

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM ESTUDOS FRANCÓFONOS

DISSERTATION

*UNE APPROCHE DU CECRL DANS L'ENSEIGNEMENT
DU FLE AU PORTUGAL :*

*ANALYSE DE LA PERSPECTIVE (INTER)CULTURELLE
AU NIVEAU INITIATION*

Présentée par Carla Cristina da Costa Nunes

Sous la direction de Madame le Professeur Ana Nobre

LISBOA
2010

Une approche du CECRL dans l'enseignement du FLE au Portugal :
Analyse de la perspective (inter)culturelle au niveau initiation

Résumé

A l'ère de la mondialisation où le pouvoir de la communication est un fait incontestable, le développement de la compétence de communication chez l'apprenant est un objectif communément reconnu comme fondamental. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et dans le cas qui nous intéresse du Français langue étrangère (FLE), ne vise pas seulement la maîtrise d'un code linguistique, mais requiert incontestablement un travail au niveau des autres compétences, notamment, la compétence (inter)culturelle. Enseigner ou apprendre le FLE, c'est : embrasser une culture autre que la sienne ; interagir ; découvrir l'Autre ; apprendre à le connaître et à l'accepter tel qu'il est ; prendre conscience de la relativité de ses points de vue ; comprendre que ce processus permet de se découvrir et d'élargir ses horizons pour vivre pleinement et harmonieusement avec l'altérité et la diversité. Le cours de FLE, espace partagé par des personnes, à la fois similaires et dissemblables, est un moment privilégié de rencontre de cultures où doivent être créées les conditions pour atteindre ce *desideratum*.

Ces enjeux seront au cœur de notre travail. Ainsi, après avoir abordé l'évolution des concepts liés à la culture et la problématique interculturelle, nous examinerons la perspective (inter)culturelle présente dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dans les textes officiels portugais pour l'enseignement de Base dans deux manuels de FLE de ce niveau. Nous clôturerons avec une analyse des perceptions des enseignants relativement à l'influence du CECRL au Portugal et à l'importance de la dimension (inter)culturelle dans le domaine de l'enseignement du FLE.

Mots-clés : CECRL, Français langue étrangère, compétence, culture, interculturel.

Resumo

Na era da globalização em que o poder de comunicação é um facto incontestável, o desenvolvimento da competência comunicativa no aluno é comumente reconhecido como um objectivo fundamental. O ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, e no caso que nos prende do Francês língua estrangeira (FLE), não visa somente o domínio de um código linguístico, requer indiscutivelmente um trabalho a nível das outras competências, nomeadamente, da competência (inter)cultural. Ensinar ou aprender o FLE é: abraçar uma cultura diferente da sua; interagir; descobrir o Outro; aprender a conhecê-lo e aceitá-lo como é; ter consciência da relatividade dos seus pontos de vista; compreender que este processo permite descobrir-se e ampliar seus horizontes a fim de viver plena e harmoniosamente com a alteridade e a diversidade. A aula de FLE, espaço partilhado por pessoas, simultaneamente similares e diferentes, é um momento privilegiado de encontro de culturas onde devem ser criadas condições para a realização deste desiderato.

Estas questões vão estar no centro do nosso trabalho. Assim, depois de explorar a evolução dos conceitos relacionados com a cultura e a problemática intercultural, examinaremos a perspectiva (inter)cultural presente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, nos textos oficiais portugueses para o Ensino em dois manuais de FLE desse nível. Concluiremos com uma análise das percepções de professores sobre a influência do QECRL, em Portugal, e a importância da dimensão (inter)cultural no domínio do ensino do FLE.

Palavras-chave: QECRL, Francês língua estrangeira, competência, cultura, intercultural.

Abstract

In the globalization era, in which the power of communication is an uncontested fact, the development of the language learner's communicative competence is commonly recognized as a fundamental goal. The process of teaching / learning foreign languages, and in this specific case the learning of French as a Foreign Language (FFL), doesn't only aim at the linguistic code mastery, it undeniably requires a work at the level of the other competences, especially the (inter)cultural competence. FFL teaching or learning is: to embrace a different culture; to interact; to discover the Other; to learn how to know it and to accept it as it is; to be conscious of the relativity of the language learner's own viewpoints; to understand that this process allows a self-acknowledgement and enhances the language learner's horizons to fully and harmoniously live with the otherness and the diversity. The FFL class, a space shared by people, simultaneously similar and different, is a privileged moment of cultures encounter, in which the conditions to allow the accomplishment of this *desideratum* are created.

These matters are going to be the focus of our work. Therefore, after exploring the evolution of the concepts related with culture and intercultural problems, we will examine the (inter)cultural perspective presented by the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFRL) in the official Portuguese texts for the Primary Education and in two FFL textbooks for this specific level. We will conclude with an analysis of teachers' perceptions on the influence of the CEFRL in Portugal, and the importance of the (inter)cultural dimension in the FFL teaching domain.

Key words: CEFRL, French as a Foreign Language, competence, culture, intercultural.

Remerciements

« N'ouvre la bouche que lorsque tu es sûr que ce que tu vas dire est plus beau que le silence. »

(Proverbe arabe)

Contrariant ma nature extrovertie, je ne souhaite que manifester mon amour et ma reconnaissance aux êtres chers qui m'ont épaulé pendant la réalisation de ce travail et au long de ma vie, à savoir :

Mes parents,

Hilário,

Aida, Júlio, Francisco et João,

Carla et Sílvia,

Manuela, Rosa et João Miguel,

Mme Ana Maria Nobre,

Tous ceux qui me font l'honneur de leur amitié.

SOMMAIRE

Résumé	.....	p. 03
Resumo	.....	p. 04
Abstract	.....	p. 05
Remerciements	.....	p. 06
Sommaire	.....	p. 07
Introduction	.....	p. 12
Chapitre I – La perspective (inter)culturelle : Emergence, principes et enjeux	.....	p. 16
1. L'émergence d'une didactique des langues et des cultures en FLE	.....	p. 17
1.1. Du linguistique au culturel	.....	p. 18
1.2. L'avènement du concept de 'compétence'	.....	p. 21
1.2.1. La notion de 'compétence'	.....	p. 21
1.2.2. La compétence de communication	.....	p. 23
2. L'évolution des concepts en FLE	.....	p. 28
2.1. La culture	.....	p. 28
2.1.1. Les perspectives de la culture	.....	p. 29
2.1.2. La dynamique de la culture	.....	p. 33
2.2. L'interculturel	.....	p. 36
2.2.1. La question terminologique	.....	p. 36
2.2.2. Vers une définition de l'interculturel	.....	p. 41
3. La voie (inter)culturelle en FLE	.....	p. 43
3.1. La notion de 'compétence (inter)culturelle'	.....	p. 44
3.1.1. La compétence culturelle	.....	p. 44
3.1.2. La compétence interculturelle	.....	p. 46
3.1.3. Les composantes de la compétence interculturelle ....	.....	p. 48

3.2. La problématique interculturelle	p. 51
3.2.1. L'entente langagière et la démarche interculturelle ...	p. 52
3.2.2. Un parcours parsemé d'embûches	p. 57
3.2.2.1. Les représentations	p. 58
3.2.2.2. Les implicites	p. 61
3.2.2.3. Les préjugés et les stéréotypes	p. 61
3.2.2.4. L'ethnocentrisme	p. 64
3.2.3. Le rôle de médiateur interculturel	p. 66
Chapitre II – La dimension (inter)culturelle dans les textes officiels européens, nationaux et dans les matériels pédagogiques	p. 70
1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues	p. 70
1.1. Les compétences générales et communicatives	p. 71
1.1.1. Les compétences générales	p. 71
1.1.1.1. Savoirs	p. 71
1.1.1.2. Aptitudes et savoir-faire	p. 75
1.1.1.3. Savoir-être	p. 76
1.1.1.4. Savoir-apprendre	p. 78
1.1.2. Les compétences communicatives langagières	p. 79
1.1.2.1. Compétences linguistiques et compétence pragmatique	p. 79
1.1.2.2. Compétence sociolinguistique	p. 80
1.2. Le niveau élémentaire A1	p. 81
1.2.1. Les descripteurs : Profil général et activités de communication langagière	p. 83
1.2.2. Les compétences communicatives langagières	p. 85
2. Les documents officiels du Ministère de l'Education portugais	p. 87
2.1. Le Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais	p. 88

2.2. Le programme de FLE - 7^{ème} Année – Niveau initiation	p. 92
2.2.1. Finalités assignées à l'enseignement/apprentissage des LE (3 ^{ème} Cycle de l'Enseignement de Base)	p. 92
2.2.2. La perspective (inter)culturelle dans le programme de FLE de 7 ^{ème} année – Niveau initiation	p. 94
3. Approche de la perspective (inter)culturelle dans les manuels de FLE portugais – 7^{ème} Année – Niveau initiation	p. 96
3.1. Présentation des manuels de FLE	p. 98
3.1.1. <i>Mizé... arrive en France</i>	p. 100
3.1.2. <i>Mots Croisés I</i>	p. 101
3.2. Deux approches différentes ?	p. 103
3.2.1. L'image de la France	p. 104
3.2.2. Les Français	p. 110
3.2.3. Les Autres	p. 115
3.2.4. Les relations interpersonnelles	p. 118
3.2.5. La langue comme phénomène culturel	p. 119
3.2.5.1. Les emprunts	p. 119
3.2.5.2. La langue parlée	p. 120
3.2.6. Les festivités	p. 123
3.2.7. Le système éducatif	p. 126
3.3. Conclusion	p. 131
Chapitre III – La dimension (inter)culturelle dans la pratique pédagogique des professeurs de FLE – Niveau initiation (7^{ème} Année)	p. 137
1. Questionnaire distribué	p. 137
1.1. Elaboration et présentation du questionnaire	p. 137
1.1.1. Conception du questionnaire	p. 137
1.1.2. Prévalidation du questionnaire	p. 139
1.1.3. Présentation du questionnaire	p. 139

Bibliographie	p. 201
Sitographie	p. 209
Annexes	p. 211
1 – Les activités de communication langagière (CECRL)	p. 212
2 – Les compétences communicatives langagières (CECRL)	p. 216
3 – Le Programme de FLE – 7 ^{ème} année – LE II	p. 218
4 – La lettre envoyée aux professeurs	p. 225
5 – Le questionnaire	p. 226
6 – Catégorisation des réponses à la question 1.1. de la partie II ...	p. 234
7 – Réponses à la question 1.2. de la partie II	p. 236
8 – Réponses à la question 1.3.1. de la partie II	p. 237
9 – Réponses à la question 1.3.2. de la partie II	p. 239
10 – Réponses à la question 1.3.3. de la partie II	p. 241
11 – Réponses à la question 2 de la partie II	p. 243
12 – Détails des réponses à la question 5 de la partie II	p. 245
13 - Détails des réponses à la question 6 de la partie II	p. 246
14 - Détails des réponses à la question 9 de la partie II	p. 247
15 - Détails des réponses à la question 10 de la partie II	p. 248
16 - Réponses à la question 11 de la partie II	p. 249
17 - Réponses à la question 2.1. de la partie III	p. 252
18 - Réponses à la question 2.2. de la partie III	p. 256
19 - Réponses à la question 3 de la partie III	p. 259
20 - Détails des réponses à la question 4 de la partie III	p. 263
 Index des figures et des tableaux	 p. 264

INTRODUCTION

Ces dernières années, les frontières du monde se sont estompées, grâce à l'évolution extraordinaire des nouvelles technologies, et celles de l'Europe se sont littéralement élargies. Le monde connaît des flux migratoires sans précédent et les individus originaires de contextes linguistiques et socioculturels différents sont mis en présence. Ils doivent cohabiter, travailler, partager et échanger des connaissances, en d'autres termes, communiquer. De plus en plus, la réalité de chaque citoyen et son intégration dans la société (et dans le monde) passent aussi par le fait de maîtriser une ou plusieurs langues. L'école a une fonction importante dans la mesure où elle doit préparer les apprenants à jouer pleinement leur rôle d'acteurs sociaux dans des sociétés multiculturelles et interculturelles.

Dans le domaine de la didactique du Français langue étrangère (FLE par la suite), le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL¹) semble avoir ouvert de nouvelles perspectives et son influence se fait sentir à divers niveaux, y compris culturel. Quelle que soit la langue enseignée, elle n'est généralement pas abordée à travers un contenu purement linguistique, elle englobe les contenus culturels de la société avec laquelle l'apprenant est mis en contact. La relation langue-culture est visible à tous les niveaux de la communication. En effet, comment enseigner la langue sans enseigner ce que les locuteurs veulent transmettre ? Comment comprendre pleinement le sens d'une expression sans la replacer dans son contexte social et culturel ? Comment accepter l'Autre si une réflexion sur les différences n'est pas réalisée ?

Etant donné que dans les cours de langues, et dans le cas qui nous intéresse du FLE, une situation de rencontre interculturelle, entre deux ou plusieurs cultures, se

¹ Parmi les différentes abréviations adoptées pour le *Cadre européen de référence pour les langues*, nous avons retenu l'acronyme CECRL dans le cadre de ce travail. In E. Rosen. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International, 2007, p.5.

produit, la question de la 'culture' et de l' 'interculturel' revêt un grand intérêt. Depuis de nombreuses années, les différents agents de l'éducation – didacticiens, pédagogues, enseignants, entre autres² - se penchent sur la question de l'enseignement de la culture et sur la problématique de l'interculturel qui constituent des enjeux pratiques, pédagogiques, didactiques et éthiques fondamentaux dans la mesure où l'appréhension pleine des éléments de la culture rend la communication plus efficace et permet l'adoption d'une attitude différente face à autrui et face à soi-même. Ainsi, il est important de réfléchir à ces concepts qui ont des définitions multiples.

Avec le CECRL, un autre volet s'est ouvert. Cet outil de référence de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, promu par le Conseil de l'Europe, invite les divers intervenants dans les systèmes éducatifs des pays de l'Union Européenne à le prendre comme un référentiel et à réfléchir sur les activités fondamentales liées à l'apprentissage d'une langue. Le CECRL établit des objectifs à atteindre au long du processus et aborde les moyens pour y arriver. Il privilégie une nouvelle approche, nommée « perspective actionnelle », qui prend en compte un objectif social lié à l'intégration européenne des citoyens membres et qui prétend les préparer à vivre et à travailler dans un pays étranger et/ou avec des natifs de différentes langues et cultures. Reconnaissant que l'interculturel est une composante nécessaire de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, le CECRL inventorie une série de compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir et détermine des niveaux communs de référence.

Ainsi, le CECRL est de plus en plus une mention obligatoire dans de nombreux ouvrages pédagogiques, manuels et autres documents officiels³ relatifs à l'enseignement des langues. Le fait d'afficher la mention *CECRL* et de l'invoquer

² Cf. Bibliographie et sitographie.

³ Cf. Bibliographie.

dans les avant-propos (ou autres textes) ne veut pas dire que toutes ses potentialités soient exploitées. En 2006, la présentation au Portugal de quelques manuels de FLE de 7^{ème} année – Niveau initiation, destinés à des apprenants de 12/13 ans, ostentant le label A1 nous amène à nous interroger sur la perspective interculturelle du CECRL, sur ses influences et sur ses représentations dans les programmes et dans les manuels de FLE⁴, sur les perspectives et les démarches vérifiées en classe et dans les pratiques pédagogiques des professeurs de FLE au Portugal.

Nous avons divisé ce travail en trois parties dans la mesure où nous prétendons voir ce qui était en amont et ce qui se trouve en aval de la perspective interculturelle présente dans le CECRL. Dans un premier chapitre, après avoir abordé l'évolution qui s'est produite dans le cadre de la didactique des langues, avec l'émergence de nouvelles acceptations au niveau culturel, nous présenterons le cadre théorique basé sur les notions, si vastes et si complexes, que sont la 'culture' et l' 'interculturel'. Ensuite, nous définirons les divers concepts et les principes gravitant autour de l'interculturel dans l'enseignement du FLE, nous analyserons les notions de compétences (inter)culturelles et la problématique de cette approche, mettant en relief les caractéristiques principales de cette démarche et les obstacles qui peuvent contrecarrer sa mise en place.

Dans un deuxième chapitre, nous verrons la (les) perspective(s) (inter)culturelle(s) présente(nt) dans le CECRL, dans des textes officiels portugais - en particulier, dans le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*⁵ – et dans le programme de FLE de 7^{ème} Année - Niveau initiation⁶ - et

⁴ S. Costa, L. Pacheco et J.-L. Dubart. *Mots Croisés 1*. 7^o Ano – Nível 1. Lisboa: Porto Editora, 2006.

A. Gueidão, et I. Crespo. *Mizé... arrive en France*. 7^o Ano - Nível 1. Lisboa : Porto Editora, 2006.

⁵ Ministério da Educação - Departamento do Ensino Básico. *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

l'approche qui en est faite dans les deux manuels publiés, en 2006, par une maison d'édition au Portugal dans le domaine scolaire. La mention au CECRL signifie-t-elle que la perspective et les compétences interculturelles qu'il établit sont intégrées dans le programme ou dans les manuels de FLE ? Et si cela se vérifie, quelles sont les représentations (inter)culturelles présentes ?

Dans le dernier chapitre, nous commencerons par caractériser l'échantillon composé par les professeurs de FLE enseignant ce niveau initiation - 7^{ème} Année - et utilisant les deux manuels de FLE sélectionnés en 2006⁷ qui ont répondu au questionnaire sur l'importance et la place de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement du FLE et dans les pratiques pédagogiques. Puis, ayant défini les objectifs, nous procéderons à l'analyse et à l'interprétation des résultats et des données. Nous envisagerons alors l'hypothèse du besoin de changements ou d'adaptations dans l'éducation interculturelle et nous verrons à quels niveaux ils doivent survenir.

⁶ Ministério da Educação – D.G.E.B.S. *Programas de Francês - Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem – Ensino Básico – 3º ciclo*. Volume II. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.

⁷ Cf. Note 3.

Chapitre I – La perspective (inter)culturelle : Emergence, principes et enjeux

Dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, nous observons, depuis quelques années, un réajustement, voire même une redéfinition, des axes de recherche et des concepts liés à la didactique des langues. En conséquence des transformations profondes survenues dans la société, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a connu une évolution inexorable vers une perspective qui octroie aux objectifs pragmatiques une importance particulière pour favoriser optimalement l'acquisition et le développement de l'aptitude à communiquer en langue étrangère.

L'interaction qui en résulte a un caractère culturel par excellence une fois que l'instrument de communication, c'est-à-dire la langue, est, pour R. Galisson, un produit socio-historique et une pratique sociale permettant l'accès à la culture. Effectivement, la langue est :

(...) leur véhicule « universel » dans la mesure où, par l'intermédiaire des signes que sont les mots, (...) [la langue] peut rendre compte, a plus près, de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littératures, d'arts, de sciences... de mythes, de rites... ou de comportements.

(...) leur produit, parce que, pour être un véhicule fidèle, (...) [la langue] doit s'adapter, évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles génèrent. D'où la création continue de néologismes, qu'il y a lieu d'interpréter, dans cette perspective, comme des marques d'adaptation culturelle.

(...) un producteur de cultures, puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre individus de groupe, que les

représentations, les attitudes collectives se font (s'affinent, s'équilibrent, se modélisent)... et se défont.⁸

Le cours de langue étrangère, espace partagé par des personnes, à la fois similaires et dissemblables, est un moment privilégié de rencontre de cultures. Stimuler l'apprentissage, la découverte, l'interprétation, la compréhension et le transfert de contenus culturels est une exigence qui s'impose.

1. L'émergence d'une didactique des langues et des cultures en FLE

Dans le champ de la didactique des langues, bien que les attentions aient toujours été centrées sur la dimension linguistique, la culture a néanmoins marqué présence même si elle n'a pas été l'objet d'une vraie problématisation.

Depuis les débuts de la didactique des langues, on rabâche que langue et culture sont liées, mais on ne met jamais ce principe en œuvre et, dans les faits, elles restent séparées. C'est peut-être parce que la notion de langue est claire (ce qui est faux) et que chacun croit se la représenter justement, alors que celle de culture est complexe (ce qui est juste) et vécue comme telle. C'est peut-être aussi parce que les linguistes se sont appropriés l'enseignement des langues, sans aucune raison car la capacité à communiquer demande une aussi large participation culturelle que linguistique.⁹

Si l'emploi du binôme 'langue-culture' est devenu un lieu commun - étant donné qu'il n'y a pas de langue sans culture ni de culture sans langue¹⁰ - nous devons souligner que la place et les représentations de la culture ont varié, au

⁸ R. Galisson. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International, 1991, p. 118-119.

⁹ L. Porcher. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education, 2004, p. 49.

¹⁰ Selon R. Galisson. « *langue et culture* » sont deux noms qui doivent être coordonnés car « *l'ajout de culture à langue rappelle que la culture est dans la langue et vice-versa.* »

cours de l'histoire de l'enseignement du FLE, en fonction de la conception de la langue et de celle de l'apprenant.

1.1. Du linguistique au culturel

Une large tranche du XX^e siècle est marquée par l'objectif linguistique au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La dimension de la culture de la langue cible passe par une série de caractéristiques et de faits civilisationnels que l'apprenant assimile machinalement en vue de la transmission de l'information comme cela est mis en évidence par A. Gohard-Radenkovic :

L'enseignement de la culture s'articule alors autour de l'opposition langue et civilisation, perçues comme deux entités préexistantes et ordonnées selon une nomenclature immuable destinée à les dénommer, mais sans passerelle véritable entre ces deux « mondes ».¹¹

Dans les années 80, une approche va être implantée et va marquer l'avènement de la perspective culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Même si la charge linguistique y est encore fortement présente, l'approche communicative vient bouleverser les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en conférant un statut central à l'apprenant et à la compétence de communication. L'importance de la communication est mise en exergue par C. Puren qui affirme que :

¹¹ A. Gohard-Radenkovic. *Communiquer en langue étrangère : des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Wien: Peter Lang, 1999, p. 48.

Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.¹²

Et pour que la véritable compétence de communication (en opposition à l'objectif communicatif artificiel antérieurement prôné par les autres méthodes¹³) soit développée, la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique doit être découverte et intériorisée. L'approche communicative confère donc à la dimension culturelle dans l'acte langagier la place qui lui revient comme cela est mis en valeur par R. Galisson :

L'AC réhabilite globalement la culture, en habilitant une forme particulière de celle-ci, jusqu'alors exclue du domaine didactique : la culture courante¹⁴. Après une longue éclipse culturelle, l'AC rétablit dans ses attributs une (autre) partie de la culture, sans la mettre en avant parce qu'il est avéré que son objectif n'est pas la culture en soi, mais la communication.¹⁵

Au tournant de ce siècle, une nouvelle approche – dénommée actionnelle – relaye l'approche communicative. C. Tagliante considère que le renouveau infusé

¹² C. Puren. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan – Clé International, 1988, p. 372.

¹³ Même si la perspective de l'enseignement est axé sur l'accès au « *sens* », (cas de la méthode SGAV), nous constatons que les apprenants, plongés dans des situations de la vie courante malgré tout peu vraisemblables, vont apprendre une langue standard, exempt de tout lien avec « *l'authentique* » et ne tenant point en considération les usages sociaux, et vont acquérir des connaissances culturelles « *réelles* », souvent stéréotypées, et organisées en « *système* » (modèle béhavioriste).

¹⁴ R. Galisson oppose la culture « *savante* » ou « *explicite* » (culture littéraire et culture artistique) visée dans les méthodologies traditionnelles – et dont la finalité est purement éducative – à la culture « *courante* » ou « *implicite* » (ou ethnographique) présente dans la langue et dignifiée par les approches communicatives. In R. Galisson. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International, 1991, p. 116-117.

¹⁵ R. Galisson. « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il de l'avenir ? ». *E. L. A.* n.° 100. Paris : Didier Erudition, octobre-décembre 1995, p. 85.

par cette approche réside dans l'introduction du concept de « tâche »¹⁶ que l'apprenant doit pouvoir réaliser en vue des exigences existant ou survenant dans les divers domaines.

L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non-verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière.¹⁷

Comme cela est mis en évidence, l'« acteur social » doit faire appel à toutes ses aptitudes linguistiques et paralinguistiques pour arriver à concrétiser l'acte de communication. Avec la perspective actionnelle, l'importance de la culture est consolidée car une action sociale est indubitablement marquée par celle-ci. Après un long cheminement au cours duquel la didactique des langues s'était inscrite principalement dans un objectif fonctionnel réducteur, une nouvelle perspective - « humaniste » - s'est profilé et une nouvelle lumière est portée sur ce concept 'culture' qui passe à être lié aux notions d'individu, d'action, d'interaction, de pluralité et de diversité comme le réfère M. Abdallah-Preteille :

A la vision d'une culture comme ordre, comme système, succède celle d'une culture comme action, communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture, mais il la construit, il l'élabore en fonction de stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances, et ce, dans un

¹⁶ Le CECRL en retient l'acception suivante : « l'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (p. 121)

¹⁷ C. Tagliante. « L'évaluation et le Cadre européen commun de référence », *Le Français dans le Monde*, n.° 344, mars-avril 2006, p. 26.

cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie d'autant les sources et les références.¹⁸

1.2. L'avènement du concept de 'compétence'

1.2.1. La notion de 'compétence'

Avec l'avènement et la consolidation des approches de ces dernières années, un terme est devenu récurrent et est employé souvent de manière intuitive pour désigner d'incommensurables réalités.

Dans le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, J.- P. Robert nous propose un tour d'horizon des acceptions de la notion 'compétence'. Il commence par en fournir l'acception courante qui peut être trouvée dans la généralité des dictionnaires et qui est « une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier. »¹⁹

Puis, il restreint le champ de cette notion au plan linguistique et didactique. La 'compétence' est alors une potentialité de l'adéquation, c'est-à-dire l'assimilation de l'ensemble des règles d'une langue qui permettent à l'individu de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés dans cette langue. L'auteur rappelle que pour Chomsky²⁰, « la compétence est la connaissance implicite, innée, que tout individu possède de sa langue » et doit être mise en opposition à la 'performance' qui est définie comme « le résultat concret de la compétence mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation de communication

¹⁸ M. Abdallah-Preteceille. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF. Coll. « Que sais-je ? », 2004, p.52.

¹⁹ J.-P. Robert. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008, p. 38.

²⁰ Cette perspective est partagée par R. Galisson et D. Coste qui, dans *Le Dictionnaire de Didactique des Langues*, réfèrent que la compétence est « la connaissance implicite qu'a de sa langue un locuteur-auditeur ». (p. 105)

donnée »²¹. Conséquemment, la 'performance' que constitue la parole ou l'écriture est l'adéquation de la compétence linguistique et, comme nous le verrons postérieurement, de la compétence de communication. R. Galisson et D. Coste soulignent que :

La mise en œuvre de la compétence linguistique (quand des énoncés sont effectivement produits ou compris) constitue la performance. La compétence est sous-jacente et nécessaire à la performance, mais, n'est pas une théorie de la production des énoncés. La distinction de Chomsky entre « compétence » et « performance » recouvre en grande partie celle de Saussure entre « langue » et « parole », puisqu'elles opposent toutes deux le système à son actualisation mais (...) Saussure, surtout sensible au caractère social de la « langue », envisage celle-ci comme un dépôt chez chaque locuteur (...), alors que pour Chomsky, la « compétence » est une notion à la fois plus abstraite et plus dynamique puisqu'elle inclut la créativité.²²

La 'compétence' embrasse donc l'aptitude de mobilisation permanente de tous les savoirs (linguistiques et autres) et l'aptitude de créativité pour que soit établie, selon P. Perrenoud, la mise en relation pertinente de connaissances dans des situations spécifiques. En outre, P. Perrenoud associe cette notion à la capacité d'utiliser en situation des connaissances en prenant en considération toutes les composantes que la communication implique comme nous pouvons le constater dans la citation de Le Boterf qu'il reprend :

La compétence n'est pas un état. C'est un processus. Si la compétence est un savoir-agir, comment fonctionne celui-ci ? L'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des

²¹ J.- P. Robert. *Op. cit.*, 2008, p. 38.

²² R. Galisson et D. Coste. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976, p. 106.

activations de la mémoire des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste encore largement une terra incognita [G. Le Boterf, 1994, p. 43].²³

La 'compétence' demeure dans la forme de mise en pratique des moyens dont dispose un individu et non dans les moyens eux-mêmes. Dans chaque situation particulière, certains savoirs et savoir-faire doivent être mis en jeu en vue d'une communication pleine. De ce fait, P. Perrenoud appelle « compétence la capacité d'un sujet de mobiliser tout ou partie de ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situations complexes. »²⁴

Nous, enseignants de FLE, devons donc poursuivre l'objectif de doter l'apprenant des diverses compétences et non pas seulement de la compétence linguistique pour que la communication qu'il établira dans des contextes variés ne rencontre point d'obstacles. Dans le cadre de notre travail, nous reviendrons ultérieurement sur cela dans la mesure où nous considérons cette optique fondamentale dans l'enseignement du FLE.

1.2.2. La compétence de communication

A l'ère de la mondialisation où la mobilité des personnes et les échanges sont une réalité et où le pouvoir de la communication est un fait incontestable, le développement de la compétence de communication chez l'apprenant est un objectif communément reconnu comme fondamental. Parmi les composantes de la compétence de communication, qui varient selon les auteurs, les diverses théories n'ignorent point l'importance de la culture dans l'apprentissage d'une langue

²³ P. Perrenoud. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Editeur, 1996, p. 9.

²⁴ *Ibidem*, p. 16.

étrangère. En effet, dans les années 80, aussi bien le premier modèle de la compétence de communication de Canale et Swain – qui au-delà de la 'compétence linguistique', de la 'compétence discursive' et de la 'compétence stratégique' incluait une 'composante sociolinguistique' – que celui de S. Moirand – qui comprenait une 'composante socioculturelle' – soulignent l'importance de « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus »²⁵ englobant, dans le cas de S. Moirand, « les institutions ainsi que la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »²⁶

Postérieurement, N. Auger mentionne que H. Boyer rehausse encore plus le fait que la 'langue' et la 'culture' sont un binôme indissociable qui surgit « dans la dimension socio-pragmatique qui rend compte des rituels sociaux mais aussi dans la composante ethnosocioculturelle qui met en jeu les représentations, les valeurs communautaires, les implicites codés. »²⁷

De nos jours, le modèle développé par le Conseil de l'Europe comprend trois types de compétences : les 'compétences linguistiques' (lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique), les 'compétences pragmatiques' (discursives, fonctionnelle, schématique) et la 'compétence sociolinguistique' (les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registres, le dialecte et l'accent).²⁸

²⁵ D. Lussier. « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues ». *E. L. A.* n.° 106, Paris : Didier Erudition., avril-juin 1997.

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ N. Auger. « Promesses et limite de l'approche communicative en matière de relation langue-culture ». *Dialogos*. Roumanie, 2005.

²⁸ Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier, 2001.

Communiquer est donc un processus qui implique la maîtrise d'un code linguistique, un code social, une activité mentale et une démarche interculturelle²⁹ et la langue ne peut être considérée un simple instrument de communication, comprenant des éléments purement linguistiques, mais elle doit être envisagée comme un véhicule de la culture et des représentations. C'est cette dimension de la langue qui est référée par P. Bourdieu :

Son infinie capacité de générer des rapports de forces symboliques façonne les perceptions des gens et leur vision du monde social. Il se crée des représentations mentales, c'est-à-dire des actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présuppositions.³⁰

Ce rapport de réciprocité et d'interaction entre la langue et la culture doit exister dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. L'apprentissage d'une langue est plus qu'un processus d'acquisition d'un ensemble de vocables, c'est-à-dire de signes, et de règles qui régissent leur combinaison, c'est tout un système social qui doit être maîtrisé afin que la communication soit effective. Communiquer implique un message, verbal ou pas, qui ne sera totalement compris que si les intervenants, émetteur et récepteur, partagent son contenu socioculturel qui est sous-jacent à la langue même. L'acquisition d'une compétence langagière doit donc être accompagnée par celle de connaissances extralinguistiques pour que, d'un côté le discours et le comportement social d'autrui soit correctement appréhender et pour que, d'un autre côté, le comportement social de l'apprenant soit adéquat et qu'il soit maître de ses propres actions discursives. A ce propos, H. Holec³¹ propose une liste de catégories assez complète qui doivent être acquises dans le domaine extralinguistique, à savoir :

²⁹ P. Bourdieu. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard, 1982.

³⁰ Bourdieu cité par D. Lussier. *Op. cit.*, avril-juin 1997, p. 232.

³¹ H. Holec. « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? ». *E. L. A.* n.º 69. Paris : Didier Erudition, janvier-mars 1988, p. 106-107.

- a. les informations traditionnellement répertoriées au chapitre des rapports entre langue et réalité et dont la connaissance est indispensable pour faire jouer à la langue sa fonction référentielle » (...);
- b. les informations permettant de comprendre et d'utiliser les connotations des unités lexicales » (...);
- c. Toutes les connaissances générales partagées par les membres de la communauté culturelle qui permettent à qui les connaît de reconstruire l'implicite plus ou moins important présent sous la signification « apparente », explicite, des textes du discours. » (...);
- d. Les conventions socio-culturelles qui règlent les pratiques sociales du langage ». Il s'agit essentiellement des « règles » du savoir-faire, de la politesse et du tact langagier qui ont cours dans une communauté culturelle » (...);
- e. Les conventions socio-culturelles qui règlent le comportement non-verbal en situation de communication (...).

A partir de ces cinq catégories énoncées, nous constatons que l'apprentissage d'une langue étrangère doit indéniablement viser l'acquisition de connaissances culturelles dans la mesure où « il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots »³². L'apprenant doit ainsi découvrir les référents lexicaux dans la langue cible sans équivalent dans le domaine de référence de l'apprenant (comme, par exemple, appréhender ce qu'est une donnée administrative, une spécialité gastronomique ou autres particularismes) ou avec des réalités qui lui permettront d'interpréter les messages présents dans les titres de journaux ou de livre, dans les dessins ou bien dans les publicités (ou autre formes de discours); il doit aussi saisir les connotations, positives et/ou négatives, associées à certaines réalités et il doit être conscient des normes comportementales (verbales et non-verbales) qui sont adoptées par la

³² P. Martinez. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Que sais-je ? 1996, p.18.

communauté avec laquelle il établit contact, telles que les règles de la politesse, de proxémie et du savoir-faire, par exemple. Pour intérioriser tout cela de façon consistante et permanente, l'apprenant devra faire l'expérience de la découverte des éléments étrangers, il devra les analyser et les interpréter, il devra les comprendre et porter sur eux un regard critique, il devra encore mettre en pratique le fruit de ce travail pour que l'acquisition soit effective et pour qu'il puisse jouer son rôle d'acteur social sans compromettre la communication. Comme l'affirme H. Holec, « c'est cette exigence surtout qui impose une symbiose parfaite entre enseignement/apprentissage culturel et enseignement/apprentissage langagier : le savoir-faire culturel est essentiellement un savoir-faire langagier, et réciproquement. »³³

Apprendre une langue étrangère signifie donc un processus de développement de la compétence de communication et une découverte de la/des culture(s) des natifs de la langue cible. Pour que l'apprenant puisse développer ses compétences et communiquer, il aura besoins de s'approprier un vaste ensemble de données³⁴ et de références socioculturelles dès le début de son apprentissage. Pour ce faire, il faudra qu'il prenne contact avec les traits particuliers de la/des culture(s) de l'Autre. De plus, il devra être amené à une réflexion sur les phénomènes sociaux et sur les représentations de l'« étranger » et de la culture étrangère.

³³ H. Holec. *Op. cit.*, janvier-mars 1988, p. 109.

³⁴ Byram établit une distinction que nous trouvons particulièrement intéressante entre « connaissances » et « données » culturelles. Selon l'auteur, « le terme « connaissances » renvoie à la présentation structurée d'idées, de concepts, de faits et de documents traitant du pays étranger et de ses habitants – ou en provenance de ceux-ci. Ainsi, les « connaissances » sont-elles des « données structurées » et non pas un simple agrégat de faits contenus dans une structure (...) alors que les données mettent en jeu la présentation arbitraire et hors contexte de faits selon une structure minimale n'obéissant à aucun principe défini. » In M. Byram. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif - Hatier/Didier, 1992, p. 159.

2. L'évolution des concepts en FLE

La relation intrinsèque entre langue et culture nous semble indéniable et valorise la démarche interculturelle. Représentant des enjeux didactique et éthique fondamentaux, dans la mesure où l'appréhension pleine des éléments culturels rend la communication plus efficace et permet l'adoption d'une attitude différente face à autrui et face à soi-même, il est important de réfléchir à ce que recouvre les complexes concepts de 'culture' et d' 'interculturel'.

2.1. La culture

Cette notion a été l'objet d'innombrables définitions dans les plus divers champs du savoir tels que l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie ou la sémiologie, et il n'est pas question ici d'établir une liste exhaustive de celles-ci. Nous nous limiterons, et ce n'est pas tâche aisée en vue de la complexité de l'objet à interpréter, à essayer de le cerner et à souligner son importance en contexte d'apprentissage du français langue étrangère.

L'étude de la culture apparaît habituellement associée à la 'civilisation'. E. Roland-Gosselin³⁵ signale que jusqu'au surgissement des sciences sociales à la fin du XIX^e siècle, où le concept de 'cultures' a fait son apparition, c'était le terme utilisé et qu'il ne donnera place au vocable 'culture' qu'avec l'avènement de nouvelles conceptions relatives au développement de la compétence de communication où les composantes – « le rapport social entre les locuteurs, leur

³⁵ E. Roland-Gosselin. « Cultures et relations interculturelles ». *Le Français dans le Monde*, n.°339, mai-juin 2005, p. 38.

relation affective, les buts de la communication »³⁶ tiennent une place fondamentale.

2.1.1. Les perspectives de la culture

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère était alors, et jusqu'à bien récemment comme nous l'avons déjà vu, centré sur l'acquisition « d'un contenu », « d'un savoir de type informatif et factuel que l'élève doit thésauriser dans un souci de précision et d'exactitude »³⁷. Les textes littéraires ou historiques étaient les supports utilisés dans cette démarche qui consistait dans les exercices de grammaire-traduction et qui amenait à la culture « savante »³⁸ c'est-à-dire à un ensemble de connaissances closes.

D'après G. Mounin³⁹, la 'civilisation' et la 'culture' sont des synonymes englobant aussi bien « l'histoire des institutions sociales, politiques, juridiques que les manifestations de la vie intellectuelles, artistique, voire spirituelle ». Le bagage culturel, simple stock de connaissances, était donc limité à la connaissance de faits ou de lieux communs, érigés comme symboles qui constitueraient « la culture littéraire et artistique », autrement dit la culture « avec un grand C ».⁴⁰

Il nous paraît évident que l'assimilation de ces données factuelles ne puisse engendrer une communication efficace puisque l'individu locuteur est dépourvu d'une importante série d'informations qui favoriserait la rencontre pleine avec

³⁶ M. De Carlo. *L'interculturel*. Paris : CLE International, 1998, p. 33.

³⁷ G. Zarate. « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère ». *Le Français dans le Monde*, n.° 181, novembre-décembre 1983, p. 34.

³⁸ R. Galisson. « Culture et lexiculture partagées : Les mots comme lieux d'observation des faits culturels ». *E. L. A.* n.° 69. Paris : Didier Erudition, janvier-mars 1988, p. 88.

³⁹ G. Mounin cité par Agnesa Fanová. « Professeur de FLE, médiateur culturel et interculturel ». *In* <http://perso.orange.fr/chevrel/civifle.htm>

⁴⁰ R. Steele. « Culture ou intercultures ». *Le Français dans le Monde*, n.° 283, août-septembre 1996, p. 54-57.

l'Autre. M. Abdallah-Pretceille met en relief que ces connaissances-là « se définissent comme un discours sur l'Autre (...) » qui « n'est alors que prétexte à discours, mais rarement l'interlocuteur, objet et non sujet, il sert souvent de faire valoir »⁴¹.

Si nous voulons que la rencontre avec l'Autre survienne, nous devons dépasser le stade des éléments descriptifs et aborder la « conception anthropologique de la culture : la culture vécue au quotidien (la culture celle-là avec un petit c) »⁴². Cette perspective anthropologique du terme est celle qui est adoptée au cours des trois dernières décennies. C'est :

Un ensemble de manière de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et des coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations.⁴³

La conception restrictive du concept 'culture' donne place à une conception plus globale qui regroupe toutes les normes de comportement, les modes de vie, les valeurs et les croyances, la manière de percevoir les situations, d'agir ou de réagir, de penser, les codes de communication, entre autres traits distinctifs, qui caractérisent le mode de vie et l'identité des individus et d'une société donnée. C'est cette optique qui est intégrée dans la définition que L. Porcher donne : « la culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de

⁴¹ M. Abdallah-Pretceille. « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication ». *Le Français dans le Monde*. Recherches et applications. Numéro spécial, janvier 1996, p. 28-29.

⁴² R. Steele. *Op. cit.*, p. 54-57.

⁴³ *Dictionnaire de l'éducation*. Larousse, 1988.

leur identité »⁴⁴. S'il est vrai que tous les êtres sont le produit de leur culture, il n'en est pas moins vrai que, porteurs de culture, ils causent le changement et stimulent l'évolution de la même grâce au contact avec d'autres cultures et à l'interaction qui s'établit avec d'autres individus. Ainsi, loin de la conception limitative, et somme toute figée, nous sommes face à un phénomène dynamique, en permanente redéfinition, qui regroupe les éléments liés à la pensée et ceux associés aux comportements. Dans notre travail, nous utiliserons le terme 'culture' en tant que nom collectif se rapportant aux deux réalités, à savoir : aux éléments de civilisation et aux données liées aux croyances, aux pratiques sociales, aux coutumes, aux valeurs et aux comportements.

Selon les lignes tracées par ces dernières définitions, la 'culture' comprend différents plans qui embrassent les domaines de l'observable – éléments comportementaux - et ceux de la pensée – éléments mentaux. Cette bi-dimension de la culture est mise en relief par l'analogie de l'iceberg (figure 1) faite par R. Kohls⁴⁵. A l'image de l'iceberg, la 'culture' a une sphère connue et visible, qui englobe les connaissances objectives, c'est-à-dire les éléments acquis de manière consciente comme « la mémoire historique, la langue, les us et les coutumes, les comportements observables et les manières d'être »⁴⁶ et qui, comme nous l'avons indiqué précédemment, peuvent souffrir des changements. Elle intègre aussi une sphère inconnue, interne, dont les éléments, plus subjectifs, sont assimilés de façon inconsciente. Cette partie immergée, intégrant les aspects imperceptibles liés aux systèmes sensitifs et mentaux, est plus difficile à modifier dans la mesure où sont en jeu des caractéristiques émotives et fréquemment inconscientes sur lesquelles notre emprise est réduite, voire nulle.

⁴⁴ L. Porcher. *Le Français Langue Étrangère*. Paris : Hachette, 1995, p. 55.

⁴⁵ C. Barrette. E. Gaudet et D. Lemay. *Guide de communication interculturelle*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique, 1996, p. 27.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 26.

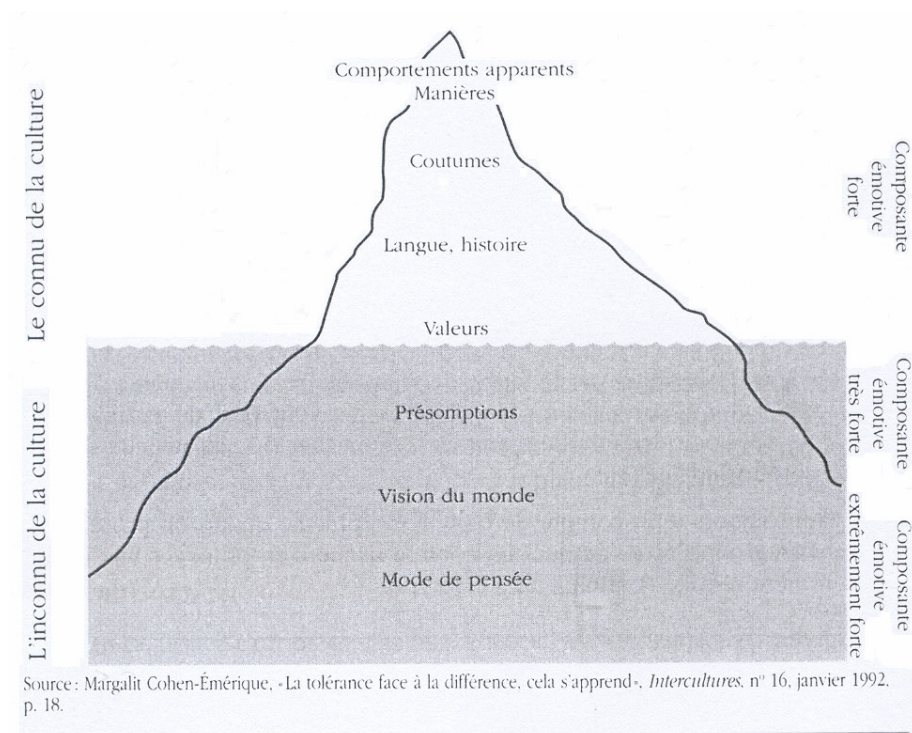


Figure 1 : L'iceberg de la culture de Kohls

La richesse et la complexité de la culture adviennent donc de la multiplicité de prismes qui l'intègre et des formes qu'elle revêt, aussi bien au niveau de l'individu qu'entre individus, au sein d'une même société ou entre sociétés. Il faut, en effet, distinguer les caractéristiques partagées par les membres d'un groupe social et d'une société (ensemble de traits culturels correspondant à la partie émergée de l'iceberg) et celles qui vont faire de l'être une entité culturelle à part entière dans la mesure où, tout au long de sa vie, il va être mis en présence d'une grande variété de formes culturelles qui va contribuer à la construction de sa propre culture (regroupant les deux niveaux évoqués ci-dessus à travers l'analogie établie par R. Kohls). C'est la « culture individuelle » définie par H. Holec comme « l'ensemble des représentations, croyances, attitudes, valeurs sur la base desquelles l'individu établit les « règles du jeu » qu'il applique lorsqu'il entre en

interaction avec le monde qui l'entoure, avec les individus qu'il côtoie »⁴⁷ et à laquelle il oppose la « culture collective » commune à tous les individus d'une « communauté culturelle ».

2.1.2. La dynamique de la culture

Dans toutes les situations, les besoins requis par l'individu sont imprégnés de sa perception personnelle des choses ou des personnes, des convictions éthiques de tout ordre (religieux, moral, social, etc.), des valeurs édifiées au fil de sa vie et sont aussi imbibés des dispositions négatives ou positives accumulées par expérience qui vont dicter les positions adoptées. A tout instant, l'individu se signale en émettant son avis, en portant un jugement ou en adoptant une attitude, en somme, en assumant une position à part entière ayant recours à sa culture. H. Holec établit que « cette culture individuelle est ainsi, fondamentalement, prise de position, engagement. C'est par elle que l'individu se caractérise et se situe aussi bien en tant qu'individu qu'en tant que membre d'un groupe social »⁴⁸ dont les divers membres partagent certains constituants.

Dans toutes les sociétés, il existe des subcultures⁴⁹ dont les composantes sont partagées par un groupe déterminé d'individus et dont l'importance est significative lors des contacts établis. Une catégorisation des « cultures mineures »⁵⁰ est avancée par L. Porcher qui distingue:

⁴⁷ H. Holec. *Op. cit.*, p. 102.

⁴⁸ H. Holec. *Op. cit.*, p. 103.

⁴⁹ Contrairement à ce que nous pourrions penser « le préfixe "sub", ici, n'est pas pris dans une connotation péjorative quelconque ; il exprime simplement le fait qu'une culture est toujours composée de cultures plus petites, de moindre volume, même si, bien entendu, elles sont toutes égales en dignité. ». In M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF, 1996, p. 14

⁵⁰ L. Porcher. *Op. cit.*, 1995, p. 55-59.

- « culture sexuelle » : Même à l'ère de la mixité et de l'égalité, pèse sur l'éducation une différence selon le sexe qui se traduit en des représentations culturelles parfois divergentes et en une vision particulière propre à chaque groupe.
- « culture générationnelle » : La notion de groupe peut être aussi marquée par la division entre générations (enfants, adolescents, adultes, personne du troisième âge) qui ont leurs propres traits culturels distinctifs.
- « culture professionnelle » : L'activité professionnelle dicte aussi des normes et des comportements propres à chaque classe professionnelle qui se distingue par les divers codes adoptés.
- « culture régionale » : La « culture collective » est aussi marquée (et enrichie) par une division géographique (et historique) qui comporte des habitudes et des modes distinctifs.
- « culture religieuse » : Les dogmes inculqués déterminent aussi les manières d'être et de se comporter d'un groupe.
- « culture étrangère » : la société intègre également des « cultures migratoires » qui s'établissent avec leurs caractéristiques spécifiques.

S'ajoute à cette catégorisation, d'autres phénomènes importants tels que :

- les « héritages historiques » : Tout groupe est héritier et producteur d'un répertoire hétérogène composé par des attributs, des propriétés et des pratiques accumulés au long de son histoire et qui constituent son patrimoine.
- le « métissage » : Le patrimoine mentionné ci-dessus résulte aussi de l'influence d'autres cultures. Pour illustrer cette réalité, L. Porcher cite

Michel Serre qui caractérise la culture comme étant « tatouée, tigrée, arlequinée » dans la mesure où les rencontres entraînent des changements et ce processus confère un caractère évolutif et dynamique que nous avons déjà abordé.

