



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

**Máster en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad: Francés**

**Intégrer une perspective (inter)culturelle en
cours de FLE : la France d'outre-mer**

Aitana Salmerón González

Tutor/a: Emma Bahillo Sphonix-Rust

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Curso: 2021-2022

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo subrayar la importancia de la perspectiva intercultural en la clase de Francés lengua extranjera. También se pretende sensibilizar a cerca de la invisibilidad de la Francia de ultramar en las clases de FLE.

En primer lugar, se investiga a cerca de las nociones de cultura e interculturalidad. A continuación, se observa el tratamiento de la cultura en las diferentes metodologías. Y a través de un análisis de manuales de FLE, se comprueba la falta de representación de estos territorios. Finalmente, se lleva a cabo una propuesta de actividades para desarrollar la competencia intercultural y acercar estos territorios al alumnado de FLE.

Palabras clave

Interculturalidad, Francés lengua extranjera, Francia de ultramar, Competencia intercultural, Enfoque comunicativo.

Résumé

Le présent travail vise à souligner l'importance de la perspective interculturelle dans la classe de français langue étrangère. Il est également destiné à sensibiliser à l'invisibilité de l'outre-mer en cours de FLE.

D'abord, les notions de culture et d'interculturalité sont explorées. Ensuite, le traitement de la culture dans les différentes méthodologies est observé. Et, à travers d'une analyse des manuels de FLE, le manque de représentativité de ces territoires est vérifié. Enfin, une proposition d'activités est réalisée pour développer la compétence interculturelle et rapprocher ces territoires aux apprenants de FLE.

Mots-clés

Interculturalité, Français langue étrangère, France d'outremer, Compétence interculturelle, Approche communicative.

« Le seul véritable voyage, le seul bain de Jouvence, ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres, de voir les cent univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est ».

Marcel Proust

Table des matières

1. Introduction	5
2. Cadre théorique	5
2.1 Relation entre culture et langue	5
2.2. Définitions de la notion de <i>culture</i>	6
2.3. La culture dans les méthodes de FLE	8
2.3.1. La culture dans la méthode traditionnelle	9
2.3.2. La culture dans la méthode directe.....	10
2.3.3. La culture dans la méthode audio-orale	11
2.3.4. La culture dans la méthode structuro-globale audio-visuelle	12
2.3.5. La culture dans l'approche communicative.....	13
2.3.6. La culture dans la perspective actionnelle	13
2.4. Vers la compétence interculturelle	15
2.5. La compétence interculturelle selon le CECRL	16
2.6. Le rôle de l'enseignant dans la compétence interculturelle	18
3. Cadre méthodologique	19
3.1. Analyse du traitement de la compétence culturelle dans des manuels de FLE	19
3.2. Objectifs de recherche et hypothèses	20
3.3. Plan de recherche	21
3.4. Résultats et conclusions de l'étude	24
3.5. Conclusions et applications	36
4. Proposition didactique	38
4.1 Implications pédagogiques	38
4.2 Proposition d'activités	39
5. Conclusion	57
6. Bibliographie	58
7. Annexes	60

1. Introduction

Ma grand-mère voulait être enseignante; Cependant, ses parents ont décidé que ce serait le frère masculin qui étudierait. Il n'a jamais terminé ses études. Par contre, elle est devenue couturière, a cousu et s'est très bien occupée de sa famille. Ainsi, elle a fait ,de trois de ses fils, des professeurs. Et cette même semence, en voyant ma mère préparer du matériel, des cours,... m'a fait, dès mon plus jeune âge, transformer mes poupées en élèves, leur préparer des fiches et les corriger.

Par conséquent, j'ai orienté mes études avec le désir de devenir enseignante. Un professeur natif m'a fait aimer la culture française. De plus, aussi bien lors de mon Erasmus que de mes voyages, ils m'ont fait découvrir la France hexagonale. J'ai également été assistante de langue en Martinique et plus tard, un master ELE m'a amenée à travailler pour l'administration française dans les Outre-mer, plus précisément à Mayotte.

Tant dans les Caraïbes que dans les îles d'Afrique, j'ai réalisé l'importance de connaître leur culture, leur religion, leurs festivals, leur musique, leur nourriture,... pour bien comprendre les étudiants. J'ai également vu comment les manuels traitaient les territoires d'outre-mer comme des destinations touristiques, des événements d'actualité ou des études anecdotiques. C'était donc quand j'ai commencé à me poser des questions sur la perspective interculturelle et la représentation de la France d'outremer en cours de FLE.

2. Cadre théorique

2.1 Relation entre culture et langue

On ne peut pas nier que la langue et la culture sont des composantes indissociables. Dans l'enseignement des langues étrangères, la culture et la langue sont inséparables pour réussir un apprentissage efficace. Lorsqu'on enseigne une langue étrangère, il ne suffit pas de travailler les règles grammaticales ou la phonétique ; il faut également introduire les éléments culturels. Les cours doivent alors être disposés de façon à transmettre la culture de la langue cible.

D'après Korkut (2004),

La langue est considérée comme un instrument qui sert à concrétiser et extérioriser les idées, les sentiments d'un seul individu, mais en même temps elle est le reflet de toute une culture. Bien qu'elle se présente comme l'outil le plus développé pour l'expression humaine, la langue a besoin d'être étayée par un bagage culturel et comportemental des individus. D'où la nécessité d'une bonne connaissance de la société, des cultures de la société qui utilisent une langue donnée pour pouvoir établir une communication sans faille. (Korkut, 2004, p.7)

Cette citation montre que la langue n'est pas qu'un système de règles grammaticales à apprendre ; elle est une forme d'expression de la culture. Et si le but final de l'apprentissage des langues étrangères est la communication, comment peut-on communiquer sans connaître l'autre culture ? La connaissance de la culture de la langue visée en est un élément indispensable parce que d'une part, elle évite les malentendus et permet une communication efficace ; d'ailleurs, d'autre part elle peut aider à mieux comprendre la langue.

2.2. Définitions de la notion de *culture*

La culture est normalement comprise non seulement comme l'environnement natal mais aussi comme l'ensemble des aspects propres d'un peuple. Voyons donc diverses définitions de culture pour mieux comprendre ce terme :

D'après la définition du *Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse* (1988), « 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 coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations. »

Selon *Le Grand Larousse* (1994), « ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation. » (Cité par Sönmez, 2012, p.25)

En effet, ces dictionnaires essaient de transmettre l'idée de culture comme un ensemble d'habitudes, coutumes et façons de vivre qui font partie de l'identité d'une société. Cette vision n'est pas qu'un aspect théorique, mais elle va comporter tous les aspects de la vie quotidienne.

Selon Goodenough (1964) :

La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux. (Cité par Byram, 1992, p.113)

Il s'agit d'une façon de penser et de vivre partagée entre toute la communauté que tous les individus qui y font partie vont être d'accord avec.

Pour E. Korkut (2004),

La culture, c'est un certain mode de penser, d'interpréter la vie, de vivre la vie et surtout, c'est la somme de tout un patrimoine. Il s'ensuit que la culture d'une nation ou d'une communauté ne se construit pas en un jour comme elle ne peut se transformer du jour au lendemain. Chaque individu fait donc partie d'une grande culture, au sens général et large de terme, sans qu'il en soit entièrement conscient. (Korkut, 2004, p.7)

De même, d'après Honor (1996),

On appellera culture tout ce qui définit les frontières d'un système formé par un groupe d'individus en interaction, qui ont les mêmes croyances. Ils restent ensemble parce qu'ils ont les mêmes croyances, les mêmes savoirs, les mêmes mythes. Ils ont la même culture, parce qu'ils sont ensemble. Et ce n'est pas un hasard si le même terme: "culture" désigne à la fois, un système culturel et la qualité des types de connaissances acquis par chaque individu. (Honor, 1996, p. 33)

Ces deux auteurs soutiennent que la culture est un tout accepté et partagé par une société possédant les mêmes valeurs, les mêmes croyances, les mêmes habitudes, les mêmes

connaissances, etc. toutes ces connaissances ont toujours été, pendant des siècles, transmises de père en fils. Aujourd'hui il faut aussi tenir en compte l'enseignement.

Un individu ayant le but d'apprendre une langue étrangère doit alors apprendre non seulement le côté propre de la langue avec ses codes grammaticaux, phonétiques, syntactiques... sinon le côté culturel des gens dont cette langue est sa langue maternelle. Pour G. Zarate, (1986) « la culture a une capacité à anticiper les malentendus, qui relève d'une éducation du regard et à la perception d'autrui. » (Cité par Lami, 2008-2009, p. 16) L'importance de cette transmission de la culture est en lien avec le fait de connaître les autres et d'éviter les erreurs de compréhension et les malentendus.

D'après Defays et Deltour,

Il est surtout important de s'interroger sur les rôles de la culture pour la mettre en action dans l'apprentissage et dans la pratique de la langue. La fonction essentielle de la culture est d'établir les rapports entre moi et l'autre, comme entre nous et les autres; elle est ce qui réunit et ce qui distingue. (Defays et Deltour, 2003, p. 69)

2.3. La culture dans les méthodes de FLE

L'enseignement des langues était au début fondé sur l'idée d'enseigner à travers des textes littéraires. La compréhension du texte écrit avait une place principale. À cause de cela, la traduction des textes, la lecture, la prononciation et surtout l'apprentissage de la grammaire occupaient le premier plan tandis qu'on négligeait la langue orale ou les approches culturels.

De Carlo (1998) affirme ainsi :

« Dans la tradition de l'enseignement du français langue étrangère, la civilisation était subordonnée à la littérature, considérée comme l'essence même de langue et de la culture françaises. » (De Carlo, 1998, p.25)

Quelques années plus tard, le changement des besoins dû à la révolution industrielle et à la globalisation du monde, a différencié les besoins dans la langue. La recherche des nouvelles méthodes s'est déclenchée pour pouvoir répondre aux nouvelles nécessités. C'est ainsi que la méthode traditionnelle, la méthode audio-orale, la méthode directe, l'approche communicative, la perspective actionnelle, etc. se sont apparues.

Le but ici est d'expliquer brièvement le parcours et la place de la culture dans les méthodes les plus remarquables de FLE des plus anciennes jusqu'aux les plus modernes.

2.3.1. La culture dans la méthode traditionnelle

Cette méthode est l'exemple parfait pour illustrer la façon dont on enseignait les langues auparavant. Comme on disait, dans cette méthode, la culture est considérée que comme l'ensemble des œuvres littéraires. Dans cette méthode, la première place est pour la langue littéraire écrite. On enseigne alors la culture avec la traduction des textes littéraires reconnus dans la société de la langue cible.

Cuq (2003) évalue cette méthode comme suit :

La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel. Comme pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de la civilisation. (Cuq, 2003 p-235-236)

Cette citation nous permet de constater que dans cette méthode la traduction des textes littéraires et l'apprentissage de la culture sont deux composantes indissociables. D'ailleurs il faut aussi remarquer qu'avec cette méthode on apprend la langue littéraire et non pas la langue orale quotidienne, celle qu'utilisent la plupart des natifs dans leurs affaires et routine. Celle dont on aurait sûrement besoin si on voyageait dans leur pays.

En outre, voici un tableau schéma pour mieux comprendre l'apprentissage de la culture :

Tableau 1 :

CLASSES	OBJECTIF PRIORITAIRE	ACTIVITÉ PRINCIPALE	EXERCICE PRIVILÉGIÉ
Grammaire (6ème - 5ème - 4ème)	Apprentissage linguistique	Application des règles grammaticales	Composition grammaticale (thème)
(3ème - 2ème)	Apprentissage culturel	Lecture des auteurs	Version
Rhétorique	Apprentissage de la poésie et de l'éloquence	Rédaction de vers et de discours latins	Composition littéraire

Apprentissage de la culture dans la méthode traditionnelle.

« Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues » 1998, Paris : CLE International

D'après ce tableau, nous pouvons constater l'importance de la littérature et de la grammaire dans cette méthode. Comme exercices, il était fondamental la rédaction et la composition ; c'est-à-dire la production écrite. Mais il faut quand même signaler la place de la culture dans cette méthode, on enseignait la langue cible à travers la lecture d'auteurs célèbres. Nous retrouvons l'apprentissage de la culture comme l'un des objectifs.

2.3.2. La culture dans la méthode directe

Germain (1993) affirme que grâce à ce méthode les étudiants peuvent apprendre les valeurs culturelles propres de la société de leur langue cible.

Contrairement à la conception de la méthode grammaire-traduction, culture n'est pas synonyme de littérature ; elle peut inclure l'étude des valeurs culturelles (par exemple, le mode de vie du quotidien des natifs de L2) aussi bien que de la géographie et de l'histoire. (Cité par Sönmez, 2012, p.96)

Pour la méthode directe, Puren (1988) propose le schéma suivant :

Tableau 2 :

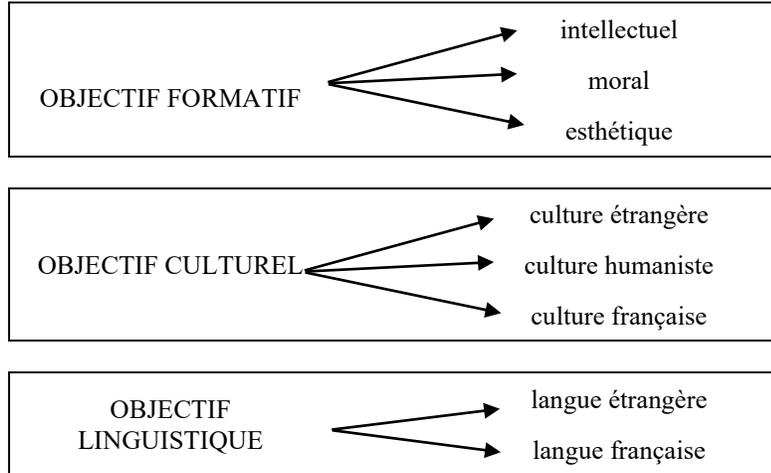


Schéma 2 : Objectif formatif, objectif culturel, objectif linguistique « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues » 1988, Paris : CLE International

Le schéma de Puren reflète que dans la méthode directe il y a plusieurs objectifs à réussir et qu'il existe des relations entre l'objectif formatif, l'objectif culturel et l'objectif linguistique.

2.3.3. La culture dans la méthode audio-orale

Dans la méthode audio-orale, aussi nommée MAO, les dialogues oraux sont des éléments importants dans le processus de l'enseignement de la langue étrangère. Le procédé utilisé dans la classe est la mémorisation des dialogues oraux et sa postérieure imitation. Les professeurs visualisent les langues comme des systèmes linguistiques. Quant à la langue maternelle et la langue étrangère ; ce sont deux systèmes différents l'un l'autre. Par ailleurs, il faut ajouter qu'on ne donne pas de l'importance à la culture.

Selon Puren,

La MAO ne propose donc aucune stratégie particulière pour les étapes ultérieures de l'apprentissage, aucune solution ni approche originales des nombreux problèmes qui s'y posent, comme ceux de l'enseignement de la compréhension et de l'expression écrites, ceux de l'enrichissement lexical, de l'enseignement culturel, de l'approche des documents authentiques, y compris littéraires. (Puren, 1988, p. 306)

Comme Puren établit, dans la méthode audio-orale, la priorité est complètement attribuée à l'oral. L'objectif visé est de répondre aux besoins fondamentaux des étudiants. Raison pour laquelle les éléments culturels sont aussi négligés.

2.3.4. La culture dans la méthode structuro-globale audio-visuelle

La méthode structuro-globale audio-visuelle, aussi nommée SGAV, donne une fois plus la priorité à l'expression orale. À partir des enregistrements et des vidéos, cette méthode utilise des images et des sons pour montrer la langue étrangère. Néanmoins, ici, contrairement à la méthode audio-orale, elle attache de l'importance à la culture.

D'après Germain (1993) :

La culture fait partie intégrante de la langue : par de dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites, explicites, sont présentés. Ces éléments font surtout référence au mode de vie des locuteurs natifs de L2, et ne se réfèrent donc pas uniquement à la littérature.

(...) une excellente façon d'accéder à une civilisation étrangère- y compris la littérature- est de parler et comprendre la langue qui sert précisément de véhicule à cette civilisation. (Cité par Sönmez, 2012, p. 108)

Cette citation nous montre que la langue étrangère est enseigné en classe grâce à l'emploi des dialogues ; mais aussi Germain affirme que la culture et la langue constituent deux éléments inséparables.

D'autre part, Puren (1998) dit à propos de cette méthode que:

Les images (...) y sont en effet supposées fonctionner comme un écran entre la langue étrangère et la langue maternelle des élèves, les signifiants de celle-là étant renvoyés aux significs iconiques et non a des signifiants plus ou moins équivalents en langue maternelle. (Puren, 1988, p.320).

Puren souligne clairement l'importance de l'utilisation des images et des sons en cours pour la méthode SGAV. Ces images vont transmettre des informations culturelles à travers des documents authentiques comme des poèmes, des chansons, des articles des journaux, des revues, des films, etc. L'objectif est d'enseigner aux étudiants la langue cible quotidienne en attendant qu'ils puissent parler et communiquer dans les différents situations de la vie quotidienne.

2.3.5. La culture dans l'approche communicative

L'approche communicative se fonde sur les besoins langagiers des apprenants face à réussir une bonne communication avec le public visé. Byram soutient cette interprétation :

Cette approche est vue comme un meilleur moyen de motiver les élèves, et de proposer un enseignement 'adapté'. 'Adapté' signifie ce qui 'correspond aux besoins de l'élève' ; l'analyse des besoins de communication présents et des besoins postulés pour l'avenir sert de base à l'élaboration d'un programme d'enseignement des langues. Dans cette approche, on sélectionne des besoins que les élèves peuvent reconnaître en utilisant le simple bon sens : le langage sert à transmettre des messages d'une personne à l'autre. (Byram, 1992, p.28)

L'auteur soutient notre représentation en disant que la langue est considérée comme un instrument de communication, mais aussi comme un instrument d'interaction social. C'est pour cela qu'il faut visualiser le langage comme le véhicule parfait pour diminuer la distance langagière entre deux personnes de différentes langues.

D'ailleurs, une méthode fondée sur l'idée de langage comme instrument de partage, doit quand même mettre l'accent non seulement sur la compétence de communication, mais aussi sur les éléments culturels et grâce à l'utilisation des documents authentiques comme les images, les films, les chansons, etc. Selon Galisson (1992),

L'approche communicative a aidé les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante (avec la pensée) et culture comportementale ou quotidienne (avec le corps), et à privilégier la seconde, quand l'objectif est d'accéder à la communication ordinaire, dans les situations de la vie courante. D'où la dichotomisation du concept de 'culture' (trop général pour être opératoire) en 'culturel' (la culture quotidienne) et 'cultivé' (la culture savante), et la priorisation, avec les débutants au moins, du 'culturel' sur le 'cultivé'... (Cité par De Carlo 1998, p.32)

Par conséquent, nous pouvons bien comprendre que la culture quotidienne permet d'établir une bonne communication dans les situations de la vie courante, raison pour laquelle elle est surtout privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères avec des élèves débutants.

2.3.6. La culture dans la perspective actionnelle

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) propose la perspective actionnelle comme méthode d'apprentissages des langues. Cette méthode va être soutenue par le Conseil de l'Europe en 2001 :

Le Cadre Européen Commun de Référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes des langues vivantes, de référentiels d'examen, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin d'utiliser dans le but de communiquer, il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de Référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (CECRL, 2001, P.9)

Cette citation cherche à transmettre l'importance de la culture dans la perspective actionnelle, partie intégrante de la vie quotidienne. En effet, pour la perspective actionnelle, le fait d'apprendre une langue aboutit à la réalisation d'une tâche. Avec cette méthode, ce sont les étudiants qui sont les responsables de leur parcours personnel dans leur apprentissage. Ils doivent alors accomplir des tâches pour évaluer sa progression.

La perspective actionnelle redéfinit le concept de *tâche*. La définition de *tâche* apporté par le CECRL est la suivante :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECRL, 2001, p.16)

D'après ces lignes, nous pouvons constater comment cette notion réunit plusieurs activités langagiers actionnelles et culturelles. En outre, dans cette méthode, l'enseignement vise le développement de savoir-faire interculturel. Le savoir-faire interculturel comprend une capacité d'établir une relation entre la culture maternelle et la culture étrangère.

Pour conclure, il est sûr que la culture n'est pas un élément apart de la langue à enseigner ; dans la perspective actionnelle, la langue et la culture sont les deux des outils d'action et de communication.

2.4. Vers la compétence interculturelle

Après avoir défini le concept de la *culture*, nous nous concentrons sur son hyponyme *interculturalité*. À ce propos Porcher affirme que « *sans paradoxe, une compétence interculturelle n'est qu'un aspect d'une compétence culturelle proprement dite. Celle-ci est véritablement fondatrice et pour être complète, doit inclure une compétence interculturelle* » (Cité dans Nikou, 2002 : 102). En effet, la compétence interculturelle reprend les principes de la compétence culturelle mais elle l'élargit en la revêtant d'autres aspects comme l'éducation ou l'altérité.

Auger (2007) définit la notion d'*interculturel* comme une relation entre deux ou plusieurs cultures. Pour illustrer le terme, Sitaram dit déjà en 1972 que dans a *communication interculturelle*, où la communication signifie l'échange des messages de l'un à l'autre, il existe un communicateur d'une culture et une audience d'une autre culture. Autrement dit, il s'agit d'une interaction entre des individus qui viennent des différentes cultures, mais, au lieu d'une situation destinataire-destinataire, cela est un procès simultané dans lequel toutes les parties participent, et les deux rôles changent d'une personne à l'autre. Elles sont influencés par leurs propres expériences culturelles. Il est également évident qu'au moins l'une ou l'autre communique en une langue étrangère dans cette situation.

Le terme interculturel a été utilisé pour la première fois en 1976, lors de la Conférence de l'Unesco à Nairobi, pour chercher la reconnaissance de la diversité culturelle et la résolution positive des conflits avec de respect et de tolérance. En Europe, ce discours :

Trouve ses origines dans des problématiques (...) des migrations de populations extra-communautaires, des politiques d'immigration et d'intégration de ces groupes humains (travailleurs immigrés, enfants de migrants) et, plus largement celles de sociétés 'nationales' (qui) se découvrent, mondialisation et construction européenne aidant, fondamentalement pluriculturelles. (Beacco, 2000)

En France, l'interculturel sera tenu en compte grâce à l'immigration et de ses conséquences pour l'école. Claude Clanet (1986) essaye de dater l'évolution : Des 1973, le ministère de l'éducation nationale valorise es cultures d'origine en prenant en compte des langues et cultures des pays d'origine. (Demorgon, 2005). En tant que valeur éducative, la France a mis en place une politique afin de répondre à inquiétudes en rapport avec l'intégration, et notamment l'arrivée massive

d'enfants immigrés, entre 1970 et 1984, intégrant dans une certaine mesure, l'habitude à la différence :

C'est dans le contexte des migrations dans les années 1970, que face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées. (De Carlo, 1998)

Le concept d'interculturel recouvre diverses réalités. La définition suivante a été donnée au Conseil de l'Europe à Strasbourg en 1986 (Conseil de l'Europe : 1986) :

L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe inter sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme culture on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conceptions du monde. (cité dans De Carlo, 1998).

Ce concept coïncide avec l'introduction de la réflexion sur l'enseignement des *cultures* dans le domaine de la didactique des langues. D'ailleurs, le préfixe « inter » d' « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions des individus de cultures différentes et des identités. Ainsi, si le multi et le pluriculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu.

2.5. La compétence interculturelle selon le CECRL

L'enseignement des langues étrangères a évolué depuis l'An 2000 vers le prolongement de l'acquisition des connaissances culturelles, c'est à dire, la compétence interculturelle. Le Cadre européen de référence des langues, le CECRL l'avait déjà donné une place significative dans son manifeste de 2000, en le classant comme compétences socioculturelles. Cela lui accorde une place légitime jusqu'ici oubliée ou ignorée. Mais c'est aussi le CECRL qui va parler de *savoirs* au lieu de compétences générales (2005)

savoirs ou les connaissances déclaratives,

savoir-faire ou les habilités et aptitudes,

savoir-être ou les attitudes et traits de personnalité nécessaires pour s'ouvrir à l'altérité, se décentrer, relativiser et valoriser l'Autre.

savoir-apprendre qui englobe à la fois le savoir-être, des savoirs et des savoir-faire, et s'appuie sur des compétences de différents types.

D'ailleurs, l'interculturalité est en lien avec les savoirs : en apprenant une autre culture on va valoriser l'autre. Sinon, Bryam (1992) constate qu'une connaissance superficielle des faits culturels ne servira qu'à renforcer chez l'apprenant l'appréciation ethnocentrique de ce qui est « naturel » et « normal ». C'est pour cela qu'il est essentiel de travailler l'interculturalité en cours de langue étrangère.

C'est cette réalisation qui a menée au développement de la notion de la compétence interculturelle dans la pédagogie des langues étrangères, formée sur deux idées, celle de « l'inter » signifiant interaction et rencontre et de la « culture » (De Carlo, 1998). Selon le CECRL, comme toutes les sociétés aujourd'hui sont pluriculturelles et égales en dignité à tout autre, il est essentiel d'établir des connexions et les relations entre les cultures dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en développant des compétences appropriées :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et la monde de la communauté cible sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes (CECRL, 2005 : 83).

En insistant sur la connaissance des *deux mondes* dans le processus de la prise de conscience interculturelle, le CECRL introduit également la notion de l'intersubjectivité dans la relation interculturelle.

C'est le *savoir-être* de l'apprenant qui sert à mobiliser et développer sa compétence interculturelle, le transformant ainsi en « médiateurs interculturels » (CECR, 2005), capables de s'engager dans la relation avec des identités multiples et d'éviter de stéréotyper les autres. Elle les aide à accepter et comprendre les gens appartenant à d'autres cultures en tant qu'individus ayant d'autres perspectives, valeurs et comportements.