- les « lieux de mémoire » et « les masques du présent » : Les références historiques, nationales et étrangères, ont été stockées et assimilées par un groupe social donné qui a vu sa culture enrichie.

Cette subdivision de la culture nous montre que l'individu, entité complexe, fruit de plusieurs subcultures, déterminé par l'appartenance à une catégorie géographique (lieu de naissance, de résidence, etc.), sexuelle, familiale, sociale, professionnelle, idéologique, religieuse ou autre, est mis en présence d'autres individus se constituant comme des entités particulières. C'est ce contact qui va produire ce que M. Abdallah-Preteceille estime relevant : « L'essentiel n'est pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture ».⁵¹

La problématique est donc placée sur le processus et la dynamique de la culture. Ce ne sont pas les éléments de la culture pris isolément qui sont importants mais les marques laissées par celle-ci lors de l'acte communicatif produit par les divers intervenants qui sélectionnent et emploient les données culturelles acquises en fonction de leurs besoins et de la situation. Cette mise en relation et la prise en compte des interactions entre des individus ou des groupes met en évidence la facette opératoire d'une démarche qui est, comme nous le verrons, constituée par l'interculturel. Ainsi, l'enseignement de la culture – dans toutes ses dimensions – est important pour préparer l'apprenant à jouer

⁵¹ M. Abdallah-Preteceille. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF. Coll. « Que sais-je ? », 2004, p.18.

pleinement son rôle d'acteur social dans des sociétés « multiculturelles » et « interculturelles ».⁵²

2.2. L'interculturel

Telle que la notion antérieure, celle-ci est aussi très complexe et fait l'objet de nombreuses recherches de la part de spécialistes en didactique du FLE qui utilisent plusieurs appellations – « compétence, communication, démarche, option, perception ou encore pratique »⁵³ – pour désigner le terme même d'« interculturel » qui apparaît en France, en 1975, lié aux questions scolaires des migrants et qui ne s'élargira à d'autres domaines du savoir – droit, sociologie, ethnologie, didactique des langues étrangères – qu'au cours des années 1980.

2.2.1. La question terminologique

Depuis son surgissement, le concept 'interculturel' a donné origine à d'innombrables réflexions et est devenu un domaine d'études pour différentes disciplines, notamment dans le cadre de la didactique du FLE. Cet intérêt effréné, transdisciplinaire et mondial, génère une profusion de vocables qui, apparemment employés comme expressions équivalentes, se rapportent à des réalités dissemblables. Il est donc fréquent de trouver les préfixes « trans- », « pluri- », « multi- » et « inter- » associés à « culturel ». De ce fait, commençons par délimiter ce que chacun recouvre.

⁵² Conseil de l'Europe. « Tous différents, tous égaux, Kit pédagogique », p. 27.

⁵³ P. Levesque-Mäusbacher. « Pédagogie interculturelle : le discours de l'Autre ». *Le Français dans le Monde*, n.º 318, novembre-décembre 2001. Page consultée le 15 novembre 2008. Disponible sur : <<http://www.fdlm.org/fle/article/318/levesque.php3>>.

D'après M. Abdallah-Pretceille, la confusion terminologique entre « trans » et « inter » dérive de la traduction linéaire de la désignation des études comparatives « cross cultural studies »⁵⁴ qui se consacrent à la mise en relation d'éléments de chaque culture. En commun, ils ont le vecteur 'démarche' car tous deux impliquent une recherche. Pourtant, le 'transculturel' traverse les cultures, transcende leur singularité même, s'intéresse aux ressemblances minimisant les différences, alors que l'interculturel est un regard, une analyse, une prise en compte des interactions entre des individus ou des groupes, de leurs différences et de leurs ressemblances. Dans le cadre de notre étude, nous ne retiendrons pas le concept de 'transculturel' car «si l'identité plonge ses racines dans une dialectique du Même et de l'Autre, elle renvoie parallèlement à une problématique de la différence (...) le problème de l'identité ne surgit que là où apparaît la différence».⁵⁵

D'un autre côté, M. Abdallah-Pretceille met en relief les aspects constatatif, accumulatif et descriptif des préfixes « pluri- » et « multi- ». Les deux renvoient à la réalité d'une société composée par plusieurs groupes culturels dont la pluralité, l'organisation et les différences sont reconnues comme des faits objectifs et sont additionnées formant une espèce de patchwork.

Des notions comme le pluralisme culturel ou le multiculturalisme renvoient soit à un contrat de type descriptif, soit à une conception des rapports sociaux et culturels fondée sur une juxtaposition des cultures avec toutes les impasses que cela implique, comme par exemple, une stratification voire une hiérarchie des groupes.⁵⁶

⁵⁴ M. Abdallah-Pretceille. *Op. cit.*, 2004, p.48.

⁵⁵ M. Abdallah-Pretceille. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : INRP – Publication de la Sorbonne, 1986, p. 73.

⁵⁶ M. Abdallah-Pretceille. « Pédagogie interculturelle: Bilan et perspectives ». In *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines* [actes du Colloque National]. Toulouse : Université de Toulouse - Le Mirail, série A, Tome 36, I, FOL, 1985, p. 29.

En opposition à cette vision de la société en patchwork, s'érige l' 'interculturel', adjectif auquel M. Abdallah-Preteille accorde le but de déterminer et d'explicitier un discours⁵⁷ ou le regard porté sur un objet, sur un phénomène. L' « inter » a donc des attributs relationnel, dynamique et investigatif qui lui sont associés. L' 'interculturel' implique contact et échanges entre sujets et une prise en considération de ceux-ci.

Le préfixe « inter » du terme « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des entités. Ainsi, si le pluri-, le multiculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère « interculturel ». Ainsi, selon la nature de l'objet, on évoquera une pédagogie interculturelle, une communication interculturelle, des relations interculturelles..., notions qui ne deviennent légitimes qu'à condition de les appréhender à partir d'une approche interculturelle. Les expressions comme « société interculturelle », « dialogue interculturel », etc., sont en fait des abus de langage, car elles s'appuient sur une confusion entre l'objet et l'analyse portée sur lui.⁵⁸

De plus, l'existence des différences culturelles est désignée de manière distincte en milieu anglo-saxon – où le choix retombe sur le préfixe « multi- » - alors que la France emploie plutôt « inter- » comme le remarque M. De Carlo qui partage l'optique exposée précédemment :

Le terme « interculturel » est plus généralement utilisé en opposition à « multiculturel », non seulement comme appartenant à des milieux d'origine distincts, français et anglo-saxon respectivement, mais aussi comme

⁵⁷ M. Abdallah-Preteille considère que l'*interculturel* n'est ni un objet, ni une discipline, ni un champ dans la mesure où il caractérise les inter-relations qui sont établies entre les éléments des diverses cultures qui se trouvent face à face.

⁵⁸ M. Abdallah-Preteille. *Op. cit.*, 2004, p.49.

exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action.⁵⁹

Avant d'avancer avec des définitions pour expliquer ce concept, nous désirons reprendre les expressions avec lesquelles nous avons clos le point 2.1.2. : « sociétés multiculturelles » et « sociétés interculturelles ». Dans le chapitre 2 - intitulé « Comprendre la différence et la discrimination » - du Kit pédagogique du Conseil de l'Europe, une définition de base, à propos de la différence existant entre les deux, nous est donnée :

SOCIETES MULTICULTURELLES : Différentes cultures et groupes nationaux, ethniques et religieux vivant sur le même territoire, MAIS n'ayant pas forcément des contacts. C'est une société dans laquelle la différence est souvent perçue négativement et constitue la principale justification de la discrimination. Les minorités peuvent éventuellement être tolérées de manière passive, mais jamais acceptées ou appréciées. La loi, qui prévoit éventuellement des droits pour mettre un terme aux pratiques discriminatoires, n'est pas toujours appliquée uniformément.

SOCIETES INTERCULTURELLES : Différentes cultures et groupes nationaux, ethniques et religieux vivant sur le même territoire et entretenant des relations ouvertes d'interaction, avec des échanges et la reconnaissance mutuelle de leurs modes de vie et valeurs respectives. Il s'agit dans ce cas d'un processus de tolérance active et de maintien de relations équitables au sein desquelles chacun a la même importance : il n'y a ni personnes supérieures ou inférieures, ni personnes meilleures ou plus mauvaises...⁶⁰

Nous remarquons que le quiproquo terminologique est ici présent et que la définition de la société est faite par rapport à ses caractéristiques. Pourtant, et c'est ce qui retient notre attention, les traits distinctifs essentiels ont pour base la

⁵⁹ M. De Carlo. *Op. cit.*, 1998, p. 39-40.

⁶⁰ Conseil de l'Europe. *Op. cit.*, p. 27.

fermeture sur soi / l'ouverture à l'Autre et les aspects - négatifs ou positifs - que chacune de ces attitudes entraîne. En outre, une autre caractéristique qui semble distinguer ces deux réalités est l'importance qui est donnée au groupe - aspect associé à la 'multiculturalité' – par rapport à la centralité de l'individu et de la relation existant avec l'Autre inhérente à l' 'interculturalité' - comme le souligne M. Abdallah-Pretceille se rapportant à l'un des principes sur lesquels s'appuie le 'multiculturalisme'⁶¹:

La priorité donnée au groupe d'appartenance. L'individu est d'abord, et essentiellement, un élément du groupe. Son comportement est défini et déterminé par cette appartenance. L'identité groupale prime sur l'identité singulière. L'accent est mis sur la reconnaissance des différences ethniques, religieuses, migratoires, sexuelles, etc. Le multiculturalisme additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Ce modèle additif de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories.

L' 'interculturel' est donc un processus où se produit « échange, circulation dans les deux sens entre deux cultures, enrichissement mutuel, interpénétration, bénéfices réciproques, mouvement »⁶², où les deux cultures sont valorisées, où les individus sont placés au centre et où les valeurs morales sont essentielles, comme le remarque A. Fanová comparant les deux notions qui suscitent notre intérêt : « Tandis que la culture exige des connaissances, l'interculturel fait appel aux valeurs morales telles que l'ouverture d'esprit, la recherche de l'objectivité, l'affectivité, la solidarité, le respect d'autrui, même s'il a des idées différentes, la tolérance ».⁶³

⁶¹ M. Abdallah-Pretceille. *Op. cit.*, 2004, p.26-27.

⁶² L. Porcher. « Interculturels: une multitude d'espèces ». *Le Français dans le Monde*, n.° 329, septembre-octobre 2003. Page consultée le 14 décembre 2008. Disponible sur <<http://www.fdlm.org/file/article/329/interculturel.php>>

⁶³ A. Fanová. « Professeur de FLE, médiateur culturel et interculturel ». Page consultée le 18 décembre 2008. Disponible sur <<http://perso.orange.fr/chevrel/civifle.htm>>

2.2.2. Vers une définition de l'interculturel

Tenant compte de ce qui a été développé précédemment, des traits clés intégrant les innombrables définitions du concept 'interculturel' ont déjà été abordés. En effet, à l'image de ce que défend M. Abdallah-Preteceille⁶⁴, nous retrouvons chez J. Demorgon le renvoi à une mise en relation, au contact et aux échanges se produisant entre individus ou entre groupes :

Le préfixe *inter* qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocités, [...] sert à entretenir, dans le meilleur des cas, des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d'une coexistence pacifique et solidaire entre les populations.⁶⁵

A l'intersection de plusieurs cultures, la réalité que l'interculturel enferme doit incorporer compréhension, dialogue, maîtrise et respect envers l'Autre. Ces dimensions sont déjà présentes dans la définition que le Conseil de l'Europe propose en 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 de « 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 conception du monde.⁶⁶

⁶⁴ Citation qui a été mentionnée précédemment. Cf. note de bas de page 58.

⁶⁵ J. Demorgon. *L'exploration interculturelle : Pour une pédagogie internationale*, Paris : Armand Colin, 1989, p. 225.

⁶⁶ Citation retirée de M. De Carlo. *op. cit*, 1998, p. 41.

Selon L. Porcher, c'est le Conseil de l'Europe qui a donné la définition du terme la plus « opératoire de la pédagogie culturelle » :

L'important à cet égard, consiste à établir entre ces cultures des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact.⁶⁷

Les verbes - « établir », « mettre [en dynamisme] » et « valoriser » - employés par L. Porcher attirent particulièrement notre attention. Ce ne sont pas les cultures *per se* qui sont le cerne de l' 'interculturel', mais la forme dont sont établis des ponts, la façon dont se produit la démarche, le mode comment se présente l'interrogation, la manière dont est pris en compte le vecteur culturel et le regard porté sur la diversité. Comme l'affirme C. Clanet :

Ce sont d'interpénétrations, d'interférences, d'interactions... que sont faits les contacts de cultures ; mais aussi d'interrogations, d'interruptions, d'interprétations... Dynamiques paradoxales que, au moins dans certaines circonstances, peut signifier le terme interculturel.⁶⁸

Ainsi, l'interculturel recouvre une multitude de phénomènes et de processus qui sont déclenchés et mis en œuvre, se constituant comme objet d'analyse et d'interrogation. Cette approche, qui doit s'inscrire dans le discours qu'est l' 'interculturel', se doit, comme le soutient M. Abdallah-Preteille, « d'une part, de repérer quelques uns sinon tous les impacts de la culture sur la démarche d'analyse et de recherche et d'autre part de développer une perception qui prenne en compte la véritable culture au sein même de l'objet d'étude »⁶⁹. En somme,

⁶⁷ L. Porcher. *Op. cit.*, 1995, p. 54-55.

⁶⁸ C. Clanet. *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1993, p. 21.

⁶⁹ M. Abdallah-Preteille. *Op. cit.*, 1985, p.30.

comme conclut l'auteur, « le discours « interculturel » se présente davantage comme un mode d'interrogation du réel (...) que comme un champ d'investigation » qui correspond à une construction ouvrant à la compréhension et stimulant l'adaptation. Nous retrouvons la mobilisation des diverses compétences dans la gestion des différentes situations dans lesquelles l'individu se trouve plongé. Dans la rencontre avec l'autre culture, des questionnements surviennent, des relations sont établies, des référents sont sollicités.

3. La voie (inter)culturelle en FLE

L'enseignement du FLE vise à doter l'apprenant de la capacité à communiquer et, comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, cela ne passe pas seulement par le développement d'une compétence linguistique mais implique incontestablement un travail au niveau des autres compétences, notamment, la compétence culturelle⁷⁰. L'enseignement de FLE devra pourvoir non seulement des savoirs, mais aussi développer des savoir-faire culturels et sociaux, ainsi qu'un savoir-être, pour que le sujet puisse assurer totalement son rôle d'acteur social, connaissant les multiples pratiques, comprenant les diverses réalités et s'intégrant dans la société de la langue-cible avec aisance et assurance. Il nous semble alors intéressant de revenir sur la notion de compétence et de nous attarder sur sa portée dans les domaines du 'culturel' et de l' 'interculturel'.

⁷⁰ L. Porcher considère que la compétence culturelle et la compétence linguistique ont le même degré d'importance et parle même de « *compétences linguistico-culturelles* ».

3.1. La notion de 'compétence (inter)culturelle'

3.1.1. La compétence culturelle

La compétence culturelle est essentiellement caractérisée par deux lignes définitives. La première est donnée par M. Abdallah-Preteuille qui lui attribue un caractère principalement statique compte tenu du fait que c'est « la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) [...] une analyse en termes de structures et d'états »⁷¹. Vue comme une somme de données culturelles qui sont détenues sur l'Autre, M. Abdallah-Preteuille rejette l'idée que la communication s'établisse ayant pour base la détention d'un simple bagage composé d'informations culturelles et exclut la possibilité que la compréhension de leur maniement lors de la communication en situation ait lieu. L'auteur pense qu'« entendue comme une connaissance de l'Autre, la compétence culturelle, quelle que soit d'ailleurs la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication ».⁷²

En opposition à cette acception, G. Zarate propose une définition plus pragmatique car liée à une analyse des éléments culturels jugés nécessaires à la communication. En effet, l'individu, élément au cœur des plus complexes enjeux, utilise 'sa' langue maternelle, miroir d'une réalité sociale singulière et d'une culture propre, et aborde une langue étrangère avec un savoir culturel qui a été constitué depuis sa naissance. Il va regarder l'Autre et sa culture recourant à ses propres conceptions et sélectionner les informations culturelles dont il a besoin pour la situation de communication. G. Zarate définit la compétence culturelle comme étant :

⁷¹ M. Abdallah-Preteuille. *Op. cit.*, janvier 1996, p. 32.

⁷² *Ibidem*, p. 32.

La mise en rapport de ces savoirs antérieurs avec le vécu immédiat, dans cette capacité d'évaluer intuitivement le savoir supposé nécessaire à une situation donnée, et de solliciter dans le lot de ses références disponibles celles qui seront susceptibles d'être les plus adéquates au contexte immédiat. La compétence culturelle n'est donc pas, dans ce cas, une addition de savoirs, mais plutôt la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde.⁷³

De même, nous retrouvons ce caractère dynamique chez L. Porcher pour qui « la compétence de communication s'est monnayée opératoirement en compétence culturelle ». Il en propose alors la définition ci-dessous :

La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale, et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation).⁷⁴

Sa conception de la compétence culturelle est envisagée comme un processus mouvant, évolutif dont la construction doit faire l'objet de certains soins. Effectivement, l'enseignement ne peut pas se limiter au « système qui règle les pratiques culturelles étrangères », conçu hors de la réalité qui permet la compréhension de son fonctionnement, ni ne peut tomber dans l'erreur de fournir de multiples pratiques culturelles étrangères, sans liens avec les structures ou le système qui leur donnent origine. Pour L. Porcher, « une compétence culturelle se construit par conséquent par l'élaboration des capacités à repérer le général sous le particulier (la règle sous l'exemple, la régularité sous le ponctuel), et

⁷³ G. Zarate. « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère ». *Le Français dans le Monde*, n.° 181, novembre-décembre 1983, p. 37.

⁷⁴ L. Porcher. « Progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère ». *E. L. A.* n.° 69. Paris : Didier Érudition, janvier-mars 1988, p. 92.

symétriquement à rattacher une loi à ses incarnations singulières »⁷⁵ afin d'adopter l'attitude appropriée à la situation parce qu'on en a saisi le principe culturel.

Selon les propres mots de M. Abdallah-Pretceille, la conception de L. Porcher à propos de la compétence culturelle est « une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive »⁷⁶. Pourtant, malgré l'approche « de la culture en acte [prônée par Porcher] par opposition à la culture objet », M. Abdallah-Pretceille considère que « la valeur théorique d'une telle définition n'a cependant pas permis de sortir de l'impasse au plan pédagogique. »⁷⁷ D'où l'intérêt d'envisager une approche interculturelle puisque, selon G. Zarate, « l'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances ». ⁷⁸

3.1.2. La compétence interculturelle

Dans ce cadre, G. Zarate⁷⁹ estime que la compétence interculturelle ne comprend pas seulement un ensemble de connaissances closes sur la culture cible, soit-elle 'quotidienne' ou 'savante'⁸⁰, mais plutôt la réflexion qui doit être menée à deux niveaux : le premier réside sur les implicites de cette culture cible, sur le système de celle-ci et le deuxième est sur les implicites et le système de sa culture. C'est donc davantage le développement d'une compétence interculturelle qui est poursuivi.

⁷⁵ L. Porcher. *Op. cit.*, janvier-mars 1988, p. 98.

⁷⁶ M. Abdallah-Pretceille. *Op. cit.*, janvier 1996, p. 32.

⁷⁷ *Ibidem.*

⁷⁸ G. Zarate. *Op. cit.*, novembre-décembre 1983, p. 38.

⁷⁹ G. Zarate. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1986, p. 31.

⁸⁰ Nous ne reviendrons point sur ces deux acceptions de R. Galisson qui ont déjà été précédemment abordées.

La compétence interculturelle peut être envisagée comme la capacité du sujet à appréhender, à comprendre et à exploiter les données culturelles dans une situation de communication déterminée. D'après M. Abdallah-Preteille, cela n'implique pas uniquement « des connaissances descriptives [...] mais une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique... et culturelle) »⁸¹. Elle poursuit affirmant que la différence entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle réside dans le fait suivant :

Entre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique), il n'y a pas qu'une simple différence de formulation mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéisation culturelle croissante au sein même de ce que l'on appelle traditionnellement les cultures.⁸²

Ainsi, la situation de communication avec l'Autre impose d'emblée la mise en présence de deux langues et de deux cultures en permanente évolution et complexification⁸³. Étant donné que, dans l'acte communicationnel, ce sont les identités des sujets sociaux, forcément différentes, qui entrent en contact, il doit y avoir une compréhension interculturelle pour la réussite de la communication. Plus que connaître des données culturelles isolées, chaque individu devra détenir la capacité de percevoir et de manipuler ces connaissances à bon escient, en somme, de réagir efficacement par rapport aux systèmes de classement régissant

⁸¹ M. Abdallah-Preteille. *Op. cit.*, janvier 1996, p. 29.

⁸² *Ibidem*, p. 32.

⁸³ Tel que nous l'avons spécifié précédemment, les cultures revêtissent plusieurs formes et un même sujet est un pot-pourri de subcultures déterminé par son sexe, son âge, son vécu, sa religion et bien d'autres facteurs.

toute communauté sociale. Cette perspective est référée par C. Barmeyer⁸⁴ qui indique que :

La compétence interculturelle correspond à un ensemble d'aptitudes analytiques et stratégiques qui élargissent l'éventail des interprétations et d'actions de l'individu dans son interaction interpersonnelle avec des membres d'autres cultures. Ces aptitudes intègrent les connaissances générales sur d'autres cultures entraînant un effet de modification des attitudes et comportements initiaux et une sensibilisation (awareness) vis-à-vis des avantages liés à la différence.

Afin de comprendre, d'accepter et de tolérer la différence, il faut commencer par la discerner, puis avoir la capacité d'interpréter et de mettre en relation les divers éléments, sans formuler un quelconque jugement. Dans cette optique, et suivant le modèle de M. Byram, I. Lázár mentionne que « la compétence communicative interculturelle exige certaines attitudes, connaissances et aptitudes en plus de la compétence linguistique, sociolinguistique et discursive. »⁸⁵. Il nous semble important de voir quels sont les constituants de cette compétence.

3.1.3. les composantes de la compétence interculturelle

Quand il s'agit d'indiquer les composantes de la compétence interculturelle, le modèle présenté par M. Byram⁸⁶ est souvent cité. Celui-ci comprend cinq savoirs :

⁸⁴ C. Barmeyer. « Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France - Allemagne - Québec des styles d'apprentissage ». Page consultée le 20 septembre 2008. Disponible sur :

<http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Barmeyer.pdf>

⁸⁵ I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, C. Peck. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2007, p. 9.

⁸⁶ M. Byram. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

- *savoir-être* : la posture (*attitude*) d'ouverture à l'Autre et de réflexion sur les deux cultures est appréciée ;
- *savoirs (knowledge)* : associée aux contenus antérieurs, la connaissance des processus de communication dans l'autre culture est estimée ;
- *savoir comprendre* : les habiletés (*skills*) à comprendre les faits de l'autre culture,
- *savoir apprendre-et-faire* : les habiletés (*skills*) à acquérir de nouvelles connaissances et à agir de façon appropriée en situation de communication sont mobilisées ;
- *savoir s'engager* : qui exige des aptitudes d'évaluation critique (*critical cultural awareness*) des deux cultures et d'engagement à trouver des compromis qui permettront la création d'une plateforme entre les cultures, pont d'équilibre accepté et où se meuvent les parties mises en présence.

A son tour, D. Lussier⁸⁷, tout en reprenant ces composantes, les réorganise. Ainsi, pour la chercheuse, les dimensions de la compétence communicative interculturelle sont :

- Les *savoirs* : qui sont acquis par transmission et qui concernent les éléments de la connaissance du monde liés à la mémoire collective, au contexte socioculturel et à la diversité des modes de vie ;
- Les *savoir-faire* : qui permettent de savoir fonctionner dans la langue-cible, au niveau linguistique, de savoir s'ajuster à l'environnement social et culturel, d'interagir et de négocier ;

⁸⁷ I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, C. Peck. *Op. cit.*, 2007, p. 27-28.

- Le *savoir-être* : qui est lié à la sensibilisation et la conscientisation culturelle (savoir-comprendre), à la compétence critique (savoir accepter et interpréter les autres cultures) et à la compétence transculturelle (savoir intégrer d'autres valeurs).

Nous retrouvons les notions clés vues antérieurement distribuées selon trois axes chez C. Barmeyer.⁸⁸

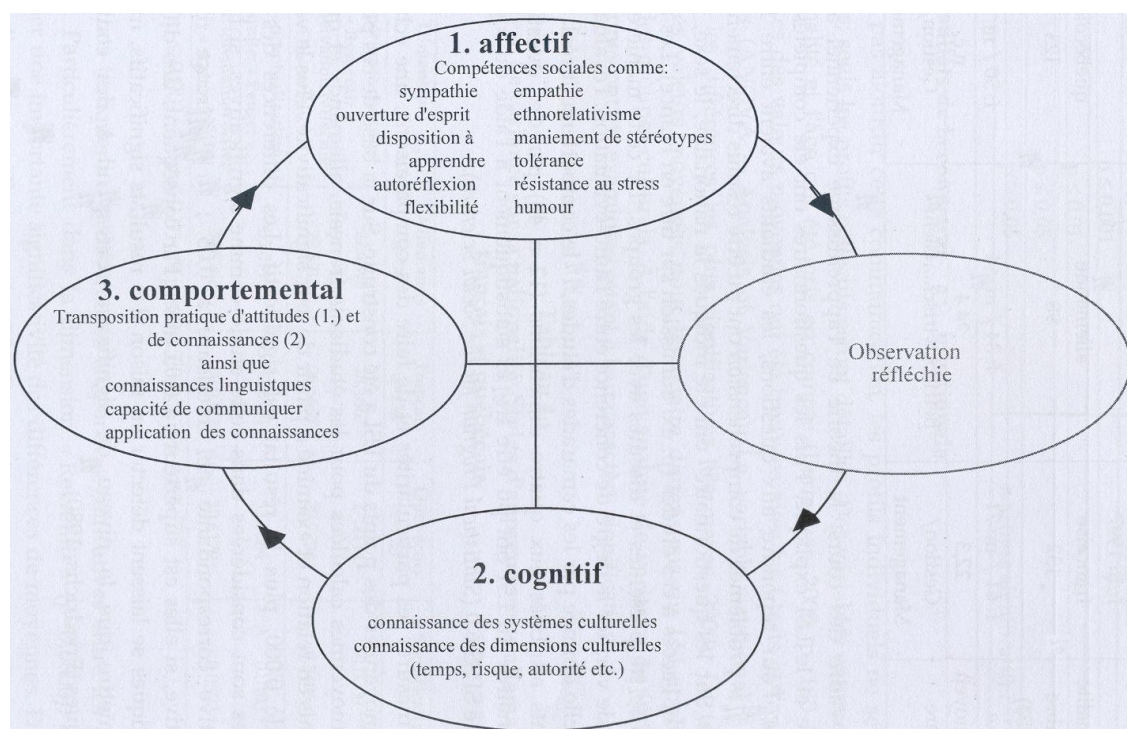


Figure 2 : Eléments de compétences interculturelles de Barmeyer

Il est intéressant d'observer le schéma de C. Barmeyer (figure 2) où est mise en évidence la dynamique des composantes de la compétence interculturelle. La compétence interculturelle est profondément ancrée dans les compétences

⁸⁸ C. Barmeyer. *op. cit.* Page consultée le 20 septembre 2008. Disponible sur : <http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Barmeyer.pdf>

sociales, c'est-à-dire intimement attachée à la personnalité de l'individu et à l'ouverture à l'Autre. Après un processus d'assimilation et de systématisation des connaissances sur les deux cultures, il va en découler une adéquation au niveau du comportement en vue de l'adaptation à la nouvelle situation culturelle. D'après ce qui vient d'être vu, il est bien clair que cette compétence interculturelle comprend deux grandes dimensions qui touchent aux connaissances et aux relations établies avec l'Autre qui suscite des réactions de divers ordres.

Plus récemment, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe, reconnaissant que l'interculturalité est une composante nécessaire de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, a inventorié une série de compétences générales - « savoirs »⁸⁹, « savoir-faire »⁹⁰, « savoir-être »⁹¹, « savoir-apprendre »⁹² - que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir. Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur ces compétences dans le chapitre II de ce travail.

3.2. La problématique (inter)culturelle

Le contact avec les langues étrangères, d'autres cultures et, par conséquent, l'étranger soulèvent des sentiments de divers ordres. A ce sujet, M. De Carlo dit que « la perception de notre langue maternelle et de celles des autres peut donc devenir une source de plaisir ou d'angoisse, d'accueil ou de refus, d'identification ou d'étrangéité »⁹³. Or, étant bien vrai que, conformément aux affirmations de M. Abdallah-Pretceille et de L. Porcher, « les langues sont des disciplines scolaires qui incarnent, par leur nature même, la présence de l'étranger » et que « seules les

⁸⁹ Cf. 5.1.1.2 du CECRL, p. 82-83.

⁹⁰ Cf. 5.1.2.2 du CECRL, p. 84.

⁹¹ Cf. 5.1.3 du CECRL, p. 84-85.

⁹² Cf. 5.1.4 du CECRL, p. 85.

⁹³ M. De Carlo. *Op. cit.*, 1998, p. 74.

langues, dites justement étrangères, contiennent en leur sein cette dimension de l'étrangeté de l'étranger »⁹⁴, il est important de faire face à cette dimension de façon à ce que des barrières à la communication s'estompent ou ne soient pas érigées.

La communication entre individus de cultures différentes n'est pas toujours aussi linéaire que nous pourrions le croire une fois qu'elle implique une confrontation de deux (ou plusieurs) cultures, de deux (ou plusieurs) systèmes de normes, et qu'elle exige une « prise en compte du phénomène de l'Altérité »⁹⁵, c'est-à-dire que, pour que le but communicatif soit atteint, il faut qu'il y ait « accord réciproque entre le locuteur et l'interlocuteur »⁹⁶. Ainsi, cela implique un processus de compréhension, d'interprétation et d'acceptation. Et si jamais il existe « des évidences non-partagées, des normes et des valeurs variables, (...) les visions du monde s'affrontent et a lieu le phénomène de l'incompréhension ».⁹⁷

3.2.1. L'entente langagière et la démarche interculturelle

Selon Hans-Georg Gadamer cité par P. Levesque-Mäusbacher⁹⁸, pour que l'entente langagière se produise il faut que certaines conditions soient mises en place :

- a) une décentration⁹⁹, un hors de soi en l'autre. Le « je » doit être capable de sortir de sa réalité pour appréhender celle de l'Autre et revenir à la sienne, riche de nouvelles connaissances.

⁹⁴ M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher. *Op. cit.*, 1996, p.105.

⁹⁵ P. Levesque-Mäusbacher. *Op. cit.*. Disponible sur : <http://www.fdlm.org/file/article/318/levesque.php3>.

⁹⁶ *Ibidem.*

⁹⁷ *Ibidem.*

⁹⁸ *Ibidem.*

b) l'acceptation des règles du jeu langagier. Entrer dans une situation de dialogue, c'est aussi accepter les règles langagières qui sont propres à l'Autre.

c) une remise en question de nos points de vue par le dialogue. A travers le dialogue, le « je » est confronté à une permanente remise en question de ses points de vue et à un réajustement des mêmes.

d) la reconnaissance du rôle de la tradition. Tout au long de ce processus, le « je » prend conscience que ses perspectives sont imbibées par ses traditions (intrinsèquement liées au lieu de naissance, à l'époque, au milieu), et que ses perceptions peuvent varier en fonction de certains facteurs, tels que « l'âge, le sexe, les catégories socioprofessionnelle ou socioéconomique, la formation initiale, la religion ou l'expérience de vie personnelle.¹⁰⁰

D'un autre côté, H. Maga¹⁰¹ reprend quelques-unes de ces notions pour aborder la démarche interculturelle qui suppose les principes suivants:

- « Se décentrer » – Le « je » doit être capable d'accepter la coexistence de divers points de vue.

- « Se mettre à la place de l'autre » - Le « je » doit être capable de ne pas tomber dans des lieux communs et de se placer dans une autre réalité.

⁹⁹ Porcher réfère aussi cet aspect : « *Ce qui est indispensable, c'est la décentration, c'est-à-dire la compréhension de la manière dont un autre voit le monde sans pour autant abandonner la façon dont on le voit soi-même* ». (L. Porcher. *Op. cit.*. Disponible sur : <http://www.fdlm.org/file/article/329/interculturel.php>).

¹⁰⁰ P. Levesque-Mäusbacher, *op. Cit.*, Disponible sur : <http://www.fdlm.org/file/article/318/levesque.php3>.

¹⁰¹ « *L'interculturel: éléments théoriques* ». Disponible sur : www.franparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm

- « Coopérer » - En d'autres termes, pour comprendre l'Autre, le « je » doit contrecarrer les stéréotypes et les préjugés.

- « Comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit ».

Ainsi, « une démarche interculturelle structurée d'analyse et d'apprentissage »¹⁰² doit être adoptée, tant au niveau individuel que professionnel, entraînant nos apprenants à cet exercice de repérage de façon à ce qu'ils acquièrent les compétences de communication souhaitées. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, ou de toute langue étrangère, l'objectif de cette approche réside dans la sensibilisation aux enjeux déclenchés lors du contact des individus et des cultures. L'ouverture à d'autres perspectives doit être favorisée recourant à la comparaison et à l'approfondissement des éléments de la culture cible et de la culture source. A travers les interactions et les échanges qui en découlent, l'apprenant connaît de nouveaux systèmes de signification et les valeurs qui s'y rattachent ; il intériorise des connaissances qui vont agir sur les siennes et provoquer une réflexion sur son propre système culturel ; il va relativiser les caractéristiques car aucun cadre de référence n'est un dogme absolu ; il va finalement s'enrichir culturellement et humainement grâce à l'acquisition de nouvelles compétences. De cette forme, un travail sur les attitudes de l'apprenant sera réalisé car :

L'exercice de civilisation¹⁰³ ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue

¹⁰² M. Abdallah-Preteille. *Op. cit.*, 1986, p. 166.

¹⁰³ Fréquemment, Les notions de « culture » et « civilisations » sont équivalentes.

avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas encore eu l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables.¹⁰⁴

Au-delà de la découverte de nouveaux horizons, l'effet produit sur l'individu est démesurément important puisque cela provoque une transformation de l'identité de l'individu en conséquence d'un dépassement de soi-même. Par l'intermédiaire de cette démarche, les représentations formées, et souvent inexactes, vont être devancées dans la mesure où elle vise « à conduire de représentations premières à des représentations « travaillées », toujours affectivisées, mais qui sont passées par l'observation, l'objectivation et la prise de conscience ». ¹⁰⁵

Un espace de dialogue, de réflexion et d'interaction doit être implémenté pour que le processus d'ouverture à l'Autre soit stimulé et que puissent se produire l'extériorisation et le partage des perspectives variées dans la classe de FLE. L'apprenant doit ainsi être invité à révéler *ses* visions et à exprimer *ses* réactions. Il est évident qu'il va s'appuyer sur 'sa' culture et sur 'ses' référents pour l'interprétation des nouvelles caractéristiques culturelles auxquelles il est confronté. Pourtant, une opération d'ouverture et de décentration doit être pratiquée tout en ayant attention à valoriser la culture d'origine. En effet, lors du contact avec l'autre culture, un regard critique sur celle-ci uniquement ne peut survenir¹⁰⁶. L'apprenant doit porter un jugement objectif sur 'sa' propre culture et,

¹⁰⁴ G. Zarate. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier – CREDIF, Coll. « Essais », 1993, p. 98.

¹⁰⁵ J.-C. Beacco. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 1995, p. 123.

¹⁰⁶ Une attention particulière doit être consacrée à la problématique de l'identité et à la mise en présence du « *Je* » et de l'« *Autre* ». A ce propos, M. Abdallah-Preteille énumère plusieurs paradoxes découlant de la différence. Nous nous limiterons à voir à voir les principaux : il y a « *une moralisation de la perception des différences* » : celles-ci sont jugées, cataloguées, positivement ou négativement, et sont ressenties comme un danger ; « *une interprétation de la*

dans ce processus d'analyse des deux systèmes, divers phénomènes sont déclenchés, à savoir, une prise de conscience de 'son' identité, une actualisation des connaissances sur 'sa' culture, une relativisation de 'ses' pratiques sociales, de 'ses' valeurs et de 'ses' convictions, en somme, des attitudes de compréhension et de tolérance vis-à-vis de ce qui semble ou est différent.

Dans cet aller-retour entre la culture source et la culture cible, il n'est point question d'abandonner 'son' système référentiel en faveur de l'autre comme le signale Porcher :

La difficulté consiste à mener cette opération sans abandonner ses propres références culturelles, ses propres valeurs, ses choix spécifiques. Mon ouverture interculturelle sera d'autant plus profonde que je serai plus fortement moi-même, et, réciproquement, je maîtriserai d'autant encore mieux mon identité patrimoniale que je serais disponible au partage interculturel.¹⁰⁷

Face à deux cultures (ou plus), l'apprenant doit avoir une attitude de tolérance tout en maintenant 'sa' posture identitaire et 'son' équilibre. Il faut pouvoir dépasser 'son' système, circuler d'un univers à l'autre, comprendre et s'appropriier les traits culturels différents des siens pour revenir à sa propre culture, enrichi et conscient de son identité. Ce processus ne s'acquiert ni par transmission directe de connaissances, ni par mimétisme des attitudes, il est le fruit de la pratique.

différence en termes de déficit » qui amènera à des stratégies pour atteindre l'équilibre ; « *une radicalisation des différences* » provoquant un éloignement irréparable; « *une fossilisation par décontextualisation* » : l'exotisme ; « *une valeur explicative et justificatrice* » des différences qui entraîne une posture de rejet et d'exclusion ; « *une perspective hiérarchique et inégalitaire* » imposée par un groupe se considérant supérieur ou dominant. In M. Abdallah-Preteuille. *Op. cit.*, 2004, p. 19-22.

¹⁰⁷ L. Porcher. *Op. cit.*, 1995, p. 60.

L'apprenant, dans son initiation à la langue et à la culture d'une communauté étrangère, se trouve nécessairement dans une position qui ne lui permet pas l'accès à la compétence culturelle et communicationnelle inhérente aux locuteurs natifs (Il ne s'agit d'ailleurs pas de lui donner la compétence culturelle du natif tel que l'a souligné G. Zarate¹⁰⁸).

Puisque la culture étrangère ne peut s'acquérir par imprégnation, l'apprenant doit développer des compétences analogues à celles des locuteurs natifs, mais par une autre voie: la classe de langue étrangère où l'enseignant devra éveiller sa conscience interculturelle et poursuivre un objectif social de référence.

3.2.2. Un parcours parsemé d'embûches

Comme le soutient E. Roland-Gosselin¹⁰⁹, les obstacles à la communication interculturelle peuvent être de deux ordres: soit au « niveau cognitif » (méconnaissance des autres cultures ou inconscience de la relativité culturelle), soit au « niveau affectif » (méfiance de l'étranger, problèmes de décentration, formulation de jugements de valeur, ancrage dans les stéréotypes). Par conséquent, la formation interculturelle, remarque l'auteur, est une formation qui devra aborder les deux dimensions, développant les diverses connaissances touchant à d'innombrables domaines (anthropologie, sociologie, psychologie, linguistique, géopolitique, histoire, économie,...) et travaillant des attitudes ou des comportements qui impliquent l'ouverture, la curiosité, la tolérance et des capacités de compréhension des différents horizons qui se présentent.

¹⁰⁸ G. Zarate. *Op. cit.*, 1986, p 12.

¹⁰⁹ E. Roland-Gosselin. *Op. cit.*, mai-juin 2005, p. 40.

Nous avons donc les idées-clefs qui sous-tendent à l'interculturel : la découverte, la prise de conscience, l'ouverture, la rencontre avec l'Autre¹¹⁰, la relativisation des perspectives de chaque individu. Pourtant, dans cette démarche, qui est l'approche de l'Autre, le sujet est confronté à des représentations de la culture cible et utilisent les représentations de la culture source. De là plusieurs obstacles, tels que les implicites, les préjugés, les stéréotypes et l'ethnocentrisme, peuvent entraver la communication. Il nous semble important d'explicitier ces concepts pour voir leur intérêt dans le domaine de la didactique des langues, et plus particulièrement dans le cadre du FLE.

3.2.2.1. Les représentations

L'activité humaine est source de création permanente de représentations. Dans l'ère moderne, Durkheim a été le premier à s'intéresser à la notion de 'représentation' et à faire la distinction entre « représentations collectives » et « représentations individuelles » (qui sont néanmoins liées).

La vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations, il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables. Nous allons, en effet, essayer de montrer que les unes et les autres soutiennent la même relation avec leur substrat respectif.¹¹¹

¹¹⁰ D'ailleurs, et comme l'indique M. De Carlo, « *le contact avec la diversité constitue, en effet, depuis toujours, une source de crainte et d'angoisse* » et la racine du mot « alter » à donné origine à des mots – « *allergie* », « *aliénation* », « *altercation* », « *adultère* », « *altération* » - dont la charge négative reflète bien le rapport difficile qui peut exister avec l'Autre. Selon Cesari, V. cité par M. De Carlo. *Op. cit.*, 1998, p. 89.

¹¹¹ E. Durkheim. « Représentations individuelles et représentations collectives ». In *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF, 1967, p. 2.

Et de conclure que les représentations individuelles sont « produites par les actions et les réactions échangées entre les éléments nerveux », mais ne sont pas « inhérentes à ces éléments » et que les représentations collectives sont « produites par les actions et les réactions échangées entre les consciences élémentaires dont est faite la société »¹¹² sans en émaner directement. Pour E. Durkheim, les représentations collectives sont des formations indépendantes et supra-individuelles, qui embrassent la science, la religion, les mythologies et quasi toutes les formes du savoir. Elles sont statiques et peu sujettes à modification.

Désormais, la notion de 'représentation sociale' s'est substituée à celle de 'représentation collective'. L'individu se forge ou reçoit des images de l'Autre¹¹³, de sa langue et de sa culture et les transmet par le discours social. Ce « sont des représentations sociales, c'est-à-dire qu'elles ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais qu'elles s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire et des rapports entre groupes ethniques ou nationaux »¹¹⁴. Ce lien avec les événements de tout ordre détermine que soit étudié le contexte de production puisque, d'après P. Bourdieu, « les catégories selon lesquelles un groupe se pense et selon lesquelles il se représente sa propre réalité contribuent à la réalité de ce groupe ».¹¹⁵

D. Jodelet définit la représentation sociale comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Les

¹¹² *Ibidem*, p. 27.

¹¹³ Deux perspectives de représentations ont été définies par H. Boyer : « l'auto-représentation » (représentation de soi) et « l'hétéro-représentation » (représentation de l'Autre par un locuteur). In « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère ». *E. L. A.*, n.° 123-124, Paris : Didier Erudition, juillet-décembre 2001, p. 336.

¹¹⁴ J.-R. Ladmiral et E. M. Lipiansky. *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin. 1989, p. 199.

¹¹⁵ P. Bourdieu. *Op. cit.*, 1982, p. 158.

représentations sociales « régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales ». ¹¹⁶

Ce phénomène se constitue comme un processus dynamique et cela même est visible dans l'étymologie du concept décrite par N. Auger :

(...) " représenter " (du latin *repraesentare*) signifie " rendre présent ". Il y a donc une tentative de faire exister, au travers du discours, la réalité dans laquelle on se trouve. Par ailleurs, la terminaison –tion du substantif " représentation " met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'une activité dynamique, en constante évolution (...). ¹¹⁷

Autrement dit, l'individu a toujours un 'objet/sujet' qui est matière de représentation puisque « représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » ¹¹⁸ qui peut être, dans le cadre scolaire, le pays, la culture, la langue-cible ou le locuteur natif.

Il ne faut pas oublier que les représentations sociales se constituent comme connaissances, certes non-scientifiques, mais partagées par un même groupe. Pour D. Jodelet ¹¹⁹, elles englobent les éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, des valeurs, des croyances, des attitudes, des opinions et d'autres images, qui peuvent être plus ou moins durables. En contexte pédagogique, ces représentations, positives ou négatives, vont être le point de départ d'un travail qui peut déboucher sur un processus d'enrichissement. L'enseignement/apprentissage du FLE nous semble être un moment d'élection pour que l'apprenant travaille les représentations socioculturelles, collectives et individuelles, portées sur l'Autre et

¹¹⁶ D. Jodelet. *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989, p. 53.

¹¹⁷ N. Auger. « Des manuels et des stéréotypes ». *Le Français dans le Monde*, n.° 326, mars-avril 2003, p. 29.

¹¹⁸ D. Jodelet. *Op. cit.*, 1989, p. 54.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 52.

sur soi pour stimuler des pratiques d'ouverture à l'altérité, transcendant les particularismes péjoratifs et développant des attitudes xénophiles.

3.2.2.2. Les implicites

Une des adversités à laquelle se confronte l'individu lorsqu'il aborde une langue étrangère est de ne pas disposer de tous les éléments nécessaires à l'appréhension du message transmis, c'est-à-dire de ne pas maîtriser les implicites culturels qui sont des « allusions partagées, modes de participation spontanée »¹²⁰ difficiles à saisir pour un étranger et qui circulent dans l'univers social d'une communauté. Pour P. Charandeau, « ce sont eux qui constituent les véritables enjeux de communication sociale. Les repérer, les décrire et tenter de les expliquer permet de toucher au problème même de l'identité des cultures ».¹²¹

3.2.2.3. Les préjugés et les stéréotypes

Bien que différents par nature, les préjugés et les stéréotypes sont souvent des termes associés. Alors que les préjugés sont des « jugement[s] que nous formons à partir d'une autre personne ou d'un autre peuple que nous ne connaissons pas réellement »¹²², les stéréotypes sont une « hypergénéralisation »¹²³ ou un « ensemble de caractéristiques qui résume un groupe, habituellement en termes de comportement, d'habitudes, etc. »¹²⁴ Une autre distinction importante, liée au caractère changeant ou immuable de chacun, est faite par M. Abdallah-Preteille qui rapproche le préjugé de l'opinion dans la mesure où il est sujet à changement

¹²⁰ L. Porcher. *Op. cit.*, 1995, p. 63.

¹²¹ P. Charandeau., « Langue, discours et identité culturelle ». *E. L. A.*, n.° 123-124, Paris : Didier Erudition, juillet-décembre 2001, p. 348.

¹²² Conseil de L'Europe. « *Tous différents, tous égaux, Kit pédagogique* », p. 32.

¹²³ M. De Carlo. *Op. cit.*, 1998, p. 85.

¹²⁴ Conseil de L'Europe. « *Tous différents, tous égaux, Kit pédagogique* », p. 31.

tandis que le stéréotype se distingue par sa forte représentativité et par son invariabilité. Cela même est présent dans la définition que l'auteur énonce à partir de celles de M. Leiris et de R. Bastide :

(...) Un jugement de valeur non fondé objectivement et d'origine culturelle »
(...) un ensemble de sentiments, de jugements et naturellement d'attitudes individuelles qui provoquent, ou tout au moins, favorisent, et même parfois simplement justifient des mesures de discriminations », le préjugé rejoint le stéréotype en tant que généralisation non fondée, jugement rapide et automatique. Toutefois, alors que le préjugé s'apparente davantage à l'opinion et est, en ce sens, susceptible de modifications, le stéréotype se caractérise par sa prégnance et son immuabilité.¹²⁵

Aussi bien les premiers que les seconds peuvent s'ériger en barrière car « une fois créés, ils ont une influence sur les relations avec les autres peuples, parce qu'ils déterminent la façon dont nous percevons ou nous jugeons les autres »¹²⁶. N'ayant aucun lien, ou tout au plus une liaison très tenue avec la réalité, les préjugés et les stéréotypes sont positifs ou négatifs et conduisent indéniablement à une perception travestie de la situation et à une prise d'attitude conséquemment déphasée. Ils peuvent conduire, soit à la « méfiance » et au « rejet », s'ils sont négatifs, à la « déception », au « désabusement » ou à un « rapprochement sur de fausses bases » dans le cas contraire.¹²⁷

Ces problèmes découlent du fait que nous sommes face à des jugements figés qui entraînent un blocage au niveau de la réflexion puisque « les choses semblent fixées pour toujours et, plus grave encore, les gens, la langue, les pays sont

¹²⁵ M. Leiris et R. Bastide cités par M. Abdallah-Preteuille. *Op. cit.*, 1986, p. 122.

¹²⁶ Klineberg cité par M. Abdallah-Preteuille. *Op. cit.*, 1986, p. 123.

¹²⁷ C. Barrette, E. Gaudet et D. Lemay. *Guide de communication interculturelle*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique, 1996, p. 40.

caractérisés intrinsèquement »¹²⁸. Or, si le stéréotype¹²⁹ est composé par « l'élément simplification » (une fois que seuls des traits essentiels sont retenus), par la « généralisation » (ces traits sont appliqués à tout un groupe)¹³⁰ et donne lieu à une « opération de qualification » (le groupe est décrit en fonction de ces traits) et « de catégorisation » (attributs symboliques d'une catégorie sans relation avec les réelles différences ambiantes), ils sont récurrents dans le contexte scolaire et doivent être travaillés.

Dans ce sens, N. Auger soutient que l'objectif n'est pas que l'apprenant ne les émette pas mais qu'il sache « quand et pourquoi les stéréotypes émergent »¹³¹ et il devient ainsi indispensable qu'un travail sur les représentations que l'élève a de l'Autre se fasse. D'après l'auteur, cette tâche comprend plusieurs étapes, à savoir : le repérage, le classement (en fonction du domaine concerné et de la valeur positive ou négative associée), l'analyse soignée du discours (car le stéréotype est présent dans des structures ayant recours à des modalisateurs ou dans tous les types de documents, aussi bien dans des textes fabriqués que dans les documents authentiques) et, une fois acquise cette aisance, « il faut lui [à l'apprenant] proposer des activités qui déclenchent la démarche interculturelle. Cette démarche vise à dépasser l'ethnocentrisme pour objectiver ces formulations, en recontextualisant les stéréotypes ».¹³²

C'est pourquoi, l'apprenant doit être amené à comprendre les causes de l'existence des représentations préconçues des autres cultures, de même que celles

¹²⁸ N. Auger. *Op. cit.*, mars-avril 2003, p. 29.

¹²⁹ Jean-Pierre Cuq caractérise la stéréotypie par le fait qu'elle « repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s'identifie [...] ». In J.-P. Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle/Clé International, 2003, p. 224-225.

¹³⁰ G. Zarate. *Op. cit.*, 1986, p. 63.

¹³¹ N. Auger. *Op. cit.*, mars-avril 2003, p. 29.

¹³² N. Auger. *Op. cit.*, mars-avril 2003, p. 31.

associées à sa culture, afin d'éviter qu'elles soient renforcées lors des échanges avec l'Autre. De pair, l'enrichissement du bagage culturel de l'apprenant entraînera une diminution des préjugés et des stéréotypes. Bien que nous sachions que ce travail est ardu et de longue haleine, l'engagement dans une voie d'élargissement des horizons culturels de l'apprenant est fondamental car plus il détiendra des informations variées sur une culture et sur le pays, plus le champ de ses perceptions sera élargi et plus les éléments de représentations « simplificateurs », « réducteurs »¹³³ et généralisants s'estomperont.

3.2.2.4. L'ethnocentrisme

Un autre danger qu'il est nécessaire de combattre est celui de l'ethnocentrisme que le Conseil de l'Europe définit comme une croyance fondée sur la certitude que « notre réponse au monde – notre culture – est la bonne, et que les autres réponses, d'une certaine façon, ne sont pas « normales ». »¹³⁴. L'Autre est différent, il va donc de soi, semble-t-il, qu'il y ait « une tendance à considérer que « sa » culture est « la » culture et l'individu se trouve enfermé à la fois dans l'ethnocentrisme, le sociocentrisme (penser que sa culture est bonne pour les autres) et l'égo-centrisme ». ¹³⁵

Ne possédant pas les connaissances sur le système de valeur, les modes de pensée, les normes de l'Autre, l'individu va chercher à comprendre les événements culturels de l'autre culture à partir des siens, inconscient du fait que le cadre de référence est dissemblable et convaincu que ses référents sont les seuls valables. Cette « tendance à poser son propre groupe comme mesure absolue à

¹³³ L. Porcher. *Op. cit.*, 1995, p. 64.

¹³⁴ Conseil de L'Europe. « *Tous différents, tous égaux, Kit pédagogique* », p. 32.

¹³⁵ L. Porcher. « Le plurilinguisme: des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives ». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Numéro spécial*, juillet 2003, p. 94.

laquelle comparer tous les autres et à juger les diversités comme des infériorités peut être considérée comme universelle ». ¹³⁶

Cette focalisation que constitue l'ethnocentrisme ne pourra être dépassée que par un travail qui passe, comme nous l'avons déjà mentionné, par la « décentration », la « contextualisation » et l'« objectivation ». N. Auger affirme qu'il est indispensable de « se décentrer pour regarder les évidences comme des éléments nouveaux, puis les contextualiser pour leur donner du sens et avoir une vision objective du phénomène » ¹³⁷. Il ne suffit pas de reconnaître et de respecter les différences de l'Autre, il est nécessaire « que j'acquière la conviction que les croyances, les modes de pensée, les systèmes de référence de l'autre sont aussi valables que les miens, parce que, comme les miens, ils sont l'aboutissement, le produit d'une culture ». ¹³⁸

Et c'est à ce moment que se produit la remise en cause de son propre système, « la prise de conscience du " relativisme culturel " qui va mettre en question mon être, mes certitudes, mon identité » ¹³⁹ dans la mesure où les deux codes culturels vont envahir réciproquement l'espace l'un de l'autre. Ces expériences qui impliquent la superposition de l'étrange et du familier sont des expériences interculturelles dont la frontière n'offre aucune « certitude », comme le défendent R. Hess et C. Wulf : « Dans la rencontre avec l'autre culture le soi peut devenir étranger, l'autre peut devenir familier. La compréhension de l'altérité de l'autre peut introduire le doute sur le soi et contribuer à complexifier la perception de l'autre ». ¹⁴⁰

¹³⁶ M. De Carlo. *Op. cit.*, 1998, p. 87.

¹³⁷ N. Auger, N. *Op. cit.*, 2005.

¹³⁸ C. Clanet. *Op. cit.*, 1993, p. 214..

¹³⁹ *Ibidem.*

¹⁴⁰ R. Hess et C. Wulf. *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*. Paris : Anthropos, 1999, p. VII.

De ce qui précède, nous pouvons dire que l'éducation interculturelle est fondamentale dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et qu'elle doit embrasser aussi bien les apprenants que les enseignants car, comme le souligne G. Zarate, « la découverte d'une culture étrangère n'est pas tant une initiation aux caractéristiques de ce nouvel ordre culturel qu'une sensibilisation à l'arbitraire du système de référence maternelle ». ¹⁴¹

A l'égard de toute réalité, l'attitude qui doit être adoptée est celle de la réflexion pour la comprendre et, de ce fait, comprendre la culture de l'Autre. Au lieu de la prendre isolément et de la décrire, il faut essayer de l'interpréter, de l'intégrer dans son contexte, tout en la relativisant. Cela amènera à une prise de conscience, à un enrichissement et à une transformation des divers ordres – étranger et maternel – culturels. Nous considérons que l'enseignement / apprentissage du FLE matérialise la présence de l'autre culture et l'approche à l'altérité, permettant à l'apprenant une conscientisation des représentations et, par là même, la maturation de son système de valeurs. C'est cette fonction de médiation, exigence permanente, qui est un enjeu fondamental lors du processus didactique.

3.2.3. Le rôle de médiateur culturel

Dans ce complexe processus, l'enseignant doit assurer une mission considérée complexe ou délicate et voit la multitude de rôles qu'il assumait déjà s'enrichir. Comme le rappelle 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

¹⁴¹ G. Zarate. *Op. cit.*, novembre-décembre 1983, p. 39.

l'extérieur, le lointain et le proche »¹⁴². Il est alors amené à être médiateur interculturel, étant donné qu'il guidera la réflexion de ses apprenants, et animateur de dialogues puisque les apprenants donneront libre cours à leurs sentiments et à leurs opinions relativement à leur culture, à la différence de cultures existant dans leur propre pays et dans d'autres pays étrangers. L'enseignant devra transformer la classe en un espace culturel ouvert à la pluralité des perspectives compte tenu du fait que, conformément à la pensée de R. Galisson, la communication se déroulera dans une démarche interculturelle :

« Communiquer, c'est mettre en commun (...) mettre en commun ce que l'on est et ce que l'on sait, (...) ses ressemblances, ses différences et ses antagonismes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se connaître dans et à travers l'Autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité. »¹⁴³

Dans l'enseignement du FLE, comme nous l'avons mentionné auparavant, nous sommes souvent face au problème de la culture. Quelle culture est transmise dans les cours ? Est-ce la culture liée à l'héritage artistique et historique – littérature, arts plastiques, musique, événements historiques, symboles, mythes et personnages célèbres de la France ? Enseignons-nous des stratégies pour que des aspects concrets soient menés à bien par l'apprenant – acheter quelque chose, réserver un voyage ou réalisation d'un autre acte de la vie quotidienne – ou créons-nous un espace propice à la réflexion sur la/les communauté(s), à l'introspection, à l'introduction de l'Autre ? Les deux composantes sont fondamentales pour l'acquisition d'une compétence culturelle, pourtant, la plupart des constats montre que les enseignants sont beaucoup plus enclins à aborder la première dimension de la culture car l'objectif principal d'un enseignement de langue dans l'optique communicative est l'acquisition d'une compétence de

¹⁴² G. Zarate. *Op. cit.*, 1993, p. 11.

¹⁴³ R. Galisson. « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen ». *E. L. A.* n.° 106. Paris : Didier Erudition, avril-juin 1997, p. 149.

communication (celle-ci étant indissociable de la notion de la compétence culturelle). Elle doit donc comprendre « la culture cultivée » (qui correspond aux savoirs - dont nous avons déjà parlé - touchant à la littérature), la « culture anthropologique » (les manières dont les indigènes « voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel »), la « culture médiatique », la « culture historique ».¹⁴⁴

La visée de l'enseignement / apprentissage du FLE doit être non seulement la connaissance des différences culturelles existantes mais, et fondamentalement, la compréhension de celles-ci. Cela passe alors par l'adoption d'une démarche interculturelle qui stimule une réflexion sur sa culture et sur la culture étrangère. Cela présuppose aussi une relativisation pour qu'il n'y ait point une valorisation ou une dévalorisation d'une culture au détriment de l'autre. En somme, dès le début de l'apprentissage, piqué dans sa curiosité et stimulé « à la perception interculturelle »¹⁴⁵, l'apprenant doit être mis en présence de données authentiques sur la langue et la culture étrangère. S'ensuit alors un encouragement au partage de leurs pensées et à la formulation d'hypothèses interprétatives. Cette étape est d'une importance capitale car c'est au cours de celle-ci que sont dévoilées les représentations que chacun a sur sa langue - culture et sur la langue - culture cible. Se produit alors la réflexion où les hypothèses formulées peuvent être déclarées valables ou, à la lumière des codes la culture cible, rejetées donnant origine à une spécification, à un réajustement, à une correction, à une reformulation des suggestions initiales. Au cours de ce processus, l'enseignant se constitue en animateur de dialogues qu'il gère en posant « les questions qui ouvrent sur d'autres horizons et en orientant la discussion vers la prise de conscience du relativisme des identités culturelles. Le professeur pose ainsi progressivement les

¹⁴⁴ L. Porcher. *Op. cit.*, 1995, p. 66-67.

¹⁴⁵ H. Besse. « Eduquer la perception interculturelle ». *Le Français dans le Monde*, n.° 188, octobre 1984, p. 46-50.

jalons d'un vrai dialogue des cultures »¹⁴⁶ en s'impliquant dans la construction du lien social.

Les susmentionnées considérations et discussions gèrent donc l'ouverture à la différence, la prise de conscience des multiples manières de penser, de voir, d'être et de percevoir les choses, les mots et les individus. Cela stimule aussi la tolérance envers les diverses convictions intra / extra-communauté et la découverte du nouveau système est faite dans une relation d'empathie avec l'Autre. Tel que le préconise G.-D. Salins, « Il vaudrait peut-être mieux que les apprenants se sentent moins à l'aise avec la grammaire de la langue, mais plus à l'aise avec la grammaire de la culture de cette langue »¹⁴⁷ pour développer toute une série d'attitudes et d'aptitudes (en matière d'observation, de découverte, d'interprétation, de comparaison et de médiation) en vue d'entériner le respect, l'empathie et la tolérance ; de susciter l'intérêt, la curiosité et l'ouverture envers les autres en évitant tout jugement et de consolider la conscientisation culturelle. Il nous faut admettre que l'approche interculturelle dans les cours de FLE n'est pas tâche aisée car cela ne peut être envisagé comme un acte pédagogique isolé. Elle doit intégrer une politique de classe, d'école, de système éducatif.

¹⁴⁶ R. Steele. *Op. cit.*, août-septembre 1996, p. 54-57.

¹⁴⁷ G.-D. Salins, « Rôle de l'ethnographie de la communication ». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Numéro spécial*, janvier 1995, p. 192.

Chapitre II – La dimension (inter)culturelle dans les textes officiels européens, nationaux et dans les matériels pédagogiques

Pour être efficace dans une autre culture, il ne suffit pas de détenir des connaissances sur des informations historiques, géographiques, sociologiques ou autres, du pays de la langue cible mais il faut disposer d'un certain nombre de compétences générales qui permettront une communication efficace et le développement d'une « personnalité interculturelle ». Au niveau de l'expression, l'apprenant doit non seulement acquérir les ressources linguistiques, mais aussi adopter les attitudes langagières appropriées. En ce qui concerne la compréhension, il doit être capable d'identifier et d'interpréter les divers éléments porteurs de sens produits par leur interlocuteur. En outre, dans ce processus, il ne faut point oublier la question identitaire, c'est-à-dire la construction et l'enrichissement de l'identité de l'individu au contact avec l'Autre, en somme, « le développement harmonieux de sa personnalité »¹⁴⁸ puisque « les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre (...) elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et (...) à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles »¹⁴⁹. Voyons alors quelles sont les perspectives (inter)culturelles présentes dans le CECRL et les éventuels impacts sur les textes officiels portugais et sur les manuels de FLE au Portugal.

1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Partant de la citation que nous venons de présenter, nous constatons que le CECRL met, d'une certaine manière, en relief l' 'interculturalité', composante nécessaire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, inventoriant

¹⁴⁸ Conseil de l'Europe. *Op. cit.*, 2001, p 9.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 40.

une série de compétences générales. Parmi celles-ci sont décrites les compétences (inter)culturelles que l'apprenant, acteur social, doit acquérir pour être sensible à la différence que l'interlocuteur représente, pour développer sa capacité à communiquer efficacement et pour agir pleinement avec l'Autre.

1.1. Les compétences générales et communicatives

1.1.1. Les compétences générales

Le CECRL aborde de forme indirecte, par l'intermédiaire d'un classement en compétences, la question culturelle. Nous ne trouvons point de listes exhaustives de contenus (connaissances culturelles, vocabulaire ou capacités cognitives) et cela est dû au fait que les descripteurs sont « globaux »¹⁵⁰. Celles-ci devront donc être prises en compte dans les programmes ou dans le cadre de la classe où des situations spécifiques vont être abordées. Nous avons alors des marques (inter)culturelles dans les compétences dénommées : « savoirs », « savoir-faire », « savoir-être » et « savoir-apprendre ».

1.1.1.1. Savoirs

Les savoirs englobent deux domaines considérés plus traditionnels dans l'enseignement des langues étrangères et s'ouvrent à un troisième avec l'interculturel. Ainsi, la communication exige la mise en jeu de savoirs (ou « connaissance déclarative ») qui consistent en des connaissances acquises par l'expérience individuelle ou à travers l'apprentissage.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 29.

« Les connaissances académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique, les connaissances académiques ou empiriques d'un domaine professionnel sont évidemment d'importance (...) Mais les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines publics ou personnels sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont essentielles à la communication interculturelle. »¹⁵¹

Cette culture générale¹⁵², que l'apprenant édifiera tout au long de sa vie, va être en permanente actualisation en raison de l'interaction qui s'établit avec l'Autre et de la découverte de ce qui l'entoure. Les données factuelles détenues vont être complétées, réorganisées et vont enrichir le sujet qui développera un savoir socioculturel. Le CECRL met l'accent sur le savoir socioculturel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères car « il est probable qu'elles [la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue] n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par les stéréotypes »¹⁵³. Dans la classe, il va donc être question d'identifier les savoirs que possède l'apprenant et, face à de nouvelles connaissances, il faudra parcourir le chemin de la dépuración pour que

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 16.

¹⁵² Dans la partie 5.1.1.1 du CECRL, une description des éléments intégrant « la connaissance du monde » nous est fournie. « Elle englobe la connaissance :

- des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines (voir le tableau 5 en 4.1.2, p. 43, pour des exemples). La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques.
- des classes d'entités (concret/abstrait, animé/inanimé, etc.), de leurs propriétés et relations (spatio-temporel, associatif, analytique, logique, cause/effet, etc.) telles qu'elles sont exposées, par exemple dans *Threshold Level 1990*, Chapitre 6. » *Ibidem*, p. 82.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 82.

l'intériorisation se concrétise, résulte en enrichissement et permette l'établissement d'une communication libre de travers qui s'érigent en obstacles.

Le savoir culturel doit donc être valorisé et travaillé, surtout au niveau des spécificités d'une société et de sa culture. Il est fondamental de se pencher sur « les traits distinctifs caractéristiques d'une société »¹⁵⁴, tels que :

- La vie quotidienne, par exemple, nourriture et boisson, heures des repas, manières de table ; congés légaux ; horaires et habitudes de travail ; activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).
- Les conditions de vie, par exemple, niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social) ; conditions de logement ; couverture sociale.
- Les relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple, la structure sociale et les relations entre les classes sociales ; les relations entre les sexes (courantes et intimes) ; la structure et les relations familiales ; les relations entre générations, au travail, avec la police, les organismes officiels, etc. ; les relations entre races et communautés ; les relations entre les groupes politiques et religieux.
- Les valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que la classe sociale ; les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels) ; la fortune (revenus et patrimoine) ; les cultures régionales ; la sécurité ; les institutions ; la tradition et le changement ; l'histoire ; les minorités (ethniques ou religieuses) ; l'identité nationale ; les pays étrangers, les états, les peuples ; la politique ; les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) ; la religion, l'humour.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 83.

- Le langage du corps (voir 4.4.5): connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant.
- Le savoir-vivre, par exemple, les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue : la ponctualité ; les cadeaux ; les vêtements ; les rafraîchissements, les boissons, les repas ; les conventions et les tabous de la conversation et du comportement ; la durée de la visite; la façon de prendre congé.
- Les comportements rituels dans des domaines tels que la pratique religieuse et les rites ; naissance, mariage, mort ; attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle ; célébrations, festivals, bals et discothèques, etc.

Prenant les traits distinctifs énoncés par le CECRL, il semble évident que les contenus utilisés par l'enseignant ne doivent pas uniquement traiter de réalisations visibles (telles que les langues, les coutumes, les fêtes, les rites, les habitudes alimentaires, vestimentaires ou les institutions, entre autres) mais doivent aussi porter sur des réalisations moins manifestes (présentes dans les échanges relationnels des éléments d'une communauté qui partagent des réalités et possèdent des références, des valeurs et des règles implicites identiques). L'apprenant sera alors face à des perspectives différentes de la réalité et sera amené à relativiser sa propre culture.

Pour (re)connaître la culture de l'Autre et la respecter dans ses particularismes, l'apprenant doit d'abord (re)connaître sa culture, la soumettre à un examen critique et être conscient des normes en jeu. Là, se produira la « prise de conscience interculturelle » que le CECRL caractérise comme étant conséquence de « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le

monde de la communauté cible» »¹⁵⁵. De plus, il ne faut pas oublier que la culture source ou la culture cible embrassent elles-mêmes une panoplie significative de cultures, à l'intérieur d'un pays ou extérieur à celui-ci. La culture francophone ou la culture lusophone ne se réduisant pas à la culture française ou à la culture portugaise, les caractéristiques des diverses réalités doivent être l'objet d'étude, raison pour laquelle le CECRL spécifie que « la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant »¹⁵⁶. Enfin, un intérêt particulier devra être accordé au travail sur les stéréotypes comme l'indique le CECRL : « Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux ».¹⁵⁷

1.1.1.2. Aptitudes et savoir-faire

Après l'appréhension des divers savoirs, il est important que l'apprenant maîtrise les aspects procéduraux que le CECRL regroupe en « aptitudes sociales » (suivre les principes en usage), « aptitudes de la vie quotidienne » (effectuer les actes de la vie courante), « aptitudes techniques et professionnelles » (réaliser les actions inhérentes à sa fonction) et « aptitudes propres aux loisirs » (mener à bien les actes propres à des domaines tels que les arts, les sports ou bien d'autres)¹⁵⁸.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 83.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 83.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 83.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 84.

En ce qui concerne l'interculturel, le CECRL prévoit que les aptitudes et les savoir-faire interculturels¹⁵⁹ englobent :

- la capacité d'établir une **relation** entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- la **sensibilisation** à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

L'apprenant doit effectuer de fréquents aller-retour entre la culture cible et sa propre culture, identifier et comprendre les similitudes et les éléments qui les séparent, dépasser les représentations préconçues afin que les échanges soient positifs et que les divers points de vue cohabitent sans que surviennent le renforcement des stéréotypes, le renfermement sur soi ou des conflits qui ruineraient (ou tout du moins compromettraient) toute communication.

1.1.1.3. Savoir-être

L'apprenant doit être amené à construire, à consolider ou à modifier, quand cela se justifie, un système de manières d'être dans ses rapports avec d'autres individus car les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs, les traits de personnalité¹⁶⁰ sont des éléments qui pèsent dans la communication établie. A ce niveau, il est fondamental de développer une « personnalité interculturelle », aspect qui est dressé comme « objectif éducatif »

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 84.

¹⁶⁰ A ce propos, les facteurs décrits sont développés par le CECRL. *Ibidem*, p. 84-85.

et qui mène à la relation entre « le relativisme culturel » et « l'intégrité morale et éthique ». Tout en maintenant sa propre identité, l'apprenant acquerra une « personnalité interculturelle » caractérisée par, entre autres traits, des attitudes :

- d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations ;
- de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels ;
- de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles.

Les savoir-être, « lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre culture »¹⁶¹, doivent, en contexte scolaire, être objet d'un travail de sensibilisation et d'analyse afin que les capacités de l'acteur social soient exploitées et consolidées. Pourtant, le CECRL même reconnaît que des problèmes de nature éthique et pédagogique¹⁶² se posent en ce qui concerne le développement, le renforcement et l'évaluation des savoir-être. A. Cambria étend la problématique à la sphère des savoir-faire soutenant que des problèmes de même nature y existent. De plus, elle affirme que « tout conduirait à penser qu'elles [les capacités] échappent à toute évaluation »¹⁶³ puisqu'elles n'existent ni dans les compétences communicatives langagières ni dans les descripteurs.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 17.

¹⁶² Le CECRL pose la problématique à travers les considérations suivantes : « Quels traits de la personnalité favorisent et entravent l'apprentissage d'une langue étrangère ? Comment aider les apprenants à exploiter leurs forces et à surmonter leurs faiblesses ? Comment réconcilier la diversité des personnalités avec les contraintes que subissent et qu'imposent les systèmes éducatifs ». *Ibidem*, p. 85.

¹⁶³ A. Cambria. « L'interculturel dans le Cadre européen Commun de Référence ». Page consultée le 30 janvier 2008. Disponible sur : <http://www.hyperbul.org/numero7/refl/refl7_ac.htm#p2>.

1.1.1.4. Savoir-apprendre

Cette compétence incorpore des aspects des compétences précédemment abordées et peut être « paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles »¹⁶⁴. L'apprenant doit donc être capable d'« observer de nouvelles expériences », d'« y participer » et d'« intégrer cette connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures ».¹⁶⁵

Parmi les composantes¹⁶⁶ qui intègrent cette compétence, le vecteur interculturel est surtout présent dans les « aptitudes heuristiques » et est décrit comme « la capacité de l'apprenant à s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc.) », ce qui peut solliciter d'autres compétences comme « l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation, etc. ».¹⁶⁷

Les compétences générales individuelles décrites dans le CECRL sont assez ambitieuses mais sont à mettre en relation avec les caractéristiques de l'apprenant. Ce dernier, dans son initiation à la langue et à la culture d'une communauté étrangère, se trouve compréhensiblement dans une situation limitée et frustrante. L'enseignement/apprentissage du FLE doit avoir pour objectif d'éveiller la conscience interculturelle à travers l'acquisition de 'savoirs', le développement de 'savoir-faire', l'intégration d'un 'savoir-être' et d'un 'savoir-apprendre'.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 17.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 85.

¹⁶⁶ Le CECRL réfère les compétences suivantes : « conscience de la langue et de la communication », « aptitudes phonétiques », « aptitudes à l'étude », « aptitudes (à la découverte) heuristiques ». *Ibidem*, p. 85-86.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 86.

1.1.2. Les compétences communicatives langagières

Lors de toute communication, les compétences générales individuelles sont communément associées à la compétence communicative linguistique. Dans les compétences communicatives langagières, le CECRL considère plusieurs composantes formées de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire : « compétences linguistiques », « compétence sociolinguistique » et « compétence pragmatique ».

1.1.2.1. Compétences linguistiques et compétence pragmatique

Bien que les compétences linguistiques et la compétence pragmatique ne soient pas des compétences à forte charge (inter)culturelle, nous y trouvons des éléments qui nous semblent intéressants. D'un côté, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas passer par la transmission/intériorisation d'une norme, mais plutôt par « codifier la pratique, mettant en rapport forme et sens »¹⁶⁸ dans la mesure où une langue est un système complexe en constante évolution. A ce niveau, les savoirs et les savoir-faire liés au lexique (« compétence lexicale »), à la grammaire (« compétence grammaticale »), au sens (« compétence sémantique »), à la phonologie (« compétence phonologique »)¹⁶⁹, comprennent des caractéristiques culturelles qui ont leur importance au niveau de la communication et doivent donc, intégrés dans un contexte signifiant, faire l'objet d'un travail spécifique.

D'un autre côté, la compétence pragmatique est définie comme recouvrant « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 87.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 86-91.

langagières, d'actes de parole) (...)»¹⁷⁰ et « traite de la connaissance que l'apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), utilisés (compétence fonctionnelle) ou segmentés (compétence de conception schématique) »¹⁷¹. Nous constatons que dans ces principes d'organisation du discours, de cohésion, de cohérence, la matière (inter)culturelle, bien que présente est assez réduite. Au niveau A1, elle est quasi inexistante et ne retiendra pas notre attention.

1.1.2.2. Compétence sociolinguistique

C'est à ce niveau que les préoccupations d'ordre (inter)culturel sont les plus manifestes. Cette compétence est définie comme « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale »¹⁷² et c'est la compétence qui affecte le plus toute communication langagière entre individus de cultures distinctes.

La compétence sociolinguistique est caractérisée par la maîtrise de normes sociales telles que : les marqueurs des relations sociales (salutations, modes d'adresse, conventions de prise de parole, usage et choix des exclamations), les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques ou familières), les différences de registre (renvoyant au degré de formalisme) et les différences de dialecte et d'accent (marqueurs reliés à la classe sociale, à la région, au pays d'origine et au groupe professionnel).¹⁷³

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 18.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 96.

¹⁷² *Ibidem*, p. 93.

¹⁷³ Les questions relatives à l'usage de la langue sont développées et amplement exemplifiées par le CECRL. *Ibidem*, p. 93-95.

1.2. Le niveau élémentaire A1

Après avoir essayé de cerner la matière (inter)culturelle présente dans les compétences établies par le CECRL sur un plan plus global, il nous semble important de nous pencher sur les descripteurs de compétences. Ceux-ci sont décomposés à partir de l'échelle de niveaux communs de référence dans la maîtrise communicationnelle des langues qui est, conformément à l'affirmation de F. Goullier, « la pièce maîtresse de l'édifice » étant donné qu'elle est « commune à toutes les langues, à toutes les institutions et à tous les pays européens », ce qui a garanti « le succès rapide du CECR en Europe comme en France ».¹⁷⁴

Le CECRL comporte trois niveaux généraux de compétences, qui se subdivisent à leur tour en deux paliers, totalisant ainsi une échelle de compétence à six niveaux :

- niveau élémentaire : niveau A qui correspond à celui de l'utilisateur novice et qui se décline en niveau A1 (Introductif ou découverte) et A2 (Intermédiaire ou de survie) ;
- Niveau intermédiaire : niveau B qui est celui de l'utilisateur indépendant et qui comprend le niveau B1 (Niveau seuil) et B2 (Avancé ou indépendant) ;
- Niveau avancé : niveau C qui correspond à celui de l'utilisateur expérimenté et qui englobe le niveau C1 (Autonome) et C2 (Maîtrise).

Ces différents niveaux se déclinent en quatre types d'activités langagières : la réception, la production, l'interaction et la médiation. De plus, à chaque niveau et

¹⁷⁴ F. Goullier. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier, 2005, p. 37.

à chaque activité langagière correspondent des descripteurs qui décrivent, de manière positive, ce que l'utilisateur de la langue est capable de faire. Dans le cadre de la présente étude, et pour les raisons évoquées dans l'introduction, nous nous restreindrons à l'analyse de la matière (inter)culturelle insérée dans le niveau A1, celui d'un utilisateur dit élémentaire en termes de compétences de communication.

Voyons tout d'abord ce que la description globale de ce niveau recouvre. L'utilisateur A1 :

- Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.
- Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions.
- Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.¹⁷⁵

Cette approche globale nous fournit des indications, en termes de savoir-faire, sur ce que l'utilisateur novice doit être capable. Nous remarquons que, mobilisant connaissances empiriques et savoir-faire, il peut jouer son rôle d'acteur social, bien que cela soit de manière minimale et que cela dépende de la collaboration de son interlocuteur. A l'issue du niveau A1, l'utilisateur/apprenant peut mener à bien des interactions simples, répondant à ou posant des questions à propos de domaines qu'il maîtrise, tels que des données personnelles, l'endroit où il vit, les personnes qu'il connaît et les choses qu'il possède. Les aptitudes langagières – compréhension, expression et interaction - présentes dans cette description - vont être reprises et développées dans la grille pour l'auto-évaluation.

¹⁷⁵ Conseil de l'Europe. *Op. Cit.*, 2001, p. 25.

1.2.1. Les descripteurs : Profil général et activités de communication langagière¹⁷⁶

Les aptitudes langagières - compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, interaction orale, expression orale (en continu) et expression écrite - sont déclinées dans la grille pour l'auto-évaluation. Chaque aptitude langagière renferme des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être, construits par l'utilisateur/apprenant au fur et à mesure de son apprentissage, et qui vont être objets d'auto-évaluation à la fin du cycle du niveau de compétence A1.

C O M P R E N D R E	Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
E C R I R E	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Tableau 1 : Descripteurs du profil général du niveau A1¹⁷⁷

¹⁷⁶ Les descripteurs des activités de communication langagières de niveau A1, répertoriés dans le CECRL, se trouvent réunis dans l'annexe 1.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 26.

Arrêtons-nous un moment sur chaque catégorie pour en analyser les enjeux. Pour ce faire, nous établirons un lien avec les diverses activités de communication langagière – production, réception et interaction – dont les descripteurs sont contemplés dans le CECRL et regroupés dans l'annexe 1 de ce travail. Cette mise en relation nous semble importante car les compétences langagières à développer sont étroitement liées aux diverses activités de communication mises en place, ainsi qu'aux multiples contenus linguistiques (lexicaux / grammaticaux) et socioculturels, ou encore avec les codes sociolinguistiques.

En ce qui concerne la compréhension orale, comme savoir-faire, l'utilisateur/apprenant est capable de comprendre des messages simples sur des réalités proches (prise de contact, identité, environnement quotidien, personnes ou objets qui l'entourent, indications ou instructions diverses, etc.), utilisant des contenus (lexicaux, grammaticaux, socioculturels, ou autres) « familiers ». Ainsi, parmi les activités d'écoute ou de compréhension de l'oral du niveau A1, il peut comprendre une intervention, des instructions ou des directives courtes, « qui lui sont adressées lentement et avec soin ».¹⁷⁸

Pour la compréhension écrite, l'utilisateur/apprenant doit appréhender des messages obéissant aux mêmes caractéristiques mais présents dans des supports écrits comme les cartes postales, la lettre amicale, l'e-mail, « les annonces, les affiches ou les catalogues ». Il devra alors maîtriser les rituels de ces messages. Ainsi, il peut comprendre « des textes très courts et très simples » - une carte postale, un texte informatif - et peut suivre « des indications brèves et simples » telles que des instructions.¹⁷⁹

Dans le cadre de l'interaction orale, l'utilisateur/apprenant peut interagir, en comptant sur l'aide de son interlocuteur en cas de besoin, utilisant des expressions

¹⁷⁸ *Ibidem*, p. 55-56.

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 57-59.

élémentaires pour répondre ou poser des questions personnelles (lors d'un entretien, par exemple), réagir ou émettre des affirmations et des déclarations simples, parler d'informations courantes sur des personnes, des objets, des réalités ou d'autres thèmes qu'il domine et « se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure ». ¹⁸⁰

Au niveau de l'expression orale, l'utilisateur/apprenant est capable de se décrire, de décrire ce qui l'entoure (personnes, environnement) ou ce qu'il fait. Il est en mesure de « présenter un conférencier, proposer un toast » et de lire de courts textes de bienvenue, de remerciement ou de présentation. De même, dans le domaine de l'expression écrite, il est en mesure d'écrire des textes simples (carte postale, lettre amicale, e-mail, etc.) sur lui-même, sur autrui ou sur des sujets qu'il connait, et de remplir des formulaires simples (questionnaire, fiche, etc.). ¹⁸¹

1.2.2. Les compétences communicatives langagières¹⁸²

Comme nous l'avons déjà frisé, les descripteurs de la compétence linguistique du niveau A1 portent sur des savoirs acquis par l'apprentissage. L'utilisateur/apprenant « possède un répertoire élémentaire de mots isolés, d'expressions simples » qu'il organise en fonction « de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples » ¹⁸³ et la maîtrise du système phonologique est assez limitée. Dans le domaine de la compétence pragmatique, le contrôle des éléments est aussi à un stade embryonnaire car il peut « relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que 'et' ou 'alors' », ainsi que faire preuve

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 61-68.

¹⁸¹ *Ibidem*, p.49-52.

¹⁸² Les descripteurs des compétences communicatives langagières de niveau A1, répertoriés dans le CECRL, se trouvent réunis dans l'annexe 2.

¹⁸³ Conseil de l'Europe. *Op. Cit.*, 2001. p. 86-93.

d'une certaine aisance, même si marquée par de multiples pauses, « avec des énoncés très courts ».¹⁸⁴

Là où réside la matière (inter)culturelle qui nous intéresse, c'est dans les descripteurs de la compétence sociolinguistique. En effet, l'utilisateur/apprenant de niveau A1 doit faire preuve d'une maîtrise de certaines règles sociales relatives aux marqueurs des relations sociales (par exemple, « accueil et prise de congé », « présentation », etc.) et des règles de politesse.

D'après ce que nous venons de voir, nous constatons que le CECRL, instrument de référence partagé par un vaste public, directement ou indirectement lié à l'enseignement/apprentissage des langues, évoque l'interculturel par le biais des expressions « conscience et personnalité interculturelle », « expériences, approches, compétences interculturelles » ou « les aptitudes, les habilités et les capacités interculturelles ». La dimension (inter)culturelle est présente dans les compétences générales et ponctuellement dans les compétences communicatives langagières. Toutefois, comme l'affirme J.- C. Beacco, les « descripteurs relèvent du domaine culturel/interculturel de manière fort inégale. C'est pourquoi les catégorisations du Cadre ne sont pas retenues telles quelles pour caractériser les compétences culturelles et interculturelles pour un niveau A1 »¹⁸⁵. Il faudra donc les chercher en dehors du CECRL. En effet, une typologie des compétences culturelles/interculturelles pour les descriptions des niveaux de référence du *Cadre* en Français est proposée dans le référentiel¹⁸⁶ consacré à ce niveau. Pourquoi ne sont-elles pas répertoriées dans le CECRL ? Pour E. Rosen, « le cadre [constitue] un inventaire de compétences avec descripteurs, les référentiels

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 97-101.

¹⁸⁵ J.- C. Beacco et R. Porquier. *Niveau A1 pour le Français (utilisateur/apprenant indépendant)*. Paris : Didier, 2007, p. 157.

¹⁸⁶ Ce terme est défini par J.- P. Cuq comme « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes ». In J.- P. Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle/Clé International, 2003, p.212.

pour les langues une mise en mots finalisée pour les six niveaux, de A1 à C2 »¹⁸⁷. C'est effectivement là que sont spécifiées, de manière théorique, cinq composantes pour « décrire et classifier les compétences de nature culturelle/interculturelle » : actionnelle (« Savoir et savoir-faire relatifs à la connaissance de la société cible dans ses aspects matériels et pratiques »), ethnolinguistique (« Savoir et savoir-faire relatifs aux formes verbales des interactions, dans leurs variations culturelles »), relationnelle (« Savoir et savoir-faire relatifs aux interactions portant sur la matière culturelle »), interprétative (« Savoir et savoir-faire relatifs à la connaissance et à la construction d'interprétations de la matière culturelle fondant éventuellement un comportement citoyen responsable dans la société ») et éducative – ou interculturelle - (« Savoir gérer les expériences et les contacts interculturels à partir de dispositions bienveillantes »¹⁸⁸). En somme, nous pensons que la composante socioculturelle est, tout compte fait, faiblement prise en compte dans ce socle et que la dimension (inter)culturelle, limitée à des marqueurs intégrant cette composante, est réduite à un plan insignifiant dans la compétence de communication.

2. Les documents officiels du Ministère de l'Éducation portugais

A la lumière de ce que nous venons de voir, le moment est venu de saisir les retombées et les dimensions du culturel / de l'interculturel dans les documents officiels portugais qui régulent, orientent et évaluent l'enseignement d'une LE,

¹⁸⁷ E. Rosen. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International, 2007, p. 76.

¹⁸⁸ Les auteurs affirment que la catégorisation retenue, fondée en partie sur le modèle de M. Byram, « vise seulement à permettre de déterminer des formes différentes d'objectifs d'enseignement possibles d'une « matière culturelle » qui reçoit des formes verbales mais qui est aussi caractérisable en termes de compétences sociales et intellectuelles, d'attitudes et de valeurs ». La catégorisation des cinq compétences offre alors, pour chacune d'elle, le matériel verbal correspondant et spécifie les comportements visés. In J.- C. Beacco et R. Porquier. *Niveau A1 pour le Français (utilisateur/apprenant indépendant)*. Paris : Didier, 2007, p. 157-170.

dans le cas qui nous intéresse, le FLE. Nous nous pencherons donc sur le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* – et sur le *Programa de Francês - Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem – Ensino Básico – 3º ciclo [7º Ano – Niveau initiation]*. Nous verrons si les outils de référence reconnaissent ce concept, dans quelle mesure ce terme est décliné et quelle portée a eu le cadre théorique du CECRL sur les instructions officielles pour le FLE.

2.1. Le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*

Nous pouvons d'or et déjà affirmer qu'un vent de changement semble avoir soufflé puisqu'en 2001, et pour la première fois au Portugal, voit le jour un document qui définit les compétences considérées essentielles dans le cadre du développement du *curriculum* national. Nous constatons qu'après des années d'apparente inertie, le Ministère de l'Education élabore un instrument qui est primordial dans le cycle d'innovation insufflé par le Conseil de l'Europe. En effet, dans le cadre de l'enseignement de base, Le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* – est un référentiel de compétences et un élément-clé qui marque le tournant dans les principes jusqu'alors prônés. Ce caractère innovateur est, à plusieurs reprises, mis en relief dans la *Note de Présentation* car « pela primeira vez no nosso país, se publica um documento desta natureza » ; de plus, « trata-se de um trabalho que contraria a forte tradição de produção de orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersas pelas disciplinas e anos de escolaridade » ; il se constitue alors comme « uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma » et se place « claramente, na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e

abrangente, associada a valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto ».¹⁸⁹

Portons ainsi notre attention sur le chapitre consacré aux Langues Etrangères¹⁹⁰ et sur les compétences générales et spécifiques à développer. La définition de *compétence plurilingue* et *pluriculturelle* marque le début du document et introduit, d'une certaine forme, l'interculturel qui est caractérisé comme suit :

Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade [...]; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver.¹⁹¹

Dans la quête du but de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté, sont présentées les compétences générales où sont comprises les compétences liées à la connaissance du monde et à la connaissance socioculturelle. Les compétences 1 (un) - « Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender e para abordar situações e problemas do quotidiano »; 2 (deux) - « Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar »¹⁹² et 7 (sept) – « Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões »¹⁹³ incident sur le besoin de centrer les savoirs sur les cultures source et cible, d'établir une communication avec l'Autre basée sur une relation d'égalité et

¹⁸⁹ Page consultée le 20 septembre 2008. Disponible sur : http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Compet_Essenc_NApres.aspx

¹⁹⁰ Ministério da Educação - Departamento do Ensino Básico. *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001, p. 39-54.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 40.

¹⁹² *Ibidem*, p. 43.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 44.

de recourir à tous les éléments linguistiques et paralinguistiques détenus pour dépasser les éventuelles difficultés au cours de cette même communication. Nous avons là les principales caractéristiques de la notion qui nous occupe.

En ce qui concerne l'opérationnalisation de ces compétences générales, le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* – est vague mais cela se comprend dans la mesure où ce n'est pas un document normatif où seraient intégrées les orientations pour leur application pratique¹⁹⁴. Toutefois, nous avons la référence à l'emploi « de forma integrada e no sentido da eficácia dos actos comunicativos, linguagens diversas : imagens, gestos, mímica, sons, elementos paratextuais [...] » pour communiquer et pour permettre « a resolução de problemas de comunicação imprevistos, a adaptação a situações novas ».¹⁹⁵

Nous retrouvons ces idées-clés dans les compétences de communication où elles sont traitées dans « *Desempenhos esperados no final do 3º ciclo* ». D'un côté, associés aux aptitudes langagières « Compreender », nous avons les paramètres « Reconhecimento de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua. (LE II) » et « Reconhecimento de afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira. (LE II) »¹⁹⁶; d'un autre côté, nous avons la variante « Adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta: os traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua; afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira. » pour ce qui est de « Interagir » et de « Produzir »¹⁹⁷. La dichotomie 'culture source' et 'culture cible' favorise l'enrichissement et forme la personnalité de l'être qui doit, sans cesse, « avaliar o grau de adequação do desempenho à situação de comunicação, ao interlocutor, à

¹⁹⁴ L'opérationnalisation de ces compétences générales est habituellement réalisée à travers des propositions faites dans les manuels ou dans les matériels qui les accompagnent.

¹⁹⁵ Ministério da Educação - Departamento do Ensino Básico. *Op. Cit.*, 2001, p. 43-44.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 47-48.

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 49-52.

intenção de comunicação, ao assunto » et « compensar insuficiências mediante recurso a mímica, gestos, entoação, substituições lexicais ». Les aptitudes et savoir-faire de l'interculturel sont ici soutenus étant donné que doit être privilégiée la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, d'utiliser des stratégies variées pour entrer en contact avec l'Autre et de gérer de manière efficace les conflits culturels.

A une attitude considérée plus passive, qui est celle de l'identification, nous avons une attitude extrêmement active qui exige gestion, prise de décision, mise en pratique et coopération avec l'Autre. Au niveau de « Saber Aprender », nous pouvons lire comme *desideratum* « adoptar uma atitude de abertura e tolerância face às línguas e culturas estrangeiras » et « estabelecer relações de afinidade/contraste entre a língua materna e as línguas estrangeiras ». Bien qu'ils soient, dans ce document, liés à « construção de uma competência plurilingue e pluricultural », nous y retrouvons deux des principes de l'interculturel, en d'autres mots, la capacité de tolérance, d'ouverture à l'Autre et la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier ses connaissances antérieures. Soulignons cependant que ce terme n'est jamais employé.

En somme, malgré le fait que la compétence mentionnée soit la « compétence plurilingue et pluriculturelle », la philosophie sous-jacente de l'interculturel, dont nous avons parlé auparavant, y est aussi déclinée. Les retombées du CECRL sont visibles dans le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, au niveau des compétences à développer. L'importance de l'interculturel dans le processus pédagogique, bien que le concept soit omis, est soulignée et le but de l'enseignement/apprentissage d'une Langue Etrangère est d'amener à la constitution d'un répertoire de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être afin que l'apprenant soit, d'un côté, indépendant dans ses réflexions et dans ses actions ; d'un autre côté, réceptif et coopératif dans ses relations avec l'Autre. Il nous

semble toutefois regrettable que l'interculturel ne soit pas plus valorisé et développé dans ce document portugais de référence.

2.2. Le programme de FLE - 7^{ème} Année – Niveau initiation

Commençons par souligner que les Programmes de FLE – 3^{ème} Cycle de l'Enseignement de Base, actuellement en vigueur au Portugal, ont été publiés en 1991 et n'ont fait l'objet d'aucune actualisation¹⁹⁸. Pourtant, les finalités et les objectifs généraux de la discipline de FLE consignés dans le volume I ne semblent point dépassés et se trouvent en consonance avec les directives du Conseil de l'Europe. Qu'en est-il vraiment ? Et quelle place est réservée au culturel / à l'interculturel dans le programme de Français – LE II ?

2.2.1. Finalités assignées à l'enseignement/apprentissage des LE (3^{ème} Cycle de l'Enseignement de Base)

Dans le volume I des programmes portugais de FLE du 3^{ème} cycle de l'Enseignement de Base, la pédagogie centrée sur l'apprenant occupe une place, comme il va de soi, primordiale. Le rôle de l'école embrasse sa formation envisagée en trois dimensions : en termes de « savoirs », de « savoir-faire » et de « savoir-être ». Ainsi, l'apprenant doit appréhender la réalité (sa propre réalité et celle de l'Autre) sous une nouvelle perspective dont les finalités sont :

¹⁹⁸ Les susmentionnés programmes ont été approuvés par la Décision n.º 124/ME/91, du 31 juillet, publiée au *Diário da República* n.º 188 (2^ª Série), du 17 août. Ils se constituent en deux volumes édités par la *Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário* et par la *Reforma Educativa*, la même année, sous les titres *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 3º Ciclo*, Volume I, et *Programas de Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3º Ciclo*, Volume II.

- Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de favorecer o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.(...)
- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado do aluno nos domínios sócio-afectivo, emocional, cognitivo, psicomotor e estético-cultural. (...)
- Fomentar um dinamismo cultural que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimento.¹⁹⁹

En d'autres mots, tous les domaines - intellectuel, cognitif, affectif, psychomoteur - du sujet doivent être développés, prenant en considération son individualité, sa place dans la société et les rôles qu'il peut y jouer. Cette maturation de l'apprenant advient aussi et surtout du contact avec d'autres cultures, de la prise de conscience de l'identité de chaque intervenant dans la communication et du rôle que chacun joue, des enjeux socioculturels, des relations sociales et civiques qui existent pour dépasser les limites de ses représentations et en former d'autres. Celles-ci sont forcément enrichies par l'apport de l'échange avec l'Autre.

¹⁹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – D.G.E.B.S./Reforma Educativa. *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 3º ciclo*. volume I. Lisboa: Ministério da Educação, 1991, p. 77.

2.2.2. La perspective (inter)culturelle dans le programme de FLE de 7^{ème} année – Niveau initiation

En ce qui concerne le programme de Français langue étrangère portugais – LE II, une analyse minutieuse du même nous montre que la désignation 'interculturel' n'apparaît aucune fois. Cela n'est pas pour surprendre si, comme nous l'avons déjà observé, le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* – lui-même, bien plus récent n'y fait pas référence²⁰⁰. Pourtant, à l'image de ce qui arrive dans les documents précédemment cités, plusieurs desseins sont établis, qui déterminent une approche à ce concept.

Tout de suite au niveau de l'introduction, nous avons plusieurs références au rôle important du Français dans le développement de la personnalité (« o programa de Língua Francesa II procura participar do “sentido integrador da aquisição educativa” [desenvolvimento da personalidade, aquisição de capacidades e saberes, desenvolvimento de atitudes e valores], (...) »; « Perspectivando ciclicamente num “crescendo” que visa a construção da personalidade (...) o programa desenvolve-se (...) a partir do “eu” que, evoluindo da sua identidade ao conhecimento de si próprio, pelo contacto com os vários grupos de socialização (...) pela aquisição sistemática de conhecimentos e de valores, tende a encontrar o seu lugar próprio na sociedade ») et de la relation à l'Autre (« os domínios de referência propostos (...) organizam-se (...) numa perspectiva de relacionamento positivo com os outros »).²⁰¹

²⁰⁰ Nous devons mettre en relief la présence du terme « Interculturel » dans le programme de Français - LE I. En effet, dans les objectifs généraux, au niveau de la compréhension écrite, l'un des objectifs fixés est de : « interpretar aspectos da cultura e da civilização francesas numa perspectiva intercultural ». In *Programas de Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3º Ciclo*, Volume II, p. 12.

²⁰¹ *Programas de Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3º Ciclo*, Volume II, p. 27.