2.6. Le rôle de l'enseignant dans la compétence interculturelle

Le professeur est normalement le déclencheur du développement de la compétence interculturelle en cours. Vygotsky (1978) avait déclaré que les enseignants fournissent l'échafaudage dans la classe à l'aide duquel les apprenants arrivent à construire leurs savoirs. Selon lui, l'apprentissage cognitif de l'être humain serait un phénomène plus d'ordre social et culturel qu'individuel où l'apprenant se perfectionne dans la présence d'un aulte, en l'occurrence l'enseignant, qui est médiateur dans sa zone de développement proximal (Kozulin, Gindis, Ageyev et Miller, 2003).

Nous pouvons nous demander, avec un rôle si important, quelle est la part due à l'enseignant dans la formation de l'apprenant et dans quelle mesure il apporte le soutien psychologique et modérateur dans la relativisation des images de la culture étrangère et l'acquisition de la conscience interculturelle. Comme le rappelle aussi G. Zarate, « l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche » (2007, 24).

Dans une classe il y a une hétérogénéité des apprenants à laquelle un enseignant doit faire face pour essayer de construire lui-même, ou guider ses élèves pour qu'ils construisent, une culture commune et partagée. Seulement de cette façon la classe devient un endroit de médiation ou cohabiter et partager les connaissances. Ce défi apart, les enseignants ont quand même son rôle dans la transmission de la compétence interculturelle aux élèves. Ils doivent bien connaître la culture de la langue cible, surmonter les obstacles qu'ils peuvent trouver et encourager ces élèves dans cette affaire. Les professeurs et les manuels des langues étrangères doivent inclure les éléments de cette compétence dans les leçons, en proposant des activités mettant en valeur les spécificités culturelles de la France et tous ses territoires.

Pour une vraie démarche interculturelle, l'enseignant joue surtout le rôle de médiateur. C'est alors indispensable que ce dernier ait préalablement entrepris une démarche interculturelle à titre personnel. Tout d'abord, il se demande sur sa culture et ses représentations qu'il met ensuite en perspective avec la culture cible enseigné et les cultures source des apprenants. D'un côté, cette démarche permet au professeur de choisir et diffuser des contenus culturels cohérents et réalistes

en classe. Cette objectivité lui permet par exemple de sélectionner des bons supports et notamment des bons manuels. De l'autre côté, la démarche interculturelle favorise que l'enseignant puisse identifier l'existence de la langue et la culture des apprenants, et de ce fait leur identité. Cette reconnaissance mutuelle permet de situer les élèves et l'enseignant sur un même plan d'égalité et de créer ainsi un climat de confiance et de respect en classe. Se familiariser avec les langues et cultures des apprenants permet à l'enseignant de mieux comprendre et d'anticiper certains obstacles linguistiques et culturels. Par exemple Amina Meziani décrit en ces termes l'enseignement du FLE à un public d'origine algérienne : « l'image du joug étranger qui n'a pas pu s'effacer des esprits est l'une des raisons pour lesquelles l'on réserve à l'apprentissage interculturel une portion congrue ». En comprenant le poids du colonialisme français dans la société algérienne, l'enseignant comprend la peur des apprenants à la distanciation de leur culture d'appartenance. Il faut savoir adapter la façon de transmettre ces sujets. Il n'est pas pourtant question de limiter le contenu culturel à transmettre. Tout au contraire, la solution ne sera jamais le silence ou l'invisibilisation, sinon la révision des événements et son apprentissage vers l'avenir.

3. Cadre méthodologique

3.1. Analyse du traitement de la compétence culturelle dans des manuels de FLE

La place que la compétence interculturelle occupe dans les instructions officielles a déjà été exposée, il est quand même important d'observer comment la compétence interculturelle est travaillée dans les manuels de français langue étrangère adressés à la fois aux enseignants et aux élèves ; vu que malgré tous les possibilités aujourd'hui offertes par les médias, les réseaux sociaux ou d'autres outils pédagogiques comme internet, les films, les chansons, des revues, etc., le manuel scolaire continue à être encore le principal soutien des cours de langue.

Le manuel scolaire possède différentes fonctions, accumulées à travers une longue histoire que certains chercheurs ont clairement exposée. La principale d'entre elles est de présenter, sous une

forme condensée, des connaissances et des activités de façon à favoriser leur apprentissage par l'apprenant ; cela le distingue d'autres ouvrages scientifiques n'ayant pas ce souci pédagogique.

Cette préoccupation de la circulation de la culture dans les manuels de langues, A Drijard l'a eue, dès 1963, en publiant dans une revue allemande *Deutschland - Frankreich* un article sur « l'image de la France dans les manuels scolaires pour l'enseignement du français », A. Drijard (1963) souligne « l'importance (du manuel) dans la construction de l'image mentale que se forme un élève du pays dont il étudie la langue », le manuel étant (...) une guide spirituel au rôle bienfaisant ou malfaisant.

Il faut donc comprendre que les représentations culturelles faites dans les manuels vont éventuellement induire comportements ou compréhensions chez les apprenants et qu'il est d'un intérêt majeur d'étudier les images représentées sur les autres cultures, voir si ces images sont bienveillant ou sont des stéréotypes, des clichés, etc. La tâche à faire est d'analyser ces représentations, puisque le discours participe à la construction de ses représentations.

Témoins de leur temps, ces livres d'écoliers sont considérés comme de véritables objets sociologiques, qui assument des rôles de médiateurs, de transmetteurs de visions et d'intentions dérivant d'un état et s'adressent à de jeunes générations d'apprenants. L'observation et l'analyse de ces livres d'école constituent, donc, un enjeu pour les systèmes éducatifs contemporains.

3.2. Objectifs de recherche et hypothèses

Vu l'importance que les manuels scolaires peuvent avoir sur les conceptualisations des apprenants, *l'objectif de recherche est celui de l'analyse des manuels de FLE pour vérifier si la compétence interculturelle y est travaillée et, en cas affirmatif de quelle façon elle l'est.*

Cet objectif principal pouvant être à son tour subdivisé dans les *objectifs secondaires* suivants :

- Confirmer s'il existe dans les manuels une reconnaissance conceptuelle de la compétence interculturelle.
- Observer quel est le traitement didactique donné à la compétence interculturelle, au cas où celle-ci est travaillée dans les manuels.

- Constaté si dans cette compétence interculturelle, y a-t-il une place pour les régions d'outremer.
- Vérifier si l'image représentée dans les manuels, est-elle positive pour les étudiants.
- Conclure si, en en raison des résultats obtenus, certains manuels sont objectivement meilleurs que d'autres en ce qui concerne la compétence interculturelle et proposer des idées à utiliser en cours pour éventuellement combler ces lacunes.

Mon *hypothèse*, comme réponse provisoire à ces questions, est que *la compétence interculturelle, en cas d'être présente dans les manuels de FLE, l'est de façon insuffisante*, et la recherche menée et décrite dans les parties suivantes a été le travail accompli pour affirmer ou démentir cette supposition.

3.3. Plan de recherche

Il est question d'évaluer la capacité des manuels de FLE à développer des compétences interculturelles chez les apprenants. Pour ce faire, seront analysées les stratégies qu'utilisent ces manuels pour rendre les apprenants capables de réaliser un exercice réflexif sur les différentes cultures et ainsi mener à une revitalisation des systèmes de références culturelles.

Cette démarche nous permettra de comprendre comment ces manuels visent à rendre les apprenants aptes à établir un contact et une relation entre différentes cultures par la construction de passerelles dans un but d'enrichissement mutuel. Pour ces raisons, une approche culturelle s'impose comme une évidence de l'enseignement du français lorsqu'on feuillette les manuels qui s'y rapportent. Les représentations culturelles soulevées dans les manuels de français langue étrangère préparent-ils les apprenants à comprendre la France multiculturelle ? Est-ce qu'ils parlent seulement de la France hexagonale ? Ces manuels dépassent-ils une approche culturelle pour aller vers une approche interculturelle ? Portent-ils des savoirs sur les différentes cultures qu'on peut trouver en France ? Par quel moyen le font-ils ?

Etant donné quels sont mes objectifs de recherche, notre plan de recherche s'agit de que cette analyse focalisée soit scientifiquement fondée : ce plan pourrait être nommé comme une *analyse des contenus « mixte » ou « pseudo-quantitative-qualitative »*. Nous ferons appliquer différents

grilles d'observation que nous avons élaboré, sur les manuels objet d'étude. En premier lieu, nous présenterons les éléments de cette grille en le détaillant; identification du manuel et objectif d'enseignement, les représentations culturelles, etc. Ensuite, nous répondrons à toutes les questions de la grille en le reliant à notre manuel. En fin nous clôturerons avec une conclusion qui répondra partiellement aux questions et qui contiendra les résultats observés et leurs analyses.

Ce plan de recherche consiste en une *stratégie globale* en six étapes :

1. Sélection des manuels.
2. Grille d'identification pour chacun des manuels.
3. Grille quantitative pour chacun des manuels.
4. Grille qualitative pour chacun des manuels.
5. Conclusions pour chacun des manuels.
6. Conclusions générales.

Pour ce faire, nous allons consulter six manuels dont la majorité est destinée à l'enseignement secondaire. Néanmoins, nous voulons nous intéresser non seulement par un public particulier, mais à un public divers. À cette fin, le premier manuel de français est un ancien manuel qui ne suivait pas encore des méthodes communicatives, il s'agit de *La France en direct 3*. Cela nous permet de analyser un peu le parcours didactique de l'interculturalité. Le deuxième manuel, *Objectif Express 1*, est destiné à l'enseignement du FLE dans la formation professionnelle (ici formation professionnelle en tourisme) et en tant que possibles professeurs de formation professionnelle c'est bien intéressant aussi de lui jeter un coup d'œil. Quant au troisième manuel nommé *Alter Ego +*, il est utilisé à l'École des Langues. Pour finir, nous voulons centrer notre attention en trois manuels utilisés au lycée *Adosphère 4, Pas pareil ! 1 et Essentiel et plus... 4*.

De façon générale, l'analyse des manuels se réalise avec des grilles, comme par exemple la suivante qui appartient à Bertocchini & Constanzo, (2008, pages 233-236) et que nous avons adapté à nos fins. Le but de cette grille est l'identification du manuel et un premier contact avec son articulation des contenus et le rôle de l'interculturel proposé.

Grille d'identification du manuel	
Titre	
Auteur/s	
Editeur	
Date de la première édition	
Connotations suggérées par le titre	
Présentation typographique	
Articulations des contenus	
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	
Matériaux complémentaires	
Référence au CECR	

Dans la recherche éducative, le débat quantitative/qualitative a évolué dans des méthodes mixtes qui cherchent à combiner les diverses approches méthodologiques dans un même travail pour obtenir des réponses plus complètes. Par exemple, comme dit Pingel (2013) :

Cela (une méthode quantitative) peut nous apprendre beaucoup de choses sur les thèmes centraux, les critères de sélection, mais ne révèle rien sur les valeurs et l'interprétation. L'avantage de l'analyse quantitative est que d'autres chercheurs peuvent l'approuver si la méthodologie et les termes de l'analyse sont distincts et bien définis. Elle comporte des limites portant sur la pertinence des constatations, les critères d'évaluation étant généralement de nature formelle. (p.71)

C'est pour ces raisons que nous avons choisi d'appliquer une méthode mixte pour chacun des manuels avec une stratégie globale. C'est à dire, pour en tirer des résultats globaux, nous traiterons les différents manuels les uns après les autres, en répétant les mêmes démarches. Voici les grilles d'analyse des manuels :

Grille d'analyse quantitative du manuel		
Nombre de pages général (A)	Nombre de pages avec du contenu culturel d'outremer (B)	(B) % (A)

Grille d'analyse qualitative de la Compétence Interculturelle	Oui	Non
La compétence interculturelle est-elle traitée dans le manuel ?	X	
Dans cette compétence interculturelle, y a-t-il une place pour les régions d'outremer ?	X	
Le manuel aborde de manière anecdotique ces territoires avec une simple citation ou une localisation géographique ?	X	
Les territoires d'outre-mer se font-ils connaître à travers l'étude de leur culture, de leur histoire, de leur religion, de leur gastronomie, de leur accent, etc. ?	X	
Les étudiants sont-ils initiés aux modèles culturels des départements telles que des peintres, des écrivains, des politiciens, des philosophes, etc. ?	X	
L'image représentée dans le manuel sur ces territoires est-elle basée sur des stéréotypes et des clichés ?	X	
L'image représentée est-elle positive pour les étudiants, leur apporte-t-elle des connaissances interculturelles en FLE ?	X	

Quant à la grille d'analyse qualitative, elle comporte sept critères qui portent sur des éléments concrets. Dans ce cas, nous nous sommes pas inspirés des grilles d'autres auteurs mais nous avons pris la décision de la réaliser avec les questions qui nous intéressent les plus.

La remarque la plus importante à analyser est si ces manuels sont orientés au développement de la Compétence Interculturelle des apprenants. Nous allons constater si les manuels et leur activités promeuvent les connaissances, les habilités et les attitudes de ceux-ci.

3.4. Résultats et conclusions de l'étude

La France en direct 3. Livre de l'élève

Grille d'identification du manuel	
Titre	La France en direct 3. Livre de l'élève

	ISBN : 2.01.001736.6
Auteur/s	Janine Capelle, Guy Capelle, Francis Grand-Clément et Gilbert Quénelle
Editeur	Librairie Hachette
Date de la première édition	1974
Connotations suggérées par le titre	Le titre est sérieux, en offrant la possibilité de découvrir la France entre ses pages.
Présentation typographique	La couverture est abstraite et sérieuse avec des couleurs et des formes.
Articulations des contenus	18 dossiers + 2 compléments: remarques de grammaire et lexique
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	Il y a un dossier appelé la France administrative
Matériaux complémentaires	Cahier de phonétique, bloc de tests et bandes magnétiques
Référence au CECR	-

Grille d'analyse quantitative du manuel		
Nombre de pages général (A)	Nombre de pages avec du contenu culturel d'outremer (B)	(B) % (A)
368	4	1,08%

Grille d'analyse qualitative de la Compétence Interculturelle	Oui	Non
La compétence interculturelle est-elle traitée dans le manuel ?	X	
Dans cette compétence interculturelle, y a-t-il une place pour les régions d'outremer ?	X	
Le manuel aborde de manière anecdotique ces territoires avec une simple citation ou une localisation géographique ?		X
Les territoires d'outre-mer se font-ils connaître à travers l'étude de leur culture, de leur histoire, de leur religion, de leur gastronomie, de leur accent, etc. ?	X	
Les étudiants sont-ils initiés aux modèles culturels des départements telles que des		X

peintres, des écrivains, des politiciens, des philosophes, etc. ?		
L'image représentée dans le manuel sur ces territoires est-elle basée sur des stéréotypes et des clichés ?	×	
L'image représentée est-elle positive pour les étudiants, leur apporte-t-elle des connaissances interculturelles en FLE ?		×

La France en direct 3 montre un monde-cible qui peut se trouver à la croisée de plusieurs cultures. Nous restons clairement en France, ou francocentré : il y a des images des sites touristiques français et des chansons typiques françaises. Certains départements de la France sont représentés (La Guyane, la Martinique, La Guadeloupe et la Réunion) Le manuel nous montre aussi des références francophones aux pays et ses personnalités comme par exemple le chapitre avec l'analyse de L'étrangère d'Albert Camus à la page 292 ou les articles de Canada ou la Belgique dans la section de la presse de langue française dans le monde (page 14).

Le message pourrait être que la vie française ne gravite pas simplement autour de Paris, elle a des formes multiples elle est hétérogène. La présentation de l'hexagone, des villes françaises et des symboles de France cohabite avec celle de la francophonie à la page 13 où le manuel nous présente la carte avec tous les territoires d'outremer et les pays francophones.

Par contre, les citations concernant les régions d'outremer sont encore consacrés à l'imaginaire d'un monde exotique. À la page 30, sous le titre *Les reportages : vacances...* on trouve un texte à propos de Martinique. Il s'agit d'un prétendu reportage appelé *Sous le ciel de la Martinique : assez cher mais très confortable*. Le texte nous renvoie à la ville de Saint-Pierre et l'histoire de la montagne Pelée ; il nous parle de ses plages et il nous raconte le prix de l'avion et de l'hôtel. Même si ce texte nous apporte de l'information et nous montre un peu cette belle île, l'image qu'il apporte aux étudiants n'est pas celle d'une autre territoire française avec ses traditions mais aussi français que les autres ; sinon celle d'une terre lointaine, méconnue et exotique.

Le manuel La France en direct 3 est un ancien livre rempli des textes et d'exercices de compréhension écrite. Il suit probablement le méthode de grammaire-traduction et, comme on vient de voir, il date des années 70. Le manuel fait vraiment l'effort d'apporter un peu de visibilité à ces régions, en tenant en compte l'époque à laquelle il appartient, et malgré que ce soit

sous un regard stéréotypé, où les régions d'outremer sont encore des endroits exotiques qui apparaissent que sur les cartes géographiques ou les reportages touristiques.

Objectif Express 1. Livre de l'élève

Grille d'identification du manuel	
Titre	Objectif Express 1 – Le monde professionnel en français ISBN : 978-2-01-155427-7
Auteur/s	Béatrice Tauzin et Anne-Lyse Dubois
Editeur	Hachette. Français Langue Étrangère
Date de la première édition	Février 2011
Connotations suggérées par le titre	Le titre remarque l'objectif d'apprendre une L2 comme le plus attirante.
Présentation typographique	La couverture montre quelques photos des jeunes en parlant et en travaillant avec un ordinateur.
Articulations des contenus	10 unités + un précis de conjugaison, de grammaire et de lexique.
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	Le tableau des contenus présente une section interculturel.
Matériaux complémentaires	Livre de l'élève et cahier d'activités
Référence au CECR	Cadre européen commun de référence : Niveaux A1/A2

Grille d'analyse quantitative du manuel		
Nombre de pages général (A)	Nombre de pages avec du contenu culturel d'outremer (B)	(B) % (A)
191	1	0,52%

Grille d'analyse qualitative de la Compétence Interculturelle	Oui	Non
La compétence interculturelle est-elle traitée dans le manuel ?		×
Dans cette compétence interculturelle, y a-t-il une place pour les régions d'outremer ?		×
Le manuel aborde de manière anecdotique ces territoires avec une simple citation ou une localisation géographique ?	×	
Les territoires d'outre-mer se font-ils connaître à travers l'étude de leur culture, de leur histoire, de leur religion, de leur gastronomie, de leur accent, etc. ?		×
Les étudiants sont-ils initiés aux modèles culturels des départements telles que des peintres, des écrivains, des politiciens, des philosophes, etc. ?		×
L'image représentée dans le manuel sur ces territoires est-elle basée sur des stéréotypes et des clichés ?		×
L'image représentée est-elle positive pour les étudiants, leur apporte-t-elle des connaissances interculturelles en FLE ?		×

Objectif Express 1 présente un monde cible français, on pourrait presque dire parisien : Les images et le contexte des textes présentent, presque tous, des différents aspects de la vie à Paris. Par ailleurs, les noms des personnages qui apparaissent dans les textes ou les dialogues sont pratiquement tous « franco-français ».

Dans ce monde-cible, la présence d'éléments étrangères ou d'hétérogénéité est quasi invisible. L'anecdotique image de la carte du monde à la page 186 constitue une rare exception à cette règle. La carte montre le nombre des français dans le monde et le nombre de francophones dans le monde. C'est le seul endroit dans tout le manuel où il y a des citations aux autres territoires francophones ou aux régions d'outremer.

Par contre, le tableau des contenus du manuel inclut des objectifs fonctionnels, outils linguistiques, compétences pragmatiques, prononciation/phonétique et interculturel/civilisation. Dans ces repères culturels sont inclus des sujets comme *Comment saluer ?*, *Tu ou vous*, *Épeler au téléphone*, *voyager en métro ou en bus à Paris et sa banlieue*, *les autres villes de France*,...

Malgré qu'il s'agit d'un manuel scolaire visé pour la formation professionnelle et qu'on pourrait bien comprendre qu'il est focalisé au milieu professionnelle en parlant surtout des entreprises,

des entretiens, des CV, etc. ça ne devrait jamais empêcher de montrer la réalité culturelle d'un pays.

Alter Ego + Livre de l'élève

Grille d'identification du manuel	
Titre	Alter Ego + Méthode de français ISBN : 978-2-01-401550-8
Auteur/s	Marine Antier, Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Catherine Dollez, Michel Guilloux et Sylvie Pons
Editeur	Hachette. Français Langue Étrangère
Date de la première édition	2015
Connotations suggérées par le titre	Alter ego comme un autre moi, ça fait penser à une autre identité qu'on acquiert avec l'apprentissage d'une L2
Présentation typographique	La présentation est plutôt sérieuse, il y a des couleurs et des photos mais la mise en page est compacte.
Articulations des contenus	8 dossiers + précis grammatical, lexique thématique et épreuve complète delf b2.
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	Oui, il y a un dossier pour la francophonie
Matériaux complémentaires	Cahier d'activités, guide pédagogique, manuel numérique et CD-ROM inclus
Référence au CECR	Cadre européen commun de référence : Niveau B2

Grille d'analyse quantitative du manuel		
Nombre de pages général (A)	Nombre de pages avec du contenu culturel d'outremer (B)	(B) % (A)
224	2	1,12%

Grille d'analyse qualitative de la Compétence Interculturelle	Oui	Non
La compétence interculturelle est-elle traitée dans le manuel ?	X	
Dans cette compétence interculturelle, y a-t-il une place pour les régions d'outremer ?		X
Le manuel aborde de manière anecdotique ces territoires avec une simple citation ou une localisation géographique ?	X	
Les territoires d'outre-mer se font-ils connaître à travers l'étude de leur culture, de leur histoire, de leur religion, de leur gastronomie, de leur accent, etc. ?		X
Les étudiants sont-ils initiés aux modèles culturels des départements telles que des peintres, des écrivains, des politiciens, des philosophes, etc. ?		X
L'image représentée dans le manuel sur ces territoires est-elle basée sur des stéréotypes et des clichés ?		X
L'image représentée est-elle positive pour les étudiants, leur apporte-t-elle des connaissances interculturelles en FLE ?		X

Le thème de la francophonie est introduit dans le dossier 7 qui s'appelle déjà *Francophonies*. Les documents proposés sont, entre autres, un entretien avec la directrice des relations internationales de l'ISIT, un reportage à Stromae, un petit entretien à l'écrivain Yasmina Khadra, l'affiche *Le mois de la francophonie* et le roman *Oui mon commandant !* d'Amadou Hampâté Bâ. Les thématiques de ce thème sont l'apprentissage de la langue française et les langues étrangères, la semaine de la francophonie, les langues et les cultures, le multilinguisme et le bilinguisme.

D'ailleurs, le manuel travaille aussi l'essai *Pour une littérature monde* de Tahar Ben Jelloun. L'œuvre fait suite à une polémique dans les milieux intellectuels français, opposant une littérature francophone, à une littérature-monde n'ayant pas d'autres « frontières que celle de l'esprit ». Nous pouvons alors remarquer que ce texte donne aux élèves une vision multiculturelle et positive à l'aspect de connaître plusieurs langues.

Nous constatons par contre, que la culture montrée se limite à la culture cultivée, celle de la littérature, la poésie, la musique, la peinture, etc. Néanmoins, la culture anthropologique, telle qu'elle est définie dans la citation suivante, n'est jamais abordée :

La culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc. tout ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façon de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de culture anthropologique. (J Cuq et Gruca, 2003, 83)

De toutes façons, il faut apprécier que dans le manuel Alter Ego+ nous trouvons tout un thème dirigé à la francophonie. Nous trouvons que c'est un grand exploit, en tenant compte de qu'il s'agit d'un manuel dont l'un des huit dossiers est encadré dans la francophonie. Ce n'est pas le même cas pour les régions d'outremer qui sont absolument invisibilisés dans ce manuel à exception de la carte *La langue française dans le monde* dans les premiers feuilles.

Adosphère 4. Livre de l'élève

Grille d'identification du manuel	
Titre	Adosphère 4. Méthode de français ISBN :978-84-675-4579-1
Auteur/s	Fabienne Gallon et Catherine Macquart-Martin
Editeur	SM Français
Date de la première édition	2012
Connotations suggérées par le titre	Adosphère comme la sphère des adolescents ? Le titre nous renvoie au public cible.
Présentation typographique	La couverture montre un garçon en faisant de la randonnée autour des mots comme <i>moi, trouver, chemin, monde, voyage, univers...</i>
Articulations des contenus	7 modules + annexes: un précis grammatical, un lexique thématique, un tableau phonétique, des tableaux de conjugaison et deux cartes.
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	Il n'y a pas une section concrète pour l'interculturel
Matériaux complémentaires	Cahier d'activités, guide pédagogique, cahier d'évaluation, cahier pour la diversité, cahier Apprends à penser, DVD et CD-ROM
Référence au CECR	Cadre européen commun de référence : Niveau B1

Grille d'analyse quantitative du manuel

Nombre de pages général (A)	Nombre de pages avec du contenu culturel d'outremer (B)	(B) % (A)
128	4	3,12%

Grille d'analyse qualitative de la Compétence Interculturelle	Oui	Non
La compétence interculturelle est-elle traitée dans le manuel ?	✗	
Dans cette compétence interculturelle, y a-t-il une place pour les régions d'outremer ?		✗
Le manuel aborde de manière anecdotique ces territoires avec une simple citation ou une localisation géographique ?	✗	
Les territoires d'outre-mer se font-ils connaître à travers l'étude de leur culture, de leur histoire, de leur religion, de leur gastronomie, de leur accent, etc. ?		✗
Les étudiants sont-ils initiés aux modèles culturels des départements telles que des peintres, des écrivains, des politiciens, des philosophes, etc. ?		✗
L'image représentée dans le manuel sur ces territoires est-elle basée sur des stéréotypes et des clichés ?		✗
L'image représentée est-elle positive pour les étudiants, leur apporte-t-elle des connaissances interculturelles en FLE ?		✗

À part les cartes géographiques de la francophonie dans le monde ou les territoires qui appartiennent à la France ; il n'y a pas d'autres représentations dans ce manuel.