De plus, les objectifs généraux reprennent les buts socioculturels (« aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sócio-cultural, através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão francesa »), de la construction identitaire et de l'ouverture à l'Autre (« progredir na construção da sua identidade pessoal e social através do desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de socialidade, de tolerância e de cooperação »).²⁰²

En outre, nous avons aussi, au niveau de la compréhension écrite, des habilités de caractère interculturel (« Identificar, numa perspectiva contrastiva, aspectos sócio-culturais veiculados pelos textos »), le même se produisant sur le plan de la production orale (« Participa em diálogos adequando comportamentos não verbais a discurso verbal »).²⁰³

A part cela, le programme de Français langue étrangère portugais – LE II – est un inventaire de domaines de référence/thématiques - principalement centrés sur la France, d'actes de langage, de lexique et de contenus morphosyntaxiques. Certes, nous y repérons des éléments socioculturels, tels que les marqueurs des relations sociales (les salutations, s'excuser, etc.), mais ceux-ci sont détachés de tout contexte, sans aucun encadrement au niveau des compétences, ni au niveau de leur opérationnalisation ou de leur articulation.

Nous pouvons alors considérer que, même si les finalités assignées à l'enseignement/apprentissage du FLE s'encadrent dans les grands principes du CECRL et contemplent le développement d'une relation de type interculturel, les documents officiels portugais n'enferment pas les préceptes d'un enseignement/apprentissage où la compétence (inter)culturelle serait incluse. Il faudrait donc préciser les objectifs d'apprentissage des grands domaines

²⁰² *Ibidem*, p. 31.

²⁰³ *Ibidem*, p. 32.

(compétences) dans leurs diverses dimensions (linguistique, culturelle, discursive).

Cela est d'autant plus important que ce sont les programmes qui restent la référence incontournable, qui fixent les limites linguistiques, méthodologiques et culturelles et qui donnent aux enseignants des éléments concrets pour la mise en place d'un enseignement en conséquence du degré de maîtrise atteint par chaque apprenant dans chacune des compétences. Par conséquent, la révision des divers documents officiels et du CECRL permettrait que l'enseignant ait accès à des pistes concrètes pour l'implémentation d'un enseignement / apprentissage du FLE à travers la réalisation de tâches langagières à claire finalité de communication, en particulier de communication interculturelle.

En conclusion, les références à la dimension (inter)culturelle sont quasi inexistantes à l'intérieur des documents officiels portugais et la notion 'interculturel' apparaît très peu. Bien que nous ayons trouvé des éléments qui sont de l'ordre des principes de l'interculturel, nous ne pouvons que regretter que ce concept ne soit pas référé de manière plus explicite, que la place qui devrait lui être consacrée ne soit pas plus conséquente et que les éléments socioculturels ne soient pas plus valorisés dans les outils de référence portugais.

3. Approche de la perspective (inter)culturelle dans les manuels de FLE portugais – 7^{ème} Année – Niveau initiation

Dans la classe de LE, outre l'apprenant et l'enseignant, un troisième élément – commun aux deux – occupe une place centrale : le manuel scolaire. Nonobstant le fait qu'il prétend être la concrétisation du programme d'enseignement (et conséquemment, il remplace souvent l'analyse personnelle que l'enseignant se

doit d'en réaliser), il se constitue comme outil qui structure des apprentissages et qui détermine la majeure partie des activités et l'organisation du cours.

Selon A. Choppin, ces « utilitaires de la classe »²⁰⁴ jouissent d'un statut privilégié et assument des fonctions essentielles dans la mesure où c'est par leur intermédiaire que généralement les apprenants acquièrent, structurent et évaluent leurs savoirs. Ce chercheur considère que le manuel scolaire réunit quatre caractéristiques notables : c'est un « produit de consommation », un « support des connaissances scolaires », un « véhicule transmetteur d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture » et un « instrument pédagogique ».²⁰⁵

Si l'objectif premier du manuel scolaire est de permettre à l'apprenant d'être en contact avec la langue, c'est aussi un moyen d'accéder à la culture de l'Autre car il « tient non seulement un discours sur le monde mais plus particulièrement sur le monde de l'autre, celui dont l'apprenant apprend la langue »²⁰⁶. Cette approche à l'Autre, « le monde cible est implicitement [ou explicitement] présent dans nombre de supports de l'apprentissage des langues vivantes (les mots, les textes, les images, les situations, les gens, leurs rôles et leurs actions, les exercices, etc.) »²⁰⁷. Il nous semble donc intéressant de voir quelles représentations (inter)culturelles sont présentes dans les manuels sélectionnés pour intégrer notre corpus.

²⁰⁴ Cette expression embrasse les innombrables possibilités offertes par le manuel scolaire. D'après A. Choppin, il peut être utilisé en salle de classe ou chez soi, par l'enseignant ou par l'apprenant, en groupe ou individuellement, comme simple instrument d'appui ou en tant que « programme disciplinaire ». In A. Choppin. *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette, 1992, p. 14-17.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 18-20.

²⁰⁶ N. Auger. « Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies ». Page consultée le 6 janvier 2008. Disponible sur : www.marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0054presentation.htm

²⁰⁷ G. Neuner. « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». In BYRAM, Michäel, Gérald Neuner, Lynne Parmenter et autres. *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2003, p. 38.

3.1. Présentation des manuels de FLE²⁰⁸

A partir de septembre 2006²⁰⁹, et pour la première fois sur le marché scolaire portugais, trois manuels de FLE ostentant le label du CECRL paraissent amorcer un changement avec cette référence et cueillent la préférence des enseignants de cette discipline. Tous destinés à un public adolescent et de « niveau débutant », ils arborent, sur la couverture ou dans l'avant-propos, la mention A1. Ainsi, *Mizé... arrive en France* « enquadra-se nessas directivas, procurando levar os alunos a **adquirir as aprendizagens e a desenvolver as competências** correspondentes ao **nível A1** do **QECR** – nível iniciação, apresentando cada unidade uma série de **actividades linguísticas**, que levam à execução de uma **tarefa**. » (expressions mises en relief par les auteurs) tandis que *Mots Croisés 1* affiche le logotype A1 sur la couverture et n'y fait référence que dans la présentation du manuel où la traduction portugaise du niveau de compétence linguistique A1 est transcrite. Remarquons que dans ces deux manuels, seul existe la sigle A1 au centre du symbole du Conseil de l'Europe sur la couverture.

En revanche, *Et toi ?*²¹⁰, affiche la mention « Cadre européen commun de référence » sous le A1 et y consacre trois paragraphes de l'avant-propos. Les auteurs commencent par indiquer qu'« il correspond au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues et est en conformité aux instructions officielles portugaises (7^{ème} année – Niveau initiation) ». Ces informations se justifient par le fait qu'il s'agit de l'adaptation d'une méthode française, pourtant, par impératif ministériel, la présentation même sur le marché

²⁰⁸ Les manuels d'apprentissage sont tous deux accompagnés, pour les élèves, d'un cahier d'activités / cahier d'exercices et d'un CD audio. Nous ne parlerons que des manuels d'apprentissage dans la mesure où les autres éléments proposent des activités complémentaires de compréhension ou de réinvestissement des connaissances (lexicales, syntaxiques ou autres), en totale adéquation avec l'ouvrage de référence mais sans aucune spécificité particulière.

²⁰⁹ A cette époque, le choix d'un manuel scolaire se faisait pour une période de 3 ans. Au cours du déroulement de notre étude, un changement est survenu et l'adoption du manuel scolaire a été étendue à une période de 6 ans (Loi n.º 47/2006, du 28 août).

²¹⁰ M.- J. Lopes et J.- T. Le Bougnec. *Et toi. 7º Ano - Nível 1*. Lisboa : Lisboa Editora, 2006.

portugais dépend de sa conformité aux normes officielles nationales. Puis, les auteurs évoquent les objectifs et les stratégies suivies : « *Et toi ?* s'attache à l'acquisition et la maîtrise des cinq compétences décrites par le CECR : réception orale et écrite, production orale (en continu / en interaction) et écrite. Ces cinq compétences sont investies et mobilisées dans des tâches ou projets qui requièrent la mise en place de stratégies. L'apprenant acteur social, va interagir dans des situations particulières (contextes) et dans des domaines particuliers. ». Ils terminent la référence au CECRL par l'approche : « *Et toi ?* privilégie une approche actionnelle, c'est-à-dire un apprentissage par les tâches. ». Nous trouvons ici un abordage plus détaillé avec des mots-clés du CECRL tels que *compétences, tâches, stratégies, acteurs sociaux, contextes, approche actionnelle*. Cet avant-propos est-il précurseur d'une méthode innovante corrélée au CECRL ? Nous ne nous attarderons pas sur cette question dans le cadre de ce livre d'apprentissage dans la mesure où nous avons sélectionné pour notre corpus les deux manuels scolaires élaborés par des auteurs portugais et publiés par une maison d'édition portugaise²¹¹. Cette décision n'est point liée à un sentiment patriotique mais tient au fait que le manuel *Et toi ?* est une adaptation d'une méthode française. Ce manuel s'inscrit donc dans une ligne conceptuelle, à priori, différente à laquelle, par faute de temps et de conditions, nous ne pourrions consacrer notre attention.

Apparemment, un changement semble s'être vérifié. Les auteurs de manuels de FLE portugais paraissent avoir découvert le CECRL et incorporé ses apports à leurs manuels. Nous ne nous pencherons pas sur les divers principes présentés par le CECRL, mais nous centrerons notre analyse sur la perspective adoptée dans le traitement de la perspective (inter)culturelle dans les deux manuels mentionnés.

²¹¹ Cf. Note de bas de page 4.

3.1.1. *Mizé... arrive en France*

Dans la présentation du projet, les diverses ressources qui le composent sont énumérées et une brève synthèse des éléments-clés est fournie. L'encadrement du manuel scolaire est mis en relief dans un cours texte de trois paragraphes, développant chacun une idée, à savoir : le CECRL comme document de référence visant le nivellement des processus d'apprentissage, la fixation du niveau B1 (par le Ministère de l'Education portugais) pour la fin du 3^{ème} cycle de l'Enseignement de Base et les objectifs du manuel de 7^{ème} année - *Mizé... arrive en France* - qui répondent aux directives déjà mentionnées. Dans l'avant-propos, les auteurs reprennent cette volonté d'évolution, mais en y apportant une petite nuance : « Comme nous sommes tous pris entre nos « vieilles » habitudes – penser contenus/thèmes – et ces nouvelles pédagogies, nous avons tenté de construire un manuel établissant le pont entre ces deux perspectives ». A aucun moment, il n'est fait référence à la question (inter)culturelle.

La structure de l'ouvrage obéit au principe d'une histoire racontée à la première personne par une jeune adolescente franco-portugaise qui va partir à la découverte de sa famille française et de tout ce qui a trait à son autre culture. Ce parcours se développera, pour ce qui est de la 7^{ème} année, en douze unités (prenant en compte l'unité zéro) dont le thème est dicté par le titre du texte qui ouvre chacune d'elles. Ainsi, nous avons :

- *Unité 0 : La France et la Francophonie*
- *Unité 1 : Premier contact*
- *Unité 2 : On se présente ?*
- *Unité 3 : Un petit mot de Lucas*
- *Unité 4 : Demain, c'est jour de classe*
- *Unité 5 : En salle de classe*
- *Unité 6 : L'école : espace et personnel*
- *Unité 7 : La ferme de mamie*

- *Unité 8 : Les invités de mamie*
- *Unité 9 : Une invitation pour une sortie entre amis*
- *Unité 10 : Tous différents, tous amis*
- *Unité 11 : Mizé cherche des correspondants*

A l'exception de l'unité 0 qui offre une série de photos, de cartes et d'images, les autres unités suivent une même structure, c'est-à-dire : un texte en ouverture, des activités linguistiques et, pour clore, une double-page (unités 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 11) ou trois pages (unités 2, 5 et 9), intitulées « G », exclusivement dédiées à la grammaire. Parfois, nous avons une fiche intitulée « A tour de rôle » (à la fin des unités 3, 7, 9 et 11) avec des documents pour la travailler en groupe en cours.

3.1.2. Mots Croisés 1

La présentation du manuel scolaire *Mots Croisés 1* met en valeur, d'une part, la structure des unités de l'ouvrage et, d'autre part, le niveau de compétence linguistique A1 – utilisateur élémentaire - dont les caractéristiques sont transcrites en version portugaise.

Mots Croisés 1 comprend une unité zéro et douze unités thématiques dont le point de départ est une proposition de tâche illustrée par un dessin qui y est allusif. Nous avons alors :

- *Unité 0 : Pour commencer*
- *Unité 1 : Qui es-tu ?*
- *Unité 2 : Comment sont tes amis ?*
- *Unité 3 : Présente ta famille*
- *Unité 4 : À l'école*
- *Unité 5 : Vive le week-end !*
- *Unité 6 : Que fais-tu d'habitude ?*

- *Unité 7 : Raconte une histoire*
- *Unité 8 : Hygiène et Santé*
- *Unité 9 : Comment est ta maison ?*
- *Unité 10 : Où habites-tu ?*
- *Unité 11 : En voyage*
- *Unité 12 : Vive les vacances !*

A l'image d'autres manuels d'apprentissage, l'unité 0 propose des cartes, des photos, des dessins et des activités pour découvrir des aspects culturels sur la France et sur les Français, pour se familiariser avec l'alphabet et des spécificités phonétiques de la LE et afin d'appréhender certaines expressions, telles que les salutations ou les consignes de classe. Chacune des douze autres unités comprend sept sections, à savoir :

- *Tu as dit ?* – Après l'identification du thème, il y a des activités de vocabulaire, de compréhension et de production orales.
- *Tu as compris ?* – Après une première question d'introduction au texte, il y a le texte, des exercices de compréhension et des activités de phonétique.
- *Par la langue* – Après un encadré systématisant le point grammatical traité, des exercices d'application sont proposés. Plusieurs notions sont habituellement traitées dans cette rubrique.
- *Par l'ouïe* – Des activités de compréhension orale, de lecture phonétique et de lecture dite « expressive » sont ici présentées.
- *Par l'écrit* – Des activités de production écrite visant la réalisation de la tâche sont données.
- *Autres textes* – Des textes complémentaires – BD, photos avec ou sans légende, tests ludiques et culturels – incluant des suggestions d'activités sont fournis.

- *Avaliação* – Pour clore, une fiche permet à l'apprenant de s'auto-évaluer. S'il éprouve des difficultés, un renvoi à certaines pages du manuel (qui elles-mêmes indiquent les pages du cahier d'exercices où les notions sont travaillées) va lui permettre de revoir le point en question et les diverses activités le concernant.

Le survol de la structure des deux manuels scolaires nous permet d'entrevoir, au niveau culturel, des similitudes (l'unité 0 consacrée aux faits historiques, géographiques et civilisationnels ; certains domaines de référence traités; les documents iconographiques [photographies, dessins, cartes]) ; mais aussi des différences (L'histoire d'une adolescente franco-portugaise qui fait un parcours initiatique d'une culture autre, qui est aussi sienne, dans *Mizé... arrive en France*, une section - « Autres textes » - apparemment orientée vers un objectif (inter)culturel dans *Mots Croisés I*, etc.). Le moment est donc venu de nous pencher sur la manière dont la culture est traitée et sur la place occupée par l'interculturel dans les deux manuels de FLE.

3.2. Deux approches différentes ?

Suite au plan d'ensemble que nous avons tracé *supra*, il nous semble que les deux manuels scolaires suivent une voie commune mais qui est néanmoins singulière dans la présentation du monde cible et dans les liens établis avec le monde de l'apprenant. Pour voir ce qu'il en est réellement, nous allons nous centrer sur des aspects (inter)culturels de chacun et y puiser des exemples pour mettre en relief les similitudes et les particularités.

3.2.1. L'image de la France

Dans *Mizé... arrive en France*, la présentation des caractéristiques géographiques, démographiques, administratives et culturelles du pays dont l'apprenant souhaite apprendre la langue est principalement réalisée dans l'unité 0. Celle-ci est faite de manière linéaire à travers des cartes, des encadrés informatifs (figure 3) et des photos (figure 4) sans que l'apprenant ait à activer ses connaissances ou à effectuer de recherches.

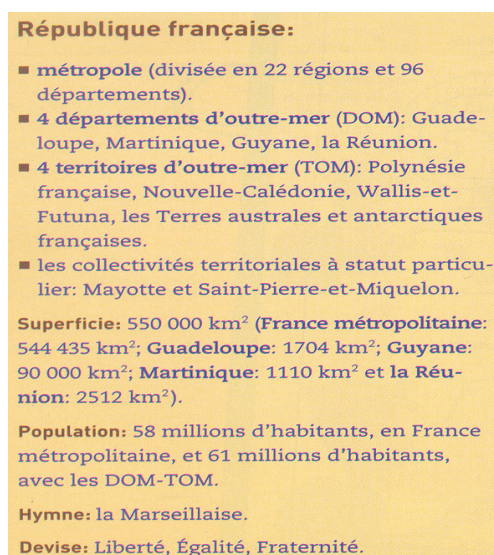


Figure 3 : *Mizé... arrive en France*, p. 6.

En effet, d'un côté, les points informatifs (figure 3) offrent les données considérées fondamentales²¹² ; d'un autre côté, nous avons des activités où les associations/les légendes sont déjà fournies (figure 4). Dans ce dernier cas de figure, nous pouvons envisager que cela est dû au fait que les domaines où la France brille sont, dans l'ensemble, assez familiers à l'apprenant et c'est pourquoi l'un des objectifs fixés – « reconhecer traços característicos da sociedade e da

²¹² Il est à noter que le manuel aborde la Francophonie de façon qui se prétend objective avec des éléments sur la place des Français et du français dans le monde. Pourtant, le traitement accentue l'aspect factuel, distant et exotique de la question à travers des mappemondes et une photo.

cultura francesas »²¹³ - pour cette unité est facilement à sa portée. Pourtant, le danger réside dans les nombreux stéréotypes que l'enseignant devra déconstruire.



Figure 4 : Mizé... arrive en France, p. 10 - 11.

Dans *Mots Croisés 1*, des supports iconographiques (cartes et photos) servent de trampoline à la découverte de la France dans l'unité 0 mais les synthèses expositives donnent lieu à un texte de présentation illustré (figure 5). Les principales informations géographiques, démographiques ou civilisationnelles, sont livrées en toutes lettres et à travers un dessin dans le but de captiver l'attention de l'apprenant, de le placer en présence de structures/termes spécifiques et de le motiver.

²¹³ Ana Gueidão et Idalina Crespo. *Op. Cit.*, 2006, p. 5.



Figure 5 : *Mots Croisés 1*, p. 12.

Une autre activité relative aux savoirs culturels factuels va exiger l'intérêt actif de l'apprenant dans la mesure où il doit rechercher les informations demandées et faire appel à ses acquis antérieurs (figure 6). A ce propos, soulignons que les six questions posées sont une base de départ qui peut être l'objet d'un élargissement avec des propositions, éventuellement enrichies d'images, formulées par l'apprenant.

B. Observa agora este outro mapa.

- a. Em que região se produz o champanhe, tão apreciado nas festas?
- b. Os perfumes franceses são famosos no mundo inteiro. Assinala uma região.
- c. A França produz cerca de 400 variedades de queijo. Assinala duas regiões.
- d. Que região escolherias para esquiar?
- e. E para ir às praias frequentadas pelos famosos do mundo inteiro?
- f. Refere um outro produto que seja característico da França.



Figure 6 : Mots Croisés 1, p. 9.

D'autre part, la France est dévoilée sous divers angles car il existe encore la perspective conférée par les personnalités francophones et le domaine de référence auquel elles se rapportent (figure 7). Là aussi, le sentiment de familiarité avec divers représentants d'autres cultures est un moyen de stimuler l'apprenant et l'enseignant pourra l'amener à identifier les personnages célèbres de son pays. Cela gèrera non seulement le partage et la discussion entre apprenants mais exhortera à l'estime des représentants des différentes cultures.

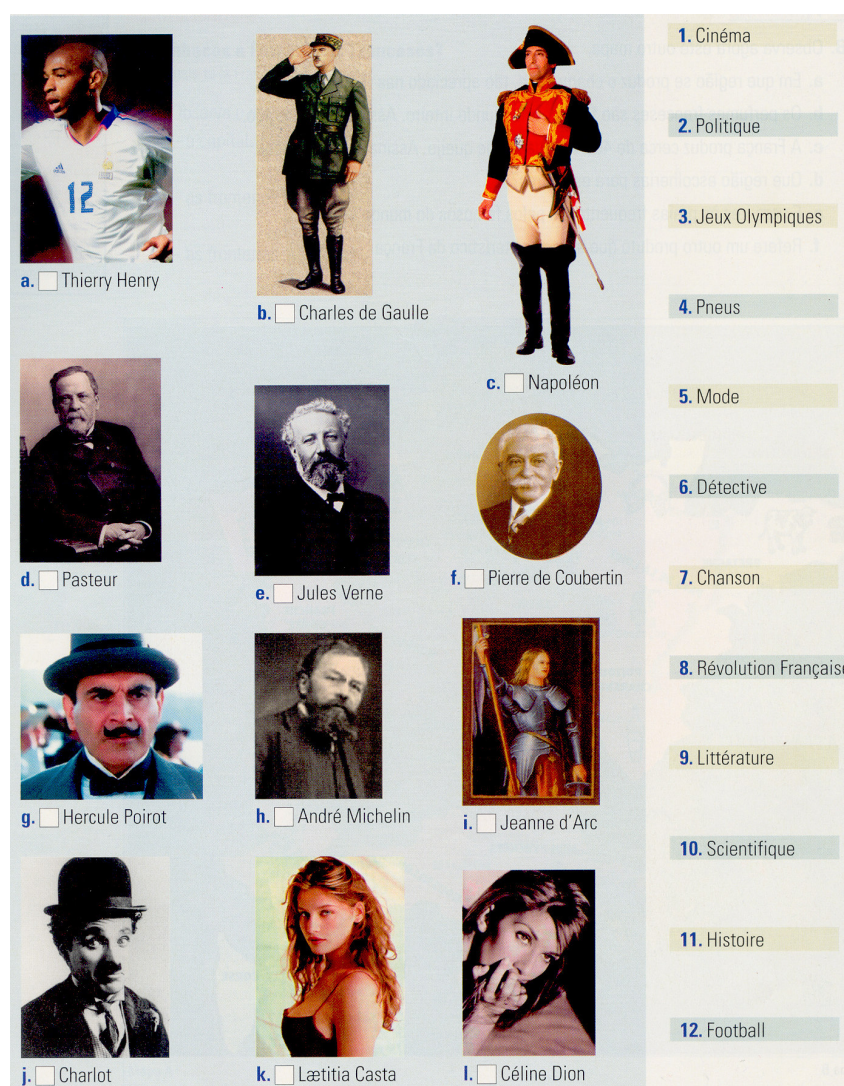


Figure 7 : Mots Croisés 1, p. 10.


De plus, les symboles du pays sont aussi travaillés dans la rubrique « Autres textes ». A ce niveau, une ouverture manifeste se produit avec l'activité 2 sur les symboles de la culture de l'apprenant (figure 8). Après l'activation et l'enrichissement des connaissances factuelles, le processus de comparaison va mettre en évidence la perception que l'apprenant a de la culture de l'Autre, ainsi que de la sienne et cette conscience culturelle est indispensable à la formation de l'être.

Symboles de la FRANCE

1. Testa os teus conhecimentos de língua, cultura e civilização.
 Teste tes connaissances de langue, culture et civilisation.


a. Sou o símbolo dos reis de França. O meu nome é o de uma flor. Quem sou eu?

La fleur de lys
 Le lilas




d. Sou uma mulher. Podem ver-me em escultura ou em selos. Represento a República e a liberdade. Quem sou?

Marianne
 Miss France




b. O azul e o vermelho são as cores de Paris. A terceira cor, o branco, é a cor do rei. Quem sou?

Le manteau du roi
 Le drapeau




e. Sou uma forma geométrica. É a forma da França. Quem sou eu?

Un carré
 Un hexagone




c. Os desportistas franceses adoptaram-me como mascote. O meu nome vem do latim, *gallus*, que tinha dois significados: *coq* (galo) e *gaulois* (gaulês). Quem sou?

Le coq sportif
 Le coq gaulois




f. Sou uma divisa que data da Revolução Francesa (1789). Eu sintetizo os princípios-base da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Liberté, Égalité, Fraternité
 Déclaration Universelle des Droits de l'Homme




g. Sou o hino nacional da França, um canto revolucionário, escrito por M. Rouget de Lisle. Quem sou?

La Marseillaise
 Le chant des partisans




i. Tornei-me um símbolo da França porque fui um carro muito popular. Quem sou eu?

Une 4L
 Une 2 CV (prononce: deux chevaux)




h. Claro, sou a Torre Eiffel; mas qual é o nome do engenheiro francês que me construiu para a Exposição Universal de 1889?

Gustave Eiffel
 Albert Eiffel




k. Sou a festa nacional que celebra a tomada da Bastilha, em 1789. Quem sou eu?

Le 14 juin
 Le 14 juillet



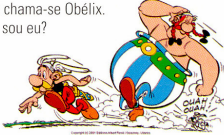
i. Christian Dior, Chanel, Yves St. Laurent são símbolos de elegância da França. Estão ligados a...

Cinéma
 Mode



l. Sou uma personagem de banda desenhada. O meu melhor amigo chama-se Obélix. Quem sou eu?

Aspégic
 Astérix



2. Quais são os símbolos do teu país? São os mesmos?
 Quels sont les symboles de ton pays? Sont-ils les mêmes?

Figure 8 : *Mots Croisés 1*, p. 18 - 19.

En outre, allant du général vers le particulier, mais suivant la même ligne d'exploitation des symboles, nous avons une carte postale illustrée de Paris (figure 9). Reprenant les connaissances précédemment acquises par l'apprenant (dans le cadre scolaire ou dans la sphère particulière), ce document compile « différents aspects qui font partie de l'imaginaire de la ville ». Ces stéréotypes, partagés ou pas par l'apprenant, vont donner lieu à une recherche (tâche 1) qui va éclairer le regard sur la culture de l'Autre et puis donner origine à une introspection sur sa propre culture (tâche 2). C'est dans cet espace de partage que le processus entre cultures doit être soutenu et valorisé afin que le discours généralisant sur les stéréotypes soit dépassé et soit implémenté une réelle approche à l'Autre.

1. Paris est une ville unique et magique. Sur cette carte postale, tu trouveras différents aspects qui font partie de l'imaginaire de la ville: monuments, jardins, sentiments,...

Choisis un élément de la carte postale, cherche des informations dans un dictionnaire, une encyclopédie ou sur Internet, et écris un petit texte (cinq phrases, maximum) pour présenter à la classe.



Sophie Bernard, Editions Cartes D'Art

2. Maintenant, organise une affiche sur ta ville ou sur ta région. Prends des photos et écris les légendes.

Figure 9 : Mots Croisés 1, p. 152.

3.2.2. Les Français

Dans *Mizé... arrive en France*, la seule référence directe aux Français est objective dans la mesure où elle se reporte à leur place dans le monde²¹⁴. Cette

²¹⁴ *Ibidem*, p. 6 - 7.

option est à souligner car aucun stéréotype supplémentaire (si nous tenons compte de ceux que l'apprenant a déjà assimilés antérieurement à travers les divers moyens de communication ou contacts) n'est mis en place et cela permettra une ouverture plus naturelle et spontanée à l'Autre.

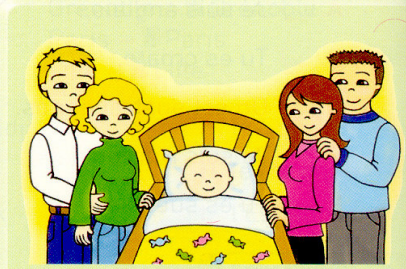
A l'objectif informatif, le document sur les notions de 'patrie' et de 'nationalité' (figure 10) associe un moment de réflexion et d'incitation à la comparaison avec sa propre réalité.

6. Lis les informations liées au concept de nationalité.
Lê as informações ligadas ao conceito de nacionalidade.

Chaque patrie a une histoire et des symboles.

La révolution française de 1789 instaure la république et les citoyens construisent une nation: la nation française. Ils sont unis par une culture, une langue, une organisation politique et des règles communes, dans un pays ou État, qui est leur patrie. On est de nationalité portugaise si notre patrie est le Portugal; on est français, si notre patrie est la France.

Chaque patrie a une capitale, un drapeau, un hymne... et une histoire.



La patrie, c'est également le pays où on décide de vivre.

Acquiert la nationalité française:

- tout enfant né en France de parents étrangers, qui vit en France au moins cinq ans entre ses 11 et ses 18 ans, à sa majorité;
- tout étranger, qui contracte mariage avec un Français, un an après le mariage;
- toute personne qui le demande, si elle a plus de 18 ans, si elle a une connaissance suffisante de la langue française, si elle n'a pas commis de crime et si elle vit et travaille en France.

La patrie, c'est le pays où on est né.

Est français tout enfant:

- né en France ou à l'étranger, si l'un des parents au moins est français;
- né en France de parents étrangers, si l'un des parents est né également en France.

Figure 10 : Mizé... arrive en France, p. 28.

Ce pont est établi dans le texte même par l'intermédiaire du parallélisme avec la nationalité et la patrie portugaises et est renforcé par les activités proposées (figure 11).

- 6.1. Identifie les personnes de nationalité française.**
Identifica as pessoas de nacionalidade francesa.
- A. Marinella, italienne, a épousé Alain, Français, il y a plusieurs années. Ils vivent en France.
 - B. Matthieu a 14 ans; ses parents sont français.
 - C. Carlota a 3 ans et elle est née en France. Ses parents sont mexicains et vivent à Paris.
 - D. La maman de Samira est née en France mais pas son papa. Elle a 12 ans et elle est née à Lyon, où elle habite avec ses parents.
 - E. Steve, 35 ans, est norvégien. Il vit et travaille en France depuis cinq ans.
 - F. Bi Chao a 19 ans, elle est née en France de parents vietnamiens et elle habite depuis toujours à Lille.
- 6.2. Réfléchis à la situation de Mizé et explique de quelle(s) nationalité(s) elle est.**
Reflecte sobre a situação da Mizé e explica de que nacionalidade(s) é.

Figure 11 : *Mizé... arrive en France*, p. 28.

Les deux activités vont obliger l'apprenant à une réflexion sur les diverses réalités. Il est mis non seulement face à une vision globalisante des relations et de la structure familiale mais se doit de cogiter, d'un côté, sur la pluralité des situations existant en France et, d'un autre côté, sur celles se vérifiant dans son propre pays. Cet abordage interculturel, implicitement suggéré, doit être stimulé par l'enseignant pour que l'apprenant acquière cette habitude de mettre en rapport les mondes représentés et de mener à bien tout processus d'interprétation.

Dans *Mots Croisés 1*, nous avons une caractérisation, pour ainsi dire, plus directe des Français dans la section « Autres textes ». De façon assez caricaturale, « Connais-tu les Français ? » (figure 12) illustre leurs caractéristiques physiques, leurs manières d'être, leurs valeurs, leurs habitudes et leurs goûts. Sans tenir compte de l'individualité de chaque être humain et sans aucun souci de différenciation, les attributs sont énoncés, assez magistralement, comme des vérités absolues.

Connais-tu les Français?



Ils mesurent en moyenne 1,73 m (hommes) et 1,62 m (femmes).



La famille est une valeur très importante pour eux.



Ils sont pessimistes.



Ils sont polis.



Ils sont très individualistes.



Ils sont fous de pain et de fromage.



Ils sont de vrais rappers qui tirent leur force de la rage et de l'espoir des exclus.



Ils passent, en moyenne, 5,5 semaines de vacances par an.



Ils sont les plus gros consommateurs de produits cosmétiques d'Europe.



52% des familles possèdent un animal domestique.



Ils adorent le bricolage et le jardinage.



La France reste le premier pays où les Européens aimeraient vivre.

MOTC7EP-03

in *Francoscopie, Comment vivent les Français*, Gérard Mernet, (adapté)

Figure 12 : *Mots Croisés 1*, p. 33.

En effet, la détermination générique à travers le pronom personnel sujet « ils » - qui renvoient à une classe de personnes - « les Français » ; l'emploi du présent

de l'indicatif et la qualification de ces mêmes personnes font que l'apprenant soit devant une typification figée telle une définition. Selon Auger, « l'énonciateur-auteur met en discours *l'autre* pour le qualifier, le définir, le représenter » suivant une matrice dont « la composante narrative la plus fréquente est celle qui correspond au 'Narratif-qualification' ».²¹⁵

Ce genre de représentation favorise le surgissement de réactions en tout genre de la part de l'apprenant. De la surprise au mépris, en passant par l'amusement, les différentes manifestations ont le mérite de provoquer des commentaires et de susciter la discussion sur les généralisations fournies qui devront être l'objet d'un travail systématique. Cette tâche passe par l'observation, l'analyse, la formulation d'hypothèses sur leur existence, la compréhension du message et la création de liens pour que les clichés, les préjugés et les stéréotypes soient combattus et ne sortent pas renforcés du processus. Il est important que l'apprenant ait l'esprit ouvert pour que l'approche à l'Autre se réalise sans obstacles préalables, causés par une vision faussée ou par un sentiment de supériorité ou d'infériorité qui occasionneraient un manque de respect (envers l'Autre et vice-versa).

Outre ces documents, nous trouvons aussi des références aux particularités des Français dans divers textes ou activités. Si dans le document précédent, nous avons déjà l'information sur la passion des Français envers les animaux domestiques, dans un exercice d'application sur les nombres cardinaux (figure 13), nous avons des « statistiques » qui prétendent transmettre des connaissances pratiques dans un discours dont la lisibilité des données chiffrées tend à le rendre plus compréhensible. L'objectivation, par l'intermédiaire de la forme verbale et des éléments réels quantifiés, est présente dans les énoncés qui ont « une valeur d'adéquation avec la réalité ». Comme le soutient Auger, « nous sommes proche

²¹⁵ N. Auger. « Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies ». Page consultée le 6 janvier 2008. Disponible sur : www.marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0054presentation.htm

du genre informatif » étant donné que « l'énonciateur-auteur délivre à ses co-énonciateurs apprenants une compétence référentielle sur l'univers de *l'autre* ». ²¹⁶

2. Fais les calculs et complète les statistiques sur les animaux en France.

a. 2 (deux) \times 26 () = () % des familles françaises ont un animal domestique.



b. Il y a 10 () + 7 () = () millions de chiens et de chats en France.



c. Il y a 30 () - 3 () = () millions de poissons en France.



d. Il y a 14 () : 2 () = () millions d'oiseaux en France.



Figure 13 : *Mots Croisés 1*, p. 56.

3.2.3. Les Autres

Alors que dans *Mizé... arrive en France* nous n'avons pas de représentations d'autres communautés de départ du personnage dont l'apprenant souhaite apprendre la langue, le manuel *Mots Croisés 1* propose à l'apprenant, dans la rubrique « Autres textes », de jeter un regard sur ce qui se passe ailleurs (figure 14). Si d'un côté, le manuel se constitue comme un moyen de pénétrer dans le monde de l'Autre, il véhicule des représentations générales qui ne doivent pas être pérennisées puisque tout le monde ne partage pas le même système de valeurs. Effectivement, la famille islandaise « possède un avion privé et plusieurs chevaux » ou la famille chinoise « a une télé et vit au bord d'un lac » et sont, de ce fait, classifiées comme riches ; dans la catégorie des démunis, nous avons la famille albanaise qui « vit dans la partie la plus pauvre de l'Europe » où « la nourriture est chère et rare » et la famille guatémalaise « qui vit avec le minimum : une maison, quelques meubles et une machine pour fabriquer des

²¹⁶ *Ibidem.*

costumes traditionnels qu'ils vendent au marché » (pour ne citer que ces quelques exemples).

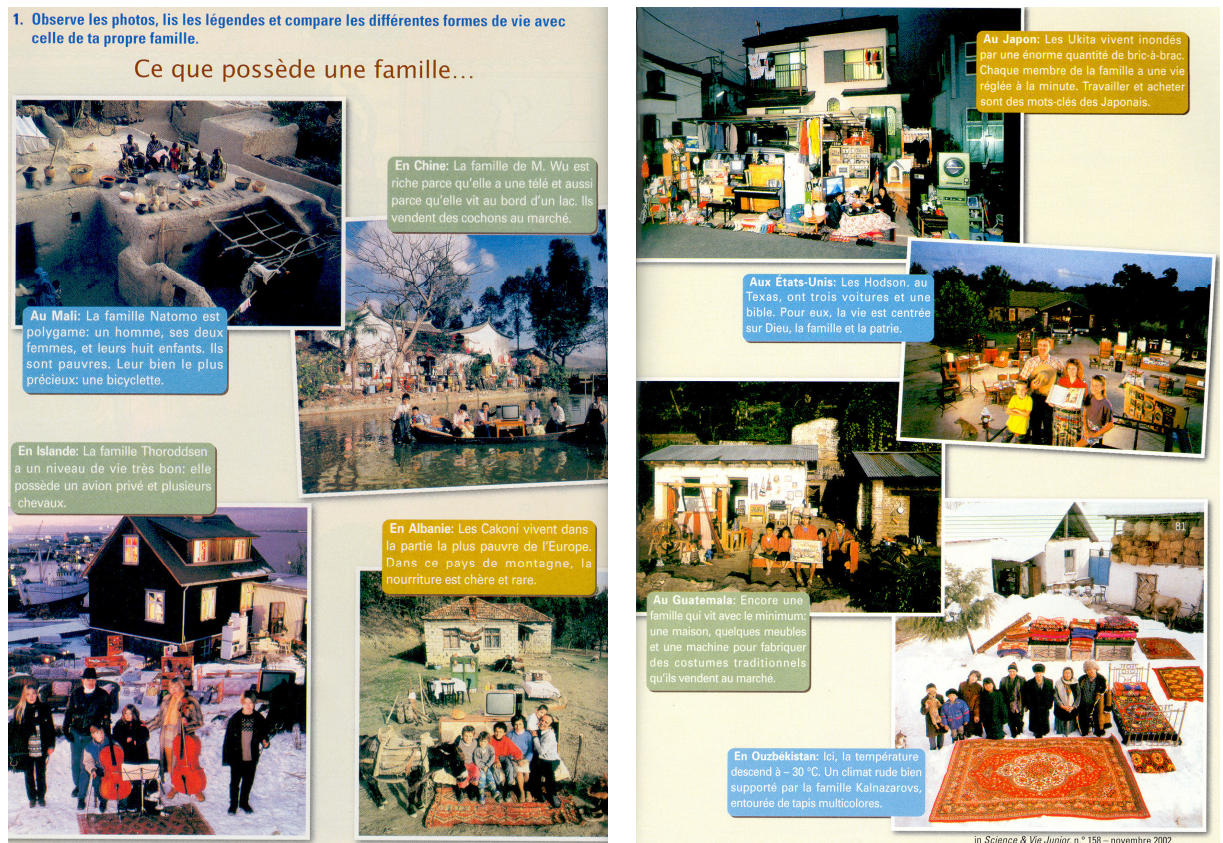


Figure 14 : *Mots Croisés 1*, p. 62 - 63.

Contrairement à l'objectivité suggérée dans le titre, les exemples comprennent un classement qui doit être relativisé. Toute une attention sur l'échelle de valeurs doit être implémentée et un travail de décentration doit être mené à bien en vue d'une (re)connaissance exempte de tout sentiment qui serait un obstacle à la compréhension de l'Autre. Vu que tous les membres d'une dite communauté n'ont pas des attentes similaires ni ne partagent les mêmes croyances, l'implication de l'apprenant dans cette besogne est indispensable à la démarche interculturelle.

Un autre document (figure 15) nous propose une ouverture sur une expérience de vie d'une adolescente québécoise qui parle de sa famille, de sa chambre, de ses routines et de ses goûts. Nous devons admettre que, hors les références géographiques, « ce petit monde » pourrait être celui de beaucoup de jeunes occidentaux. Bien qu'il ne semble avoir rien de distinctif, cet exemple permet d'inciter l'apprenant à suivre la voie de la connaissance de l'Autre (personnage principal du texte), dans son individualité, et de la prise de conscience de soi, tout en se dévoilant et en se soumettant au regard de l'Autre (apprenant qui partage son quotidien scolaire).



Figure 15 : *Mots Croisés 1*, p. 102.

3.2.4. Les relations interpersonnelles

Dans *Mizé... arrive en France*, nous trouvons des encadrés (figures 16 et 17) qui nous donnent des informations expositives en ce qui concerne le traitement, les formes de saluer ou de politesse pratiqués par les Français.

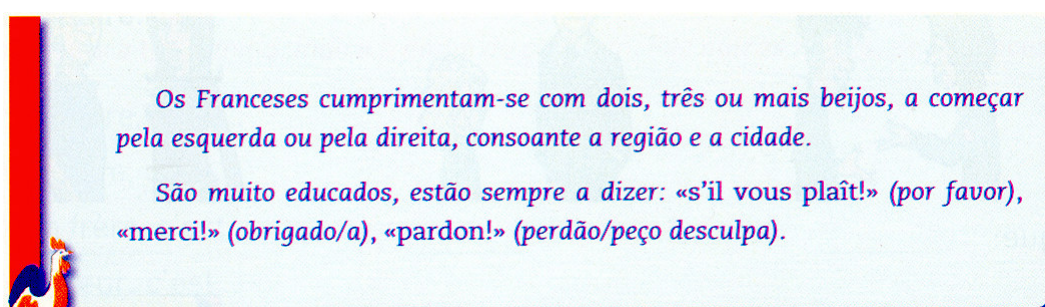


Figure 16 : *Mizé... arrive en France*, p. 15.

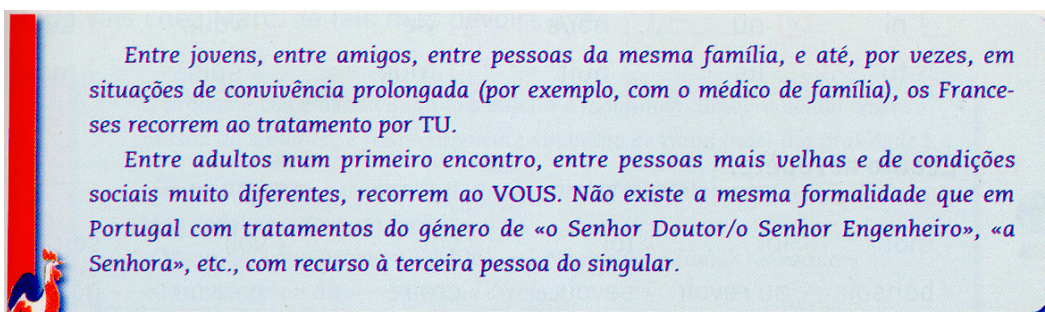


Figure 17 : *Mizé... arrive en France*, p. 19.

Ces informations, données en langue maternelle, ce qui est compréhensible une fois qu'elles se trouvent au début du manuel et, subséquentement, d'apprentissage du FLE, n'ont aucune activité sous-jacente. Cette présentation de détails factuels ne semble avoir d'autre visée que d'insister sur les différences entre les cultures cible et source.

3.2.5. La langue comme phénomène culturel²¹⁷

3.2.5.1. Les emprunts²¹⁸

Dans *Mizé... arrive en France*, la langue française est en premier lieu encadrée, à l'image des données sur la France et sur les Français, dans une perspective plus ample – la Francophonie²¹⁹. Puis, il y a des activités (figure 18) mettant à profit les connaissances de l'apprenant sur des vocables communs aux langues étrangère et portugaise²²⁰ – les emprunts.

6. Signale les mots français que tu utilises aussi au Portugal.
Assinala as palavras francesas que utilizas também em Portugal.

<input type="checkbox"/> jeune	<input type="checkbox"/> atelier	<input type="checkbox"/> boutique	<input type="checkbox"/> bavaroise
<input type="checkbox"/> cassette	<input type="checkbox"/> mousse	<input type="checkbox"/> soutien	<input type="checkbox"/> maison
<input type="checkbox"/> équipe	<input type="checkbox"/> guichet	<input type="checkbox"/> brioche	<input type="checkbox"/> chauffeur
<input type="checkbox"/> enveloppe	<input type="checkbox"/> canapé	<input type="checkbox"/> carnet	<input type="checkbox"/> pot-au-feu

Figure 18 : *Mizé... arrive en France*, p. 12.

Ces activités cherchent à ce que l'apprenant discerne non seulement les similitudes et les différences mais se sente motivé puisqu'un sentiment de proximité avec la culture étrangère est immédiatement créé. La même stratégie est appliquée par le manuel *Mots Croisés I* qui va néanmoins plus loin, ne se limitant pas uniquement à l'identification des emprunts (figure 19). En effet, il est demandé à l'apprenant de « dire la même chose par d'autres mots », c'est-à-dire de réfléchir sur sa propre langue pour en donner une expression analogue. Tout en montrant que les deux langues sont très proches et s'influencent mutuellement,

²¹⁷ J.- C. Beacco. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 1995, p. 138.

²¹⁸ Selon J.- C. Beacco, les emprunts sont « des traces de certains faits de société, actuels ou passés » et se constituent comme « indices de relations interculturelles ».

²¹⁹ Ana Gueidão et Idalina Crespo. *Op. Cit.*, 2006, p. 6-7.

²²⁰ Nous ne pouvons employer la désignation de « langue maternelle » étant donné que les classes sont de plus en plus multiculturelles.

cela va permettre à l'apprenant de mener à terme une analyse sur l'origine des mots qui font partie de son lexique et sur leur équivalent dans sa langue maternelle.

3. Sublinha as palavras francesas. Em seguida, diz o mesmo por outras palavras.
Souligne les mots français (gallicismes). Ensuite, dis la même chose par d'autres mots.

- a. Dirigiu-se a uma boutique para comprar uns collants.
- b. No restaurante, pediu o menu e escolheu um soufflé de peixe com champignons e morangos com chantilly.
- c. Comprou um passe-partout para pôr a fotografia da mãe.
- d. Reservou, no guichet, os bilhetes para aquela matinée.

Figure 19 : *Mots Croisés I*, p. 11.

3.2.5.2. La langue parlée

Un même déclenchement affectif peut se produire par l'intermédiaire de l'utilisation de différentes interjections. Quelques expressions usuelles et des onomatopées intègrent deux dialogues construits²²¹ et l'activité *infra* (figure 20). Leur utilisation n'est pas directement exploitée mais l'enseignant doit en tirer profit pour qu'une analyse - versant sur les éléments en question, leur fonction, leur emploi dans les différentes cultures en jeu - soit réalisée.

²²¹ Ana Gueidão et Idalina Crespo. *Op. Cit.*, 2006, p. 54; p. 96; p. 99.

6. Fabien téléphone au reste de la bande. Signale la/les situation(s) où Fabien réussit à établir la communication avec la personne voulue.

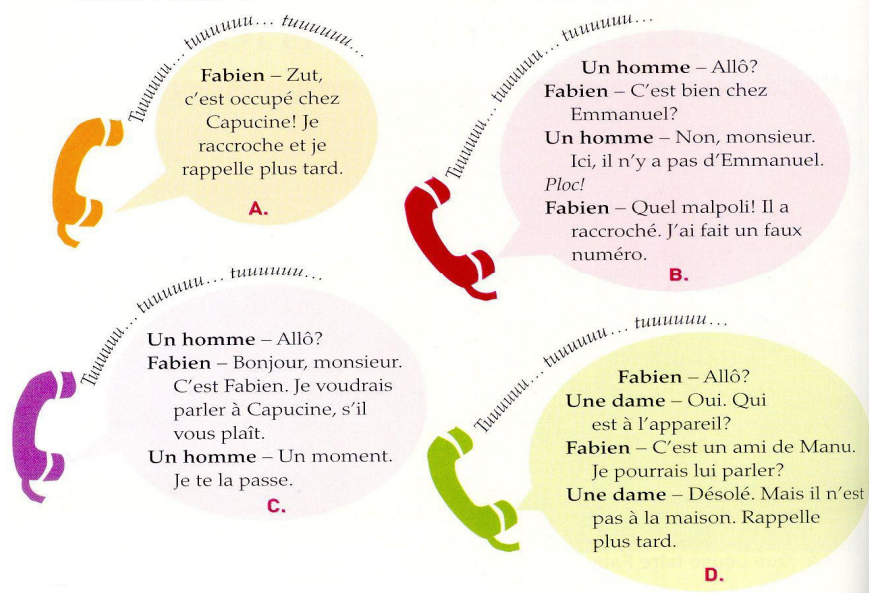


Figure 20 : Mizé... arrive en France, p. 98.

En parallèle, soulignons qu'un travail sur les registres de langue doit être amorcé et que l'enseignant doit tirer avantage de ces rares expressions familières introduites dans des documents écrits dont le registre est le courant. Pourtant, ce n'est manifestement pas suffisant et il devra faire appel à d'autres ressources pour que la langue, expression d'une culture, soit mise en valeur.

Dans *Mots Croisés 1*, nous trouvons divers types de textes, notamment des textes dits authentiques, dont la forme et le contenu comportent diverses marques du français parlé et sont donc une forme d'expression de la culture étrangère. Dans la BD « La téléportation » (figure 21), nous avons les onomatopées « Vroum ! Biiiip ! Tuuu ! », « Tuuuuuuuut ! ou « Switch ! » (caractéristiques de phénomènes sonores spécifiques), « Pfff ! » (marque d'indifférence ou de mépris) et « euh » (marque d'embarras ou d'hésitation); les interjections familières « ouais », dérivée du *oui* qui est utilisée à l'oral, et « chouette » qui exprime

l'enthousiasme. D'autre part, il y a la forme oralisée du verbe être - « je chuis » - qui doit être mise en évidence.