Pas pareil ! 1 Livre de l'élève

Grille d'identification du manuel	
Titre	Pas pareil! 1 ISBN: 84-8104-361-3
Auteur/s	D. Bourdais, D. Cateret, S. Finnie, C. Luna, A. L. Gordon et E. Vázquez

Editeur	Oxford Educación
Date de la première édition	2000
Connotations suggérées par le titre	Une expression spontanée et décontractée qui fait penser à la jeunesse.
Présentation typographique	La couverture a beaucoup de couleur avec un garçon en faisant du sport. À l'intérieur, on retrouve des photos, des couleurs, etc.
Articulations des contenus	8 unités + unité 0 départ, précis grammaire et tableau des verbes
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	Section de civilisation et socioculture
Matériaux complémentaires	Cahier d'exercices, guide pédagogique, cassettes et C.D.
Référence au CECR	-

Grille d'analyse quantitative du manuel		
Nombre de pages général (A)	Nombre de pages avec du contenu culturel d'outremer (B)	(B) % (A)
135	12	8,88%

Grille d'analyse qualitative de la Compétence Interculturelle	Oui	Non
La compétence interculturelle est-elle traitée dans le manuel ?	X	
Dans cette compétence interculturelle, y a-t-il une place pour les régions d'outremer ?	X	
Le manuel aborde de manière anecdotique ces territoires avec une simple citation ou une localisation géographique ?	X	
Les territoires d'outre-mer se font-ils connaître à travers l'étude de leur culture, de leur histoire, de leur religion, de leur gastronomie, de leur accent, etc. ?	X	
Les étudiants sont-ils initiés aux modèles culturels des départements telles que des peintres, des écrivains, des politiciens, des philosophes, etc. ?	X	
L'image représentée dans le manuel sur ces territoires est-elle basée sur des stéréotypes et des clichés ?	X	

L'image représentée est-elle positive pour les étudiants, leur apporte-t-elle des connaissances interculturelles en FLE ?	×	
---	---	--

Le manuel *Pas pareil !* est un modèle à suivre. De point de vue culturelle, le manuel présente des situations multiculturelles, par exemple des échanges des mails entre des françaises métropolitaines et d'autres adolescents francophones. À la page 10 il y a une activité qui propose de partir à la rencontre des jeunes francophones du monde entier. À la page 18, des jeunes des quatre coins du monde francophone (Martinique, Canada, Côte d'Ivoire) parlent de l'amitié dans quelques interviews. Dans l'unité 6, les étudiants découvrent les français chez eux, on apprend Clément qui habite à Vannes ; Céline qui habite à Saint-Denis ou Carmen qui habite à Floréal, Île Maurice (page 76)

Cependant, s'il faut remarquer quelque chose de ce manuel, est le fait de que l'interculturalité est incluse dans d'autres activités qui n'ont rien à voir avec la culture. C'est à dire, on trouve l'exemple de la page 25. L'exercice demande de répondre à Sylvain pour essayer d'imiter l'écriture française et Sylvain nous raconte qu'il habite à Fort de France, Martinique. Dans un exercice dont le but est d'analyser l'écriture française, le document nous montre un exemple de culture hors de l'hexagone.

Le manuel transmet l'idée de que si tu parles français, tu as accès à la culture française. Cette perspective a le mérite de permettre à des personnes étudiant le français à l'étranger d'envisager leur future rencontre réelle avec le monde-cible : les situations proposées dans ce manuel leur permettent de s'y projeter en imaginant des possibilités de rencontres.

Le message est que, dans le contexte d'un monde globalisé, l'on peut être français à l'étranger et étranger en France. D'ailleurs, Il y a plusieurs exemples d'étrangères, des adolescents francophones ou des régions d'outremer. Le manuel présente le monde-cible comme divers, multiculturel et non cantonné à l'hexagone

Essentiel et plus... 4 Livre de l'élève

Grille d'identification du manuel	
Titre	Essentiel et plus 4. Méthode de français

	ISBN : 978-84-92729-29-6
Auteur/s	Michelle Butzbach, Régine Fache, Carmen Martín Nolla, Reyes Nuñez Castaín, Dolorès Danièle Pastor et Inmaculada Saracíbar Zaldívar
Editeur	Santillana Français
Date de la première édition	2010
Connotations suggérées par le titre	Le titre transmet que ce manuel va nous faire apprendre que l'essentiel de la L2 et peut être un peu plus.
Présentation typographique	La présentation de la couverture est plutôt abstraite. À l'intérieur couleurs, photos, dessins...comme d'habitude pour ce genre d'ouvrage.
Articulations des contenus	6 modules + module 0 intro et activités complémentaires
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	La table de contenus a tout en bas la section Compétences de base – Dimension sociale et culturelle
Matériaux complémentaires	Cahier d'exercices, grammaire, portfolio, cahier d'évaluation, posters, civilisation, cahiers pour progresser, DVD et CD-ROM
Référence au CECR	Cadre européen commun de référence : Niveau A2+

Grille d'analyse quantitative du manuel		
Nombre de pages général (A)	Nombre de pages avec du contenu culturel d'outremer (B)	(B) % (A)
71	2	2,81%

Grille d'analyse qualitative de la Compétence Interculturelle	Oui	Non
La compétence interculturelle est-elle traitée dans le manuel ?	✗	
Dans cette compétence interculturelle, y a-t-il une place pour les régions d'outremer ?		✗

Le manuel aborde de manière anecdotique ces territoires avec une simple citation ou une localisation géographique ?	X	
Les territoires d'outre-mer se font-ils connaître à travers l'étude de leur culture, de leur histoire, de leur religion, de leur gastronomie, de leur accent, etc. ?		X
Les étudiants sont-ils initiés aux modèles culturels des départements telles que des peintres, des écrivains, des politiciens, des philosophes, etc. ?		X
L'image représentée dans le manuel sur ces territoires est-elle basée sur des stéréotypes et des clichés ?		X
L'image représentée est-elle positive pour les étudiants, leur apporte-t-elle des connaissances interculturelles en FLE ?		X

Dans le manuel *Essentiel et plus...* l'interculturalité n'est pas représenté. L'étudiant étranger qui apprend le français ne peut que se projeter dans le monde-cible de manière vague : il n'est pas outillé à cet égard car le manuel ne lui fournit pas d'exemples d'interactions entre étrangers, d'autres francophones et le monde-cible, la France hexagonale.

Bien que le tableau des contenus, à la page 5, contient une section nommée *Interculturel / Civilisation, repères culturels*; on n'a pas pu trouver des représentations des francophones ni des français d'outremer.

3.5. Conclusions et applications

Mon objectif de recherche était *l'analyse des manuels de FLE pour vérifier si la compétence interculturelle y est travaillée et, en cas affirmatif de quelle façon elle l'est*, et mon hypothèse de départ que *la compétence interculturelle, en cas d'être présente dans les manuels de FLE, l'est de façon insuffisante*. Les résultats obtenus de mon étude confirment mon hypothèse pour aboutir à une conclusion négative : la compétence interculturelle est travaillé seulement par certaines méthodes, pas par d'autres et quand elle est travaillée, elle l'est de façon insuffisante, voire incomplète.

En effet, j'ai choisi pour mener mon investigation six manuels scolaires, appartenant à diverses maisons d'édition. Deux d'entre eux ignorent clairement l'interculturalité et ne le traitent pas, même si ils ont fait préalablement mention du CECR. Les autres traitent la compétence interculturelle mais de façon incomplète : le reconnaissent implicitement et promeuvent une

attitude ouverte et empathique, mais oublie complètement comment le mettre en lieu. Finalement pour les différents aspects de la compétence interculturelle sont traités mais de façon asystématique.

La plupart des manuels oublie les particularités, ils ne tiennent pas en compte les autres univers francophones ni les territoires d'outremer, etc. Et quand ils parlent de ces territoires c'est normalement avec une citation dans un coin d'une carte qui met en relief tous les territoires où la langue est parlée. Les manuels se sont limités à transmettre aux lecteurs des caractéristiques typiques françaises communes en prenant comme modèle les français métropolitains de la France hexagonale.

En effet d'autres travaux de recherches ont arrivé à la même conclusion. D'après Vajta, K. en analysant des manuels de Fle :

Tout comme Wodak et al. ([1999] 2009) parlent de l'Homo austriacus, il paraît possible de discuter ici un Homo gallicus, c'est-à-dire l'existence, dans les manuels, d'un Français type, dont les habitudes sont présentées comme générales et le quotidien comme caractéristique de toute une population. Car l'apprenant est supposé curieux de l'Autre, (...) nous y apprendrons, entre autres, que le « Français moyen » travaille à plein temps, qu'il est marié avec deux enfants et préfère passer ses vacances en France. Il est ici doté d'un nom de famille (Martin, le patronyme français le plus fréquent) et d'un prénom (Michel) mais les manuels vont généralement parler de « le » ou « les » Français en utilisant l'article défini générique, et indiquer ainsi une extension à un collectif national plus ou moins sportif, mais mangeant bien, faisant ses courses chez le boulanger et refusant de boire du lait aux repas. (...) Le portrait brossé de l'Homo gallicus paraît dans bien des cas correspondre à des simplifications parfois malaisées à saisir, mais qui n'en sont pas moins présentes dans les textes. La représentation d'un caractère spécifique se cristallise alors autour d'une image peu nuancée et plus ou moins stéréotypée. (Vajta, K. 2012)

On pourrait croire que les apprenants peuvent sans doute prendre plaisir à reconnaître les dates de la Révolution ou les loisirs habituels des français. Cependant, les savoirs ainsi transmis risquent d'être réduits à des schématisations qui ne sont pas vraiment à inclure dans des savoirs de connaissance, comme des perceptions plus ou moins objectives du monde et bien souvent confondus avec les « savoirs de *croiance* qui correspondent aux systèmes de valeurs, plus ou moins normés, qui circulent dans un groupe social, qui alimentent les jugements de ses membres, et qui en même temps donnent à celui-ci sa raison d'être identitaire » (Charaudeau 2001 : 345).

En reproduisant un imaginaire national commun français, les apprenants risquent de ne pas réfléchir à propos de l'interculturalité en assimilant seulement que des stéréotypes.

4. Proposition didactique

4.1 Implications pédagogiques

La simple comparaison des méthodes permet entrevoir les mesures qui devraient être prises :

- Travailler la compétence interculturelle (ce qui pourrait être fait dans au moins une unité)
- Reconnaître explicitement l'importance de la compétence interculturelle.
- Réfléchir à propos des stéréotypes et clichés culturels.
- Promouvoir la diversité sur les caractéristiques des français en montrant aussi celles des différents territoires qui appartient à la France.

Byram (1992) précise l'importance de la compétence interculturelle dans son œuvre *Culture et Éducation en Langue Étrangère* :

L'étude de la culture a un rôle certain à jouer dans l'enseignement de la langue dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée, créant ainsi une relation sémantique que l'apprenant doit comprendre.(...) L'étude de la culture constitue une activité pédagogique et il sera également nécessaire de prendre en considération les processus d'enseignement et d'apprentissage déjà en place, ou qui pourraient déjà exister, et quels résultats on en attend en termes d'apprentissage. (Byram, 1992, p.18, 19)

Pédagogiquement, la compétence interculturelle exige d'abord prendre conscience que pour devenir compétent au niveau communicatif, la langue n'est que l'un de deux côtés, l'autre étant la culture. La plupart des manuels examinés font allusion à la interculturalité ou même prévoient une section culturelle, mais il ne s'agit pas de trouver des contenus attirantes ou motivateurs. Il s'agit plutôt de comprendre que la communication humaine n'est pas un échange mécanique des messages mais a lieu dans un contexte. Si nous ne sommes pas conscients, celui-ci peut entraver la communication même si on maîtrise la phonétique, le lexique ou la grammaire de la langue étrangère. D'après le travail de Vajta, K,

L'association entre langue et identité nationale semble aujourd'hui plus que jamais insuffisante et problématique dans un monde hétérogène où la norme devient plurielle et multiculturelle. Aux compétences heuristiques visées par le CECR (2000 : 86) et à la découverte, la compréhension et la tolérance de l'Autre, qu'encouragent et demandent les programmes scolaires (...), pourraient au contraire se substituer une accumulation de connaissances stéréotypées et un savoir menant à une conception identitaire monolithique, statique et simplifiée, où le culturel cède le pas au national, entraînant une confusion des deux et le risque de voir la réflexion de l'élève tomber dans la facilité au lieu de lui donner l'occasion d'interpréter, de questionner, de comprendre. (Vajta, K. 2012)

Raisons pour lesquelles, en cours de FLE, nous devons tenir en compte la diversité que la France présente en transmettant aussi aux apprenants des images positifs sur les territoires d'outremer.

4.2 Proposition d'activités

Parmi les objectifs généraux d'étape du programme d'enseignement secondaire obligatoire et du baccalauréat (RD 1105/2014 DU 26 décembre) inclus dans le Décret royal 1105/2014 du 26 décembre, dans cette proposition d'activités, nous allons surtout travailler :

- 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.
- 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.
- 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.

En ce qui concerne les compétences clés, dans cette proposition pédagogique nous allons développer principalement les suivants :

- Compétence en communication linguistique
- Compétence apprendre à apprendre
- Compétences sociales et civiques

- Compétence numérique
- Esprits d'initiative et d'entreprise
- Sensibilité et expressions culturelles

La proposition pédagogique a été conçue sous une méthodologie diverse qui cherche d'abord la participation, la motivation et la réflexion des apprenants. Nous pouvons remarquer la perspective actionnelle qui regroupe d'autres méthodologies telles que l'approche communicative. La perspective actionnelle est la méthodologie choisie pour cette proposition didactique vu que nous avons envisagé à construire des séances avec des tâches introductives, des tâches intermédiaires et en finissant avec l'accomplissement d'une tâche finale. À ce stade, les élèves auront déjà les connaissances nécessaires pour être bien capables de accomplir l'objectif final, puisque nous aurons travaillé sur les différents sujets tout au long des séances précédentes.

Comme nous avons déjà vu, cette méthodologie est la recommandée par le CECRL qui remarque que grâce à la perspective 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-faire, savoir-être et savoir-apprendre), afin d'accomplir une tâche » (Conseil d'Europe, 2001)

1) Activité d'introduction : *Le french double*

- ☐ Durée: 20 mins.
- ☐ Typologie, compétences: Activité de découverte. Expression orale et expression orale en interaction.
- ☐ Organisation de la classe: Groupe-classe et groupes de 3 ou 4 élèves.
- ☐ Matériel: Les cartes double.
- ☐ Contenus: Aspects socioculturels et sociolinguistiques : Découverte des stéréotypes implicites dans les symboles traditionnelles d'un pays. Lexique. Prononciation et phonétique des mots. Interaction orale en conversation.
- ☐ Description: D'abord le professeur prendra le temps d'observer les images en groupe classe et d'y associer un mot. Ensuite, l'enseignant racontera le but du jeu : Être le

premier à trouver le symbole identique entre sa carte et la première carte de la pioche et le nommer, après on pose la carte de la pioche devant lui sur sa carte. Le gagnant est le joueur qui a récupéré le plus de cartes. En divisant la classe en groupes de 3 ou 4 le jeu pourra commencer. Le professeur va veiller à la bonne prononciation des mots.

Une fois la plupart des groupes ait fini, l'enseignant demandera aux élèves *De quoi parlent les images ?*, *Pourquoi la grenouille est incluse ?* *Quels clichés connaissez-vous sur les français ?*, *etc.* pour les emmener à une réflexion à propos des stéréotypes des françaises.



2) Activité d'approfondissement : *La BD s'implique*.

- ☐ Durée: 15 min.
- ☐ Typologie, compétences: Compréhension et expression écrite, Compréhension orale, expression orale en continu et expression orale en interaction
- ☐ Organisation de la classe: En binômes
- ☐ Matériel: Des vignettes tirées de la bande dessinée « Moi, raciste ? »
- ☐ Contenus: Aspects socioculturels et sociolinguistiques : Les clichés. Compréhension écrite et production orale : donner son opinion et l'expression de l'argumentation.
- ☐ Description: L'enseignant racontera aux élèves que le document s'agit de la BD « Moi, raciste ? » publié par la Commission Européenne. Le brochure réunit, à l'intention des enseignants et des jeunes, un ensemble des documents pour combattre les discriminations et stimuler la réflexion et la discussion. Après avoir divisé la classe en binômes, le professeur donnera aux binômes deux vignettes de la bande dessinée. Chacun d'eux aura une vignette différente à analyser et il expliquera après à quoi il s'agit à son camarade. Les élèves analyseront la vignette de la BD en répondant par écrit aux questions :

Quel titre a la vignette? Pourquoi ?

Quel titre donnerais-tu à cette histoire ?

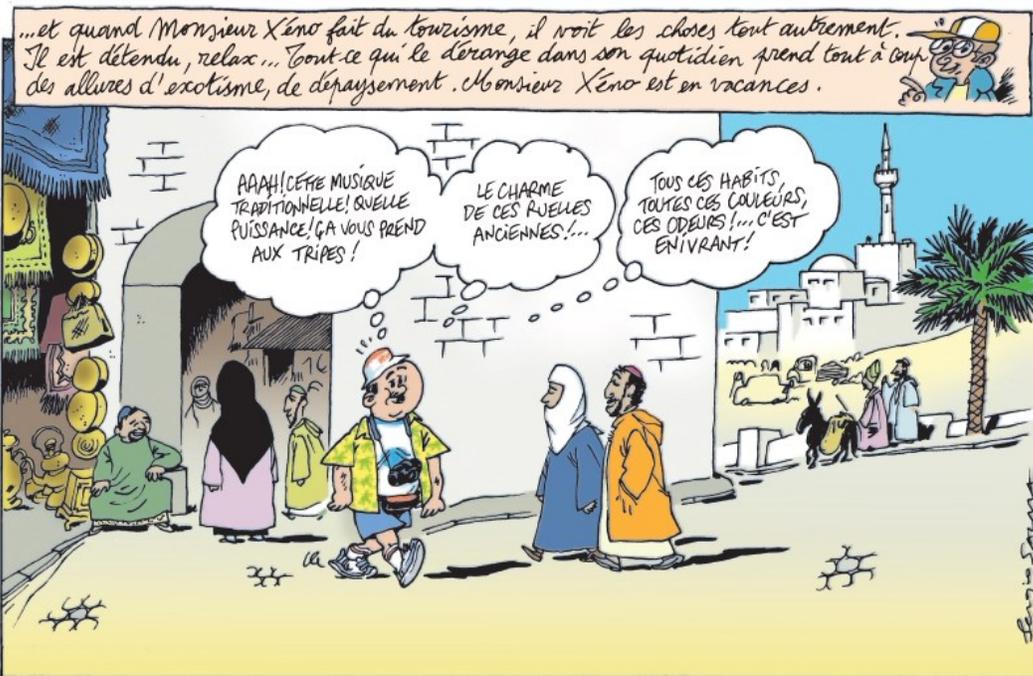
Ce que j'observe sur cette bande dessinée...

Peux-tu nommer les différentes formes d'intolérance rencontrées ?

Est-ce qu'il y a des préjugés ou des clichés ?



L'ENVERS DU DÉCOR



3) Activité de renforcement : *Le Cadavre Exquis en cliché.*

- ☐ Durée: 25 mins.
- ☐ Typologie, compétences: Compréhension écrite, expression écrite, compréhension et expression orale.
- ☐ Organisation de la classe: Groupes de 3 ou 4 élèves
- ☐ Matériel: Des différents morceaux de papier, le PowerPoint et des stylos, des crayons, etc.
- ☐ Contenus: Poser des questions. Répondre des questions. Les stéréotypes et les clichés. L'interculturalité.
- ☐ Description: L'activité est un jeu des hypothèses sur le principe du *Cadavre Exquis*.

L'enseignant va d'abord définir rapidement quelques concepts rédigés sur un PowerPoint (préjugés et stéréotypes). Un préjugé est une idée préconçue sur quelqu'un ou sur quelque chose et nous croyons que c'est vraie alors qu'on n'a pas vérifié. Et un stéréotype est une idée toute faite, un cliché que l'on attribue à tout un groupe de personnes. Il y a des clichés et des stéréotypes inoffensifs qui ne blessent pas particulièrement les personnes dont ils parlent, tandis que d'autres peuvent heurter gravement. À ce point, le professeur peut demander aux élèves quels sont les stéréotypes que la société a par rapport aux adolescents.

L'objectif de cette activité est celui d'apporter à nos apprenants l'idée de que nous avons tous des préjugés souvent imposés par l'opinion social. Nous voulons que les élèves découvrent finalement comment la plupart de ces clichés n'ont pas de sens. Le déroulement des activités serait le suivante :

- A) En groupes de 3 ou 4 camarades, écrivez 3 préjugés courants dans votre société sous forme de question. Essayez d'écrire chaque préjugé sur un morceau de papier différent :

Pourquoi les jeunes sont/ ne sont pas/ savent/ ne savent pas... ?

Pourquoi les vieux.....?

Pourquoi les espagnols.....?

Pourquoi les portugaises.....?

Pourquoi les allemandes.....?

Pourquoi les anglais

Pourquoi les artistes.....?

Pourquoi les politiciens.....?

B) Écrivez des explications, dans le même groupe et chacune sur un morceau de papier indépendant, en lien ou pas avec les préjugés énumérés. Les premiers mots des explications sont *parce que*. Exemple : *parce qu'ils sont sourds, parce qu'ils sont forts aux jeux de société, ...*

C) Le professeur ramasse les questions et les réponses, mélange les morceaux des papiers de tous les groupes mais en faisant la différence entre les questions et les réponses.

D) A vous ! Un étudiant prend au hasard une question et il la lit à voix haute. Ensuite, un autre élève prend une réponse à nouveau au hasard, et la lit à voix haute.

4) Activité d'approfondissement : *La langue française multiculturelle*

- ☐ Durée: 15 mins.
- ☐ Typologie, compétences: Compréhension et expression orale et surtout compréhension et expression écrite.
- ☐ Organisation de la classe: Groupe-classe et binômes.
- ☐ Matériel: Feuilles des mots françaises et matériel d'écriture.
- ☐ Contenus: Aspects socioculturels et sociolinguistiques :Connaissance des origines des mots de la langue française. Production orale: Expression du message avec clarté et cohérence.
- ☐ Description: Demander aux apprenants s'ils considèrent que la diversité constitue une menace ou une richesse. L'enseignant peut donner des exemples : la diversité dans la nature, l'agriculture, un groupe d'amis, un équipe de foot, la musique, un groupe de travail,... Demander aux élevés : Croyez-vous que ce raisonnement peut également

s'appliquer à une société ? Croyez-vous qu'une société peut devenir plus forte sans l'apport de la diversité culturelle ?

Il est important de leur faire comprendre qu'une société qui se diversifie, c'est une société qui s'enrichit et qu'avant de s'insurger contre le fait de qu'il y ait de l'immigration, des métissages, etc., il faut garder en mémoire que ce n'est que la poursuite logique de l'histoire d'un territoire qui a toujours évolué en ce sens. L'objectif de cette activité est faire l'élève comprendre que la langue française est constitué par beaucoup des mots des différents langues et cultures. L'enseignant distribuera une feuille à chaque équipe et demandera aux élèves de relier les mots françaises à son origine, de répondre aux questions, puis faire un retour sur les réponses en groupe-classe.

A) Reliez le mot français à son origine :

Mot en français	Origine du mot
1- Ananas	a) Algonquin
2- Barbecue	b) Arabe
3- Canot	c) Arabe
4- Canada	d) Anglais
5- Chicoutimi	e) Huron/Iroquois
6- Chiffre	f) Latin
7- Chocolat	g) Tupi-guarani (langue autochtone sud-américaine)
8- Ottawa	h) Taïno (langue autochtone des Caraïbes)
9- Pantalon	i) Hindi
10- Paquebot	j) Arawak (langue autochtone des Caraïbes)
11- Pyjama	k) Nahuatl (langue aztèque)
12- Québec	l) Turc
13- Sirop	m) Montagnais
14- Vidéo	n) Italien

15- Yogourt o) Algonquin/Cri/Micmac

Solutions :

Mot en français	Origine du mot	Mot dans sa langue d'origine
1- Ananas	g) Tupi-guarani (langue autochtone sud-américaine)	nána
2- Barbecue	j) Arawak (langue autochtone des Caraïbes)	Barbakoa (« support en bois »)
3- Canot	h) Taïno (langue autochtone des Caraïbes)	canoa
4- Canada	e) Huron/Iroquois	Kanata (« village »)
5- Chicoutimi	m) Montagnais	shkoutimeou (« la fin des eaux profondes »)
6- Chiffre	b) (ou c) Arabe	صفر (sifr)
7- Chocolat	k) Nahuatl (langue aztèque)	xocolatl
8- Ottawa	a) Algonquin	adawe (« commercer »)
9- Pantalon	n) Italien	pantalone (personnage de la commedia dell'arte)
10- Paquebot	d) Anglais	Dérivé de « packet-boat » (grands navires qui transportaient le courrier)
11- Pyjama	i) Hindi	पायजामा
12- Québec	o) Algonquin/Cri/Micmac	kebec (« passage étroit »)
13- Sirop	c) (ou b) Arabe	(sharab) شراب
14- Vidéo	f) Latin	video (« je vois »)
15- Yogourt	l) Turc	yoğurt

B) Que répondez-vous aux différentes affirmations suivantes comportant des préjugés ou des stéréotypes ?

1. José Luis, d'origine mexicaine, habite à Besançon depuis 10 ans. Il éprouve toutefois encore des difficultés académiques. Certains disent que c'est parce qu'il est paresseux comme la plupart des immigrants d'Amérique latine. Qu'en pensez-vous ?

2. Sur la première page du journal, on mentionne l'arrestation d'une personne de race noire qui aurait cambriolé plusieurs banques. À l'école, on annonce le même jour qu'il manque de l'argent dans la caisse étudiante. Plusieurs regards accusateurs se tournent alors vers Geneviève, dont les parents sont Haïtiens. Qu'en pensez-vous ?