Figure 21 : Mots Croisés 1, p. 164 - 165.

Cette analyse et cette mise en rapport (inter)culturelles sont d'autant plus importantes si la tâche prétendue est l'oralisation du texte car les composantes non-verbale (posture, attitudes, gestes, regards ou gestion du temps), paraverbale (pauses et prosodie, c'est-à-dire, accentuation, rythme, intonation) et verbale (phonétique, lexicale et morphosyntaxe), particulières à chaque culture, jouent un rôle fondamental. Comment prétendre une lecture « de manière expressive » de ce genre de texte (figure 22) si tout un travail préalable sur les spécificités de langue au niveau de la production orale n'a pas été mis en place jusqu'alors ?

6. Lis de manière expressive cette blague.

- Je vous dois combien? – demande une dame en sortant d'un taxi.
- 20 euros, madame – répond le chauffeur.
- Vous pouvez reculer un peu, monsieur? Je n'ai que 17 euros sur moi.

Figure 22 : *Mots Croisés I*, p. 159.

Cette pratique sur les propriétés de la blague, dans chaque culture, devra être objet d'attention dans le cours afin que les éléments constitutifs de l'expression orale soient maîtrisés et mis à bon escient. Cela est important dans le but d'une appréhension plus naturelle, d'une compréhension plus englobante de toutes les nuances sous-jacentes et d'une production adéquate à la situation.

3.2.6. Les festivités

Au long du manuel *Mizé... arrive en France*, quelques documents sur les festivités ou sur des dates symboliques du point de vue sociale et historique surgissent occasionnellement. Sans soucis particuliers au niveau thématique, le lien découlant de leur insertion est discutable une fois qu'ils se trouvent hors contexte.

En effet, la chanson de Noël *Douce nuit* (figure 23) est mise, dans l'unité 4 sur l'école, entre les moments de la journée et les heures. De plus, la tâche donnée se limite à l'écoute et à la reproduction de la même. L'occasion d'établir une association entre cultures, ainsi que de découvrir les spécialités et les traditions liées à cet événement est ignorée. Pourtant, l'enseignant aura une liberté totale pour éveiller l'intérêt et obtenir la coopération de l'apprenant.

5.3. Écoute la chanson de Noël puis chante toi aussi.
Ouve a canção de Natal e, depois, canta tu também.

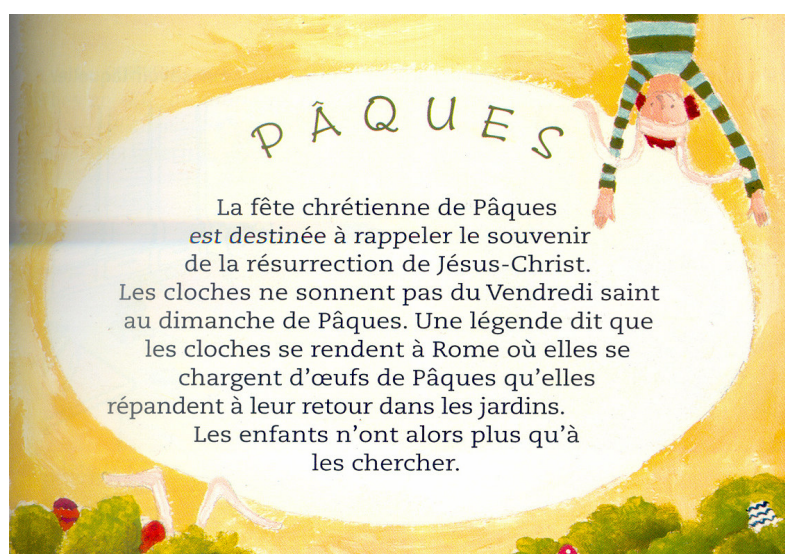


Douce nuit, sainte nuit
Dans les cieux, l'astre luit.
Le mystère annoncé s'accomplit.
Cet enfant sur la paille endormi,
C'est l'amour infini,
C'est l'amour infini.

Douce nuit, belle nuit
Tout se tait, plus un bruit
Tu t'endors bien au creux de ton lit
Sur les ailes d'un oiseau tu t'enfuis,
Au milieu des étoiles,
Tu rêves et tout est permis.

Figure 23 : *Mizé... arrive en France*, p. 46.

L'autre fête chrétienne objet d'activités est Pâques qui, à l'image de la célébration *supra* référée, apparaît après les pièces de la maison et les couleurs dans l'unité 7. Partant de la description des œufs qui sont unis à Pâques dans la consigne, une brève histoire est directement fournie (figure 24).



PÂQUES

La fête chrétienne de Pâques est destinée à rappeler le souvenir de la résurrection de Jésus-Christ. Les cloches ne sonnent pas du Vendredi saint au dimanche de Pâques. Une légende dit que les cloches se rendent à Rome où elles se chargent d'œufs de Pâques qu'elles répandent à leur retour dans les jardins. Les enfants n'ont alors plus qu'à les chercher.

Figure 24 : *Mizé... arrive en France*, p. 81.

Cette synthèse est le moment pour que l'apprenant se penche sur les traditions et les légendes attachées dans sa culture. Implicitement incité à faire des comparaisons avec sa propre culture, il active ses connaissances, effectue des recherches et partage les éléments avec l'Autre, cultivant une attitude de respect envers la différence. Le développement de cet intérêt et de cette prédisposition est présent dans l'activité sur les dates importantes au niveau social (figure 25).

5.3.2. Écris en toutes lettres les dates données.

- A. 11/11 – _____, c'est la fête de l'Armistice; c'est ce jour-là, qu'en 1918, se termine la Première Guerre mondiale.
- B. 01/05 – La fête du travail est _____ en souvenir du jour de grève générale des ouvriers dans le monde, en 1890, pour une journée de travail de huit heures.
- C. 14/07 – La Révolution française a commencé _____ 1789 et, aujourd'hui, c'est la date choisie pour le jour de la fête nationale.
- D. 08/05 – _____, la France fête la Victoire; c'est le jour symbolique de la libération de la France après six ans d'occupation par les nazis en 1945, lors de la Seconde Guerre mondiale.

Figure 25 : *Mizé... arrive en France*, p. 57.

Cet exercice fournit quelques informations factuelles sur la culture cible qui peuvent être complétées par une recherche sur d'autres grandes dates marquant l'histoire ou la société françaises. D'autre part, le parallèle avec leur pays est une voie à suivre pour les raisons déjà invoquées mais aussi dans le but d'inciter l'apprenant à valoriser son propre patrimoine, celui du pays dont il apprend la langue et le patrimoine mondial, qui se recourent ponctuellement.

3.2.7. Le système éducatif

Dans *Mizé... arrive en France*, c'est le thème qui est étudié sous les plus divers angles et qui donne origine à des activités suscitant une mise en relation de la part de l'apprenant, entre les caractéristiques de la culture étrangère et la sienne. Cette comparaison est directement demandée (figures 26 et 27) ou peut être travaillée par l'enseignant (figures 28 et 29). Après avoir eu comme tâche l'observation d'un emploi du temps d'une collégienne se trouvant en cinquième, élément d'identification avec l'apprenant, celui-ci doit indiquer la charge horaire de chaque discipline²²², puis établir une comparaison.

8.3. Commente, oralement, les ressemblances et les différences avec ton emploi du temps.

Comenta as semelhanças e as diferenças com o teu próprio horário.

- A.** La durée de chaque cours;
- B.** le nombre d'heures de cours par semaine;
- C.** les horaires (début et fin de journée);
- D.** les matières.

Figure 26 : *Mizé... arrive en France*, p. 50.

Cette comparaison directe est à nouveau sollicitée, même si de manière plus superficielle, au niveau du système scolaire.

5. Observe le schéma du système scolaire français et donne l'équivalent de chaque classe au Portugal.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	Lycée	
	Cycle terminal:	• Terminale • Première
	Cycle de détermination:	• Seconde
	Collège	
	Cycle d'orientation:	• Troisième
	Cycle central:	• Quatrième • Cinquième
	Cycle d'adaptation:	• Sixième
ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE	École primaire	
	Cycle des approfondissements:	• Cours moyen 2 • Cours moyen 1 • Cours élémentaire 2 • Cours élémentaire 1
	Cycle des apprentissages fondamentaux:	• Cours préparatoire
	Maternelle	




Figure 27 : *Mizé... arrive en France*, p. 67.

²²² *Ibidem*, p. 49.

Les éléments sont complétés par des photos où se détachent des éléments culturels significatifs – « Lycée et collège » ou « école mixte » - qui pourront contribuer à ce qu'une réflexion plus vaste soit menée. Cet abordage implicite est aussi la voie adoptée dans d'autres cas, comme la fonction et la désignation du personnel du corps éducatif ou le calendrier scolaire.

4. Indique de qui on parle à partir de la description de ce qu'il(elle) fait.

le conseiller principal d'éducation ■ la documentaliste ■ le professeur principal
le principal ■ le délégué de classe ■ l'infirmière ■ la conseillère d'orientation

A. Elle travaille dans le CDI pour t'aider à choisir un nouveau livre ou des documents pour préparer un exposé.

B. Il a la responsabilité de représenter les élèves de la classe au conseil de classe.

C. Quand on cherche des informations sur les études, on va la voir.

D. Il préside les conseils de classe et il organise toute la vie du collège, c'est le chef.

E. C'est un intermédiaire entre la classe et les professeurs, les parents et l'école.

F. Elle fait les premiers traitements en cas de blessures et elle est responsable de la vaccination des élèves.

G. Il contrôle les entrées et les sorties, les absences imprévues (il contacte les parents par téléphone ou à travers le carnet de correspondance) et il s'occupe de l'ambiance du foyer.

Figure 28 : *Mizé... arrive en France*, p. 67.

6. Observe le calendrier scolaire français.








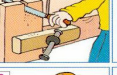









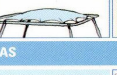













Rentrée des enseignants	1 ^{er} septembre
Rentrée des élèves	4 septembre
Toussaint	du 25 octobre au 6 novembre
Noël	du 23 décembre au 8 janvier
Hiver	du 10 février au 26 février
Printemps	du 31 mars au 16 avril
Début des vacances d'été	4 juillet

Figure 29 : *Mizé... arrive en France*, p. 57.

Les informations factuelles, riches en détails, qui donnent lieu à un sentiment de familiarité chez l'apprenant, dérivé de l'identification qui se vérifie, ont été sélectionnées pour insister sur les différences entre la culture dont le manuel se veut le porte-parole et la sienne. L'objectif ne se limite pas à cela mais est bien plus ambitieux dans la mesure où il prétend que l'apprenant examine les raisons et les systèmes de valeurs qui sont à la base de ces différences.

1. Observe l'emploi du temps de Mathieu qui est en sixième.

a. À chaque illustration fais correspondre une matière.

6 ^{ème} A	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8:30 à 9:30	1 		8 	10 	
9:30 à 10:30	2 				
10:30 à 11:30	3 		9 		
11:30 à 12:30	4 				
REPAS					
14:00 à 15:00	5 	7 		11 	
15:00 à 16:00	6 				12 
16:00-17:00					

Français Histoire-géographie Technologie Arts plastiques
 Mathématiques Études dirigées Éducation physique et sportive (EPS)
 Éducation musicale Éducation civique
 Anglais Vie de classe Sciences et vie de la terre (SVT)

Figure 30 : *Mots Croisés 1*, p. 66.

Dans *Mots Croisés 1*, l'apprenant aborde l'emploi du temps et les matières scolaires à travers des images supposément emblématiques (figure 30). Si, d'une part, les dessins contiennent des éléments suffisamment familiers à l'apprenant pour qu'il identifie rapidement la matière scolaire, il va s'en dire que cela passe par l'insertion de stéréotypes déjà assimilés. Alors que l'anglais est représenté par

un homme blond moustachu portant un nœud papillon, un chapeau melon et un parapluie devant le drapeau du pays, le français est symbolisé par la Tour Eiffel et par un homme avenant à la fine moustache, portant un béret et un t-shirt rayé.

Beaucoup plus riche au niveau interculturel est le texte « Une école différente » (figure 31) qui se trouve dans la section *Tu as compris ?* (et non en fin d'unité comme dans les autres sections). En premier lieu, ce texte a un support iconographique riche puisqu'il contient six photos de groupes d'étudiants originaires de différents pays. Tous ont un point commun qui saute aux yeux et qui va être objet d'une approche initiale : l'uniforme.

1. Observe les photos. Ce sont des collégiens du monde entier.

a. Qu'est-ce qu'ils ont en commun?
b. Qu'est-ce qu'il y a de différent par rapport à ton école?

Une école différente



Dans mon collège les cours commencent à neuf heures du matin. On a trois cours¹, le matin, et un cours, l'après-midi. La récréation² est à onze heures et demie, et la pause déjeuner³ dure une heure. Le règlement est très strict⁴ à l'école. Il faut porter un uniforme que je n'aime pas! Il est interdit de fumer, d'avoir un lecteur MP3 ou un téléphone portable, et il faut respecter les professeurs et les autres étudiants. J'aime l'école parce que c'est agréable, les profs sont bien, et on s'amuse bien avec les copains. Comme matières, j'étudie le français (bien sûr!), l'anglais, les maths, les sciences, la géographie, l'EPS et la technologie. J'aime surtout l'anglais, parce que c'est intéressant et facile. Je n'aime pas beaucoup la technologie. C'est difficile.

On a beaucoup de devoirs: trois ou quatre matières par jour. Par exemple, aujourd'hui je fais⁵ une lettre pour français, des calculs pour maths et des révisions pour géographie, et je lis un conte pour anglais.

Vocabulaire

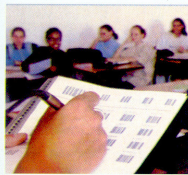
¹ cours – aulas ⁴ strict – rigoroso
² récréation – recreio ⁵ surtout – sobretudo
³ déjeuner – almoço ⁵ faire – fazer

Figure 31 : *Mots Croisés 1*, p. 68.

En effet, les auteurs amènent l'apprenant à la réflexion par les deux questions posées. Si la première question est externe à la réalité de l'apprenant, étant donné qu'il doit indiquer ce qu'« ils [les collégiens] ont en commun », la deuxième englobe une comparaison et une approximation à son monde. De plus, cette réflexion peut être approfondie avec le texte où sont référés, entre autres aspects, les horaires et les pauses, mais principalement les normes à respecter dans l'établissement scolaire. A ce niveau, le manuel ne contient aucune question pour travailler cela. Pourtant, l'enseignant a ici une occasion en or pour continuer sur la voie de l'exploitation interculturelle afin que la mise en relief initiale ait un suivi et que l'apprenant poursuive son entreprise de (re)connaissance de l'autre monde et du sien.

Une autre incidence de la différence au niveau des cultures est abordée à travers le document ci-après (figure 32) où l'apprenant découvre des mesures adoptées dans deux pays – la France et la Turquie – en cas d'absentéisme ou de mauvais résultats. Non seulement l'apprenant devra émettre son avis – comme cela est demandé - mais là encore il pourra établir un parallèle avec ce qui se passe dans son pays.

sécher les cours? C'est dur!...




Depuis le début de l'année scolaire, le lycée Saint-Exupéry expérimente un procédé tout nouveau: les professeurs disposent d'un code-barres pour chaque élève. Si l'un d'eux est absent, le professeur passe l'information sur les ordinateurs de l'école au moyen du code-barres. Et voilà! ses parents sont au courant le soir même.

Qu'en penses-tu?

[Turquie]

«Allô, la police? J'ai eu un zéro.»

En Turquie, les parents ne badinent pas avec le bulletin scolaire. Si leurs résultats sont lamentables, les élèves hésitent parfois à rentrer chez eux, par crainte de représailles. Désormais, ils pourront faire appel à la police pour les raccompagner en cas de mauvaises notes.



AL-QUDS AL-ARABI ▶ Londres

Figure 32 : *Mots Croisés 1*, p. 77.

Il faut par ailleurs remarquer que cette analogie pourrait s'étendre au travail sur les expressions imagées dont le titre « Sécher les cours » constituerait un parfait point de départ. Nous devons admettre que les deux manuels ont peu d'exemples à ce niveau. Si dans *Mizé... arrive en France* il n'y a aucune expression imagée²²³, dans *Mots Croisés 1*, nous trouvons celle exposée précédemment et la riposte « sortir avec un mammoth pareil » dans la BD « Un cœur gros comme ça »²²⁴. La charge culturelle contenue dans ces expressions est vaste et s'érige en une excellente plateforme pour exploiter ces marques si particulières à une culture mais quelquefois partagées par les différentes cultures.

3.3. Conclusion

Tout en ne voulant pas faire un relevé exhaustif, nous ne pouvons ignorer les multiples indices (inter)culturels présents dans les deux manuels de FLE qui enferment diverses références implicites et explicites. Ces dernières doivent être matière d'analyse et de mise en rapport, sans *a priori*, sans généralisations, pour que l'apprenant, partant de son expérience, approche l'Autre sans complexes et sans craintes. Après ces quelques exemples qui nous ont semblé illustratifs de notre propos, nous remarquons que les deux manuels ont un abordage très semblable au niveau culturel mais se distinguent dans l'approche à l'interculturel.

En effet, la présentation du monde cible est faite par des images et des dessins dont le caractère est profondément dénotatif. L'intérêt est alors assez limité et n'est pas favorisé par les données factuelles, qui sont fournies sans activités exigeant un investissement de la part de l'apprenant. Cet aspect s'applique surtout au manuel *Mizé... arrive en France* - dans les exercices sur la France et dans les

²²³ Nous ne tiendrons pas compte ici de la phrase « Quand on ne comprend pas une langue, on dit que c'est du chinois » qui intègre un exercice sur les nationalités (5.5., page 27) une fois que c'est une explication.

²²⁴ S. Costa, L. Pacheco et J. - L. Dubart. *Op. cit.*, 2006, p 46.

informations expositives sur les marqueurs de relations sociales - alors que le manuel *Mots Croisés 1* offre des tâches dont la réalisation soit fait appel à des acquis, soit requiert une recherche de l'apprenant. Nous constatons que tous deux essaient d'objectiver les informations sur le monde cible avec les encadrés culturels (*Mizé... arrive en France*) ou des statistiques sur les animaux en France (*Mots Croisés 1*).

En outre, les deux manuels établissent des liens avec le monde de l'apprenant en proportionnant des activités qui stimulent et enrichissent les connaissances factuelles qu'il détient ou qu'il acquiert par ce moyen. A titre d'exemple, nous citerons les symboles et les aspects de l'imaginaire d'une ville ou d'une région (*Mots Croisés 1*), le concept de nationalité ou les dates sociales importantes (*Mizé... arrive en France*).

De plus, des espaces de partage des réalités sont créés par les deux manuels à travers la comparaison, l'analyse et la formulation d'hypothèses sur l'existence d'un phénomène donné. Nous trouvons des textes ou des activités qui permettent le partage de perspectives et la mise en commun de faits qui va conduire au surgissement de réactions. Cela survient avec le système scolaire (*Mizé... arrive en France*), avec les biens de plusieurs familles (*Mots Croisés 1*) ou encore avec les caractéristiques communes de la langue étrangère et de la langue source (les deux manuels).

En dépit de cette approche du phénomène culturel qui est assez proche, nous remarquons que le manuel *Mots Croisés 1* se distingue dans celle de l'interculturel. Alors que dans *Mizé... arrive en France*, l'abordage interculturel est quasi inexistant, le manuel *Mots Croisés 1* met en avant des documents sur des réalités de la culture de l'Autre qui stimulent la découverte, la réflexion, l'acceptation et le respect envers l'Autre. A travers les divers éléments intégrés dans la rubrique 'Autres textes', une fenêtre sur l'interculturel est entrouverte dans

le mesure où la composante dominante dans l'enseignement du FLE et dans le manuel, c'est-à-dire la composante linguistique, est placée de côté. Le partage de perspectives, la mise en commun d'opinions ou de connaissances, l'approche à l'Autre et à soi sont exhortés. C'est une possibilité de travail pour combattre les préjugés, les stéréotypes et les généralisations, pour susciter la relativisation des croyances et des valeurs, pour permettre de *se décentrer*²²⁵ et de sillonner la voie de la connaissance de l'Autre et de soi-même, tout cela dans le respect de tout ce qu'il représente et de ce qu'il est. A ce niveau, il y a aussi une différence – bien que ponctuelle – en ce qui concerne les photos du texte 'Une école différente' qui sont plus connotatives de réalités qui sont différentes.

La charge (inter)culturelle plus forte et plus vaste est visible dans la possibilité d'effectuer un travail sur les spécificités adéquates aux diverses situations. Dans *Mots Croisés 1*, nous avons des textes supposément authentiques, contenant des marques du français parlé, les différents registres de langues et des tâches visant l'oralisation. Cela encourage à la mise en rapport des composantes non-verbale, paraverbale et verbale des deux (ou plusieurs) cultures, ce qui va préparer l'apprenant dans le sens de comprendre les nuances contextuelles d'une situation de communication donnée, lui évitant les malentendus ou les incompréhensions et renforçant son sentiment de confiance.

Cependant, ces quelques éléments sont dans l'ensemble pauvres. Ils sont livrés sans encadrement, sans contextualisation, et incorporent de simples activités de type « Comparez » ou « par rapport à... ». L'enseignant doit alors travailler dans le sens d'amener progressivement l'apprenant au cœur de situations mettant en présence des aspects inconnus ou incompris par sa culture afin qu'à *posteriori* ce dernier puisse analyser le cheminement de son raisonnement et adopter une nouvelle attitude face à l'étranger. L'enseignant devra certainement faire appel à d'autres

²²⁵ H. Maga. *Op. cit.*

ressources pour poursuivre l'objectif (inter)culturel de l'enseignement/apprentissage du FLE. Comme l'affirment M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher, il y a des cas où :

(...) apprendre une langue se résume à apprendre un code linguistique et apprendre une culture consiste à s'initier à un autre code culturel. Les manuels destinés aux étudiants étrangers et aux touristes afin de les aider dans leur décryptage culturel restent à la surface des phénomènes et suggèrent une communication autistique qui ne s'adresse pas à autrui mais l'utilisent en le chosifiant c'est-à-dire en le condamnant à n'être que le récepteur du message et non pas un co-auteur, un acteur.²²⁶

Nous regrettons que les manuels n'aient pas de tâches communicatives en plus grand nombre, un input lexical plus riche dans les divers registres de langue, des photos plus actives, des personnages plus représentatifs, des situations de communication moins artificielles, des activités plus variées (sortant du moule de la comparaison linéaire) et des références à des supports. Malgré les efforts, les deux manuels sont loin de la réalité de la langue et de la culture, ils ne permettent pas de vivre une immersion ni visuelle ni factuelle de la société française et francophone, que l'apprenant découvre et dont il veut apprendre la langue. Cette absence de souci d'authenticité dès le début de l'apprentissage est révélatrice d'une perspective figée où la compétence (inter)culturelle est méprisée.

En somme, bien que la dimension (inter)culturelle ne doive pas être envisagée comme une matière scolaire à part entière, il est indispensable qu'elle soit considérée de plein droit dans les divers documents officiels, européens et nationaux, et dans les matériels pédagogiques utilisés par les différents intervenants dans le processus didactique. Cette perspective est défendue par D. Lussier qui prône que la culture :

²²⁶ M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher. *Op. cit.*, 1996, p.110.

(...) doit être la toile de fond de tout programme d'études qui permet aux apprenants, dès le premier jour, de prendre conscience de leurs limites communicatives s'ils ne se sensibilisent pas au monde qui les entoure. La classe de langue devrait servir à présenter un pays et son peuple. En aucun cas, il ne faudrait le réduire à de simples éléments folklorisants ou aseptisés.²²⁷

Or, c'est précisément ce qui se passe dans le cadre du FLE. D'une part, le CECRL secondarise cette dimension en la plaçant dans les compétences générales - où se trouvent intégrés les *savoirs culturels* et la *conscience interculturelle* - et en réduisant la compétence sociolinguistique - essentiellement linguistique - à des normes ou à des traits sociaux. Nonobstant le fait de ne pas y discerner la compétence socioculturelle comme composante de la compétence communicative langagière, le CECRL décline uniquement cette matière en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Reflet de cette dépréciation sont aussi le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* et le Programme de FLE – 7^{ème} année – LE II (toujours en vigueur malgré les changements vérifiés au niveau de la didactique des LE et de l'enseignement secondaire) où le concept (inter)culturel n'est pas développé. Notre volonté de l'encadrer dans l'enseignement du FLE nous pousse à voir dans les divers documents des traces dérivées de ce concept. Pourtant, la définition - floue ou inexistante - permet la formulation d'interprétations et les applications les plus diverses. L'absence d'un Cadre de référence de cette dimension, indispensable à la compétence de communication, gère une prise en compte déficitaire, inexacte ou limitée de celle-ci de la part des concepteurs de programmes, des auteurs de manuels (ou autres supports scolaires) et des enseignants comme le souligne D. Lussier : « Il nous faut reconnaître que son intégration [compétence culturelle] dans les manuels scolaires est quasi absente et que les interventions pédagogiques des enseignants

²²⁷ D. Lussier. *Op. cit.*, 1997, p. 237.

sont encore fragmentaires et non systématisées à l'intérieur de la démarche d'enseignement/apprentissage »²²⁸.

Nous devons mettre en évidence le rôle important de manuel scolaire qui présente des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être sur des éléments culturels sur lesquels enseignant et apprenants doivent se pencher pour réfléchir, comprendre les similitudes et les différences et envisager l'Autre dans une perspective interculturelle. L'interculturel vise essentiellement l'apprentissage d'un savoir-être (bien que l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire occupe une place centrale non négligeable). L'éclosion du sujet vers l'Autre et vers tout ce qu'il représente, le travail sur les attitudes est un domaine à exploiter et à stimuler dans l'espace classe. La sensibilisation interculturelle relève principalement de l'enseignant pour ce qui est du parcours à effectuer pour amener l'apprenant à une « prise de conscience interculturelle »²²⁹, l'inciter « à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées »²³⁰ et contribuer à la construction d'« une personnalité saine et équilibrée »²³¹. Cela ne doit pas faire oublier que les manuels doivent participer à cette sensibilisation en intégrant des éléments culturels variés, en juxtaposant des perspectives différentes, en stimulant la curiosité et l'intérêt de l'apprenant qui se sentirait ainsi pousser à une (auto)découverte. Malheureusement, la présentation de la société cible par éléments isolés où l'objectif pédagogique n'est point le développement d'une compétence (inter)culturelle est la réalité du matériel scolaire conçu au Portugal. Cette formation à un savoir-être interculturel va donc dépendre de l'enseignant dont le savoir-faire didactique permettra de parcourir cette voie à bon escient.

²²⁸ D. Lussier. *Op. cit.*, 1997, p. 244.

²²⁹ Conseil de l'Europe. *Op. cit.*, 2001, p. 83.

²³⁰ *Ibidem*, p. 84.

²³¹ *Ibidem*, p. 9.

Chapitre III – La dimension (inter)culturelle dans la pratique pédagogique des professeurs de FLE – Niveau initiation (7^{ème} Année)

Dans le contexte de notre recherche, nous avons éprouvé le besoin de sortir hors de la sphère théorique et de relever auprès des professeurs leurs appréciations sur la place revenant à la perspective (inter)culturelle dans les documents officiels portugais, dans les matériels d'enseignement et dans leurs pratiques pédagogiques. Pour ce faire, nous avons retenu le questionnaire écrit comme instrument d'enquête car cela nous permettait de nous adresser au plus grand nombre d'enseignants, dans les diverses écoles nationales, tout en utilisant un instrument de collecte de données riche en possibilités pour vérifier les objectifs que nous nous étions assignés et dont nous parlerons par la suite.

1. Questionnaire distribué

1.1. Elaboration et présentation du questionnaire²³²

1.1.1. Conception du questionnaire

Dans la mesure où la parution du CECRL est relativement récente, puisqu'elle remonte à 2001, nous pouvons considérer que sa divulgation se situe encore à un stade initial. Si le CECRL semble avoir immédiatement gagné les grâces de la communauté des didacticiens et des chercheurs, il nous paraît pertinent de nous arrêter sur les perceptions qu'en ont les principaux praticiens, c'est-à-dire les enseignants. Comme nous l'avons déjà exposé auparavant, le questionnaire écrit a été le mode d'investigation choisi afin de sonder les enseignants de FLE portugais qui ont, pour la première fois, affaire à des manuels sous l'égide d'un référent

²³² Cf. Annexe 5.

européen. Il importe alors de voir les motivations et les diverses réflexions qui ont mené à l'élaboration du questionnaire et des questions qui l'intègrent.

En premier lieu, en tant qu'outil amplement adopté par les États membres du Conseil de l'Europe et objet de nombreux travaux de cette entité, nous avons voulu consacrer un volet du questionnaire à la connaissance que les enseignants possèdent du CECRL et à l'influence qu'il a pu exercer sur leurs pratiques. De plus, l'indication de quelques mots-clés associés par eux au CECRL, nous permettra de cerner les représentations qu'ils en ont et les contenus auxquels elles se rapportent.

Particulièrement intéressés par l'interculturel, nous trouvions important de focaliser les attitudes des enseignants vis-à-vis de cette perspective. Nous avons désiré examiner les motivations qui les guident dans l'enseignement du FLE et lors de la sélection de supports pour leurs cours. Puis, nous avons souhaité savoir l'importance que les enseignants attribuent à l'enseignement de la perspective culturelle et déterminer les stratégies implantées pour l'ouverture à l'interculturel. Nous voulions aussi appréhender leurs opinions sur d'éventuels changements dans ce domaine. Finalement, nous avons tenu à connaître l'appréciation des professeurs de FLE portugais à propos de la culture dans les manuels utilisés, sur ce qui y fait défaut (dans cette optique) et sur les matériels supplémentaires qui en renforceraient l'enseignement.

L'éventail des sujets ci-dessus découle directement des failles auxquelles nous nous sommes confrontés ces dernières années et qui sont partagées par de nombreux collègues avec qui nous nous sommes entretenus, au cours de nos placements dans diverses écoles, dans de longs et de fructueux échanges verbaux. D'un autre côté, les colloques, les formations et la bibliographie francophone sur

cette thématique ont fortement accru notre volonté d'en dresser un modeste état des lieux, à travers l'abordage investigatif²³³, dans le contexte portugais.

1.1.2. Prévalidation du questionnaire

Malgré la courte échéance allouée pour la passation du questionnaire (sa mise en place coïncidait avec la fin de l'année scolaire et avec le surplus de travail inhérent à cette époque), il était extrêmement important d'assurer la pertinence et la qualité des items, la compréhension des directives et des questions, ainsi que garantir les meilleures conditions pour la faisabilité de l'étude et son adéquation à la réalité des enseignants consultés.

Après la production de l'instrument d'investigation, nous avons pris soin de procéder à une mise à l'essai de celui-ci. La prévalidation du questionnaire a été réalisée auprès d'enseignants de notre connaissance, réunissant les pré-requis nécessaires (que nous spécifierons plus en avant), et qui exerçaient dans des établissements scolaires de l'enseignement de base de Lisbonne, Almada et Leiria.

1.1.3. Présentation du questionnaire

Le questionnaire écrit, visant une meilleure connaissance empirique des points de vue et des attitudes des enseignants à propos de la perspective (inter)culturelle dans l'enseignement du FLE – 7^{ème} Année – Niveau initiation – au Portugal, est

²³³ Pour la concrétisation de ce dessein, les études menées, dans le cadre de projets soutenus par le Centre européen pour les langues vivantes (Graz, Autriche) du Conseil de l'Europe ont constitué un outil précieux, parmi lesquelles se détachent :

I. Lázár. *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants de langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2005.

G. Zarate. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes, 2003.

composé de trois parties. La première partie – Données personnelles et professionnelles – spécifie les déterminants sociaux (sexe, âge, origine), académiques (certification professionnelle et diplômes détenus, langue maternelle et langues étrangères parlées) et professionnels (localisation administrative de l'établissement scolaire, années d'expérience et types de formation continue suivie). La deuxième section porte, d'un côté, sur les perceptions des enseignants relativement à divers sujets – le CECRL, l'action du Ministère de l'Education portugais, les conséquences sur le programme de 7^{ème} Année et sur les matériels d'enseignement ; d'un autre côté, sur l'importance accordée à la culture et à l'interculturel dans la pratique pédagogique. Le troisième groupe se penche sur l'appréciation des enseignants à propos des éléments culturels présents dans les manuels de FLE et sur les autres ressources exploitées pour renforcer l'abordage de la dimension (inter)culturelle.

Tandis que la première partie intègre des questions de fait, les deux autres comprennent des questions à réponses fermées et des questions à réponses ouvertes afin de recueillir des informations ou des réalités détaillées et des opinions ou des jugements non sujets à des modalités de réponses imposées. Pour appréhender de façon plus claire la structure du questionnaire appliqué, nous avons jugé préférable de le systématiser sous forme de tableau. Ainsi, le questionnaire comprend :

	Questions principales				Sous-questions			
	fermées			ouvertes	fermées			ouvertes
	à réponse unique	à réponses multiples			à réponse unique	à réponses multiples		
Choix d'option(s)		Degré	Choix d'option(s)	Degré				
I - Données personnelles et professionnelles	1	9	-	-	-	-	-	-
II – Pratique pédagogique	3	4	4	-	6	-	-	7
III – Manuels de FLE et autres ressources	1	1	2	1	-	-	-	2

Tableau 2 : Structure du questionnaire appliqué

En ce qui concerne les questions à réponses fermées, deux types ont été privilégiés : les questions à réponse unique (offrant l'alternative *oui/non*) et celles à réponses multiples (énumérant divers choix possibles). Ces dernières sont de deux ordres distincts : soit l'(les) option(s) appropriée(s) doi(ven)t être signalée(s) par l'enseignant, soit il doit indiquer, pour chaque énoncé formulé, le degré d'importance (si le facteur mentionné n'est pas important du tout / est peu important, important ou très important) ou de fréquence (si l'activité n'est jamais / est rarement, quelquefois, souvent, très fréquemment pratiquée).

Désirant un questionnaire équilibré contemplant des moments propices à l'expression spontanée des sujets répondants, des questions à réponses ouvertes ont été introduites à celui-ci. Nous devons certes admettre notre crainte relativement à la viabilité et la validité des informations recueillies, qui pouvaient être soit trop vagues, soit déphasées des objectifs de la recherche. Pourtant, l'intérêt que représentait l'apport de données variées et individuellement fournies a débouché sur l'inclusion de cette modalité dans le questionnaire élaboré.

1.2. Objectifs du questionnaire

Nous devons admettre de suite que nous désirions initialement mener à bien une analyse comparative, basée sur une corrélation de caractères tels que l'âge / le temps de service, l'origine et la formation. Par contraintes professionnelles et temporelles, nous n'avons pu concrétiser notre ambition première et nous avons donc réajusté les objectifs initiaux. Face à cette nouvelle réalité, nous avons jugé préférable de ne pas traiter, dans la présente étude, deux points du questionnaire²³⁴ que nous réservons à une analyse où leur encadrement sera pertinent.

²³⁴ Les points qui ne seront pas traités correspondent aux questions 7 (Importance des domaines culturels dans l'enseignement du FLE) et 8 (Fréquence de la mise en pratique de diverses activités). Cf. Annexe 5.

Ainsi, à travers cette étude, nous avons souhaité cibler les points de vue des enseignants relativement à trois axes – connaissance et champ d'influence du CECRL ; perspective (inter)culturelle dans le processus d'enseignement du FLE ; contenus (inter)culturels dans les matériels pédagogiques - et atteindre certains objectifs présentés ci-après :

- Connaissance et champ d'influence du CECRL :
 - établir la connaissance que les enseignants ont du CECRL et les représentations qu'ils y associent ;
 - déterminer si la divulgation du CECRL a été réalisée de façon convenable et les raisons de cette appréciation ;
 - définir si les programmes de FLE et/ou les orientations ont été adaptés aux principes du CECRL et dans quelle mesure cela s'est produit ;
 - fixer si les matériels d'enseignement ont connu des modifications et à quels niveaux où elles sont survenues ;
 - cerner si des changements ont eu lieu dans les pratiques de classe des enseignants et les aspects qui ont évolué.

- La perspective (inter)culturelle dans le processus d'enseignement du FLE :
 - établir si les enseignants ont été sensibilisés à la compétence interculturelle et le cadre où cela s'est produit ;
 - identifier la motivation principale du professeur dans l'enseignement du FLE ;
 - repérer la motivation principale qui détermine le choix des supports pour les cours ;
 - définir les compétences/les aptitudes à développer chez l'apprenant ;
 - préciser la visée de l'enseignement de la perspective culturelle ;

- énumérer les stratégies pour encourager l'ouverture des apprenants à la culture ;
 - caractériser la création d'opportunités de communication interculturelle ;
 - déterminer si des changements doivent être introduits dans l'éducation (inter)culturelle et les domaines où ils doivent survenir ;
- Contenus (inter)culturels des matériels pédagogiques :
- établir si le manuel utilisé soutient l'enseignement de la culture ;
 - préciser les éléments du manuel qui permettent d'enseigner la culture ;
 - cerner les diligences pour promouvoir l'ouverture à l'interculturel ;
 - énoncer les éléments à intégrer au manuel pour stimuler l'enseignement de la culture ;
 - inférer la fréquence d'utilisation de matériels supplémentaires pour le renforcement de l'enseignement de la culture.

1.3. Méthodologie adoptée

1.3.1. Administration du questionnaire écrit

Une fois au point, il fallait soumettre le questionnaire écrit à des enseignants de FLE obéissant aux paramètres découlant des contingences générales, que nous mentionnerons postérieurement, de notre recherche. Pour les raisons déjà exposées, nous avons décidé d'inclure dans notre corpus les deux manuels scolaires de FLE affichant le label du CECRL, d'origine éditoriale portugaise, qui ont été les plus adoptés par les enseignants de FLE au Portugal.

Par conséquent, les destinataires à cibler sont tout naturellement trouvés et doivent répondre aux prérequis suivants :

- utiliser l'un des deux manuels scolaires compris dans notre corpus,
- enseigner, au moins, une classe de 7^{ème} Année - Niveau initiation.

Pour mener à bien l'obtention d'un échantillon suffisamment représentatif, l'administration du questionnaire à large échelle, c'est-à-dire à toutes les écoles publiques²³⁵ de l'enseignement de base, était souhaitable. Par l'intermédiaire d'Internet²³⁶, nous avons constaté que 727 écoles avaient choisi les manuels visés, soit 161 utilisaient *Mizé... arrive en France* et 566 *Mots Croisés 1*.

Le *desideratum* de couvrir la totalité de ces écoles a été compromis par des conditions restrictives que nous ne pouvions contourner : le manque de temps et de ressources économiques. En effet, pour aboutir à des questionnaires ayant quelque chance d'être répondus et renvoyés, il fallait les faire parvenir, en version imprimée, au responsable du Département de Langues ou du Groupe de Français, et joindre une enveloppe timbrée pour le renvoi, tout cela impliquait des coûts que nous ne pouvions supporter. Après avoir, dans un premier temps, envisagé de restreindre l'application à Lisbonne, nous avons jugé préférable de couvrir le territoire national, sélectionnant de façon aléatoire, dans chaque ville, des établissements où le questionnaire serait envoyé.

Analysant les données relatives aux manuels adoptés, nous avons estimé que les écoles qui avaient le manuel *Mizé... arrive en France*, tenant compte du faible taux 22,1% (contre 77,9% pour *Mots Croisés 1*), devaient toutes embrasser notre étude. En deuxième lieu, considérant le nombre réduit d'écoles existant dans les régions Autonomes des Açores (seize) et de Madère (onze), nous avons opté pour

²³⁵ L'option est liée à l'accessibilité de l'information des manuels adoptés qui est réalisée pour les établissements publics, alors que ce n'est pas toujours le cas pour les institutions privées.

²³⁶ A travers la page *Lojinha Mediabooks*. Disponible sur <http://junior.mediabooks.pt/livrosescolares/>

leur intégration. Se posait alors le problème de définir à combien d'établissements utilisant l'autre manuel ciblé, à savoir *Mots Croisés I*, nous allions administrer le questionnaire. Le souci d'équité nous a amené à déterminer un taux identique pour les deux manuels, totalisant, par arrondissement, 350 institutions auxquelles celui-ci serait remis par courrier. Fixé au nombre de deux questionnaires²³⁷ par école, nous avons rédigé une lettre au Proviseur destinée à lui communiquer le but de l'investigation et appelant les enseignants concernés²³⁸, dans l'établissement scolaire, à la collaboration.

De plus, nous nous sommes déplacé dans des écoles géographiquement proches²³⁹ où nous avons organisé de courtes réunions avec les collègues afin de les sensibiliser à notre travail et de leur expliquer, de vive voix, quels en étaient les objectifs. Après une lecture individuelle du questionnaire, nous avons répondu aux doutes exposés et nous avons fixé, d'un commun accord, une date pour sa remise.

En outre, d'autres moyens ont été implantés. D'une part, nous avons mis un appel à contribution, réitéré plusieurs fois, sur Internet²⁴⁰. D'un autre côté, des enseignants de notre connaissance se sont généreusement prêtés à inciter des collègues à coopérer à notre étude.

²³⁷ La quantité de questionnaires envoyés résulte d'un calcul approximatif d'enseignants ayant le niveau d'enseignement prétendu. Certes, il y a des établissements scolaires où le nombre de classes / d'élèves détermine plus de deux enseignants de FLE (réalité, malheureusement, de plus en plus rare), mais nous comptons que, si nécessaire, une demande nous serait dirigée ou des photocopies seraient faites.

²³⁸ Cf. Annexe 4.

²³⁹ Étant enseignante, le temps libre était restreint et nous limitait dans les déplacements à effectuer. Les réunions ont alors eu lieu dans des établissements scolaires proches de notre lieu de travail ou de notre résidence, c'est-à-dire à Lisbonne, Oeiras, Queijas et Carnaxide.

²⁴⁰ L'appel a été réalisé en juin-juillet sur le forum, disponible sur <www.educare.pt>, consacré à l'enseignement et aux enseignants, où sont abordées diverses questions académiques et/ou professionnelles. Une adresse électronique a été spécialement créée pour que les collègues intéressés puissent demander, puis remettre, le questionnaire.

1.3.2. Collecte des données

Nonobstant l'époque critique de l'administration du questionnaire dans les établissements scolaires – 3^{ème} trimestre et fin de l'année scolaire – nous escomptions une collaboration positive et les résultats obtenus montrent le bien fondé de cet espoir avec, quelquefois, des mots de soutien anonymes de la part de quelques collègues.²⁴¹

Les réponses nous sont parvenues à un rythme régulier pendant les mois de juin et de juillet 2008. Avec le mois d'août et les vacances, le flux a considérablement diminué, s'épuisant définitivement au cours de la première semaine de septembre. La voie sélectionnée (la poste), le coût que cela impliquait et le temps imparti à la réalisation de ce projet ne nous ont pas permis de relancer la demande à contribution. Par courrier, des 700 questionnaires envoyés, 135 nous sont parvenus remplis.

Résultats bien différents, et cela malgré la mise en ligne de plusieurs appels à collaboration, ont été atteints à travers Internet. Bien que plusieurs personnes aient manifesté leur intérêt et aient effectué la demande du questionnaire, une seule l'a effectivement réalisé.

En ce qui concerne la démarche sur le terrain, nous avons recueilli personnellement 15 questionnaires auxquels se sont ajoutés 12 que nos collègues ont obtenu auprès de leurs connaissances. Lors de nos périples dans les écoles, divers enseignants rencontrés ont tenu à invoquer le manque de temps comme un énorme obstacle dans la mesure où ils sont excessivement pris par leurs obligations quotidiennes. Nous sommes convaincus que bien d'autres arguments, tels que refus de coopérer à ce genre d'initiative, oubli, indifférence, rejet du

²⁴¹ Nous remercions très vivement tous les enseignants de FLE pour leurs réponses.

thème, désaccord avec le contenu de l'étude, entre autres, peuvent motiver la non-participation. Cependant, ce sont de pures suppositions car nous n'avons ni le droit ni les moyens de connaître les vraies raisons qui s'appliquent dans notre cas précis.

En somme, nous avons obtenu un échantillon de 163 éléments. Pourtant, nous nous sommes vus dans l'obligation d'annuler un questionnaire une fois qu'il n'était pas intégralement rempli. Cela nous fait donc un échantillon final de 162 questionnaires dont les données collectées et introduites en Excel, furent sujettes à un traitement statistique et à une analyse, quantitative et qualitative, de leur contenu.

2. Représentation, analyse et interprétation des résultats

2.1. Présentation de l'échantillon

Comme mentionné précédemment, l'échantillon est constitué par 162 enseignants de FLE qui travaillent avec, au moins, une classe de 7^{ème} Année – Niveau initiation – et utilisent l'un des deux manuels scolaires suivants : *Mizé... arrive en France* ou *Mots Croisés 1*. Ayant opté par l'envoi du questionnaire écrit par la poste, nous n'avons su prétendre à un quelconque équilibre dans la mesure où notre dessein était de toucher le plus grand nombre d'enseignants obéissant aux prérequis déjà abordés.

L'échantillon est composé par 92,6% de femmes contre 7,4% de représentants du sexe masculin (figure 33)²⁴². Cela s'inscrit dans ce qui est la réalité portugaise

²⁴² Cf. question 1 de la partie I du questionnaire.

au niveau de l'enseignement une fois que la majorité des professionnels sont des enseignantes.

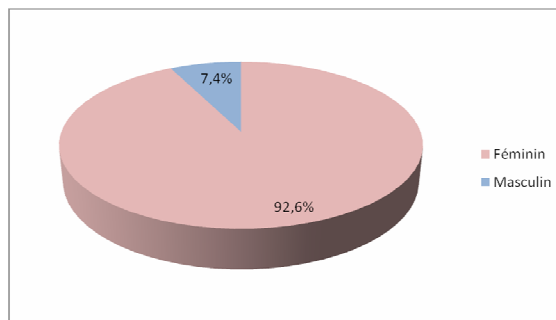


Figure 33 : Sexe.

L'âge des sujets (figure 34)²⁴³ reflète également ce qui est se passe au niveau de la profession, c'est une classe largement composée par des professionnels âgés de 30 à 49 ans. Les trois secteurs des extrémités (20 - 29 ans, 50 - 59 ans et plus de 60 ans) représentent seulement 1/5 des participants. Si d'un côté, l'âge de la retraite a augmenté, ce qui peut expliquer le résultat significatif (14,2%) de l'avant-dernier secteur (remarquons tout de même qu'aucun professeur de plus de 60 ans n'a répondu à notre demande), à l'opposé, peu de professeurs récemment formés en FLE ont participé (4,9%), peut-être parce que le nombre qui arrivent à exercer dans ce domaine est réduit étant donnée le déclin du FLE dans l'enseignement portugais. La tranche d'âge la plus significative est celle des 40 - 49 ans (44,5%), suivie du secteur des 30 - 39 ans avec 36,4%.

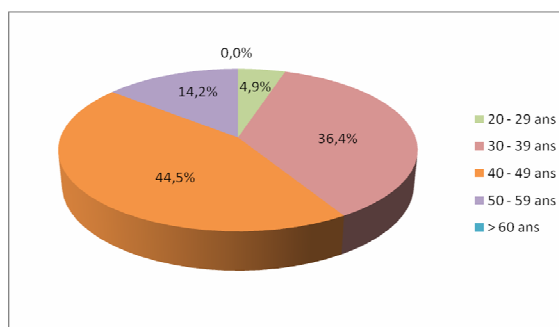


Figure 34 : Groupe d'âge.

²⁴³ Cf. question 2 de la partie I du questionnaire.

La répartition par pays d'origine et par langue maternelle²⁴⁴ se trouve évoquée dans les deux graphiques (figure 35 et 36) ci-dessous. Nous pouvons, dans une certaine mesure, établir un parallèle entre les deux réalités. Parmi les enseignants, il y a naturellement une prédominance de participants portugais (85,8%), contre les 11,7% de sondés d'origine française et les 2,5% d'une autre origine. Cas curieux est le fait que les enseignants de ce secteur soit d'un pays dont la langue maternelle est le français (Canada, République Populaire du Congo et Suisse) et le portugais (Angola).

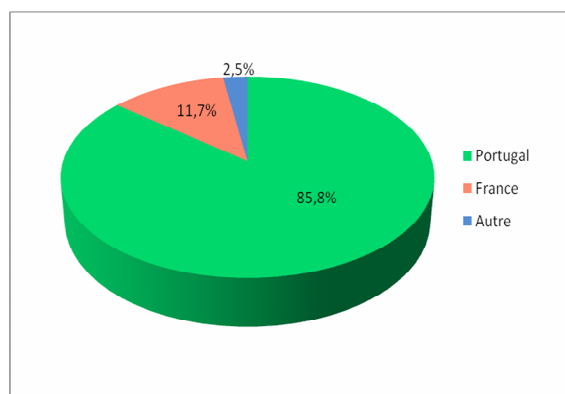


Figure 35 : Pays d'origine.

Cette situation explique qu'il n'y ait aucun sondé ayant une autre langue maternelle que le portugais et/ou le français. Notre échantillon est composé de près de 3/4 (73,4%) de professeurs dont la langue maternelle est le portugais, puis de 23,5% qui sont bilingues et de 3,1% dont la langue maternelle est le français.