3. Lorsque vient le temps de former des équipes pour un travail, William refuse que Samir se joigne à lui sous prétexte que ce dernier est Irakien. Qu'en pensez-vous ?

5) Activité d'introduction : *La France d'outremer*

☐ Durée: 15 min.

☐ Typologie, compétences: Compréhension et expression orale.

☐ Organisation de la classe: Groupe-classe

☐ Matériel: Visualisation de la vidéo, Powerpoint introductoire.

☐ Contenus: Aspects socioculturels et sociolinguistiques : connaissances des régions d'outremer. Compréhension écrite et production orale : donner son opinion et l'expression de l'argumentation.

☐ Description: L'enseignante présentera la France d'outremer en montrant aux élèves les territoires d'outremer dans un PowerPoint. Ensuite, des questions à répondre. Visualisation de la vidéo :

<https://www.youtube.com/watch?v=HNw91bMd6dc>

A) Le sigle TAAF signifie les Terres australes et antarctiques.

Mais quelle est la signification des sigles suivants ?

1. DROM =
2. COM =
3. TOM =
4. POM =

B) Comment on appelle les habitants de ces territoires?

1. Les habitants de Guadeloupe s'appellent...
A/Guadeloupois B/Guadeloupais C/ Guadeloupéen
2. Les habitants de Mayotte s'appellent...
A/ Mayottien B/ Mahorais C/ Mayottois
3. Les habitants de Martinique s'appellent...
A/ Martiniquais B/ Martiniquain C/Martiniquois

C) Les affirmations suivantes sont valables pour les DROM ou les COM ou les deux?

Ils/Elles se situent loin de la France métropolitaine.

Ils/Elles font partie de l'Union Européenne.

Leurs habitants votent aux élections nationales.

On y parle français.

Ils/Elles constituent une destination touristique attrayante pour les Français.

Les départements et régions d'outre-mer (DROM)

Les DROM sont des territoires faisant partie de la France mais situés en dehors du continent européen. Ils fonctionnent comme les régions et les départements de la métropole.

Des départements-régions

Chaque DROM est à la fois une région et un département. Ils ont les mêmes lois, les mêmes pouvoirs et le même fonctionnement que les régions et les départements de la métropole. La population des DROM est souvent jeune. Il y a beaucoup de chômage car on n'y trouve pas beaucoup d'industries. Ces départements vivent souvent de l'agriculture, de la pêche et du tourisme.



La Guadeloupe

- **Situation** : archipel des Antilles (Amérique).
- **Chef-lieu** : Basse-Terre.
- **Population** : 403 000 habitants.



La Martinique

- **Situation** : île des Antilles (Amérique).
- **Chef-lieu** : Fort-de-France.
- **Population** : 394 000 habitants.



La Guyane

- **Situation** : territoire d'Amérique du Sud.
- **Chef-lieu** : Cayenne.
- **Population** : 229 000 habitants.



La Réunion

- **Situation** : île de l'océan Indien (Afrique).
- **Chef-lieu** : Saint-Denis.
- **Population** : 821 000 habitants.



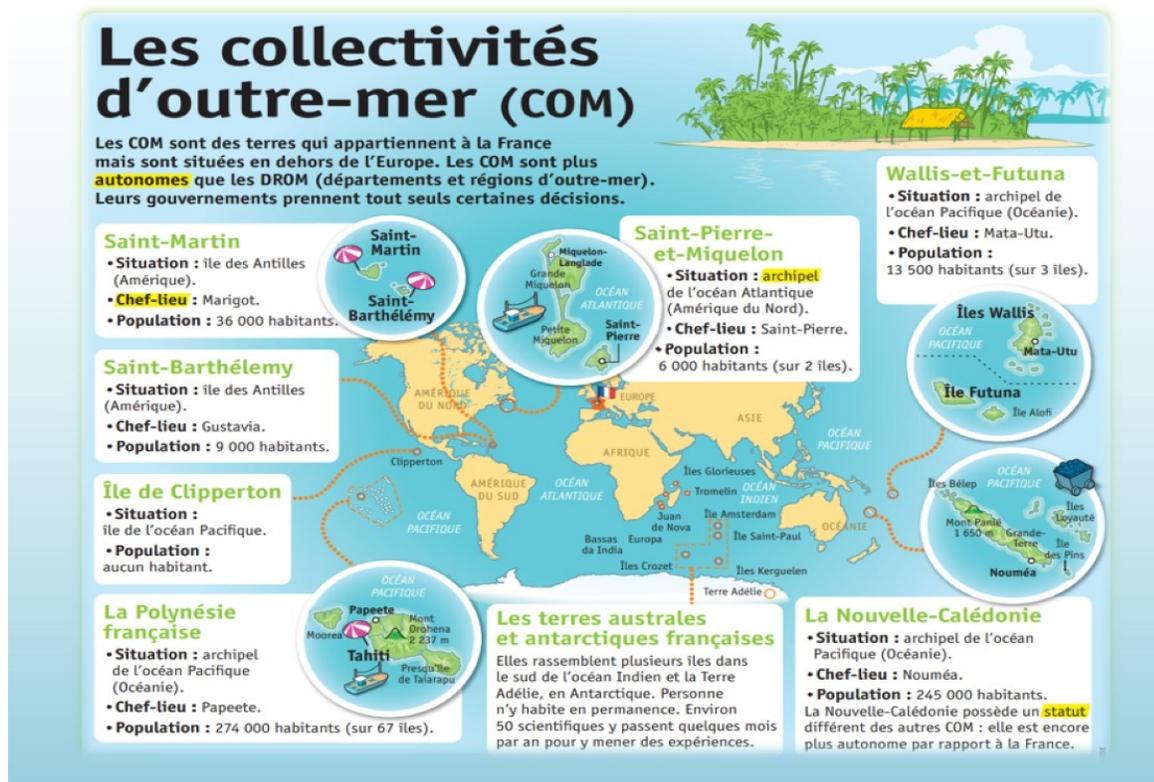
Mayotte

- **Situation** : île de l'océan Indien (Afrique).
- **Chef-lieu** : Mamoudzou.
- **Population** : 213 000 habitants.



Voici la liste complète des Outre-mer français :

1. La Guadeloupe
2. La Guyane française
3. La Martinique
4. La Réunion
5. Mayotte
6. La Nouvelle-Calédonie
7. La Polynésie française
8. Saint-Barthélemy
9. Saint-Martin
10. Saint-Pierre-et-Miquelon
11. Les terres australes et antarctiques françaises
12. Les îles de Wallis-et-Futuna



6) Activité d'approfondissement : *Cartographes du jour au lendemain*

- ❑ Durée: 12 min
- ❑ Typologie, compétences: Compréhension et expression oral en interaction.
- ❑ Organisation de la classe: En groupe de trois.
- ❑ Matériel: Les fiches avec les cartes.
- ❑ Contenus: Les déterminants et pronoms possessifs. La comparaison. Aspects socioculturels et sociolinguistiques : Connaissances géographiques des régions d'outremer.

Description: L'enseignant distribuera une feuille avec une carte. Après, elle demandera aux élèves de se mettre en groupes de trois. Les élèves vont jouer un peu pour fixer ses connaissances géographiques à propos des territoires d'outremer. Les énoncés des activités seraient les suivantes :

A) En groupes de trois, jouez un championnat où deux d'entre vous se battent à trouver les territoires que le troisième désigne. Il faut être le plus rapide à pointer du doigt le territoire. Sur la carte. En ayant un gagnant au premier tour, vous changez les rôles.

B) Faites des comparaisons sous forme d'un exercice en chaîne et devine avec tes camarades les DROM, le COM ou le TOM. Exemple :

Mon île se trouve dans l'océan indien près de Mayotte. Comment elle s'appelle ? Où se trouve ton île ?

Mon île se trouve à 8000 km de la France métropolitaine, et la tienne ? La tienne s'appelle... et la mienne se trouve à...

La superficie de mon île s'élève à 25012 km² et la tienne ? Elle est plus petite/plus grande. Sa superficie s'élève à... Ton île s'appelle alors...

La population sur mon île s'élève à 793000 habitants et sur la tienne ? Sur mon île elle est plus/moins élevée. Ton île s'appelle alors...



7) Activité d'approfondissement : *Connaitre la France d'outremer !*

- ☐ Durée: Deux séances
- ☐ Typologie, compétences: Compréhension écrite, expression orale.
- ☐ Organisation de la classe: En groupes de trois ou quatre élèves.
- ☐ Matériel: Ordinateur, internet et fiches-résumé de la France d'outremer.
- ☐ Contenus: Aspects socioculturels et sociolinguistiques : connaissance des caractéristiques de la France d'outremer. Production orale : expression des argumentations sur le contenu.
- ☐ Description: Chaque groupe travaille sur l'un des territoires d'outremer afin de se renseigner. Ils vont faire un travail coopératif de recherche à propos des différents territoires d'outremer. Chaque apprenant aura un rôle (coordinateurs, rédacteurs, enquêteurs, ...) Et à la fin, dans la deuxième séance, chaque groupe devra présenter en groupe- classe sa recherche du territoire d'outremer à ses camarades. Nous avons créé des fiches-résumé (voir annexes) sur chaque territoire. Sur les fiches est déjà incluse l'information suivante : chef-lieu, surface, population, relief, climat, statut, gentilé et langues.

Nous les avons déjà donné ces informations tenant compte que ce sont les données typiques et nous envisageons qu'ils fassent une recherche un peu plus motivante et approfondie (gastronomie, musique, etc.) À cette fin, chaque fiche a quelques images afin de guider les élèves sur quels informations doivent chercher.

8) Activité de renforcement : *Des personnalités à la radio*

- ☐ Durée: Deux séances
- ☐ Typologie, compétences: Compréhension écrite et orale, expression écrite et orale.
- ☐ Organisation de la classe: Groupes d'environ 3 ou 4 étudiants.
- ☐ Matériel: Ordinateur, internet, feuilles, matériel d'écriture
- ☐ Contenus: Aspects socioculturels et sociolinguistiques : Connaissance des personnalités des régions d'outremer. Production orale : présenter un sujet et donner l'opinion.
- ☐ Description: L'activité se divisera en deux séances. Dans la première séance, les élèves disposeront les groupes et ils choisiront un personnage d'entre une liste des personnalités

d'outremer avec le but de les présenter aux élèves. Ils vont ensuite se renseigner à propos de lui avec l'aide d'internet. Dans la deuxième séance, les apprenants présenteront son personnage à travers d'une chronique radiophonique ou d'un interview à la radio.

Certains personnages sont rattachés de près ou du loin au monde créole, à la France d'outremer. Choisissez avec les camarades de votre groupe l'un des ces personnages. Retrouvez les liens qui le rattachent au monde créole et expliquez si ces liens sont importants dans son œuvre, son travail ou sa vie. Présentez votre travail aux autres groupes sous forme de chronique radiophonique ou d'interview (Un journaliste vous interroge en tant que biographe).



Joseph Zobel

Rosemary Nivard

Jean- François Samlong

Frédéric Ohlen

Khokho René-Corail

Nuttea

Auberge Anzala

Jacob Desvarieux

Amandine Buchard

Aimé Césaire

Teddy Riner

Thomas Goyard

Henri Salvador

Patrick Chamoiseau

Frantz Fanon

Christiane Taubira

Jean Marie Tjibaou

Mirto Linguet

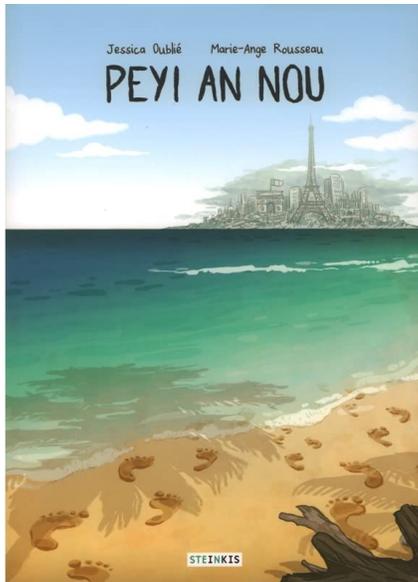
9) Activité tâche finale : *La représentation théâtrale*

- ☐ Durée: Quatre séances
- ☐ Typologie, compétences: Compréhension écrite, expression orale et expression orale en interaction
- ☐ Organisation de la classe: Groupe-classe et groupes d'entre 8 ou 10 élèves.
- ☐ Matériel: Ordinateur, PowerPoint, liste des régions d'outremer, vignettes de la BD, cartons, crayons, ciseaux, scotch, textes des élèves et fiches d'évaluation.
- ☐ Contenus: Aspects socioculturels et sociolinguistiques : Connaissances culturels des territoires d'outremer. Production orale : Expression du message avec clarté et des argumentations sur le contenu.
- ☐ Description: Dans la premier séance, l'enseignant va activer les connaissances préalables des apprenants par rapport à la France d'outremer. Ensuite il va former les groupes de travail d'environ cinq ou six personnes. Nous allons d'abord connaitre la bande dessinée, le sujet principale et l'auteur grâce aux images du PowerPoint. Nous allons observer certaines vignettes de la BD. Chaque groupe travaillera après une partie différente de la bande dessinée, ils pourront choisir la vignette à représenter (voir exemples sur annexes)

La deuxième et la troisième séance comporteront la pratique et la préparation de la représentation. Cette activité est divisée en plusieurs parties : D'un côté, la préparation en groupe des scènes choisissés, la préparation des décorations pour recréer l'ambiance et de l'autre côté, les répétitions nécessaires pour la représentation.

Enfin, dans la quatrième séance, la représentation théâtrale aura lieu. Les groupes disposeront d'entre 10 ou 15 minutes chacun pour nous illustrer son appréciation de la BD. Finalement, les élèves feront une autoévaluation et une évaluation à ses camarades. L'enseignant distribuera une feuille avec une grille d'évaluation (voir annexes) à chaque équipe et demandera aux élèves de la remplir.

Cette tâche permettra aux apprenants de développer leur langage verbal et non verbal, ainsi que se mettre dans la peau des personnages.



Jessica Oublié rêve depuis longtemps de faire un récit sur sa famille antillaise, vu qu'elle est née d'une mère guadeloupéenne et d'un père martiniquais. En 2015 elle décide donc de partir en Guadeloupe sur les traces de ses racines. Elle est contente de retrouver toute sa famille : des oncles, des tantes, des cousins, etc. mais lors d'un repas familial, Jessica comprend que le lien entre la France et la Guadeloupe est un sujet sensible.

5. Conclusion

Avec l'analyse des manuels on a pu constater que l'ensemble des représentations culturelles soulevées ne sont pas suffisantes pour inciter l'apprenant aux interactions multiculturelles. Finalement c'est aux enseignants d'intégrer ces connaissances en cours car l'enseignement du FLE devrait être en charge de la dimension culturelle dans les pratiques de classe.

Il y a des anciennes colonies qui font aujourd'hui partie de la République Française même si elles se trouvent à des milliers de kilomètres de la France métropolitaine. On ne peut plus parler de la France en oubliant les régions d'outremer.

Malgré le moment de révolte actuel, on devrait tenir en compte la chance d'être français en ayant des territoires qui se ressemblent beaucoup, mais en même temps, avec ses particularités, leurs vraies traditions, leur patrimoine. Ça pourrait donner des moments de partage, d'échanges, et des superbes rencontres.

6. Bibliographie

Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon : E.M.E

Beacco J., (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette.

Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.

Byram, M., (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Les Éditions Hatier, Paris.

CECR (2005) *Cadre Européen Commun de Références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Didier, Paris.

Charaudeau, P. (2001). *Langue, discours et identité culturelle*. Revue de pédagogie des langues-cultures 123: 341-348.

Commission européenne (1998). « *Moi raciste !?* », Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

Conseil de l'Europe, (1986), *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques Linguistiques
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

Cuq, J. P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. France: Presses Universitaires de Grenoble

De Carlo M., (1998) *Interculturel*, Clé International, Paris.

Defays, J. M. & Deltour, S. (2003). *Le Français langue étrangère et seconde*. Belgique: Mardaga Édition

Demorgon, J., (2005). *Critique de l'interculturel, L'horizon de la sociologie*, Paris Anthropos.

Honor, M., (1996). *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle*. Lyon: Chronique Sociale

J Cuq et Gruca, (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble :PUG.

Korkut, E., (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem A

Kozulin A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S.M., (2003) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lami, L. (2008). La compétence interculturelle et la représentation de l'étranger dans le manuel scolaire de la cinquième année primaire <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/OUUD1016.pdf>

Méziani, A (2006), *Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE*. Synergies Algérie.

Oublié, J. & Rousseau, M. A. (2017), *Peyi an nou*. Steinkis; Illustrated edición

Pingel, F. (2013). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires* (2^a ed.). Paris: UNESCO.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.

Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International

Puren, C. (1998). *La culture en classe de langue: "Enseigner quoi?" et quelques autres questions non subsidiaires*. *Les Langues Modernes*, 4, 1-6. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998a/>

Sönmez, Ö. (2012). Les dimensions culturelle dans d'enseignement du FLE: la place et la fonction de la publicité dans la phase de la transmission de la culture française

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7d53ed97e31a8bd307a257b743fb32ff4fbd8fdeda260b2c2b105483d7939336bf26361eb1e09e7c>

Vajta, K. (2012). *Le manuel de FLE suédois, véhicule d'un discours sur la France, communauté imaginaire*. Actes du XVIIIe congrès des romanistes scandinaves. Göteborg.

Vygotsky, L., (1978) *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Harvard.

Wodak, R, De Cillia, R, Reisigl, M. & Liebhart, K ([1999] 2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Second edition. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Zarate, G., (2007) *Représentations de l'étranger et didactiques de langues, culture étrangère*, Didier, Paris.

7. Annexes



MARTINIQUE

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Chef-lieu : Fort-de-France
Surface : 1128 km²
Population : 386 875 habitants
Relief : Montagneux et volcanique
Climat : Tropical humide
Statut : Collectivité Territoriale unique
Gentilé : Martiniquais(aise)
Langues : Français (principale) et créole

LE SAIS-TU ?

Christophe Colomb débarque en Martinique en 1502, lors de son quatrième et dernier voyage dans le nouveau monde.

La Martinique et la Guadeloupe, avec Saint-Martin et Saint-Barthélemy, ont été colonisées dès le XVII^e siècle par les Français, au nom de la Compagnie des Îles d'Amérique créée par Richelieu.

GUYANE

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Chef-lieu : Cayenne
Surface : 86 500 km²
Population : 281 612 (1er janvier 2018)
Relief : Forêt primaire
Climat : Equatorial humide
Statut : Collectivité Territoriale unique
Gentilé : Guyanais(aise)
Langues : Français (principale) mais plus d'une vingtaine de langues se pratiquent sur le territoire.

LE SAIS-TU ?

A Kourou se trouve une base de lancement internationale de fusées (Centre Spatial Guyanais).

La Guyane a été occupée par les Français dès le XVI^e siècle avec l'installation des premiers colons, elle est appelée France équinoxiale (1604), ce territoire a été disputé par différentes nations et c'est en 1713 que la frontière de la Guyane française a été établie.



MAYOTTE

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Chef-lieu : Dzaoudzi pour Petite-Terre et Mamoudzou pour Grande-Terre
Surface : 375 km²
Population : 262 895 habitants (2017)
Relief : Montagneux et volcanique
Climat : Tropical humide
Statut : Collectivité Territoriale (Département français)
Gentilé : Mahorais(aise)
Langues : Français (principale), le shimaoré et le kibushi

LE SAIS-TU ?

On surnomme Mayotte "L'île hippocampe" en raison de sa forme originale .

Elle est devenue une colonie française en 1841, suite à son achat. Longtemps revendiquée par l'Union des Comores, la population de Mayotte a choisi de rester française. En 2011 elle est devenu officiellement département d'Outre-mer.



LA RÉUNION

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Chef-lieu : Saint-Denis
Surface : 2 512 km²
Population : 852 924 (au 1er janvier 2019)
Relief : Montagneux et volcanique
Climat : Tropical humide
Statut : DROM (Département et Région d'Outre-mer)
Gentilé : Réunionnais(aise)
Langues : Français (principale) et créole

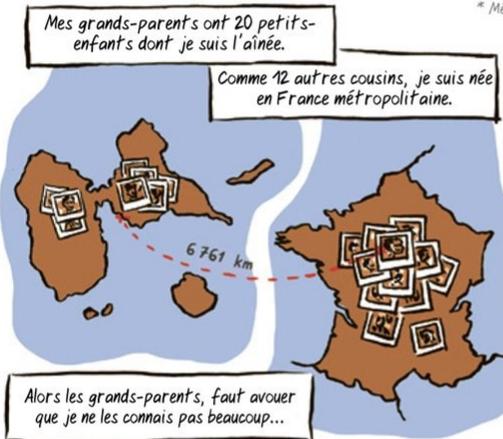
LE SAIS-TU ?

Le Maloya est à la fois une musique, un chant (en créole réunionnais) et une danse, classé depuis 2009 au Patrimoine immatériel de l'Humanité par l'UNESCO.

Île de l'océan Indien longtemps inhabitée la Réunion a été d'abord une escale de la Compagnie française des Indes orientale créée par Colbert en 1664. La Réunion est devenue une véritable colonie française au XVIII^e siècle où a été pratiqué la culture de café.



* Métropolitains, habitants de France métropolitaine.



* Nous verrons bien...





I. Rubrique d'évaluation de la représentation théâtrale.

	Très bien (10-9)	Bien (8-7)	Acceptable (6-5)	Insuffisant (<5)
Expression orale (Intonation et prononciation)	Les élèves s'expriment avec fluidité, avec une prononciation et intonation correctes en respectant toujours les règles d'expression orale (liaisons et enchaînements)	Les élèves s'expriment avec fluidité, mais parfois ils commettent quelques erreurs dans la prononciation de certains mots (3 erreurs)	Les élèves s'expriment et leur expression est compréhensible mais ils commettent plusieurs erreurs et réalisent plusieurs pauses non désirables pendant la représentation.	Les élèves n'arrivent pas à bien s'exprimer et la représentation est incompréhensible pour le professeur.
Expression corporelle	Ils utilisent correctement l'espace alloué pour leur représentation, se déplacent et font des gestes différents en fonction de leurs personnages. En plus, ils s'expriment en français avec l'aide des gestes qui facilitent la compréhension du message transmis.	Ils utilisent l'espace assigné, ils se déplacent, mais ils ne sont pas constants en mouvements. Il n'est pas sûr de sa représentation et les gestes qui accompagnent la communication sont rares.	Ils n'utilisent pas l'espace alloué, ils se déplacent et font quelques gestes, mais de façon minimale. Les gestes qui accompagnent la communication sont presque inexistantes.	Ils ne bougent pas et ne font pas de gestes, ils restent en permanence en un seul endroit sans faire aucun geste accompagnant la communication.
Scénographie et costumes	Ils présentent une scénographie conforme au thème central de l'œuvre, en utilisant différents éléments originaux qui accompagnent sa représentation, et tous les membres possèdent des costumes qui correspondent au thème de la représentation.	Ils présentent des décors mais ce n'est pas suffisant, c'est juste pour quelques scènes. En outre, tous les membres ne présentent pas un costume conforme à l'œuvre qu'ils représentent.	Ils présentent un décor rare, avec seulement quelques compléments. En outre, certains membres présentent des costumes mais ne conviennent pas au thème ou au personnage qu'ils représentent.	Ils ne présentent ni décor ni costumes.

Temps employé/ Durée	La représentation s'accorde avec le temps stipulé à la perfection et respecte la consigne. (Entre 10 et 15 minutes).	La représentation est un peu inférieure ou supérieure au temps stipulé. (2 minutes de différence)	La représentation est assez inférieure ou supérieure au temps stipulé. (Plus de 2 minutes de différence)	La représentation a une durée de moins de 5 minutes.
Interculturalité	Les élèves ont ressenti qu'ils étaient sur un scénario d'outremer réelle.	Les élèves ont identifié des aspects culturelles différents en les apprécient.	Pas tous les élèves ont identifié des aspects culturelles différents en les apprécient.	Les élèves n'ont pas compris les attitudes et coutumes des personnages.
Conscience des cultures d'outremer	Tous les élèves ont pris conscience de cette culture qui caractérise à ce territoire d'outremer.	Quelques élèves ont pris conscience de cette culture qui caractérise à ce territoire d'outremer	Les élèves ont changé un peu leur conception stéréotypé à propos des régions d'outremer.	Pas tous les élèves ont pris conscience de la richesse des autres cultures.
Travail en groupe	Tous les élèves ont un rôle déterminé et tous sont indispensables pour le bon développement de la représentation. Tous les personnages des élèves ont une importance similaire dans la pièce.	Tous les élèves ont un rôle déterminé mais il existent différences entre les deux personnages qui entraînent que certains élèves participent plus que d'autres élèves.	Tous les élèves ont un rôle déterminé, mais quelques-uns n'interviennent que très peu de fois dans la pièce.	Pas tous les élèves ont un rôle important et ils n'interviennent pas beaucoup. (Pas plus de 3 interventions)

II. Rubrique d'autoévaluation pour les élèves :

Tableau de qualification:

Rubrique d'évaluation	Groupe n° 1	Groupe n° 2	Groupe n° 3	Groupe n° 4
La représentation a touché le public.	3	4	9	5
La représentation a gardé la durée accordée.	7	5	7	8

Le groupe s'est bien mise à la place des personnages et son contexte culturel.

Chaque intégrant du groupe a bien joué le rôle de son personnage.

La prononciation et l'intonation ont été correctes.

Le groupe a bien utilisé du langage non verbale tel que les gestes, le ton, etc.

Le groupe a réussi à recréer l'ambiance de la BD.

Les décorations utilisées étaient appropriés au contexte.

Toutes les parties (introduction, dénouement, conclusion...) ont été présentes dans la représentation.

C'était originale et amusante.

Moyenne

--- --- --- ---

Mon groupe est le numéro :