²⁴⁴ Cf. questions 3 et 4 de la partie I du questionnaire.

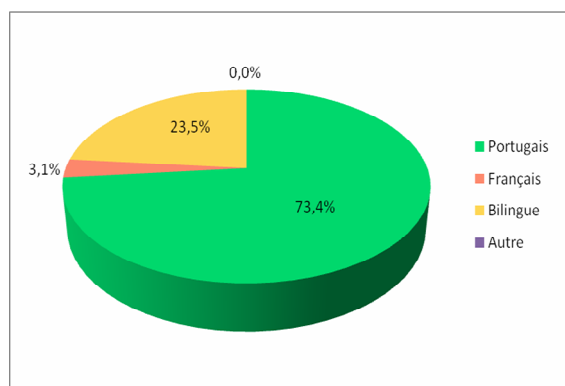


Figure 36 : Langue maternelle.

En ce qui concerne les langues étrangères parlées (figure 37)²⁴⁵, à part 1/5 des enseignants interviewés qui ne parlent pas d'autre langue (soit 17,9%), la majeure partie domine au moins un autre idiome, avec une suprématie détenue par l'anglais (73,5%), suivi de l'espagnol (25,3%), de l'allemand (7,4%) et de l'italien (6,2%). Un enseignant sondé parle le chinois. L'échantillon comprend donc une tranche de personnes formées à d'autres cultures que la leur ou à celle dont ils enseignent la langue.

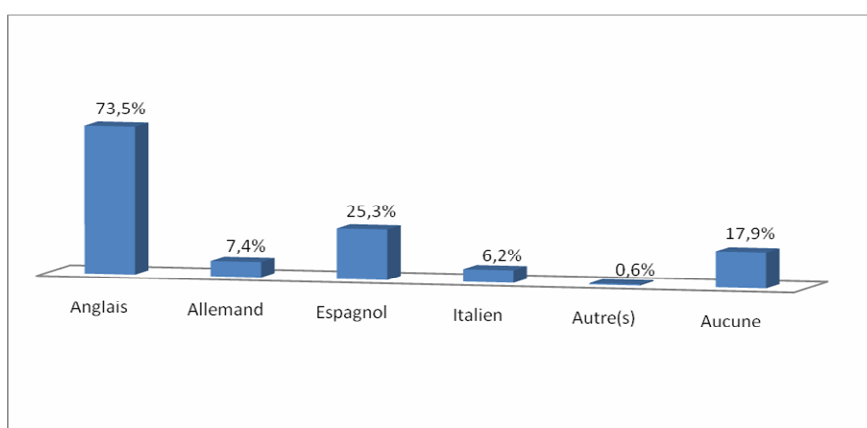


Figure 37 : Autres langues étrangères parlées.

²⁴⁵ Cf. question 5 de la partie I du questionnaire.

Un autre aspect que nous avons voulu connaître est lié à la formation (figure 38)²⁴⁶. En dehors de la formation initiale, nous pouvons constater que 72,2% des sondés ne détiennent aucun autre certificat, alors que 27,8% possèdent un autre diplôme.

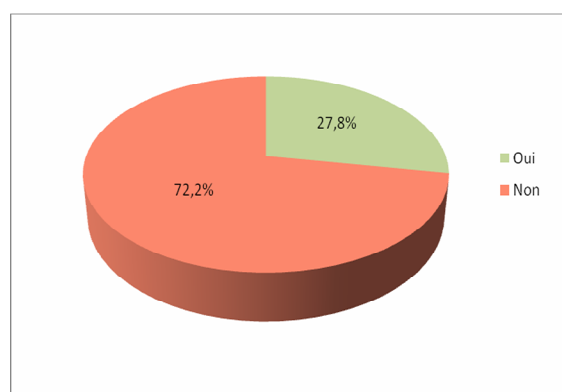


Figure 38 : Autres certificats.

Nous avons regroupé les deux questions²⁴⁷ portant sur les certificats car les diplômes ont été délivrés au Portugal et se recourent avec le titre/domaine (figure 39). Des enseignants qui ont une autre certification, pour 66,7%, celle-ci est dans le domaine du français. Cette situation s'explique par le fait que, pendant plusieurs années, le Ministère de l'Education portugais a accepté le diplôme délivré par l'Alliance Française comme prérequis d'admission dans l'enseignement du FLE. Tenant compte de l'âge d'une grande partie des enseignants, on peut y trouver une explication pour que ce diplôme soit détenu par un pourcentage si élevé des enseignants sondés. Au niveau des idiomes, nous avons encore 2,2% pour chacune des trois langues étrangères les plus parlées par les enseignants, soit l'anglais, l'espagnol et l'allemand. Pour le reste, on remarque un investissement dans leur formation, avec 15,6% des participants qui détiennent un master et 11,1% qui ont d'autres certifications plus spécialisées, telles qu'en

²⁴⁶ Cf. question 6 de la partie I du questionnaire.

²⁴⁷ Cf. questions 6.1 et 6.2 de la partie I du questionnaire.

traduction, sciences de l'éducation et éducation spéciale. Comme nous l'avons déjà affirmé, cette question nous a permis de vérifier l'ouverture à d'autres cultures que la leur.

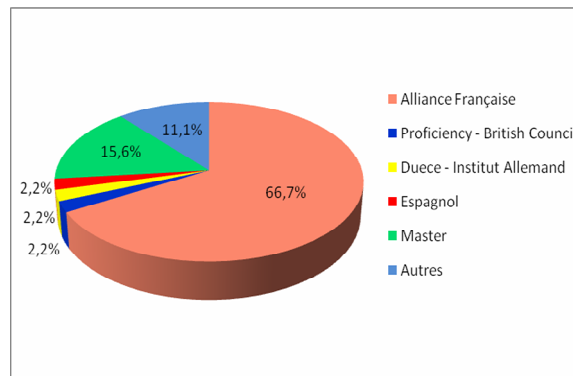


Figure 39 : Nature et origine des diplômes.

L'analyse du graphique sur la distribution géographique des répondants selon leur établissement scolaire (figure 40)²⁴⁸ nous montre que toutes les Directions Régionales d'Education sont représentées, avec une forte participation des enseignants de la région Centre (30,7%), un taux quasi similaire des deux régions où se concentre le plus grand nombre d'écoles, soit 17,3% pour la région Nord et 16,7% pour la région de Lisbonne, suivies de près par les enseignants qui exercent dans la région de l'Alentejo (14,8%). Nous avons finalement un taux assez intéressant de participants qui travaillent dans les régions où la concentration d'établissements scolaires est plus faible : 6,8% dans la région de l'Algarve, 8%, dans la région autonome de Madère et 5,5% dans la région autonome des Açores. Proportionnellement au nombre d'établissements scolaires existant dans les régions autonomes, nous pouvons remarquer l'intérêt significatif démontré par les enseignants de ces régions. A l'inverse, nous vérifions un détachement plus accentué de la part de ceux qui se trouvent dans les deux métropoles. Il est difficile de connaître les causes d'un tel phénomène et pour éviter de tomber dans

²⁴⁸ Cf. question 7 de la partie I du questionnaire.

des lieux communs, nous nous limiterons à constater que cela se produit fréquemment dans les études réalisées dans d'autres contextes.

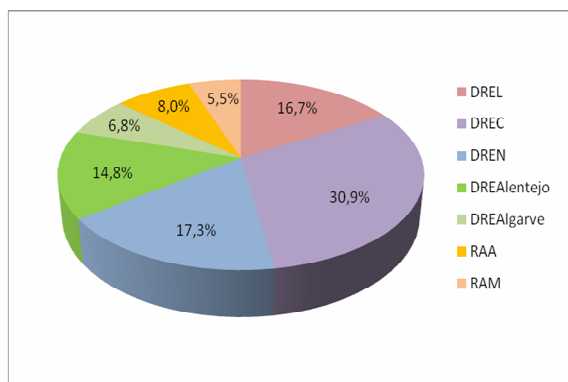


Figure 40 : Etablissement scolaire.

En ce qui concerne la perspective professionnelle, le graphique sur les données relatives aux années de service éducatif (figure 41)²⁴⁹ établit que plus de la moitié des sondés se placent dans le secteur ayant entre 11 et 20 ans de service, ce qui est en accord avec les tranches d'âge des éléments intégrant notre échantillon. De même, les autres taux s'inscrivent dans les tranches précédemment mentionnées : 24,7% des participants ont entre 21 et 30 ans de service ; 17,9% ont entre 5 et 10 ans et les deux secteurs des extrémités, soit ceux qui ont moins de 5 ans ou plus de 30 ans, ont 3,1% chacun. Notre échantillon est donc composé par 79% des enseignants qui exercent dans une ère antérieure au CECRL, contre 21% des professeurs qui ont été placés après la parution du CECRL (bien que seulement 3,1% aient eu une formation initiale à la lumière de ce dernier).

²⁴⁹ Cf. question 8 de la partie I du questionnaire.

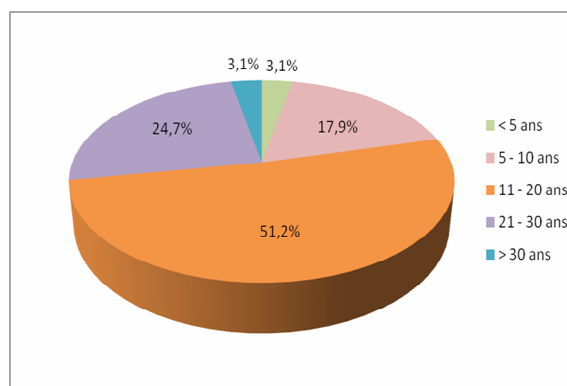


Figure 41 : Années d'enseignement.

L'analyse des réponses à la question sur les contacts que les participants maintiennent avec la langue et la culture françaises²⁵⁰ a révélé que tous ont, au moins, un type de contact et qu'il est surtout lié aux médias. Ainsi, par ordre décroissant des items sélectionnés par les enseignants (figure 42), nous avons : les livres (92,6%) ; les magazines et les journaux (89,5%) ; la musique (88,3%) ; les films (86,4%) ; la télévision (85,2%) ; les voyages (71,6%) ; l'Internet (69,8%) ; les ami(e)s et la famille (56,2%) ; le(s) contact(s) professionnel(s) (47,5%) ; les colloques et les séminaires (36,4%) ; les séjours de formation (22,2%) ; autre(s) (6,2%). Les dix participants qui ont répondu à ce dernier item ont vécu et ont fait une partie de leur scolarité en France. C'est sans surprise que nous observons que l'enrichissement personnel et professionnel des enseignants passe par des sources considérées ludiques (littérature, musique, cinéma, télévision, voyages). Même si le taux des séjours de formation est déjà assez considérable, conséquence probable d'un intérêt, chez les enseignants, chaque fois plus accentué pour les bourses il nous faut registrer que les choix professionnels, en relation avec la formation continue, souffrent certainement des effets nuisibles de l'offre déficitaire, existant au Portugal, dans ces domaines.

²⁵⁰ Cf. question 9 de la partie I du questionnaire.

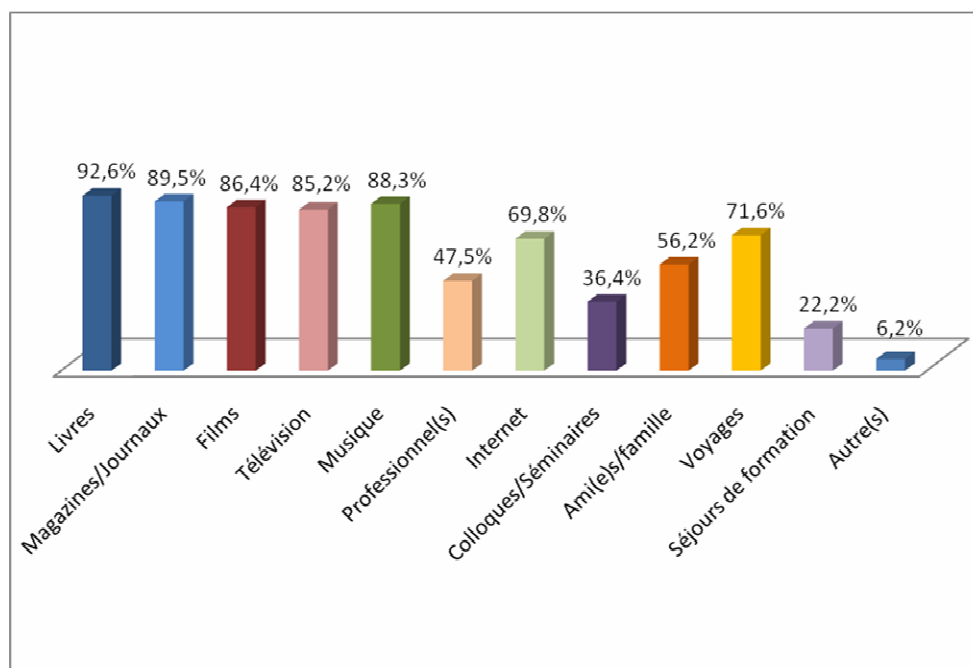


Figure 42 : Contacts avec la langue et la culture françaises.

Pour conclure la caractérisation de l'échantillon de notre étude, la formation continue (figure 43) est le dernier point sur lequel nous avons voulu que les enseignants s'expriment²⁵¹. Tous les enseignants déclarent avoir réalisé des actions de formation continue (ce qui est naturel dans la mesure où c'est un des paramètres de leur évaluation), et que les domaines privilégiés sont, par ordre décroissant de préférence : les nouvelles technologies (71%) ; la didactique du FLE (58%) ; la relation pédagogique (43,2%) ; la culture (42%) ; la grammaire (40,7%) ; les compétences langagières (34%) ; la littérature (29%) ; l'évaluation (28,4%) ; l'éducation et les valeurs (19,1%) ; la conception et l'organisation de projets (13%) ; la didactique des expressions (11,7%) ; l'éducation interculturelle (9,9%) ; l'animation de groupes ou la Formation socioculturelle (8% réciproquement). Deux autres champs ont été mentionnés par 1,9% des professeurs : l'organisation et la gestion de bibliothèques scolaires et les problèmes liés aux enfants (protection, santé).

²⁵¹ Cf. question 10 de la partie I du questionnaire.

La priorité détenue par les nouvelles technologies n'est pas surprenante. D'une part, son intégration en cours de langues étrangères est venue offrir un champ de possibilités qui implique un minimum de compétences pour travailler avec celles-ci. D'autre part, le Ministère de l'éducation s'efforce d'adopter cette nouvelle réalité de l'ère digitale et a parié fortement sur ces outils, équipant et modernisant (lentement) les écoles publiques. Parallèlement à ces diligences, un processus de certification a été créé et des actions de formation continue dans ce domaine sont exigées aux enseignants.

La formation qui est recherchée dans la sphère de professionnalisation (didactique, grammaire, compétences langagières, littérature ou autres) s'explique par le soucis, toujours présent chez les enseignants, d'actualiser leurs connaissances et de faire évoluer leurs pratiques. A ce niveau, il est intéressant de voir que leur choix porte sur les concepts qui nous tiennent à cœur : la culture et l'éducation interculturelle. Cette dernière souffre certainement les conséquences de l'offre, assez modeste, qui se vérifie et de la faible attention que semble porter les instances décisionnelles à cette matière.

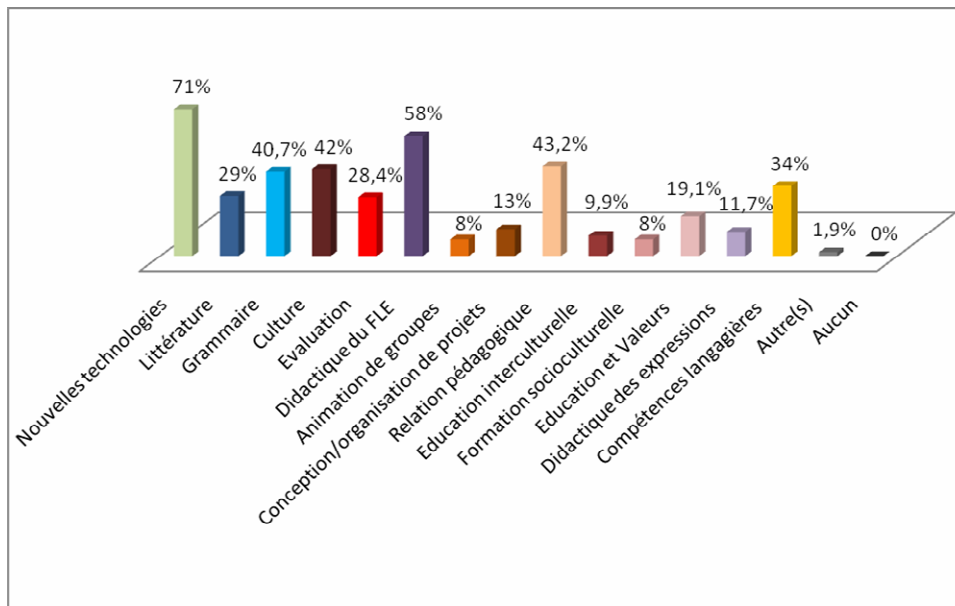


Figure 43 : Domaines privilégiés dans la formation continue.

En somme, l'échantillon obtenu est assez hétéroclite et intègre principalement des enseignants dont la langue maternelle est le portugais ou le français, qui parlent, majoritairement, d'autres langues étrangères, qui exercent sur tout le territoire national (avec une incidence particulière dans le centre), qui détiennent une large expérience professionnelle (la formation initiale a eu lieu avant le CECRL) et qui, relativement à la formation, privilégient les domaines des nouvelles technologies et de spécialité. Malgré le réajustement au niveau de nos objectifs initiaux, nous avons tenu à maintenir une caractérisation, aussi complète que possible, des enseignants qui ont contribué pour que ce travail voie le jour. A la lumière de ces traits dominants, il nous sera possible de comprendre certains résultats obtenus au long du questionnaire, même si une exploration plus rigoureuse, basée sur la corrélation des données, soit réservée à une étude postérieure.

2.2. Analyse et interprétation des données

2.2.1. Connaissance et champ d'influence du CECRL

Largement adopté par les Etats membres du Conseil de l'Europe, diffusé en tant qu'outil dans les différents domaines de l'enseignement des langues et dans les programmes ou instructions officielles des divers pays européens, le CECRL est un document incontournable. Un volet du questionnaire vise donc déterminer le degré de connaissance que les enseignants de FLE portugais ont du CECRL, le regard qu'ils portent sur l'action du Ministère de l'Education et la perception qu'ils ont de l'influence de cet outil sur les matériels d'enseignement et sur leurs propres pratiques²⁵².

2.2.1.1. Connaissance du CECRL

Les données obtenues à la première question de la seconde partie du questionnaire²⁵³ (figure 44) montrent que seulement 33,3% des enseignants sondés connaissent le CECRL. Sans porter de jugement, nous admettons avoir été surpris par ce faible pourcentage car les manuels utilisés par les enseignants contiennent, comme nous l'avons vu précédemment²⁵⁴, quelques éléments de référence au CECRL.

²⁵² Ce volet du questionnaire intègre la question 1 (destinée à tous les enseignants) et les sous-questions 1.1, 1.2, 1.3.1, 1.3.2 et 1.3.3 (réservées aux enseignants ayant répondu de manière affirmative à la question 1 ; ce qui, dans le cas de notre étude, représente un corpus de 54 enseignants, soit 33,3%).

²⁵³ Cf. question 1 de la partie II du questionnaire.

²⁵⁴ Cf. Présentation des manuels (3.1. du chapitre II de ce travail).

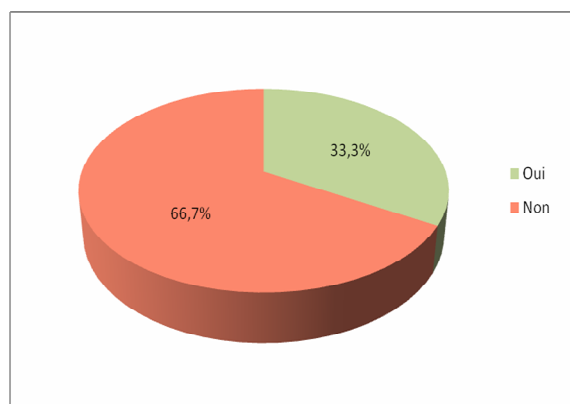


Figure 44 : Connaissance du CECRL.

Afin de cerner les fondements de cette connaissance, nous avons demandé aux personnes, s'étant prononcées de manière affirmative, de référer « cinq mots/notions associés au CECRL »²⁵⁵. Nous souhaitions principalement savoir si et à quelle fréquence le concept '(inter)culturel' allait être indiqué. Soulignons que 44 enseignants (des 54 pouvant le faire) ont répondu à cette question ouverte. La plupart (70,5%) ont évoqué les cinq notions, cependant, quelques-uns en ont signalé un nombre inférieur ou bien supérieur²⁵⁶. Nous les avons pris en compte étant donné l'objectif fixé pour cette question. Les réponses obtenues²⁵⁷ embrassent un vaste champ de catégories, mais on retiendra surtout que le CECRL est vu comme un instrument de référence qui spécifie les compétences (100%); établit une approche (50%); pose une série d'activités (52,3%) et harmonise des outils d'évaluation formative (27,3%). C'est aussi un instrument d'évaluation une fois que les termes les plus cités sont liés aux niveaux communs de référence et aux descripteurs (75%). Nous remarquons que, même si à une infime échelle d'importance, les notions 'culture' (mentionnée par 6,8% des participants) et 'interculturel' y sont associées à travers l'indication d'expressions

²⁵⁵ Cf. question 1.1 de la partie II du questionnaire.

²⁵⁶ Treize enseignants (soit 29,5%) ont indiqué un nombre différent de celui qui a été demandé, à savoir : une notion (un), deux notions (deux), trois notions (quatre), quatre notions (quatre), six notions (un) et sept notions (deux).

²⁵⁷ Les notions citées et leur fréquence se trouvent dans l'annexe 6.

telles que « diversité culturelle » (2,3%), « compétences interculturelles » (11,4%) et « interculturalité » (2,3%).

En ce qui concerne la divulgation du CECRL faite par le Ministère de l'Éducation portugais, 79,6% des enseignants²⁵⁸ (figure 45) estiment qu'elle n'a pas été adéquate. Nous pensons qu'il y a un rapport étroit entre ce résultat et le précédent sur la connaissance du CECRL. En effet, la faible ou l'inexistante diffusion faite par les entités officielles liées à l'éducation se répercute de forme alarmante sur l'appréhension de cet outil de référence dans le domaine des langues et sur l'adhésion à ses contenus.

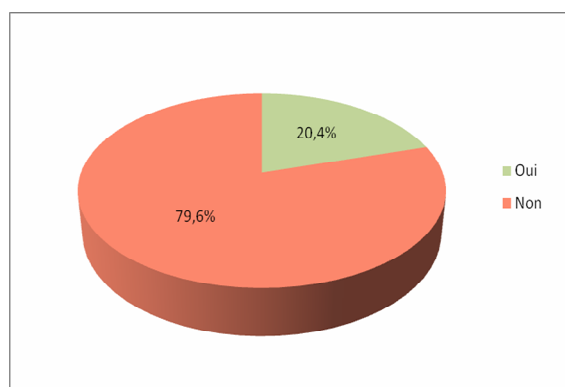


Figure 45 : Divulgation adéquate du CECRL par le Ministère de l'Éducation portugais.

Nous avons cherché à savoir ce qui justifiait cette opinion à travers une sous-question ouverte « Dans quelle mesure ? » à laquelle ont répondu 19 enseignants²⁵⁹ : 3 qui ont manifesté une opinion positive et 16 qui ont émis un avis négatif à la divulgation menée par le Ministère de l'Éducation portugais. Les

²⁵⁸ Cf. question 1.2 de la partie II du questionnaire.

²⁵⁹ Après mûre réflexion suscitée par le fait que le nombre d'enseignants n'est pas représentatif face au total ayant exprimé une opinion favorable ou défavorable, nous avons décidé de référer les arguments invoqués par les répondants dans les sous-questions 1.2, 1.3.1, 1.3.2 et 1.3.3 car ces derniers, associés à d'autres éléments, nous permettent de tirer, croyons-nous, quelques conclusions. La synthèse et les détails des réponses à la sous-question 1.2. de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 7.

réponses fournies par les enseignants dont l'opinion est négative mettent en évidence, d'un côté, des raisons qui sont imputées à l'instance ministérielle, comme l'inexistence ou la rareté d'informations sur ce sujet (25%) ; la divulgation déficitaire (18,8%) et l'offre réduite d'actions de formation (18,8%) dans ce domaine ; d'un autre côté, une connaissance acquise grâce à l'investissement personnel des enseignants eux-mêmes (31,3%) dans la mesure où ils ont fréquenté des actions de formation dynamisées par l'Association Portugaise des Professeurs de Français ; des stages ; des congrès ou se sont auto-formés à l'aide de lectures. Soulignons aussi que deux des trois enseignants qui ont répondu de manière affirmative estiment que la divulgation a été réduite (« mais au minimum » et « Não houve um grande investimento de divulgação junto dos professores »).

2.2.1.2. Champ d'influence du CECRL

2.2.1.2.1. Les programmes de FLE et/ou orientations nationaux

La majeure partie des participants (64,8%)²⁶⁰ trouve que le Ministère de l'Education portugaise n'a pas convenablement adapté les programmes de FLE et/ou les orientations au CECRL (figure 46) suite à son adoption.

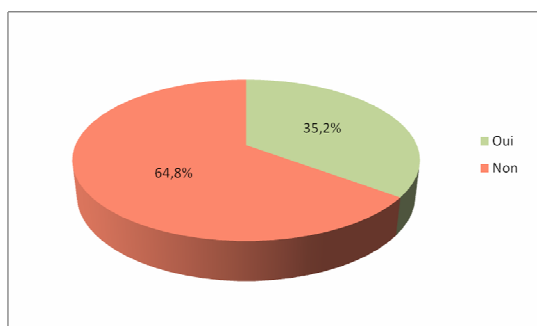


Figure 46 : Adaptation des programmes de FLE et/ou les orientations au CECRL.

²⁶⁰ Cf. question 1.3.1 de la partie II du questionnaire.

Dans la sous-question associée²⁶¹, 28 enseignants (11 dont l'opinion est affirmative et 17 pensant le contraire) ont exprimé les fondements de leur avis. Dans le cas favorable, nous trouvons la reformulation des programmes [de l'enseignement secondaire] (36,4%) ; l'importance octroyée aux compétences essentielles (27,3%) ; l'adaptation des manuels (18,2%) ; l'offre d'outils fondamentaux (9,1%) et l'adéquation aux besoins des apprenants (9,1%). Comme arguments pour l'opinion défavorable, les enseignants ont invoqué l'absence de changements (47,1%) ; l'oralité et la médiation qui ne sont pas privilégiées (17,6%) ; l'excès ou l'imprécision en ce qui concerne les thèmes grammaticaux (11,8%) ; le manque de révision de la progression des contenus en fonction des niveaux communs de référence ; la limitation à la parution du *Currículo Nacional do Ensino Básico* et l'insuffisance de la charge horaire (5,9% respectivement).

2.2.1.2.2. Les matériels pédagogiques

La tendance inverse se vérifie en ce qui concerne les matériels d'enseignement (manuels et éléments annexes) où ont été introduits, pour 59,3% des enseignants²⁶², des changements après la publication du CECRL (figure 47).

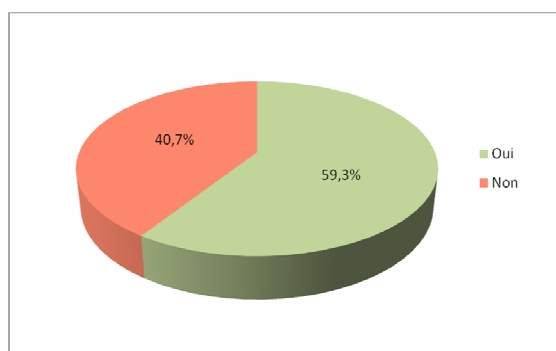


Figure 47 : Changements introduits dans les matériels d'enseignement.

²⁶¹ La synthèse et les détails des réponses à la sous-question 1.3.1 de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 8.

²⁶² Cf. question 1.3.2 de la partie II du questionnaire.

Dans la sous-question ouverte²⁶³, des 29 réponses, 24 ont révélé que ces changements se sont produits au niveau du développement des compétences ou des aptitudes langagières (29,2%) ; de l'apprentissage adopté (29,2%) ; de la diversité / de la praticité des matériels (16,7%) et de la quantité de ceux-ci (16,7%). Remarquons que cinq des répondants trouvent qu'aucun changement effectif n'a été observé dans ce domaine étant donné que « le même type de matériel était déjà utilisé avant le CECRL » ; qu' « ils diffèrent très peu des autres manuels » ou « ceux qui y [au CECRL] font référence, c'est plutôt pour se montrer moderne, dans le coup ».

2.2.1.2.3. Les pratiques de classe

De même, une significative majorité des enseignants²⁶⁴ (68,5%) déclare avoir effectué des changements dans leurs pratiques de classe après avoir pris connaissance du CECRL (figure 48).

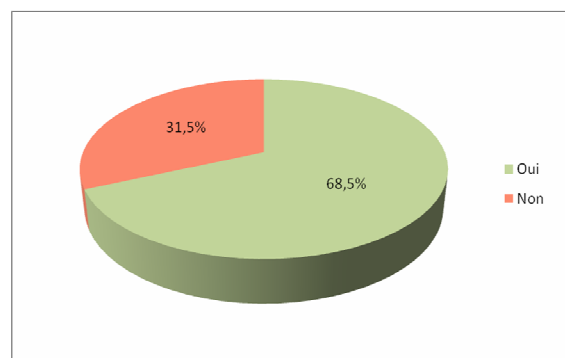


Figure 48 : Changements dans les pratiques de classe.

²⁶³ La synthèse et les détails des réponses à la sous-question 1.3.2 de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 9.

²⁶⁴ Cf. question 1.3.3 de la partie II du questionnaire.

Cet item a suscité un intérêt qui doit être mis en relief car 31 enseignants (des 35 répondants) ont explicité en quoi consistaient les changements survenus²⁶⁵. Ainsi, exception faite de quatre enseignants qui affirment ne pas avoir modifié leurs pratiques de classe, mentionnant qu'« il faudrait d'abord changer les programmes et les manuels scolaires » ou que « as dificuldades de aprendizagem dos alunos limitam a diversificação das estratégias », les autres intervenants dans l'étude accordent une grande importance aux compétences et aux aptitudes langagières (54,8%), surtout à l'oralité. De surcroît, ils adoptent des critères d'évaluation et une typologie d'épreuves qui sont « basés dans les niveaux de référence et des échelles de descripteurs » (25,8%); ils implémentent une approche « plus centrée sur les tâches » (9,7%); ils consacrent plus d'attention à l'étude de la culture (6,5%) pour « éviter les dangers de la marginalisation linguistique et permettre d'améliorer la coopération tout en respectant les différences culturelles » et ont recours aux nouvelles technologies (3,2%). Nous trouvons dans ces changements le reflet des principes fondamentaux du CECRL, à savoir : les compétences, l'évaluation et l'apprentissage par tâches. De plus, il est intéressant de constater que deux enseignants sont sensibles à la sphère de l'intercompréhension et de l'interculturel.

2.2.2. Perspective (inter)culturelle dans le processus d'enseignement du FLE

Indépendamment du degré de connaissance du document de référence européen dans le domaine des langues qui nous occupe, les enseignants sont motivés par une série d'objectifs dans l'enseignement du FLE. Nous y avons ainsi consacré un volet du questionnaire pour déterminer, d'un côté, l'importance de la

²⁶⁵ La synthèse et les détails des réponses à la sous-question 1.3.3 de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 10.

dimension (inter)culturelle dans leurs pratiques ; de l'autre, leurs initiatives pour promouvoir l'interculturel et les avis sur d'éventuels changements dans ce cadre.

2.2.2.1. Place de la dimension (inter)culturelle

Sensiblement la moitié des enseignants (49,4%) (figure 49) scrutés affirment que leur parcours personnel, académique ou professionnel a intégré une sensibilisation à la compétence interculturelle, contre 50,6% qui prétendent l'inverse²⁶⁶.

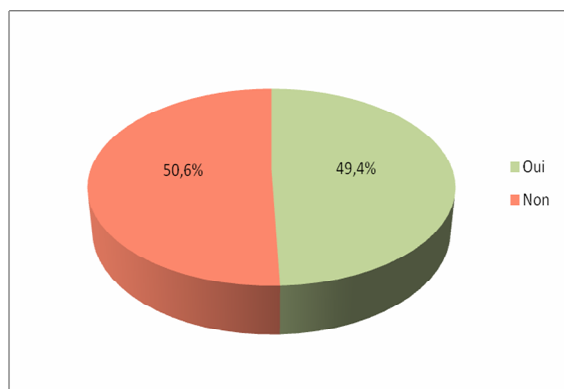


Figure 49 : Sensibilisation à la compétence interculturelle.

Pour 41 enseignants qui se sont prononcés répondant à la sous-question ouverte, cette sensibilisation a eu lieu par plusieurs voies²⁶⁷ : l'étude de la culture française (23,8%) ; la lecture (14,3%) ; la comparaison entre cultures [source et cible] ; des formations ou des projets et des voyages (11,9% respectivement) ; des stages en France ; des films ou des chansons (9,5% respectivement) ; la correspondance, « avoir vécu / étudié en France » ou à travers des échanges scolaires (7,1% respectivement) ; des rencontres avec d'autres professeurs de

²⁶⁶ Cf. question 2 de la partie II du questionnaire.

²⁶⁷ La synthèse et les détails des réponses à la question 2 de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 11.

FLE ; les sections européennes francophones ; des contacts avec des natifs ou par l'intermédiaire des nouvelles technologies (2,4% respectivement). Nous observons qu'une seule participante, ayant donné une réponse négative, a déclaré que « comme élève de lycée ou de faculté, je ne me souviens pas d'être sensibilisée à cette compétence ».

De ces données, ressortent trois grandes lignes. En premier lieu, la sensibilisation à la dimension (inter)culturelle s'est faite, directement ou indirectement, au niveau universitaire. Trois enseignants indiquent clairement qu'elle a été incluse dans des disciplines de la formation initiale : « Penso que houve algumas cadeiras que contribuíram para isso, que integram a licenciatura, tais como *Vida e Instituições de Francês e Sociedade e Cultura Francesas* », « en ayant des cours de culture française à l'université » ou, tout simplement, « pendant l'enseignement universitaire ». Deux autres enseignants affirment qu'elle a intégré leur formation post-initiale : « o meu percurso inicial (licenciatura) não contemplou esta vertente, mas a minha pós-graduação já abordou esta questão » ou bien il y a eu une « réflexion et [un] travail pratique sur l'interculturel lors de la formation post-licence ». En second lieu, cette sensibilisation procède d'une volonté personnelle d'auto-formation ou d'enrichissement. Effectivement, le taux de participants qui invoquent la réalisation de stages en France, de formations continues, les rencontres avec d'autres professeurs de FLE et la participation à des projets ou aux sections européennes francophones, est éloquent. De plus, dans une sphère plus intime, il faut aussi mettre en évidence une recherche individuelle qui passe par la lecture, le cinéma, la musique et les nouvelles technologies. Finalement, un nombre significatif d'enseignants réfèrent l'aspect relationnel car cela résulte de contacts avec des natifs ; de voyages ; d'échanges scolaires ; de la permanence en France - pour des raisons familiales (émigration) ou scolaires ; du maintien de correspondance.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous devons commencer par mentionner que la plupart des participants²⁶⁸ ont exprimé deux facteurs de motivation, raison qui explique que les pourcentages additionnés dépassent les 100%. Nous vérifions donc que, à part 53,1% des enseignants sondés (figure 50) qui manifestent une nette tendance à dire que tous les facteurs ont la même importance dans le processus d'enseignement²⁶⁹ - résultat ne surprenant pas car c'est une option assez consensuelle - les compétences générales (38,9%) sont un vecteur dominant, suivies de la grammaire et du lexique (27,8%). La compétence interculturelle recueille 22,2%, taux non négligeable qui semble indiquer qu'elle commence à être incorporée dans les pratiques pédagogiques et à être liée aux diverses aptitudes.

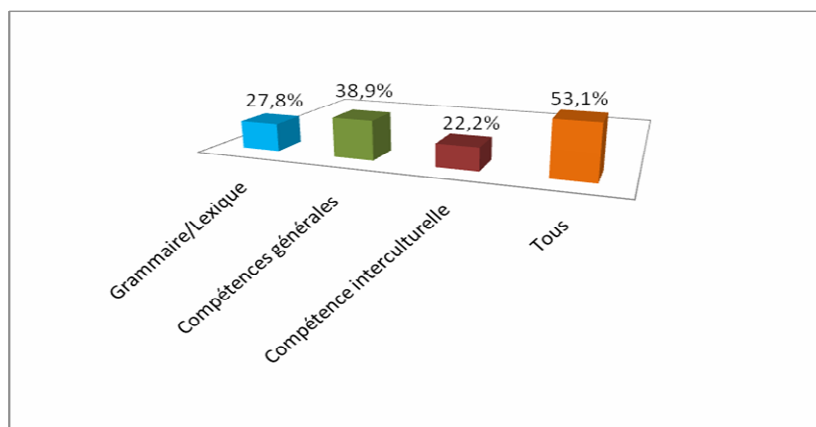


Figure 50 : Motivation principale dans l'enseignement du FLE.

Dans la même ligne, les réponses des enseignants (figure 51) à propos de la motivation principale qui [les] guide lors du choix des supports pour [leurs] cours²⁷⁰ est révélatrice d'un fort intérêt pour ce qui a trait à la compétence linguistique (79,6%) et seulement après vient le critère des potentialités culturelles

²⁶⁸ Des enseignants qui n'ont pas coché le facteur « Tous ont la même importance dans le processus d'enseignement », c'est-à-dire 46,9%, 42% ont manifesté une double motivation.

²⁶⁹ Cf. question 3 de la partie II du questionnaire.

²⁷⁰ Cf. question 4 de la partie II du questionnaire où les enseignants pouvaient cocher deux facteurs, ce qui fut le cas pour 83,3% des participants.

(55,6%). Le pourcentage obtenu par les potentialités discursives (48,1%) est assez surprenant à ce niveau de l'enseignement/apprentissage, cependant, sans éléments- énoncés par les répondants - qui nous permettraient d'expliquer ce choix, nous nous limiterons à noter ce fait.

Malgré la conviction - profondément ancrée dans les esprits - que l'enseignement du FLE passe principalement par les connaissances grammaticales et lexicales, il faut admettre qu'un changement paraît s'amorcer et que le caractère culturel est considéré important pour que toute communication soit établie dans sa plénitude.

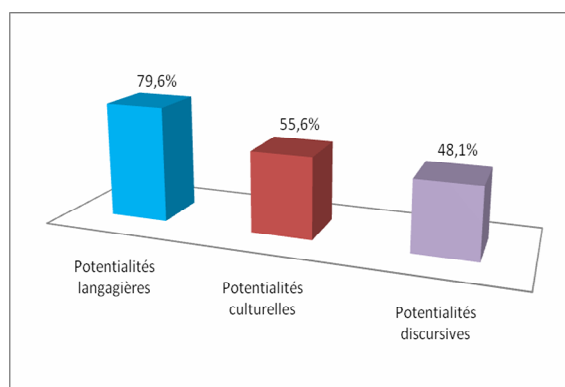


Figure 51 : Motivation principale lors du choix des supports pour les cours.

En ce qui concerne les compétences / les aptitudes à développer chez l'apprenant²⁷¹, les enseignants se sont prononcés sur le degré d'importance de huit d'entre elles (figure 52)²⁷². Nous observons une nette tendance de la part des participants à estimer qu'elles ont un caractère « important », ou « très important ». Les deux compétences tenues pour très importantes sont les compétences linguistique (79%) et fonctionnelle (76,6%) ; les autres ayant été jugées importantes avec des taux assez élevés (compétence sociolinguistique :

²⁷¹ Cf. question 5 de la partie II du questionnaire.

²⁷² Le degré d'importance, en pourcentage, des items de la question 5 de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 12.

59,9% ; compétence socioculturelle : 72,3% ; compétence discursive : 56,1% ; aptitudes interculturelles : 66,1% ; savoir-être : 66,7% et savoir-apprendre : 64,8%). A ce propos, nous mettrons en relief que l'acquisition de connaissances sur la culture cible, le développement de la capacité à établir une relation entre celle-ci et sa culture, le renforcement de la faculté à gérer les malentendus qui adviennent de la différence culturelle et la consolidation de la conscience que toute manière d'être pèse sur la communication entre interlocuteurs, sont des aspects que les participants ont jugé devoir tenir une place significative dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette optique est néanmoins mitigée par le fait d'un relativement faible taux d'enseignants penser que ces dernières compétences et aptitudes (socioculturelle : 11,1% ; interculturelles : 11,1%, savoir-être : 21%), à laquelle s'ajoute le savoir-apprendre (21%), sont « peu importantes ».

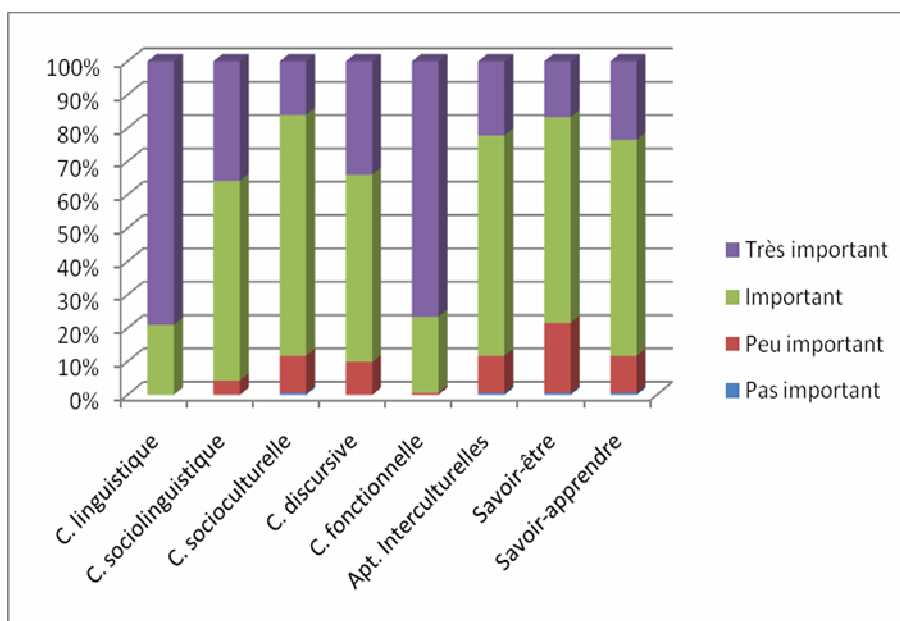


Figure 52 : Compétences à développer chez l'apprenant.

Pour ce qui est de la visée que la perspective culturelle doit occuper dans l'apprentissage du FLE²⁷³, les enseignants sondés ont évalué, par degré d'importance, une série d'objectifs (figure 53)²⁷⁴ qui ont recueilli une appréciation globalement positive. En dehors du développement (chez l'apprenant) de la capacité à communiquer avec des parlants d'une langue étrangère, qui a été jugé comme « très important » (56,2%), les taux maximaux obtenus par les autres items sont de l'ordre de l'« important ». Les participants jugent que la place de la perspective culturelle est importante pour développer des attitudes positives envers les natifs de la langue cible (69,7%); promouvoir une meilleure connaissance de sa culture (68,5%); amener à une analyse critique de soi-même et de la société qui nous entoure (66,7%); promouvoir une meilleure compréhension de l'Autre (63%); favoriser l'épanouissement personnel (59,9%) et rendre la langue cible réelle et plus tangible (56,8%). Les valeurs obtenues au dernier paramètre viennent confirmer cela puisque elle est considérée comme nécessaire pour une bonne performance linguistique.

Ces résultats font ressortir que, même sans en avoir réellement conscience et du moins en théorie, les objectifs s'encadrent dans les principes de l'interculturel car la communication n'est pas exclusivement linguistique. Elle stimule des attitudes d'ouverture à l'Autre, d'introspection, de réévaluation des positions, qui débouchent sur un sentiment d'épanouissement éprouvé par l'individu.

Notons toutefois que quelques professeurs ont manifesté un jugement plutôt négatif envers les aspects liés à l'analyse critique (13,6%); à l'épanouissement personnel (13%); à l'adoption d'une posture positive envers l'étranger (10,5%) et à l'appropriation pleine de la langue (9,2%); auxquels ils ont attribué le degré de « peu important ». A l'inverse de ce qui a été dit précédemment, cette vision de

²⁷³ Cf. question 6 de la partie II du questionnaire.

²⁷⁴ Le degré d'importance en pourcentage des items de la question 6 de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 13.

l'enseignement ne s'inscrit point dans une approche culturaliste ou anthropologique de la langue étrangère. Elle reste confinée à un cercle, plus ou moins limité, de professionnels de l'enseignement du FLE qui semblent plus enclin à la stagnation dans leurs pratiques pédagogiques.

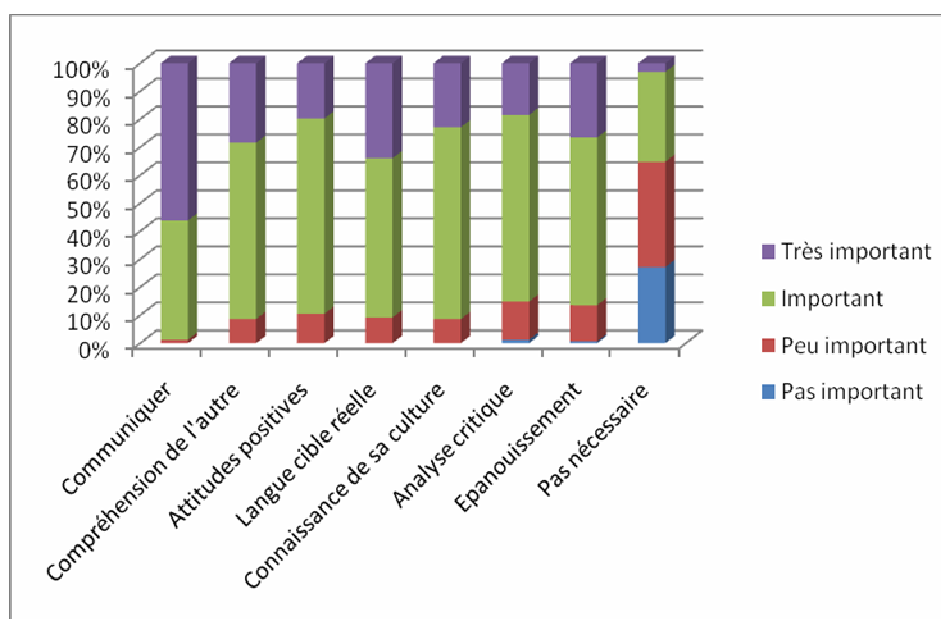


Figure 53 : Place de l'enseignement de la perspective culturelle dans l'apprentissage du FLE.

2.2.2.2. Promotion de l'interculturel

Pour s'ouvrir à la culture française²⁷⁵, les enseignants stimulent leurs élèves par le biais des médias, des arts et par des contacts directs. En effet, en ce qui concerne les médias et les arts ils ont recours, par ordre décroissant, aux moyens suivants (figure 54) : la musique (91,4%) ; les films (82,1%) ; l'Internet (71,6%) ; les magazines et les journaux (67,3%) ; la télévision (51,9%) ; les vidéos (48,8%) et la radio (13,5%). Quant aux contacts, ceux-ci sont établis au cours de visites

²⁷⁵ Cf. question 9 de la partie II du questionnaire.

d'étude liées à la culture française (28,4%) ; avec des correspondants (25,9%) ; des ami(e)s ou la famille ; et lors de voyages (23,5% réciproquement).

Quatre autres initiatives ont été relatées²⁷⁶ : le recours aux jeux (« éducatifs » ou « de rôle »), le contact avec d'autres personnes (« des touristes ») ou le partage d'expériences personnelles invoqué par une participante qui « leur parle de son expérience en France comme jeune fille au pair pendant douze ans ».

Comme il est normal, les moyens invoqués pour encourager cette ouverture à l'Autre sont ceux qui sont les plus accessibles, les plus divertissants et les plus stimulants afin que l'enseignement/apprentissage soit le plus profitable aux parties en présence. En outre, nous nous apercevons que la mobilité des apprenants est fortement encouragée, sans doute, parce qu'ils sont placés dans des situations de communication très riches.

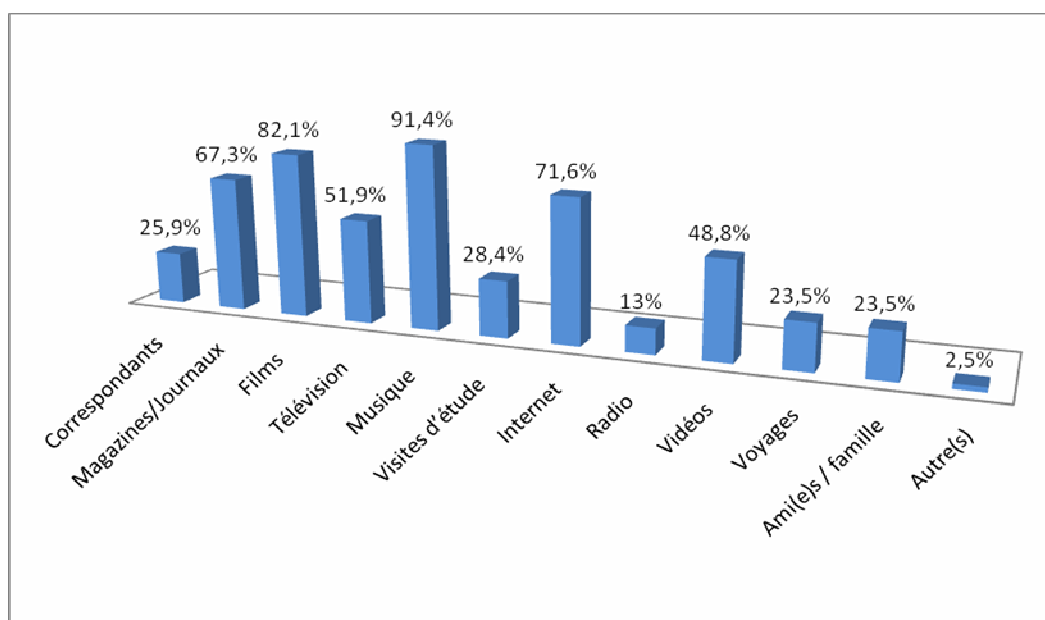


Figure 54 : Moyens pour s'ouvrir à la culture française.

²⁷⁶ Les détails des réponses à la question 9 de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 14.

Dans le contexte scolaire, l'interculturel passe par l'exploitation de différentes situations qui permettront le contact, l'ouverture et la compréhension de réalités similaires ou distinctes de celle de l'apprenant. La majeure partie des participants (79%)²⁷⁷ déclare présenter les contenus culturels les accompagnants d'exemples (figure 55) ; 72,8% affirment susciter une réflexion à travers le choix de thèmes à contenu culturel pour comparer les points de vue (portugais et français) ; tandis que 35,8% optent pour la création de situations appropriées à la mise en pratique des contenus culturels. En dernière position, surgit la réalisation de contacts avec des natifs (6,8%). Quatre enseignants ont mentionné d'autres opportunités²⁷⁸ mais, de l'analyse faite aux propos tenus, il en ressort que trois s'encadrent dans la perspective de la comparaison et de la présentation d'éléments et un indique « assistant de langue française », sans rien spécifié de plus. Ainsi, nous ne tiendrons pas compte de ce dernier fait.

Les deux approches privilégiées attribuent un rôle distinct à l'apprenant : alors que la première n'exige pas une implication de ce dernier dans la mesure où il est placé face à des contenus culturels qui sont explicités par l'enseignant (qui s'efforce de transmettre les informations contextuelles en les accompagnant d'exemples ou de commentaires sur sa propre expérience), la deuxième demande un investissement direct de l'apprenant (même si le choix des thèmes dépend en partie, ou entièrement, de l'enseignant) étant donné qu'il doit observer, établir une analyse comparative entre les cultures en scène, c'est-à-dire « sa » culture et celle de « l'Autre », et considérer les subtilités culturelles avec ouverture d'esprit.

Il est remarquable de vérifier l'adhésion de la part des enseignants aux deux autres options car elles réclament un fort apport de ceux-ci. Les démarches qui englobent la création de situations ou l'établissement de contacts, pour permettre à

²⁷⁷ Cf. question 10 de la partie II du questionnaire.

²⁷⁸ Les détails des réponses à la question 9 de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 15.

l'apprenant de faire directement l'expérience de l'Autre, suscitent un vif intérêt qui porte certainement ses fruits au niveau relationnel. L'apprentissage par cette voie permet une prise de conscience plus immédiate des nuances et des différentes perceptions en jeu, encourage l'apprenant à une remise en question de certains acquis et le prépare aux situations de communication qu'il vivra en rencontrant d'autres interlocuteurs.

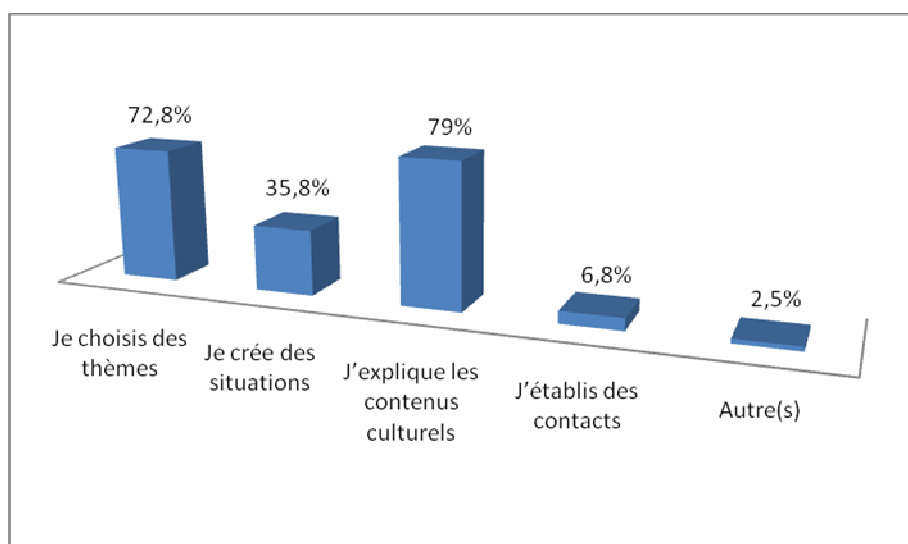


Figure 55 : Création d'opportunités de communication interculturelle.

Relativement à la nécessité de changements ou d'adaptations dans l'éducation (inter)culturelle²⁷⁹, les opinions sont bien partagées (figure 56) : 54,3% des professeurs considèrent que des modifications doivent survenir, tandis que 45,1% pensent le contraire et 0,6% n'a pas d'opinion arrêtée.

²⁷⁹ Cf. question 11 de la partie II du questionnaire.

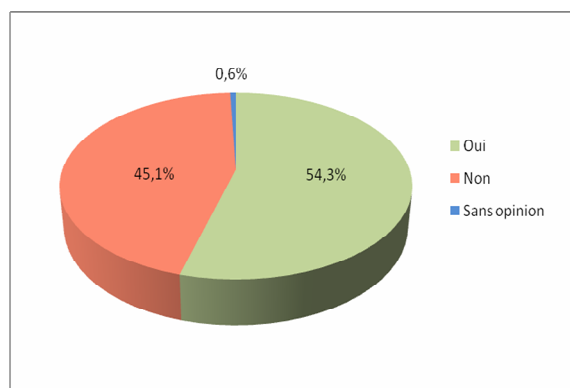


Figure 56 : Changements ou adaptations dans l'éducation (inter)culturelle ?

Selon l'opinion de 25,3% des enseignants qui ont répondu à la sous-question ouverte²⁸⁰, les domaines dans lesquels les ajustements doivent surgir sont, par ordre décroissant : les contacts avec les natifs (34,1%) ; les informations sur des thèmes concrets, actuels, etc. (19,5%) ; les visites d'étude (14,6%) ; les manuels (12,2%) ; les supports matériels (9,8%) ; les programmes (7,3%) ; la promotion du Français (7,3%) ; la formation des professeurs et la motivation (4,9% réciproquement) ; les colloques et les rencontres ; de meilleures conditions pour les LE, l'élargissement de la scolarité ou les projets (2,4% respectivement). En outre, 9,8% des participants ne donnent aucune spécification et 2,4% trouvent que tous les niveaux devraient être sujets à des altérations.

Nous détachons cinq champs où une intervention, selon les professeurs sondés, est nécessaire : les documents officiels comme les programmes ; les matériels d'enseignement (manuels, supports, contenus) ; la formation des enseignants (colloques, rencontres, formation continue) ; les activités stimulant des contacts directs (projets, correspondance et mobilité scolaires) et la situation des langues étrangères dans les cursus (motivation, conditions, charge horaire). En somme,

²⁸⁰ La synthèse et les détails des réponses à la question 11 de la partie II du questionnaire se trouvent dans l'annexe 16.

l'éducation (inter)culturelle a vraisemblablement besoin que les décideurs politiques se penchent sur elle.

Dans le cadre de la deuxième partie de la sous-question, les arguments présentés sont tous axés sur une connaissance directe de la culture à travers l'expérience individuelle et sur le changement d'attitudes. En effet, d'un côté, plusieurs enseignants défendent l'altération afin de « pouvoir démontrer aux élèves un peu plus clairement la culture française », « mieux connaître la culture française et même la portugaise », « aproximar mais a cultura dos alunos e a cultura da língua que está a aprender, desta forma, interligar os seus conhecimentos e as experiências » et encore « fomentar a troca de experiências entre jovens portuguesas e francesas ou de outros países francófonos ». D'un autre côté, le but visé est d'« améliorer la communication entre Européens », ce qui implique « améliorer le respect entre les différentes cultures » et « respeitarem outros usos e costumes ».

2.2.3. Les matériels pédagogiques : contenu culturel et ouverture à l'interculturel

2.2.3.1. Les manuels de FLE – Niveau initiation

Le manuel scolaire est, par excellence, un outil agglutinateur des différents contenus du programme officiel qui est élaboré pour faciliter l'enseignement/apprentissage de la matière scolaire en question. Il nous a alors semblé important de connaître les points de vue des enseignants sur la place des éléments (inter)culturels dans les deux manuels sur lesquels se penche notre travail. En corrélation avec la représentativité des deux manuels au niveau national, les participants qui composent notre corpus sont majoritairement des utilisateurs de *Mots Croisés 1* (68,5%) et minoritairement de *Mizé... arrive en*

France (31,5%) (figure 57). Ces données vont permettre de réaliser une présentation et une analyse des aspects (inter)culturels - présents ou à intégrer dans les manuels - sur lesquels ils se sont prononcés²⁸¹, en fonction du manuel adopté.

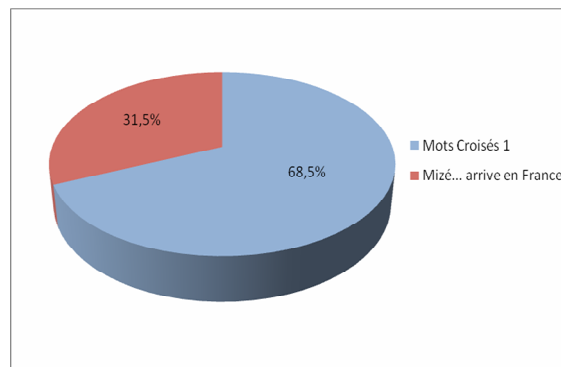


Figure 57 : Manuel de FLE utilisé.

En premier lieu, nous constatons que la majorité des professeurs de FLE, soit 61,7%, juge que le manuel utilisé soutient suffisamment l'enseignement de la culture (figure 58), qu'il s'agisse de *Mots Croisés 1* (40,1%) ou de *Mizé... arrive en France* (21,6%), contre 38,3% qui estiment le contraire (*Mots Croisés 1* - 28,4% et *Mizé... arrive en France* - 9,9%).

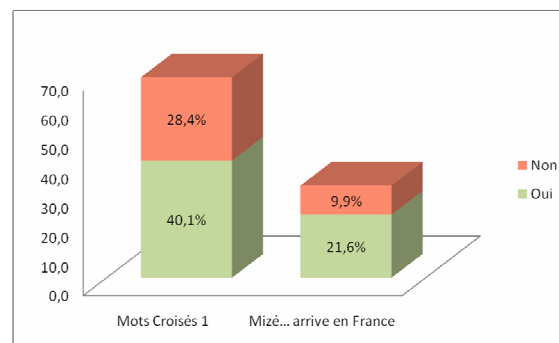


Figure 58 : Enseignement de la culture soutenu par le manuel utilisé.

²⁸¹ Cf. questions 2, 2.1, 2.2, et 3 de la partie III du questionnaire.

D'un autre côté, nous remarquons que ces valeurs baissent légèrement avec les sous-questions ouvertes²⁸² auxquelles un pourcentage significatif (25,9%) ne répond pas. Nous avons alors, dans l'ensemble des deux manuels, 74,1% des enseignants (opinion favorable - 44,4% ; opinion contraire - 29,7%) qui indiquent les éléments sollicités. Ce taux de réponse, assez élevé, va nous permettre de faire une analyse sur un ensemble représentatif de données.

En ce qui concerne les enseignants qui ont répondu de forme affirmative, nous avons pu regrouper la multitude d'éléments qui leur permet d'enseigner la culture en un répertoire de vingt-deux aspects, dont douze sont partagés par les utilisateurs des deux manuels (quoique suivant un taux de fréquence distinct)²⁸³. En effet, alors que les enseignants travaillant avec *Mots Croisés 1* privilégient, par ordre décroissant, les références textuelles (23,6%) ; les textes de fin d'unité (19,4%) ; les images et les photos ; les chansons et les thèmes (12,5%) ; la géographie de la France (9,7%) ; l'unité 0 (8,3%) ; l'histoire de la France (dates / personnalités / monuments) ; les symboles ; les fêtes, les us et coutumes (6,9%) ; les personnalités françaises (5,6%) ; l'école, le système scolaire et la routine (4,2%) ; les jeux (2,8%) ou l'introduction à chaque unité ; les sites, les activités ou les tests culturels et les vacances (1,4%) ; nous observons que les enseignants usant *Mizé... arrive en France* favorisent les images et les photos (9,7%) ; la géographie de la France ; les fêtes, les us et coutumes ; l'école et le système scolaire (8,3%) ; les références textuelles ; l'unité 0 et la double nationalité du personnage (6,9%) ; l'histoire de la France (dates / personnalités / monuments) et les chansons (5,6%) ; les thèmes et les textes de fin d'unité (4,2%) ; l'introduction à chaque unité (2,8%) ; les personnalités françaises ; les documents authentiques ; les tableaux informatifs et les produits (1,4%).

²⁸² Dans la partie III du questionnaire, le taux de réponse est de : à la sous-question 2.1., *Mots Croisés 1* – 29,6% ; *Mizé... arrive en France* – 14,8% et à la sous-question 2.2., *Mots Croisés 1* – 23,5% ; *Mizé... arrive en France* – 6,2%. Dans l'ensemble des deux sous-questions, le taux de non-réponse est de : *Mots Croisés 1* – 15,4% ; *Mizé... arrive en France* – 10,5%.

²⁸³ La synthèse et les détails des réponses à la sous-question 2.1 de la partie III du questionnaire se trouvent dans l'annexe 17.

En commun, nous entrevoyons l'importance des références textuelles ; des images et des photos ; des éléments introductoires au manuel ou conclusifs d'une unité ; suivie de la place octroyée aux sujets factuels (géographie, histoire, les personnalités, les habitudes et les coutumes, le système scolaire). Les réalités non-partagées sont parfois spécifiques du manuel utilisé comme c'est le cas de « la double nationalité du personnage » ou des « tableaux informatifs » caractéristiques de *Mizé... arrive en France*. Soulignons que, volontairement, nous avons choisi la question ouverte pour ne pas restreindre le champ des critères, cela étant, aucun participant n'a mentionné de façon directe des concepts qui soient liés à l'interculturel.

Quant aux enseignants qui ont jugé que l'enseignement de la culture n'était pas suffisamment soutenu par le manuel adopté, ils ont indiqué des facteurs pour promouvoir l'interculturel qui peuvent être encadrés dans neuf catégories, dont cinq ont été élues par les enseignants utilisant les deux manuels²⁸⁴. Dans le cas présent, l'ordre choisi est aussi coïncidant dans la mesure où ils élisent le matériel audiovisuel et les documents authentiques (*Mots Croisés 1* – 25% et *Mizé... arrive en France* – 6,3%) ; suivis des « informations fournies par l'enseignant » ; de l'Internet et du matériel imprimé (*Mots Croisés 1* – 14,6%, 12,5% et 10,4% respectivement, et *Mizé... arrive en France* – ex-æquo avec 2,1%), comme moyens pour créer un espace de réflexion.

De plus, les utilisateurs de *Mots Croisés 1* ont signalé la « comparaison entre cultures » (12,5%) ; l'« intervention de l'assistant de Français » (4,2%) ; d'« autres activités » non-spécifiées (4,2%) et les « recherches réalisées par l'apprenant » (2,1%). Il y a des participants (4,2%) qui ont admis faire « peu de choses » pour pourvoir à cette situation et 12,5% (pourcentage identique pour les

²⁸⁴ La synthèse et les détails des réponses à la sous-question 2.2 de la partie III du questionnaire se trouvent dans l'annexe 18.

deux manuels) qui n'ont pas spécifié ce qu'ils faisaient pour promouvoir l'ouverture à l'interculturel.

En dépit du moindre nombre de participants à cette question ouverte, il nous semble que nous ne pouvons questionner le besoin que certains professeurs de FLE – niveau initiation - ressentent de recourir à d'autres matériels, supports ou activités pour créer des situations d'écoute, de découverte, de réceptivité, d'expression et d'échange entre les cultures (cible et source).

En corrélation avec la question sur l'existence d'éléments culturels dans le manuel utilisé, et partant du principe que tout projet éditorial, aussi parfait soit-il, peut toujours être enrichi, nous avons demandé des propositions en vue de l'optimisation de l'enseignement de la culture et de l'incitation à l'interculturel²⁸⁵. Bien que le taux de réponse (47,5%)²⁸⁶ soit inférieur à celui de la question précédente, nous considérons qu'il est particulièrement important et significatif pour une question ouverte.

Les réponses données par les enseignants travaillant avec *Mots Croisés 1* embrassent un éventail de suggestions plus hétéroclite ; cela est assez normal étant donné qu'environ deux tiers des participants à cette question (32,7%) sont liés à ce manuel. Il faut toutefois souligner qu'un groupe d'éléments, dont l'inclusion ou le renforcement dans les manuels est souhaitable, est commun car tous ceux indiqués par les professeurs qui emploient *Mizé... arrive en France* sont référés par les collègues ayant l'autre manuel, à l'exception de la suggestion des « références à des livres » (2,6%).

²⁸⁵ La synthèse et les détails des réponses à la sous-question 3 de la partie III du questionnaire se trouvent dans l'annexe 19.

²⁸⁶ Dans la question 3 de la partie III du questionnaire, le taux de réponse est de : *Mots Croisés 1* – 32,7% ; *Mizé... arrive en France* – 14,8% et le taux de non-réponse est de : *Mots Croisés 1* – 35,8% ; *Mizé... arrive en France* – 16,7%.

En général, les besoins manifestés sont de plusieurs ordres : documents, contenus, activités, références et supports. Tous les enseignants sondés ont révélé un profond intérêt pour un plus grand nombre de : référence de sites (*Mots Croisés 1* – 11,7% et *Mizé... arrive en France* – 6,2%) ; photos, images et dessins (*Mots Croisés 1* – 11,7% et *Mizé... arrive en France* – 5,2%) ; documents authentiques non spécifiés (*Mots Croisés 1* – 10,4% et *Mizé... arrive en France* – 1,3%) et documents authentiques imprimés, notamment des textes (*Mots Croisés 1* – 9,1% et *Mizé... arrive en France* – 3,9%) ; documents authentiques audiovisuels – vidéoclips (*Mots Croisés 1* – 9,1% et *Mizé... arrive en France* – 5,2%) et films (*Mots Croisés 1* – 9,1% et *Mizé... arrive en France* – 3,9%) ; contenus culturels non spécifiés (*Mots Croisés 1* – 7,8% et *Mizé... arrive en France* – 5,2%) ; activités ludiques et chansons (*Mots Croisés 1* – 6,5% et *Mizé... arrive en France* – 2,6%) ; personnalités (5,2%) ; activités promotrices de comparaison entre cultures (*Mots Croisés 1* – 2,6% et *Mizé... arrive en France* – 3,9%), DVD (*Mots Croisés 1* – 6,5% et *Mizé... arrive en France* – 1,3%) ; us et coutumes francophones (*Mots Croisés 1* – 5,2% et *Mizé... arrive en France* – 1,3%) ; activités communicatives (*Mots Croisés 1* – 3,9% et *Mizé... arrive en France* – 1,3%) ; interviews (*Mots Croisés 1* – 2,6% et *Mizé... arrive en France* – 1,3%) ou histoire et géographie des pays francophones (*Mots Croisés 1* – 1,3% et *Mizé... arrive en France* – 2,6%).

En outre, les enseignants travaillant avec *Mots Croisés 1* souhaiteraient y voir intégré des émissions télévisées ou radiophoniques (6,5%) ; des documentaires (5,2%) ; des Cédéroms (3,9%) ; des publicités (2,6%) ; des activités interactives ; des diaporamas ; des transparents ; des outils (non spécifiés) et des références à des organisations ou des contacts pour inviter à des échanges (1,3% respectivement).

Nous observons que 6,5% des participants (*Mots Croisés 1* – 5,2% et *Mizé... arrive en France* – 1,3%) affirment ne vouloir « rien » ajouter à leur manuel, soit

parce que « les éléments du manuel sont suffisants pour le niveau 1 » qui semble avoir « la mesure adéquate », soit à cause du fait que « les matières sont vastes, donc c'est impossible d'ajouter d'autres informations » ou encore en raison du nombre de cours [2] « par semaine qui sont insuffisants pour finir tout le livre ». Cependant, la majeure partie des enseignants estime que le manuel adopté est largement déficitaire vis-à-vis des ressources, des activités, des contenus ou des types de documents qui soutiennent l'enseignement de la culture, l'ouverture à la culture et au regard de l'Autre. Un enseignant déclare que « apesar de estarem presentes aspectos culturais, o manual não promove (muito) o ensino da interculturalidade. Faltam materiais (imagens, textos,...), actividades que promovam a comparação, a consciência das semelhanças e das diferenças » et un autre suggère « des textes/documents en français qui permettent de comprendre le regard sur la réalité internationale et portugaise ».

D'après les propositions formulées et nuanciant la suprématie des réponses affirmatives sur le soutien de la culture par le manuel utilisé²⁸⁷, il transparaît que les manuels enferment peu de possibilités de sensibilisation à cette perspective et obligent les enseignants à recourir, comme nous l'avions déjà conclu avec la question précédente, à des matériels supplémentaires pour promouvoir un espace de discussion et d'échange. A part les contenus identifiés qui peuvent revêtir un caractère assez factuel - « personnalités », « us et coutumes francophones », « histoire et géographie francophones », nous devons mettre en relief que les éléments ici indiqués sont des outils de médiation (inter)culturelle abordant des thèmes qui pourront être soumis à un traitement plus critique et développés dans une perspective élargie, sous divers éclairages, pour que l'apprenant n'assimile pas seulement des informations présentées mais acquiert une faculté d'analyse qu'il appliquera à toute réalité face à laquelle il sera placé.

²⁸⁷ Cf. figure 58.

2.2.3.2. Autres outils

L'approche interculturelle passe par la présentation de réalités, identiques ou différentes, dans des contextes réels. Il est indispensable d'exposer l'apprenant à des sources d'informations diverses et de caractère authentique. Si cela fait défaut dans le manuel choisi, l'enseignant devra rechercher des documents (audio, visuels ou écrits) originaux supplémentaires qu'il travaillera en recourant aux différents moyens mis à sa disposition. Découlant de l'analyse à la dernière question (figure 59)²⁸⁸ et prenant en considération les paramètres de fréquence positifs, la majorité des professeurs composant notre échantillon utilisent « quelquefois » (l'option la plus choisie pour tous les matériels, à l'exception du lecteur de CD où elle vient en troisième avec 15,4%) ; « souvent » (l'option venant en deuxième place) ou « très fréquemment » tous les supports proposés. Par ordre décroissant de la somme des degrés de fréquence positifs, les matériels supplémentaires sont le lecteur de CD (97,5%) ; les photographies (82,1%) ; la télévision et le magnétoscope (81,5%) ; les magazines (77,8%) ; le rétroprojecteur (69,8%) ; les cartes postales (64,8%) ; les dépliants et les brochures (63,6%) ; les journaux (60,5%) ; les ordinateurs (56,2%) et Internet (51,9%). Ces taux, dans l'ensemble élevés, paraissent montrer que les enseignants présentent des sources d'information variées et originales. Même si les outils privilégiés sont dits assez traditionnels dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le choix des outils informatiques est révélateur de la richesse des éléments qu'ils recèlent.

²⁸⁸ Les détails des réponses à la question 4 de la partie III du questionnaire se trouvent dans l'annexe 20.

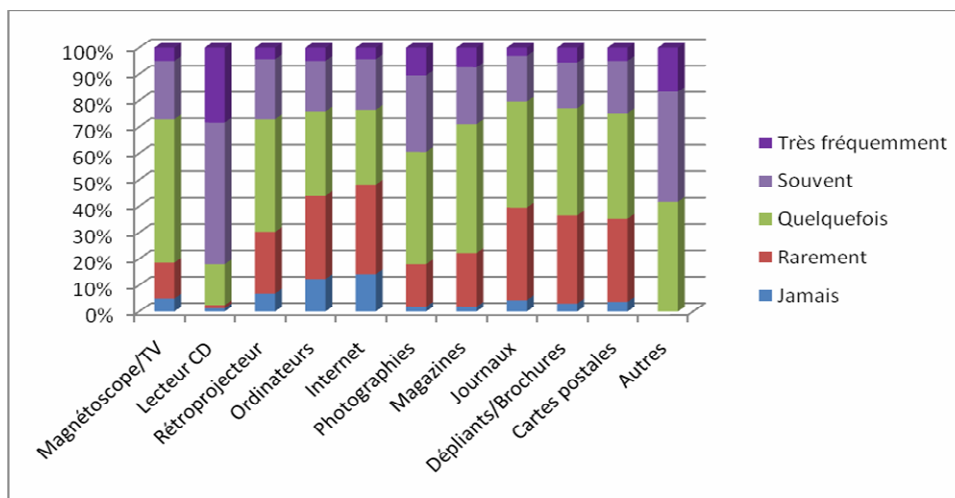


Figure 59 : Utilisation de matériels supplémentaires pour renforcer l'enseignement de la culture.

Nombre d'enseignants déclarent « rarement » utiliser Internet (34%) et les ordinateurs (31,5%) ou ne « jamais » le faire (14, 2% et 12,3% respectivement). Si l'accessibilité est un facteur qui a certainement son poids dans le recours à ces matériels pendant les cours, étant donné que les salles de classe n'en sont pas toujours équipées et que le nombre en est parfois insuffisant dans les écoles, il apparaît que ce n'est même pas envisagé un moyen pour rechercher des documents authentiques complémentaires ou pour inciter les apprenants à le faire.

Parmi les autres matériels, 12 répondants ont signalé chacun un. Nous avons ainsi le vidéoprojecteur et le DVD (« très fréquemment ») ; l'appareil numérique, le cahier d'activités ; « toute sorte de documents authentiques » ; des cartes ou « des parfums, des crèmes, des objets représentatifs, des boîtes de bonbons et de fromage » (« souvent ») et des « vidéos avec des films français » ; des PowerPoint ; des jeux ; des « objets associés à certains thèmes » ou le tableau blanc interactif (« Quelquefois »).

2.3. Conclusion

Après une analyse détaillée des réponses au questionnaire et tenant compte des objectifs que nous nous sommes fixés, quelques conclusions générales peuvent être dégagées :

- La majeure partie des enseignants de FLE portugais ne connaît pas le CECRL.
- Pour les enseignants qui connaissent le CECRL :
 - celui-ci est envisagé comme un instrument de référence (en ce qui concerne les compétences, l'approche et les activités) et d'évaluation (outils, niveaux, descripteurs).
 - La divulgation du CECRL par l'institution ministérielle a été inappropriée une fois que la rareté d'informations est flagrante et l'inexistence d'actions de formation dans ce domaine est affligeante. Pour palier à ce manque, les professeurs s'investissent et investissent dans leur formation, participant aux diverses initiatives, au Portugal et à l'étranger, sur les principes du CECRL.
 - Les programmes de FLE de l'enseignement de base n'ont pas été adaptés suite à l'adoption du CECRL et des orientations ont été introduites à travers la publication du *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Cependant, les altérations sont moindres et l'importance consacrée à l'écrit et aux contenus grammaticaux est excessive.

- Les outils pédagogiques ont évolué avec des changements au niveau du développement des compétences ou des aptitudes langagières, de l'approche et de la diversité des supports.
- Les pratiques de classe des professeurs se sont modifiées dans la mesure où ils accordent une attention accrue aux diverses compétences et aptitudes, à l'évaluation (critères et typologie des épreuves en fonction des niveaux de référence et des descripteurs) et à l'approche (centrée sur les tâches et sur la culture).
- La sensibilisation à la compétence interculturelle a été déficitaire au long du parcours des enseignants. Dans les cas où elle a eu lieu, elle est liée au niveau universitaire (études de la culture française), aux relations personnelles ou bien elle procède d'une volonté d'auto-formation.
- Les compétences générales, la grammaire et le lexique constituent les principales motivations des professeurs dans l'enseignement du FLE. Un certain intérêt est porté à la compétence interculturelle.
- La compétence linguistique est la motivation principale qui détermine le choix des supports pour les cours. Une certaine attention est consacrée aux potentialités culturelles.
- Les compétences à développer chez l'apprenant - qui sont considérées très importantes - sont les compétences linguistique et fonctionnelle. Les aptitudes interculturelles sont généralement tenues pour importantes.
- La visée de l'enseignement de la perspective culturelle est le développement chez l'apprenant de la capacité à communiquer avec des parlants d'une autre langue. La compréhension de l'Autre, la connaissance

de sa culture, l'analyse critique de soi et de l'environnement, l'épanouissement personnel sont néanmoins des aspects importants.

- L'encouragement à l'ouverture (inter)culturelle est fait par le biais des médias, des arts et par des contacts directs.
- Les opportunités de communication interculturelle passent par la présentation de contenus culturels (réalisée par les enseignants) et par le choix de thèmes qui stimulent la comparaison entre les cultures.
- Des changements doivent être introduits dans l'éducation (inter)culturelle au niveau des documents officiels (programmes) ; des matériels d'enseignement ; des activités ; de la formation des professeurs et de la situation des langues étrangères. Cela doit survenir pour une connaissance directe de la culture à travers l'expérience individuelle et pour un changement d'attitudes.
- Le manuel utilisé soutient l'enseignement de la culture grâce aux : références textuelles ; sujets factuels ; images et photos, parties introductives du manuel ou conclusives des unités.
- Les facteurs qui permettent de promouvoir l'interculturel sont : le matériel audiovisuel ; les documents authentiques ; les informations fournies par les enseignants et Internet.
- Pour stimuler l'enseignement de la culture, des éléments de plusieurs ordres doivent être intégrés au manuel de FLE : des documents authentiques ; des contenus originaux ; des activités communicatives ; des références et des supports diversifiés.
- Pour renforcer l'enseignement de la culture, l'utilisation de matériels supplémentaires est une pratique, dans l'ensemble, régulière.

3. L'éducation interculturelle au Portugal : Quels chemins?

D'emblée nous voulons souligner que nous ne prétendons aucunement, dans ce travail, élaborer une proposition détaillée de changements ou d'adaptations à implémenter pour que l'éducation interculturelle soit effective. Très modestement, nous souhaitons focaliser quelques aspects qui devraient être diversement mis en œuvre en vue de la valorisation et de l'extension des pratiques (inter)culturelles dans l'enseignement du FLE.

3.1. Environnement scolaire

En contexte scolaire, les ressources pédagogiques multiples, pour satisfaire les besoins de l'enseignant et de l'apprenant, ne sont pas toujours disponibles. Les bibliothèques scolaires ou les Centres de Documentation ont généralement une offre très limitée et l'enseignant doit avoir recours à ses propres moyens pour que, pendant les cours, l'apprenant soit confronté à l'Autre. Le contact régulier avec des sources diversifiées est souhaitable. Compte tenu des ressources françaises qui tendent à se raréfier sur le marché portugais, il est vital pour l'enseignement/apprentissage du FLE que les écoles aient des « clubs » de langues étrangères et des Centres de Documentation bien dotés de documents liés à la culture francophone, contemplant diverses perspectives sur les sujets, qui seraient assidûment actualisés. Au lieu de n'avoir accès aux divers types de documents que par l'intermédiaire de l'enseignant, l'apprenant devrait avoir à portée de main du matériel en tout genre, à savoir : la presse (nationale, féminine, spécialisée, etc.) ; des livres des divers genres littéraires ; des BD ; du matériel audiovisuel (films, dessins animés, clips, CD audio, reportage, etc.) ; du matériel publicitaire (affiches, boîtes de différents produits, etc.) ; des éléments tels que des cartes postales, des lettres personnelles ou administratives, des cartes de la France ou des différentes villes ; des programmes de spectacles ; des menus gastronomiques, etc.

L'existence de ces ressources, parallèlement à celles sur sa culture source (il va de soi que ces centres de culture seraient le reflet des langues enseignées dans l'établissement ou bien des nationalités des élèves intégrant celui-ci), permettrait certainement à l'apprenant d'identifier les composantes propres à la culture en question, ce qui stimulerait la prise de conscience de l'Autre (de tout ce qui a trait à sa réalité) et favoriserait l'édification de ponts entre les cultures.

De plus, les contraintes du système éducatif ne favorisent pas les pratiques interculturelles. Jusqu'à présent, elles sont limitées aux voyages scolaires quand le professeur a l'initiative de les mettre en place pour que l'apprenant ait la possibilité de contacter la culture cible, de rencontrer des natifs du pays dont la langue est étudiée et de pratiquer une vraie communication. Depuis quelques années, les écoles portugaises peuvent avoir un assistant, ce qui est très bénéfique pour la création de situations qui stimulent l'interculturel. Néanmoins, ce sont des initiatives isolées, tandis que c'est à travers la variété de contextes d'enseignement/apprentissage et la reconnaissance de la diversité par les institutions scolaires (et le pouvoir politique) que pourra être atteint l'objectif de former des locuteurs interculturels, conscients de leur identité et de celle de l'Autre, respectueux d'échanges et d'une cohabitation qui fortifie l'épanouissement individuel et l'entente sociale.

3.2. Ressources pédagogiques

Nous ne nous étendrons pas sur cet aspect dans la mesure où il a été développé dans le chapitre précédent. Nous tenons néanmoins à renforcer que les méthodes et autres ressources existant sur le marché portugais doivent faire l'objet d'un profond travail. La sensibilisation à la culture et à l'interculturel ne doit plus être le chemin élu par quelques enseignants mais est une priorité nationale. Des documents moins artificiels et enfantins, des thèmes culturels plus motivants, des

situations plus captivantes, des activités plus intéressantes, sont des domaines qui exigent une attention accrue afin que l'apprenant entre en relation, communique et interagisse avec l'Autre.

3.3. Formation des professeurs de FLE

Dans l'enseignement du FLE, de nouveaux défis se posent et l'enseignant doit être préparé à les relever. Les enjeux de l'enseignement du FLE ne portent plus seulement sur la langue ou sur la culture en général mais versent sur la manière dont la culture de chaque interlocuteur entre en interaction lors de la communication qui s'établit.

Cela présuppose que l'enseignant soit formé à une approche qui valorise les échanges; stimule la réflexion, respecte les points de vue, transforme le regard qui est porté sur soi et sur l'Autre. Cela implique que les pratiques soient adaptées à une démarche interculturelle. Ainsi, il serait souhaitable que les divers aspects relatifs à l'interculturel soient pris en charge et soient articulés tout au long de la formation initiale (cours théoriques, cours de stage et séminaires de stage) et aient un *continuum* ultérieur avec une formation continue qui verse sur les axes qui privilégient le développement de la compétence interculturelle. Cela exige donc que la didactique du FLE intègre ce vecteur et que les autorités politiques le valorisent.

L'acquisition de compétences interculturelles est une condition *sine qua non* pour que l'enseignant adopte une approche interculturelle. Il est indispensable de garantir que l'enseignant s'implique en tant qu'intermédiaire culturel et assume intégralement son rôle de médiateur. Le professeur-médiateur doit œuvrer dans le sens de l'ouverture, formant l'apprenant à l'observation, à la réflexion et à l'interaction. Dans l'espace privilégié qu'est la salle de cours de FLE, le

professeur-médiateur doit choisir ou créer des situations qui fassent interagir et amènent à la lumière du jour les divers points de vue. Son rôle consiste à écouter, modérer les échanges recourant à des stratégies pour éviter les tensions (qui entraîneraient des attitudes de rejet et de repli, coupant alors toute hypothèse de dialogue), relativiser ou nuancer les points de vue en présence amenant à la prise de conscience de l'existence d'une multitude de perceptions face à une même réalité, établir des liens ou des ponts entre les points de vue et gérer l'ensemble afin d'éviter l'ancrage de généralisations et le phénomène de catégorisation. Tout cela présuppose que l'enseignant soit formé aux mécanismes de la dynamique de groupe, à la démarche réflexive sur l'identité culturelle et à l'optique de l'interculturel.

Quand la conscientisation de l'interculturel existe chez le professeur, sa mise en pratique et son évaluation peuvent constituer un problème car, bien souvent, il se trouve démuné lorsqu'il s'agit de prendre en compte la culture et ne sait quelles activités mettre en place en classe, ni quels supports sélectionner ou quelles stratégies adopter pour former à la compétence interculturelle. De ce fait, M. Rey²⁸⁹ suggère que « la formation des enseignants, du point de vue de l'apport des connaissances, devrait permettre de fournir des outils conceptuels²⁹⁰, des outils méthodologiques²⁹¹ et des outils pédagogiques²⁹². »

²⁸⁹ M. Rey. « Outils conceptuels, méthodologiques et pédagogiques pour une pratique interculturelle à l'école : apport de l'enseignement des langues à la communication interculturelle et stratégies de formation ». In *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines* [actes du Colloque National]. Toulouse : Université de Toulouse - Le Mirail, série A, Tome 36, I, FOL, 1985, p. 89.

²⁹⁰ M. Rey propose une « réflexion sur la migration et sur « interculturel », une prise de conscience et dépassement des comportements ethnocentristes, xénophobes, racistes, etc. ».

²⁹¹ M. Rey focalise l' « intérêt d'une pédagogie d'éveil, de regard alternés, de grille d'analyses et d'évaluation pour le choix et l'utilisation de matériels : documents authentiques, livres de lecture, jeux et jouets, dans une perspective interculturelle. ».

²⁹² M. Rey réfère nommément les « fiches, documents pour la classe, matériels directement à la disposition des élèves. ».

Plus que s'attarder sur un renouvellement des contenus, qui est certes discutable, l'enseignant doit apprendre à travailler sur des réalités enracinées dans des contextes singuliers et variés. Au lieu d'aborder des unités abstraites, il doit œuvrer dans le sens de fournir des faits culturels perçus à travers des situations différentes (selon la région, les couches sociales, la religion, le temps, les tendances, etc.), voire contradictoires pour éveiller le sens critique et permettre l'appropriation des phénomènes en question. Ainsi, M. Abdallah-Pretceille préconise qu'« en termes de formation cela revient à apprendre à s'intéresser aux processus ainsi qu'à la dynamique du changement, aux interrelations plutôt qu'aux contenus culturels »²⁹³ et prône que « l'accent doit être porté sur la méthode ainsi que sur les garde-fous méthodologiques »²⁹⁴.

L'approche des cultures ne devra pas reposer seulement sur la description – qui cristallise la réalité de l'Autre - mais essentiellement sur la compréhension. Là réside une difficulté qu'une formation adéquate devrait élaguer. Compte tenu du fait que les matériels pédagogiques contiennent des illustrations dont le caractère est, comme nous avons déjà eu l'occasion de voir, principalement dénotatif, l'enseignant doit se tourner vers d'autres documents qui permettraient d'adopter une autre approche des cultures. Pourtant, « c'est leur articulation avec la description scolaire qui est problématique, en dépit de leur intérêt didactique »²⁹⁵. C'est pourquoi il est important de développer l'autonomie de l'enseignant au niveau du jugement et de l'action afin qu'il puisse créer ou modifier des matériels à contenu culturel en fonction de l'analyse des situations et des apprenants qu'il a la responsabilité de former, les préparant à vivre l'interculturalité. Il est essentiel de nantir l'enseignant de capacités à stimuler la motivation à travers la

²⁹³ M. Abdallah-Pretceille. « L'école face au défi pluraliste ». In *Chocs de culture - Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan. Coll. « Espaces interculturels », 2003, p. 239.

²⁹⁴ *Ibidem*, p. 232.

²⁹⁵ G. Zarate. *Op. cit.*, 1993, p. 59.

construction de scénarios diversifiés et à faire preuve d'esprit critique envers les matériels, les outils et les méthodologies existants.

Pour que la mise en œuvre des compétences culturelles et interculturelles ait lieu, J.- C. Beacco juge indispensable que les enseignants soient sensibilisés :

- à leur rôle éducatif, qui fait d'eux non uniquement des enseignants de français ou de langue, mais des formateurs de citoyens pour un monde multiculturel ;
- à la différence qu'il importe de marquer entre le discours tenu à la première personne devant les apprenants (par exemple, évocation de l'expérience personnelle relative à la France, à la francophonie et aux français, aux francophones...) et le discours de transmission de connaissances établies ;
- à la nécessité d'une information (factuelle) ample et contrôlée qui prenne en compte les différences d'origine et de statut des connaissances et qui ne se restreigne donc pas à des savoirs fragmentaires, peu fiables, ou au vécu personnel.²⁹⁶

Nous pourrions suggérer que le dispositif de formation initiale comprenne un séjour à l'étranger. Pourtant, nous sommes conscients que cette mesure est difficilement concrétisable une fois que les institutions responsables ne sont pas toujours en condition d'assurer sa mise en pratique. En effet, l'accompagnement des stagiaires et les coûts à supporter s'érigent en de véritables obstacles.

Cela est différent au niveau de la formation continue où des bourses, dans le cadre de programmes communautaires, sont consacrées à la réalisation de stages pédagogiques autour de projets centrés sur les besoins et les intérêts des enseignants. Ces formations, reconnues internationalement, sont l'occasion de découvrir les techniques professionnelles les plus récentes, d'explorer de

²⁹⁶ J.- C. Beacco et R. Porquier. *Niveau A1 pour le Français (utilisateur/apprenant indépendant)*. Paris : Didier, 2007, p. 170.

nouvelles pratiques, de rencontrer des spécialistes en la matière et de partager des expériences entre pairs. Il est impératif qu'un travail sur les mentalités soit amorcé et une voie serait la valorisation de ces initiatives à travers de meilleures conditions pour la participation aux mêmes et une reconnaissance professionnelle accrue. Entre les mains des autorités politiques, universitaires, scolaires et des enseignants eux-mêmes résident la solution pour que le changement survienne.

CONCLUSION GENERALE

Le présent travail est né d'une passion et d'une volonté d'approfondir nos connaissances sur une dimension si riche et si rayonnante en matière de concepts dérivés. Quelle que soit la situation où nous nous trouvons, nous sommes en présence de l'Autre et amenés à communiquer avec lui : une démarche interculturelle s'initie alors. Dans la communication en classe de langue et dans la communication au quotidien, l'individu – apprenant ou sujet actif – construit des savoirs, développe des savoir-faire et des savoir-être pour jouer pleinement son rôle d'acteur social dans une société multiculturelle. Le contexte scolaire et les cours de langues étrangères sont donc des espaces fondamentaux pour le développement de compétences, notamment la compétence interculturelle, en adéquation avec les nouvelles exigences du monde qui nous entoure.

Les défis qui sont actuellement posés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se jouent à un niveau autre que le linguistique. En effet, plus qu'enseigner ou apprendre une langue et une culture, les enjeux qui se présentent sont d'un tout autre ordre. Enseigner ou apprendre le français, c'est : (faire) découvrir l'Autre ; apprendre à le connaître et à l'accepter tel qu'il est ; (faire) prendre conscience de la relativité de ses points de vue ; (faire) comprendre que ce processus permet de se découvrir et d'élargir ses horizons pour vivre pleinement et harmonieusement avec l'altérité et la diversité. En somme, les enjeux portent sur la manière dont la culture de chaque interlocuteur entre en interaction lors de la rencontre et l'apprenant doit être préparé à vivre l'interculturalité. Dès le plus jeune âge, un vaste travail sur la culture et ses représentations – repérage ; comparaison ; analyse ; abstraction ; relativisation ; entre autres étapes qui peuvent survenir lors d'une mise en contact avec l'Autre et sa culture – doit être mené en vue de la prise de conscience que l'identité culturelle de chacun représente un système complexe et peu homogène qui va cohabiter, se développer et s'enrichir grâce au contact avec l'Autre.

Ainsi, nous avons modestement prétendu, dans le cadre de cette étude, dresser un état des lieux de la perspective (inter)culturelle dans l'enseignement du FLE – Niveau initiation – au Portugal. En vue de la concrétisation de ce dessein, nous avons commencé par encadrer théoriquement l'évolution, qui s'est vérifiée sur le plan didactique, vers les principes communicationnels englobant le développement d'une panoplie de compétences, indissociables de ce phénomène, qui sont liées au binôme 'langue-culture'. Lors de l'approche à l'Autre, toute une démarche – basée sur la capacité à se décentrer pour comprendre et accepter les points de vue de l'Autre, revenant à soi enrichi de ces acquisitions qui vont agir sur celles déjà intériorisées - est mise en place. Cette démarche interculturelle, comme le souligne M. De Carlo, déclenche divers phénomènes qui ne mettent pas en cause l'identité du sujet mais vise uniquement l'ouverture à l'altérité et la consolidation d'attitudes dites positives, à savoir : la compréhension, la tolérance et le respect.

Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique – offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers -, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.²⁹⁷

Comme nous avons essayé de le démontrer, la promotion de cette 'personnalité interculturelle' est définie par le CECRL comme un des objectifs à atteindre.

²⁹⁷ M. De Carlo. *Op. cit.*, 1998, p. 44.

Pourtant cette mesure ne trouve pas écho dans le socle puisqu'elle n'est pas considérée de plein droit et se trouve insérée dans les compétences. Effectivement, le CECRL détermine une série de compétences générales et de compétences communicatives langagières qui prennent en compte, de façon somme toute insatisfaisante, la dimension (inter)culturelle puisque elle est réduite à des marqueurs sociaux. Pour avoir une perspective plus ample, il faut consulter la typologie des compétences (inter)culturelles – actionnelle, ethnolinguistique, relationnelle, interprétative et éducative – proposée dans le référentiel A1²⁹⁸.

De même, au niveau des documents officiels portugais destinés à l'enseignement de base, la place qui est réservée à cette perspective est très limitée. Si d'un côté, le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* – contemple les lignes tracées par le CECRL dans ce domaine, il n'enferme néanmoins pas les préceptes d'un enseignement/apprentissage valorisant la compétence interculturelle. Que dire alors du Programme de FLE – 7^{ème} année – LE II – qui date de 1991 ? Nous y retrouvons une approche au concept '(inter)culturel' par le biais des buts socioculturels qui visent la construction identitaire et l'ouverture à l'Autre. Elle n'occupe pourtant pas une place à part entière et cela constitue certainement un défi auquel les entités compétentes devraient consacrer leur attention car ces documents sont les piliers orienteurs de l'enseignement/apprentissage du FLE.

De l'analyse des deux manuels portugais les plus adoptés dans l'enseignement du FLE – Niveau initiation – il ressort que la dimension culturelle n'est pas des plus privilégiées et est marquée par une forte présence d'éléments factuels. Ponctuellement, certains contenus thématiques et quelques activités offrent la possibilité d'analyse et de comparaison d'un phénomène culturel spécifique. Sur le plan interculturel, le manuel *Mots Croisés 1* se distingue de Mizé... *arrive en*

²⁹⁸ J.- C. Beacco et R. Porquier. *Op. Cit.*, 2007.

France par le fait qu'il tente de fournir des ressources qui jettent un regard sur d'autres réalités. La présence d'une rubrique qui permette de sillonner la voie de la découverte de l'Autre et de s'enrichir de cette expérience est une innovation dans l'outil pédagogique le plus fréquemment utilisé par les enseignants portugais au niveau initiation. Ces éléments sont néanmoins assez circonscrits, décontextualisés et les activités proposées sont de type uniquement comparatif. Or, une approche interculturelle doit être maintenue en permanence et des activités d'immersion dans la culture de l'Autre doivent être implantées dans une logique circulaire – du 'je' à l'Autre pour revenir vers le 'je' - tout en faisant évoluer les modes de communication vers la complexité. Cela doit être mis en place afin d'éviter l'intériorisation de représentations figées et la catégorisation / la généralisation – stéréotypes, préjugés, etc. – ou des attitudes de rejet et de repli sur soi.

Adopter une démarche interculturelle ne semble pas chose aisée dans le cadre de l'enseignement du FLE au Portugal. L'enseignant doit jouer une pluralité de rôles, tous complexes, dont nous détacherons deux : médiateur et animateur. En tant que médiateur, il doit écouter et œuvrer dans le sens de l'objectivation, de la relativisation et de l'ouverture ; en tant qu'animateur, il doit modérer et gérer la dynamique de groupe afin que tous interagissent, se sentent intégrés et ne soient pas objet de jugement pendant ce processus. Là réside certes une grande difficulté mais le rôle de pédagogue n'est-il pas de travailler la nuance et de nuancer ?

Les perceptions des enseignants sont importantes et sont peu sollicitées ou rarement prises en compte par les autorités politiques. Dans l'optique que nous avons désiré traiter, nous ne pouvons exclure cet axe et nous avons recueilli leurs appréciations sur : le CECRL ; les changements que ce socle a pu gérer ; leurs motivations et la place de la perspective (inter)culturelle dans le processus d'enseignement du FLE ; leurs avis sur d'éventuels changements ; l'importance des contenus (inter)culturels [présents et à intégrer] dans le manuel de FLE

utilisé ; les stratégies et les outils didactiques pour stimuler l'ouverture à l'interculturel. Les lignes principales que nous souhaitons retirer de cette étude sont :

- Le CECRL est un instrument inconnu pour la plupart des enseignants. Le manque de divulgation ou d'initiatives et la rareté des altérations sur le plan des textes officiels dans l'enseignement de base expliquent, en grande partie, ce fait.
- L'absence de sensibilisation à la compétence (inter)culturelle et l'importance accordée à la compétence linguistique contribuent à ce que soit favorisé, prioritairement, le développement des compétences linguistiques chez l'apprenant et déterminent le choix des supports pour les cours.
- Malgré cela, la perspective (inter)culturelle recueille un intérêt certain auprès des enseignants qui reconnaissent son importance dans la communication avec les parlants de l'autre langue. L'ouverture à cette dimension passe par le recours aux médias, aux arts et aux contacts directs. Elle est encouragée par la présentation de contenus culturels et par le choix de thèmes qui suscitent un processus de comparaison entre les cultures.
- En ce qui concerne les manuels, plusieurs éléments – images, thèmes, références textuelles – soutiennent l'enseignement de la culture. Les matériels pédagogiques ont connu une évolution dans la mesure où le développement des compétences et des aptitudes langagières y ont été introduits. Cependant, il faudrait y intégrer un plus grand nombre de documents authentiques, de contenus originaux, d'activités communicatives et de supports diversifiés, tels que des références Internet

et des matériels audiovisuels, car ce sont des facteurs qui stimulent la concrétisation de l'approche (inter)culturelle.

- Des changements sont nécessaires à tous les niveaux : programmes, environnement scolaire, outils pédagogiques et formation des professeurs.

Au terme de l'analyse des réponses des enseignants et de la présente recherche, nous pouvons affirmer que le long chemin parcouru nous a permis d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés. Nous pensons que les conclusions de ce travail peuvent modestement contribuer à ce que le regard porté sur la dimension (inter)culturelle, au Portugal, change et que cette dernière soit prise en compte. Cette valorisation requiert une profonde transformation qui doit embrasser les domaines, les personnes et les institutions qui y sont liés. Les méthodologies pour implanter une pédagogie interculturelle doivent être urgemment revues car le CECRL a inexorablement changé, la manière d'envisager l'enseignement, autant dans les contenus que du point de vue de l'évaluation, qui tourne autour du concept de 'compétences'.

A un moment où des vents de changement soufflent sur l'enseignement des disciplines de langues étrangères, quel avenir est réservé à l'enseignement du FLE ? Quelle voie sera adoptée ou privilégiée en Europe et au Portugal ? L'avenir se chargera d'y répondre. Nous aimerions terminer sur une note positive, citant le rapport mondial de l'UNESCO :

Les langues sont à la fois des supports cognitifs, des vecteurs culturels et un environnement constitutif des sociétés du savoir, pour lesquelles la diversité et le pluralisme sont synonymes de richesse et d'avenir²⁹⁹.

²⁹⁹ UNESCO. *Vers les sociétés du savoir*. Paris : Editions UNESCO, 2005, p. 163.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « Pédagogie interculturelle : Bilan et perspectives ». In *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines* [actes du Colloque National]. Toulouse : Université de Toulouse - Le Mirail, série A, Tome 36, I, FOL, 1985, p. 25-32.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : INRP – Publication de la Sorbonne, 1986.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication ». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Numéro spécial, janvier 1996, p. 28-38.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « L'école face au défi pluraliste ». In *Chocs de culture - Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan. Coll. « Espaces interculturels », 2003, p.225-245.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF. Coll. « Que sais-je ? », 2004.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et L. Porcher. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF, 1996.

AUGER, Nathalie. « Des manuels et des stéréotypes ». *Le Français dans le Monde*, n.° 326, mars-avril 2003, p. 29-32.

AUGER, N. « Promesses et limite de l'approche communicative en matière de relation langue-culture ». *Dialogos*. Roumanie, 2005.

BARRETTE, Christian., Edithe Gaudet et Denyse Lemay. *Guide de communication interculturelle*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique, 1996.

BEACCO, Jean-Claude. *Dimensions culturelles des enseignements de la langue*. Paris : Hachette, 2000.

BEACCO, Jean-Claude et Rémy Porquier. *Niveau A1 pour le Français*. Paris : Didier, 2007.

BOYER, Henri. « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère ». E. L. A., n.º 123-124, Paris : Didier Erudition, juillet-décembre 2001, p. 333-340.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard, 1982.

BYRAM, Michäel. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif - Hatier/Didier, 1992.

BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michäel, Gérald Neumer, Lynne Parmenter et autres. *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. « Langue, discours et identité culturelle ». E. L. A., n.º 123-124, Paris : Didier Erudition, juillet-décembre 2001, p. 348.

CHOPPIN, Alain. *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette, 1992.

CLANET, Claude. *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1993.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

COSTA, Suzana, Luísa Pacheco et Jean-Luc Dubart. *Mots Croisés 1. 7º Ano – Nível 1*. Lisboa: Porto Editora, 2006.

COSTE, Daniel. (coord.). *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures ?* ELA n.º 106. Paris: Didier-Erudition, 1997.

COSTE, Daniel, Danièle Moore et Geneviève Zarate. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 1997.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Asdifle/Clé International, 2003.

DE CARLO, Maddalena. *L'interculturel*. Paris : CLE International, 1998.

DEMORGON, Jacques et Edmond Marc Lipiansky. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, 1999.

DEMORGON, Jacques. *L'exploration interculturelle : Pour une pédagogie internationale*. Paris : Armand Colin Editeur, 1989.

Dictionnaire de l'éducation. Larousse, 1988.

DURKHEIM, Emile « Représentations individuelles et représentations collectives ». In *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF, 1967.

GALISSON, Robert et Daniel Coste. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976.

GALISSON, Robert. « Culture et lexiculture partagées : Les mots comme lieux d'observation des faits culturels ». *E. L. A.* n.º 69. Paris : Didier Erudition, janvier-mars 1988, p. 74-90.

GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International, 1991.

GALISSON, Robert. « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il de l'avenir ? ». *E.L.A.* n.º 100. Paris : Didier Erudition, octobre-décembre 1995, p. 79-97.

GALISSON, Robert. « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen ». *E. L. A.* n.º 106. Paris : Didier Erudition, avril-juin 1997, p. 141-160.

GALISSON, Robert et Christian Puren. *La Formation en questions*. Paris : CLE International. Coll. « Didactique des Langues Etrangères », 1999.

GERMAIN, Claude. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline. *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Frankfurt/M. ; New York ; Wien : Peter Lang, 1999.

GOULLIER, Francis. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier, 2005.

GUEIDÃO, Ana et Idalina Crespo. *Mizé... arrive en France. 7º Ano - Nível 1*. Lisboa : Porto Editora, 2006.

HESS Rémi et Christoph Wulf. *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*. Paris : Anthropos, 1999.

HOLEC, Henri. « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? ». E. L. A. n.º 69. Paris : Didier Erudition, janvier-mars 1988, p. 101-110.

JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989.

LADMIRAL, Jean-René et Edmond Marc Lipiansky. *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin. 1989.

LAZAR, Ildikó. *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants de langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2005.

LAZAR, Ildikó, Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei, Christiane Peck. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2007.

LUSSIER, Denise. « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues ». E. L. A. n.º 106, Paris : Didier Erudition., avril-juin 1997.

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Que sais-je ? 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – D.G.E.B.S./Reforma Educativa. *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 3º ciclo*. volume I. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – D.G.E.B.S./Reforma Educativa. *Programas Francês - Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem – Ensino Básico – 3º ciclo*. volume II. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Departamento do Ensino Básico. *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Editeur, 1996.

PORCHER, Louis. « Progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère ». *E. L. A.* n.º 69. Paris : Didier Erudition, janvier-mars 1988, p. 91-100.

PORCHER, Louis. *Le Français Langue Étrangère*. Paris : Hachette, 1995.

PORCHER, Louis. « *Le plurilinguisme: des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives* ». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Numéro spécial*, juillet 2003, p. 88-96.

PORCHER, Louis. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education, 2004.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International, 1988.

PUREN, Christian. Paola Bertocchini et Edwige Costanzo. *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 1998.

REY, Micheline. « Outils conceptuels, méthodologiques et pédagogiques pour une pratique interculturelle à l'école : apport de l'enseignement des langues à la communication interculturelle et stratégies de formation ». In *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines* [actes du Colloque National]. Toulouse : Université de Toulouse - Le Mirail, série A, Tome 36, I, FOL, 1985, p. 89-94.

ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008.

ROLAND-GOSSELIN, Elisabeth. « Cultures et relations interculturelles », *Le Français dans le Monde*, n.º339, mai-juin 2005, p. 38-40.

ROSEN, Evelyne. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International, 2007.

SALINS, Geneviève-Dominique. « Rôle de l'ethnographie de la communication ». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Numéro spécial, janvier 1995, p. 182-192.

STEELE, Ross. « Culture ou intercultures ». *Le Français dans le Monde*, n.º 283, août-septembre 1996, p. 54-57.

TAGLIANTE, Christine. « L'évaluation et le Cadre européen commun de référence », *Le Français dans le Monde*, n.º344, mars-avril 2006, p25-27.

UNESCO. *Vers les sociétés du savoir*. Paris : Editions UNESCO, 2005.

ZARATE, Geneviève. « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère ». *Le Français dans le Monde*, n.º 181, novembre-décembre 1983, p. 34-39.

ZARATE, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1986.

ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier – CREDIF, Coll. « Essais », 1993.

ZARATE ; Geneviève. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes, 2003.

SITOGRAPHIE

AUGER, Nathalie. « Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies ». Page consultée le 6 janvier 2008. Disponible sur :

<www.marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0054presentation.htm>

BARMEYER. Christoph. « Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France - Allemagne - Québec des styles d'apprentissage ». Page consultée le 20 septembre 2008. Disponible sur :

<<http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Barmeyer.pdf>>

BEACCO, Jean-Claude. « Influence du cadre sur les programmes et les dispositifs d'évaluation », *Le Français dans le Monde*, n.º 336, novembre-décembre 2004. Page consultée le 14 décembre 2006. Disponible sur :

<<http://www.fdlm.org/fle/article/336/beacco.php>>

CAMBRIA, Antonella. « L'interculturel dans le Cadre européen Commun de Référence ». Page consultée le 30 janvier 2008. Disponible sur :

<http://www.hyperbul.org/numero7/refl/refl7_ac.htm#p2>

CONSEIL DE L'EUROPE. « Tous différents, tous égaux, Kit pédagogique ». 1995. Fichier téléchargé le 10 mai 2006. Disponible sur :

<http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/ECRI/3-Educational_resources/Education_Pack/Kit%20pedagogique.pdf>

FANOVA, Agnesa. « Professeur de FLE, médiateur culturel et interculturel ». Page consultée le 18 décembre 2006. Disponible sur :

<<http://perso.orange.fr/chevrel/civifle.htm>>

LEVESQUE-MÄUSBACHER, Pascale. « *Pédagogie interculturelle : le discours de l'Autre* ». *Le Français dans le Monde*, n.º 318, novembre-décembre 2001. Page consultée le 15 novembre 2006. Disponible sur : <<http://www.fdlm.org/fle/article/318/levesque.php3>>.

MAGA, Haydée et Manuela Ferreira Pinto. « *L'interculturel: éléments théoriques* ». Page consultée le 14 novembre 2006. Disponible sur : <http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm>.

MAGA, Haydée et Manuela Ferreira Pinto. « *Former les apprenants de FLE à l'interculturel* ». Page consultée le 14 novembre 2006. Disponible sur : <http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm>.

PORCHER, Louis. « *Interculturels : une multitude d'espèces* ». *Le Français dans le Monde*, n.º 329, septembre-octobre 2003. Page consultée le 14 septembre 2008. Disponible sur : <<http://www.fdlm.org/fle/article/329/interculturel.php>>.

ANNEXES

ANNEXE 1 – LES ACTIVITES DE COMMUNICATION LANGAGIERE

- Activités de production

Production orale	Production orale générale	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.
	Monologue suivi : décrire l'expérience	Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.
	Monologue suivi : argumenter (par exemple, lors d'un débat)	Pas de descripteur disponible.
	Annonces publiques	Pas de descripteur disponible.
	S'adresser à un auditoire	Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.
Production écrite	Production écrite générale	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.
	Écriture créative	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.
	Essais et rapports	Pas de descripteur disponible.

Descripteurs des activités de production du niveau A1³⁰⁰

³⁰⁰ Conseil de l'Europe. *Op. Cit.*, p. 49-52.

- Activités de réception

Oral	Compréhension générale de l'oral	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
	Comprendre une interaction entre locuteurs natifs.	Pas de descripteur disponible.
	Comprendre en tant qu'auditeur	Pas de descripteur disponible.
	Comprendre des annonces et instructions orales	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.
	Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	Pas de descripteur disponible.
Ecrit	Compréhension générale	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.
	Comprendre la correspondance	Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale.
	Lire pour s'orienter	Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.
	Lire pour s'informer et discuter	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.
	Lire des instructions	Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre).

Descripteurs des activités de réception du niveau A1³⁰¹

³⁰¹ *Ibidem*, p. 55-59.

- Activités d'interaction

Interaction orale	Interaction orale générale	Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.
	Comprendre un locuteur natif	Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.
	Conversation	Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.
	Discussion informelle	Pas de descripteur disponible.
	Discussions et réunions formelles	Pas de descripteur disponible.
	Coopération à visée fonctionnelle	Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples. Peut demander des objets à autrui et lui en donner.
	Obtenir des biens et services	Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner. Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.
	Echange d'information	Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves. Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers. Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions. Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures ...

	Interviewer et être interviewé (l'entretien)	Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique.
Interaction	Interaction écrite générale	Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés.
	Correspondance	Peut écrire une carte postale simple et brève.
	Notes, messages et formulaires	Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.

Tableau ___ : Descripteurs des activités d'interaction du niveau A1³⁰²

³⁰² *Ibidem*, p. 61-69.

ANNEXE 2 – LES COMPETENCES COMMUNICATIVES LANGAGIERES

- La compétence linguistique

Etendue linguistique générale	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.
Etendue du vocabulaire	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
Maîtrise du vocabulaire	Pas de descripteur disponible.
Correction grammaticale	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
Maîtrise du système phonologique	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.
Maîtrise de l'orthographe	Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.

Descripteurs de la compétence linguistique du niveau A1³⁰³

- La compétence sociolinguistique

Correction sociolinguistique	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.
-------------------------------------	--

Descripteurs de la compétence sociolinguistique du niveau A1³⁰⁴

³⁰³ *Ibidem*, p. 86-93.

- La compétence pragmatique

Souplesse	Pas de descripteur disponible.
Tours de parole	Pas de descripteur disponible.
Développement thématique	Pas de descripteur disponible.
Cohérence et cohésion	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou «alors».
Aisance à l'oral	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.
Précision	Pas de descripteur disponible.

Descripteurs de la compétence pragmatique du niveau A1³⁰⁵

³⁰⁴ *Ibidem*, p. 95.

³⁰⁵ *Ibidem*, p. 97-101.

ANNEXE 3 – LE PROGRAMME DE FLE – 7^{ème} année – Niveau initiation

OBJECTIVOS GERAIS

Ao longo do 3.º ciclo, e no âmbito dos conteúdos programáticos seleccionados, a disciplina de Francês deverá proporcionar ao aluno meios que o levem a

- desenvolver as competências básicas de comunicação na língua francesa
- compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- tornar-se sensível aos aspectos estéticos da língua francesa
- seleccionar e utilizar estratégias que promovam a compreensão da leitura extensiva do texto
- exprimir, com alguma criatividade, a sua intenção de comunicação, em mensagens adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural, através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão francesa
- progredir na construção da sua identidade pessoal e social através do desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação
- desenvolver o sentido da responsabilidade e da autonomia.

Para a consecução dos objectivos linguísticos e comunicativos deverá o aluno

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• compreender textos orais de natureza diversificada, adequados ao seu nível linguístico, psicológico e social | <ul style="list-style-type: none">• identificar o assunto, integrando-o no seu universo de experiências• identificar os locutores, suas relações e intenções• identificar tipos de discurso e sua organização• interpretar textos em situações de comunicação definidas• reconhecer vocabulário no âmbito dos domínios de referência contidos no programa• reconhecer o significado gramatical de certas marcas fonológicas• reconhecer, nos textos, os meios linguísticos nos seus valores semânticos e pragmáticos• reconhecer, nos textos, os meios linguísticos nos seus aspectos formais (morfosintaxe)• identificar características prosódicas da língua francesa (entoação, ritmo, musicalidade)• reconhecer oposições contrastivas• identificar sequências fónicas |
|--|--|

32

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• compreender textos escritos de natureza diversificada, adequados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social | <ul style="list-style-type: none">• apreender o sentido global de um texto• reconhecer a matriz e organização de cada tipo de texto• aplicar técnicas de recolha de informação (<i>scanning</i> e <i>skimming</i>)• reconhecer nos textos os elementos linguísticos e as suas relações formais (morfosintaxe)• reconhecer nos textos os meios linguísticos nos seus valores semânticos e pragmáticos• identificar, nos textos, aspectos estéticos mais frequentes• identificar, numa perspectiva contrastiva, aspectos socioculturais veiculados pelos textos• reconhecer os símbolos do sistema gráfico francês• reconhecer a correspondência fonema-grafema• reconhecer algumas abreviaturas de uso corrente |
| <ul style="list-style-type: none">• produzir textos orais adequados ao seu nível linguístico, psicológico e social | <ul style="list-style-type: none">• participar em diálogos<ul style="list-style-type: none">– utilizando meios linguísticos adequados e correctos– adequando comportamentos não verbais a discurso verbal– utilizando a entoação como valor semântico– interagindo adequadamente com o(s) seu(s) interlocutor(es)• adequar o tipo de discurso<ul style="list-style-type: none">– quando descreve sumariamente objectos, pessoas e situações– quando narra pequenos episódios ou acontecimentos simples– quando exprime opiniões próprias– quando argumenta• pronunciar, respeitando o sistema fonológico francês, sons semelhantes aos da língua materna• articular, com o máximo de correcção possível, os sons da língua francesa não existentes na sua língua materna |
| <ul style="list-style-type: none">• produzir textos escritos adequados ao seu desenvolvimento linguístico, intelectual e sócio-afectivo | <ul style="list-style-type: none">• produzir enunciados a partir de modelos, tópicos e outros tipos de suportes• produzir livremente enunciados simples, progressivamente mais elaborados• elaborar textos, aplicando adequadamente as matrizes discursivas• aplicar as regras de concordância gramatical• reproduzir graficamente palavras e enunciados da língua francesa• utilizar correctamente, nos aspectos mais relevantes, o sistema gráfico francês |

Nota. — A apresentação hierarquizada dos itens em que se desdobram os objectivos corresponde apenas à necessidade instrumental de sequencializar tais itens.

Com efeito, as operações cognitivas e linguísticas para que eles remetem, interpenetram-se em relações complexas que, só por exigências de formulação discursiva, aparecem isoladas.

CONTEÚDOS

MAPA ORGANIZADOR		7.º ANO (NÍVEL 1)	8.º ANO (NÍVEL 2)	9.º ANO (NÍVEL 3)
D O M Í N I O S	Identificação pessoal	Nome. Idade. Filiação. Residência. Telefone. Local e data de nascimento. Sexo. Nacionalidade. Ocupação.		
	Caracterização	Traços físicos e psicológicos Gostos pessoais	Férias e tempos livres Gostos e preferências: leitura (aventura/imaginação), música, TV, desportos, cinema, ... O valor do dinheiro	Prosseguimento de estudos Vida activa
	Higiene e saúde	Higiene pessoal Cuidados com a saúde Bem-estar		
D E R E F E R Ê N C I A	A Família	Membros da família e laços de parentesco Profissões Quotidiano familiar Festas familiares	Hábitos e costumes Alimentação Habitação Moda e vestuário	Cultura e estética Arte: pintura, escultura, arquitectura, música... Literatura Teatro Cinema
	A Escola	Sistema educativo Situação escolar Quotidiano escolar Organização espaço-escola	Serviços Saúde/Assistência social Correios e telecomunicações Meios de Comunicação Social	Ciência e tecnologia Pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico (Biologia, Bioquímica, Medicina, Oceanografia, Astrofísica, Informática, ...) Indústria de ponta
	Os grupos (La bande)	Comunicação interpessoal Contactos/convívios Locais de encontro	Vida económica Consumismo e compras Publicidade e <i>marketing</i> Defesa do consumidor	Cooperação internacional Cooperação entre povos · ONU · CEE · Outras instituições
	Méio envolvente	Condições climáticas Espaços físicos Lugares e países	Quotidiano ambiental A vida no campo — o pequeno jardim O tecido urbano «Les villes nouvelles» Intervenção comunitária	Qualidade de vida Defesa do ambiente Movimentos ecológicos

CONTEÚDOS ESPECIFICADOS

Na linha dos objectivos cognitivos definidos, o presente programa assume-se como um programa «comunicativo». Daí que se apresente como um inventário, não em termos de estruturas mas em termos de funções da comunicação (perguntar, dar informações, sugerir, aceitar, recusar, ...). Este inventário não tem carácter exaustivo nem obrigatório mas deverá, outrossim, ser considerado como um instrumento de trabalho, já que só se tornará operativo quando «gerido» pelo professor no momento da programação de actividades interactivas, de acordo com os vários conteúdos temáticos e ideológicos. Assim, poderá sempre o professor prever outras escolhas supostas mais rentáveis ou mais adequadas ao seu público de alunos e à situação/actividade conversacional que lhes propõe.

Os conteúdos morfosintácticos previstos para este ciclo de estudos, porque virtualmente actualizáveis em qualquer dos domínios de referência programados, não aparecem articulados, especificamente, a nenhum deles.

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	ACTOS DE LINGUAGEM	VOCABULÁRIO / ÁREAS TEMÁTICAS
<p>Identificação pessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • informar sobre dados de ordem pessoal (nome, idade, sexo, data e local de nascimento, país de origem, residência ...) • repetir • solteirar • fornecer as mesmas informações relativamente a um terceiro • fornecer informações sobre os seus progenitores (nome, idade, profissão ...) • confirmar ou negar a informação • lembrar • chamar a atenção • pedir informações de ordem pessoal ao seu interlocutor • pedir para repetir • pedir para precisar 	<ul style="list-style-type: none"> • L'identité <ul style="list-style-type: none"> · nom · âge · sexe · nationalité · adresse • Les nombres • Les mois de l'année/La date • La famille • Les activités professionnelles • Les noms de pays
<p>Caracterização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • informar sobre características físicas próprias ou de um terceiro • informar sobre traços de carácter ou temperamento próprios ou de um terceiro • julgar • informar sobre os seus gostos pessoais • exprimir preferências • descrever-se ou a um terceiro referindo aspectos típicos e/ou gostos pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Les caractéristiques physiques • Le caractère/Le tempérament <ul style="list-style-type: none"> (Lexique concernant <ul style="list-style-type: none"> · le corps humain · les vêtements · les plaisirs (aliments, sports, loisirs) · les relations humaines ·)
<p>Higiene e saúde</p>	<ul style="list-style-type: none"> • referir hábitos de higiene pessoal • informar-se sobre artigos de <i>toilette</i> • exprimir sensações (fome, fadiga, dor...) • referir-se a cuidados com a saúde • perguntar ao seu interlocutor como se sente ou passa de saúde • evocar o estado de saúde de alguém 	<ul style="list-style-type: none"> • Le corps humain • La toilette • La santé — la maladie • Les soins/L'alimentation

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	ACTOS DE LINGUAGEM	VOCABULÁRIO / ÁREAS TEMÁTICAS
<p>Família</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dar informações sobre os membros da sua família ou da de um terceiro • perguntar a alguém sobre os membros da sua família ou da de um terceiro • referir-se à situação familiar dos seus parentes • informar sobre a actividade profissional dos seus familiares • saudar • despedir-se • interpelar • apresentar alguém • responder à interpelação • pedir autorização • agradecer • desculpar-se • pedir ajuda • exprimir sentimentos de afectividade • formular desejos, pedidos • recusar • exprimir a hipótese • dar ordens • referir hábitos e ou actividades do quotidiano familiar • contar episódios do quotidiano • descrever festas familiares • enumerar • exprimir sentimentos de agrado e/ou desagrado • felicitar • formular votos • fazer convites • aceitar • recusar • 	<ul style="list-style-type: none"> • La famille • L'état civil • Le travail (Lexique concernant <ul style="list-style-type: none"> · les métiers · les professions) • La maison/Le foyer/Le ménage • Les repas (Lexique concernant <ul style="list-style-type: none"> · les aliments · les boissons) • Les fêtes <ul style="list-style-type: none"> · les fêtes de famille · les fêtes du calendrier
<p>Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • referir-se ao sistema escolar do seu país (disciplinas do currículo, carga horária ...) • comparar dados disponíveis sobre os sistemas escolares portugueses e francêses • exprimir acordo e/ou desacordo 	<ul style="list-style-type: none"> • L'école/Les études • Les matières d'enseignement • Les préférences • Les jours de la semaine

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	ACTOS DE LINGUAGEM	VOCABULÁRIO / ÁREAS TEMÁTICAS
<p>Os grupos (<i>La bande</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • informar sobre a sua situação escolar • informar sobre a distribuição da carga horária • pedir as mesmas informações ao seu interlocutor • exprimir gostos e/ou antipatias • saudar • despedir-se • interpelar • pedir para repetir • pedir para explicar • perguntar o que significa • felicitar • lamentar-se • pedir autorização • agradecer • dizer que não compreende • corrigir-se • referir-se a situações do quotidiano escolar • descrever pessoas e objectos • localizar pessoas e/ou objectos • contar episódios do quotidiano escolar • descrever a sua escola • • apresentar-se • apresentar alguém • saudar • despedir-se • agradecer • pedir desculpa • responder aos agradecimentos e pedidos de desculpa • fazer convites • aceitar • recusar • comunicar um projecto, um plano • exprimir indecisão • aprovar • argumentar • exprimir desacordo 	<ul style="list-style-type: none"> • L'heure • Les moments de la journée • Les activités scolaires • Le matériel scolaire • Les formes • Les couleurs • La vie sociale • Les loisirs • Les lieux de rencontre

ANNEXE 4 – LA LETTRE ENVOYÉE AUX PROFESSEURS

Cher/Chère collègue,

Enseignante de Français langue étrangère (FLE) depuis quelques années, je suis en 2^{ème} année du *Mestrado em Estudos Francófonos* de l'Universidade Aberta et je me suis proposée de mener un travail de recherche dans le domaine de la didactique du FLE.

Partie intégrante de la dissertation, rédigée en français, la lettre et le présent questionnaire ont pour but de recueillir des informations sur les points de vue et les attitudes des enseignants à propos de la perspective (inter)culturelle dans l'enseignement du Français langue étrangère - 7^{ème} Année - Niveau initiation – au Portugal.

Ce questionnaire est destiné à être rempli par des collègues ayant cette année scolaire 2006/2007 des classes de 7^{ème} Année – Niveau initiation – et utilisant les manuels *Mots Croisés 1* ou *Mizé... arrive en France*. Si c'est votre cas, votre collaboration est essentielle et je vous suis reconnaissante de l'aide précieuse que vous m'apporterez en répondant sincèrement aux questions des 3 parties qui le composent.

Ce questionnaire est personnel, anonyme et confidentiel et ne sera utilisé à d'autres fins que celles de la recherche, dans le cadre du *Mestrado em Estudos Francófonos*.

Je vous remercie de votre coopération et vous souhaite le meilleur succès professionnel.

Carla Cristina Nunes
(Mestranda da Universidade Aberta)

ANNEXE 5 – LE QUESTIONNAIRE

I - Données personnelles et professionnelles

1. Quel est votre sexe?
Féminin Masculin

2. Quel est votre âge?
 - 20 à 29 ans
 - 30 à 39 ans
 - 40 à 49 ans
 - 50 à 59 ans
 - 60 ans et plus

3. De quel pays êtes-vous originaire?
 - Portugal
 - France
 - Autre Lequel ? _____

4. Quelle est votre langue maternelle ? (Si vous êtes bilingue, veuillez indiquer les deux langues).
 - Portugais
 - Français
 - Autre Laquelle ? _____

5. En dehors du Français, quelles autres langues étrangères parlez-vous ?
 - Anglais
 - Allemand
 - Espagnol
 - Italien
 - Autre(s) Laquelle/Lesquelles ? _____

6. A part la certification professionnelle universitaire, avez-vous d'autres diplômes ou certificats ?
 - Oui (Prière de répondre aux questions n.º 6.1. et n.º 6.2.)
 - Non (Prière de passer à la question n.º 7)

6.1. Quel(s) diplôme(s) avez-vous ? (Veuillez indiquer le titre et le domaine).

6.2. Par quelle(s) institution(s) a-t-il/ont-ils été délivré(s) ? (Veuillez indiquer le nom et le pays).

7. Où se trouve situé l'établissement scolaire où vous enseignez ?

- Région de Lisbonne (DREL)
- Région Centre (DREC)
- Région Nord (DREN)
- Région Sud (DREALentejo)
- Région Sud (DREAlgarve)
- Région Autonome Laquelle? _____

8. Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?

- Moins de 5 ans
- 5 à 10 ans
- 11 à 20 ans
- 21 à 30 ans
- Plus de 30 ans

9. Quel(s) contact(s) avez-vous (eu) avec la langue et la culture françaises ?

- Livres
 - Magazines / Journaux
 - Films
 - Télévision
 - Musique
 - Professionnel(s)
 - Autre(s) Lequel/Lesquels? _____
 - Internet
 - Colloques/séminaires
 - Ami(e)s / famille
 - Voyages
 - Séjours de formation
-
-

10. Dans la formation continue, quels domaines avez-vous privilégiés jusqu'à présent ?

- Nouvelles technologies
- Littérature
- Grammaire
- Culture
- Evaluation
- Didactique du FLE
- Animation de groupes
- Conception/organisation de projets
- Relation pédagogique
- Education interculturelle
- Formation socioculturelle
- Education et Valeurs
- Didactique des expressions
- Compétences langagières

Autre(s) Lequel/Lesquels ? _____

Aucun

II – Pratique pédagogique

1. Connaissez-vous le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) ?

- Oui (Prière de répondre aux questions suivantes)
- Non (Prière de passer à la question n.º 2)

1.1. Si oui, indiquez 5 mots/notions que vous associez au CECRL.

1.2. A votre avis, le Ministère de l'Education portugais a-t-il fait une divulgation adéquate du CECRL ?

- Oui
- Non

Dans quelle mesure ? _____

1.3. Avec le CECRL :

1.3.1. Trouvez-vous que le Ministère de l'Education portugais a convenablement adapté les programmes de FLE et/ou les orientations au CECRL ?

- Oui
- Non

Dans quelle mesure ? _____

1.3.2. Après la publication du CECRL, croyez-vous que des changements ont été introduits dans les matériels d'enseignement (Manuels et éléments annexes) ?

- Oui
- Non

Dans quelle mesure ? _____

1.3.3. Après avoir pris connaissance du CECRL, avez-vous effectué des changements dans vos pratiques de classe ?

- Oui
- Non

Dans quelle mesure ? _____

2. Votre parcours personnel, académique ou professionnel a-t-il intégré une sensibilisation à la compétence interculturelle ?
- Oui ○ Non

De quelle manière ? _____

3. Quelle est votre motivation principale dans l'enseignement du FLE ? (Veuillez cocher le(s) facteur(s) décisif(s) [2 au maximum]).

- La grammaire et le lexique
- Les compétences générales
- La compétence interculturelle
- Tous ont la même importance dans le processus d'enseignement

4. Quelle est la motivation principale qui vous guide lors du choix des supports pour vos cours ? (Veuillez cocher le(s) facteur(s) décisif(s) [2 au maximum]).

- Les potentialités langagières (lexique, grammaire, etc.)
- Les potentialités culturelles (savoirs, attitudes, etc.)
- Les potentialités discursives (structure, organisation d'un texte)

5. A votre avis, quelles compétences / aptitudes doivent être développées chez l'apprenant ? (Veuillez entourer le chiffre correspondant à votre appréciation).

	Pas important du tout	Peu important	Important	Très important
a) Compétence linguistique (Compréhension et expression orales et écrites).	1	2	3	4
b) Compétence sociolinguistique (Connaissance des usages sociaux de la langue et capacité d'employer les énoncés adéquats à une situation donnée dans un contexte précis). Ex : Registres de langue, règles de politesse, etc.	1	2	3	4
c) Compétence socioculturelle (Possession d'un ensemble de savoirs sociologiques et ethnologiques fondamentaux sur la culture cible). Ex : Vie quotidienne, croyances, etc.	1	2	3	4
d) Compétence discursive (capacité d'identifier et de reproduire l'organisation/ la structure matricielle des savoir-faire écrits / oraux). Ex : Ecrire des lettres, etc.	1	2	3	4
e) Compétence fonctionnelle (Capacité d'utiliser le discours oral/les textes écrits à des fins fonctionnelles). Ex: Donner / demander des informations, structurer le discours, etc.	1	2	3	4
f) Aptitudes interculturelles (Capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, capacité de gérer des situations de malentendus et de conflits culturels). Ex : Conscience des ressemblances / des différences distinctives entre les deux cultures, tolérance face à autrui, etc.	1	2	3	4
g) Savoir-être (Prise de conscience que les facteurs personnels et comportementaux peuvent affecter la communication). Ex : Traits de personnalité, attitudes, etc.	1	2	3	4
h) Savoir-apprendre (Capacité à observer, à analyser et à assimiler les nouvelles connaissances). Ex : Principes selon lesquels la langue est organisée, ouverture sur l'Autre, etc.	1	2	3	4

6. Selon vous, quelle est la place de l'enseignement de la perspective culturelle dans l'apprentissage de la langue française ? (Veuillez entourer le chiffre correspondant à votre appréciation).

	Pas important du tout	Peu important	Important	Très important
a) Développer la capacité des apprenants à communiquer avec des personnes parlant une langue autre que la leur.	1	2	3	4
b) Promouvoir une meilleure compréhension de l'Autre.	1	2	3	4
c) Développer des attitudes positives envers les natifs de la langue cible.	1	2	3	4
d) Rendre la langue cible plus réelle et plus tangible.	1	2	3	4
e) Promouvoir une meilleure connaissance de sa culture.	1	2	3	4
f) Amener à une analyse critique de soi-même et de la société qui nous entoure.	1	2	3	4
g) Favoriser l'épanouissement personnel.	1	2	3	4
h) Elle n'est point nécessaire pour une bonne performance linguistique.	1	2	3	4

7. Quelle importance attachez-vous à chacun des domaines culturels suivants dans l'enseignement du FLE – Niveau initiation ? (Veuillez entourer le chiffre correspondant à votre appréciation).

	Pas important du tout	Peu important	Important	Très important
a) Histoire de France.	1	2	3	4
b) Géographie de France.	1	2	3	4
c) Vie familiale et routines quotidiennes.	1	2	3	4
d) Système éducatif.	1	2	3	4
e) Identité sociale et groupes sociaux.	1	2	3	4
f) Goûts et préférences.	1	2	3	4
g) Croyances et valeurs.	1	2	3	4
h) Interaction sociale (tous niveaux formels / informels).	1	2	3	4
i) Problèmes sociaux.	1	2	3	4
j) Santé et bien-être.	1	2	3	4
k) Règles et comportements sociaux.	1	2	3	4
l) Préjugés et stéréotypes.	1	2	3	4
m) Traditions et coutumes.	1	2	3	4

(Suite du Tableau)

	Pas important du tout	Peu important	Important	Très important
n) Temps libres / loisirs.	1	2	3	4
o) Compétences non linguistiques.	1	2	3	4
p) Environnement.	1	2	3	4
q) Correspondance / Echanges scolaires.	1	2	3	4
r) Culture populaire.	1	2	3	4
s) Développement technologique.	1	2	3	4
t) Autre(s) Lequel/Lesquels ? _____ _____	1	2	3	4

8. Indiquez avec quelle régularité vous mettez en pratique les activités suivantes. (Veuillez entourer le chiffre correspondant à votre appréciation).

	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très fréquemment
a) Répétition de mots ou de phrases.	1	2	3	4	5
b) Dialogues courants.	1	2	3	4	5
c) Manipulation de structures sans mise en situation.	1	2	3	4	5
d) Réalisation d'interviews.	1	2	3	4	5
e) Jeux de Rôle.	1	2	3	4	5
f) Exercices de traduction.	1	2	3	4	5
g) Consultation de documents authentiques.	1	2	3	4	5
h) Présentation/application de structures et de leur fonction.	1	2	3	4	5
i) Simulations globales (scénarios virtuels sur Internet).	1	2	3	4	5
j) Exercices de compréhension écrite.	1	2	3	4	5
k) Interaction avec des parlants natifs.	1	2	3	4	5
l) Description de personnes ou de choses.	1	2	3	4	5
m) Exercices de prononciation et d'intonation.	1	2	3	4	5
n) Projets portant sur des aspects culturels.	1	2	3	4	5
o) Comparaison entre les différentes cultures.	1	2	3	4	5
p) Exercices de compréhension orale.	1	2	3	4	5
q) Utilisation d'Internet.	1	2	3	4	5
r) Jeux ludiques.	1	2	3	4	5
s) Rédaction de textes.	1	2	3	4	5
t) Lecture de textes à haute voix.	1	2	3	4	5
u) Commentaire de faits.	1	2	3	4	5

9. Comment encouragez-vous vos élèves à s'ouvrir à la culture française ? (Veuillez cocher le(s) moyen(s) que vous utilisez).

- Correspondants
 - Magazines / Journaux
 - Films
 - Télévision
 - Musique
 - Visites d'étude liées à la culture française
 - Autre(s) Lequel/Lesquels ? _____
 - Internet
 - Radio
 - Vidéos
 - Voyages
 - Ami(e)s / famille
-
-

10. Comment créez-vous des opportunités de communication interculturelle ? (Veuillez cocher la / les case(s) adéquate(s) à votre réalité).

- Je choisis des thèmes à contenu culturel pour comparer les points de vue (français et portugais).
 - Je crée des situations appropriées pour la mise en pratique des contenus culturels.
 - J'explique les contenus culturels les accompagnant d'exemples.
 - J'établis des contacts avec des natifs.
 - Autre(s) Laquelle/Lesquelles ? _____
-
-

11. A votre avis, doit-il y avoir des changements ou des adaptations dans l'éducation (inter)culturelle ?

- Oui
- Non

Si oui, à quels niveaux doivent-ils survenir et pourquoi ? _____

III – Manuels de FLE et autres ressources

1. Quel est le manuel de 7^{ème} Année – Niveau initiation - que vous utilisez dans l'école où vous enseignez ?
- Mots Croisés 1
 - Mizé... arrive en France

2. Pensez-vous que l'enseignement de la culture est suffisamment soutenu par le manuel que vous utilisez ?
- Oui (Prière de répondre à la question n.º 2.1.)
 - Non (Prière de passer à la question n.º 2.2.)

2.1. Si oui, indiquez certains éléments du manuel qui vous permettent d'enseigner la culture.

2.2. Si non, que faites-vous pour promouvoir l'ouverture à l'interculturel ?

3. Que rajouteriez-vous à votre manuel pour stimuler l'enseignement de la culture ?

4. Utilisez-vous des matériels supplémentaires pour renforcer l'enseignement de la culture ? (Veuillez entourer le chiffre correspondant à la fréquence avec laquelle la ressource est employée).

	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très fréquemment
Un magnétoscope et une télévision.	1	2	3	4	5
Un lecteur de disques compacts.	1	2	3	4	5
Un rétroprojecteur.	1	2	3	4	5
Des ordinateurs.	1	2	3	4	5
L'Internet.	1	2	3	4	5
Des photographies.	1	2	3	4	5
Des magazines.	1	2	3	4	5
Des journaux.	1	2	3	4	5
Des dépliants / des brochures.	1	2	3	4	5
Des cartes postales / des billets.	1	2	3	4	5
Autre(s) Lequel/Lesquels ? _____	1	2	3	4	5

Le questionnaire est finalement terminé. Merci de votre aide !

**ANNEXE 6 – CATEGORISATION DES REPONSES A LA QUESTION 1.1.
DE LA PARTIE II**

Catégorie	Sous-catégorie	Fréquence	Termes spécifiques mentionnés
Niveaux communs de référence	Niveaux	21	Niveaux, A1, A2, B1, B2.
	Descripteurs	3	Descripteurs, descriptores (1 fois).
	Utilisateurs	9	Utilisateur élémentaire (3 fois), utilisateur indépendant (3 fois), utilisateur expérimenté (3 fois).
Compétences	Compétences	19	Compétences.
	Communicatives langagières	13	Compétence linguistique (2 fois), compétences langagières (1 fois), compétences communicatives (2 fois), compétences communicatives langagières (1 fois), compétences orales (2 fois), communication (4 fois), communiquer (1 fois)
	Générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre)	12	Compétences générales individuelles (1 fois), savoirs (1 fois), savoir-faire (3 fois), savoir-être (3 fois), savoir-apprendre (3 fois), connaissances linguistiques (1 fois)
Activités de communication langagières	Activités de communication	3	Activités de communication (2 fois), activités langagières (1 fois)
	Production	1	Produire (1 fois), simulation (1 fois)
	Réception	3	Compréhension, comprendre (2 fois).
	Interaction	8	Interaction, échanges (2 fois).
	médiation	1	
Opérations / options méthodologiques	autres	7	Oral (1 fois), oralité (2 fois), lire (1 fois), écouter (1 fois), parler (1 fois), écrire (1 fois).
	Tâches	13	Tâches, tarefa (1 fois).
	Approche actionnelle	5	approche actionnelle (2 fois), pédagogie actionnelle (1 fois), Options méthodologiques (1 fois), abordagem orientada para a acção (1 fois).
Domaine culturel	Développement	4	Développement (2 fois), progression (1 fois), opérationnalisation (1 fois).
	culture	4	Culture (3 fois), diversité culturelle (1 fois)
	interculturel	6	Interculturalité (1 fois), compétences interculturelles (5 fois),
	pluriculturel	1	Compétences pluriculturelles (2 fois)

Plurilinguisme		4	Plurilinguisme (1 fois), Compétence plurilingue (2 fois), éducation plurilingue (1 fois)
Outil	Portfolio	5	
	Passeport	2	
	Certification	2	
	Instrument	1	
	Dossier de langues	1	
	Programmes de langues	1	
Evaluation	Evaluation	5	
	Auto-évaluation	1	
Jugement de valeur	Rigueur	1	
	Ambitieux	1	
	Inconnu	1	
	Pratique	1	
Autres	Uniformisation	5	Uniformisation (1 fois), base commune (1 fois), critères communs (1 fois), linhas comuns (1 fois), unité (1 fois).
	Diversité	4	Diversité (2 fois), diversité linguistique (2 fois).
	Coopération internationale	3	
	Union européenne	2	
	Mobilité	2	
	Référence	2	
	Profession	2	
	Apprenant	2	
	Apprentissages	2	Apprentissage (1 fois), apprendre (1 fois).
	Transferência de curso	1	
	Orientação	1	
	Relation entre personnes	1	
	Intercompréhension	1	
	Se présenter	1	
	Contenus	1	
	Egalité	1	
	langue	1	
	Enseigner	1	
	Equilibre	1	
	Objectifs	1	
Comparaison	1		
intégration	1		
Nouvelles pédagogies	1		

ANNEXE 7 – REPONSES A LA QUESTION 1.2. DE LA PARTIE II

- Synthèse des réponses

Réponses	Eléments de réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	Faible investissement dans la divulgation.	2	66,7%
	Analyse à l'école du document du ME.	1	33,3%
Non	A travers la réalisation d'actions de formation et de congrès/colloques.	5	31,3%
	Inexistence d'informations.	4	25%
	Faible divulgation.	3	18,8%
	Peu de formations.	3	18,8%
	Absence de (réelle) connaissance.	2	12,5%

- Détails des réponses

Q17 : Peu d'enseignants en ont une réelle connaissance.

Q18 : On entend peu parler du CECRL.

Q19 : Les écoles ont reçu un document du Ministère de l'Education portugais qui expliquait en quoi le CECRL consistait et ce document a été analysé et utilisé comme instrument de travail au niveau de la planification et de l'exécution des cours de Français, langue étrangère.

Q20 : Dans mon école, le groupe a connaissance du CECRL à travers une action de formation (inscription volontaire).

Q22 : Oui (mais un minimum).

Q26 : Nous avons pris connaissance du CECRL à travers les stages de formation.

Q31 : O conhecimento que tenho do CECR deve-se a leituras que fiz (a partir de 98/99), a congressos/colóquios em que participei (não organizado pelo ME). Tal conhecimento foi uma mais-valia para a interpretação dos programas decorrentes da Reorganização Curricular.

Q32 : Passou para os programas e exames a filosofia do CECRL, no entanto, não houve um grande investimento de divulgação junto dos professores.

Q35 : Dans la mesure qu'il n'y a pas de documents sur le sujet dans les écoles.

Q59 : La référence faite dans les "Competências Essenciais" n'est pas suffisante pour que les professeurs prennent conscience de l'ampleur de ce document.

Q60 : Peu de formation continue sur ce thème.

Q104 : Le Ministère de l'Éducation n'a pas des actions de sensibilisation et d'information suffisantes pour une divulgation adéquate du CECRL.

Q106 : La présentation du CECR a été faite par un professeur invité par l'école et l'APPF.

Q118 : Formation insuffisante.

Q133 : Eu só tive conhecimento através de uma amiga e de uma acção que realizei na escola, nas reuniões de Departamento ninguém tinha falado, divulgado.

Q139 : Pas assez divulgué.

Q145 : Il y a très peu d'informations et peu d'enseignants l'utilisent.

Q152 : Il n'a pas été suffisamment divulgué.

Q153 : Peu d'informations dans les écoles. Un grand nombre de professeurs ne connaît pas le CECRL.

ANNEXE 8 – REPONSES A LA QUESTION 1.3.1. DE LA PARTIE II

- Synthèse des réponses

Réponses	Eléments de réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	Reformulation des programmes (de l'enseignement secondaire).	4	36,4%
	Compétences essentielles.	3	27,3%
	Adaptation des manuels.	2	18,2%
	Offre d'outils fondamentaux.	1	9,1%
	Adéquation aux besoins des apprenants.	1	9,1%
Non	Absence de changements.	8	47,1%
	L'oralité et la médiation non privilégiées.	3	17,6%
	Excès ou imprécision en ce qui concerne les thèmes grammaticaux.	2	11,8%
	Manque de révision de la progression des contenus (en fonction des niveaux communs de référence).	1	5,9%
	Limitation à la parution du <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> .	1	5,9%
	Insuffisance de la charge horaire.	1	5,9%
	Non spécifié.	1	5,9%

- Détails des réponses

- Q13 : Pois, de acordo com os Níveis Comuns de Referência, deveria ser revista a progressão de conteúdos proposta no programa.
- Q17 : Il n'y a pas eu de nouveaux programmes de FLE, pour le basique.
- Q18 : Les programmes et les orientations ont peu changé.
- Q19 : Les programmes de FLE sont toujours les mêmes depuis 1991. L'anglais a été introduit au niveau du "1º ciclo", mais pas le Français. Où est le plurilinguisme? Au niveau du "3º ciclo", les heures de cours de Français ont souffert une grande réduction difficultant la diversification des méthodologies d'enseignement.
- Q20 : Au niveau des compétences essentielles exigées pour les différentes années de scolarité.
- Q22 : Reformulation de programmes (surtout au niveau secondaire).
- Q23 : Au niveau des programmes de l'enseignement du Français au lycée en ce qui concerne les compétences à évaluer chez l'apprenant.
- Q25 : Os programas são antiquíssimos e estão ultrapassados.
- Q26 : Les programmes et leur application continuent à être centrés sur les compétences linguistiques dans les domaines de la compréhension et expression écrites.
- Q31 : No que diz respeito às competências a ensinar e a avaliar, aos domínios de referência, à importância dada à competência de realização, ao ganhar do "texto" enquanto referência discursiva.
- Q32 : Penso que a transposição para os programas foi boa, nomeadamente, em relação aos programas do E. Secundário que são, na minha opinião, ótimos. No E. Básico, deveria existir mais informação (mais trabalho de divulgação), mas as orientações também são boas / adequadas.

- Q35 : Dans la mesure qu'ils fournissent les outils fondamentaux pour communiquer en langue française.
- Q53 : L'oralité et surtout la médiation n'est pas privilégiée.
- Q59 : Il faudrait être plus précis, surtout en ce qui concerne les apprentissages grammaticaux.
- Q64 : Beaucoup de thèmes grammaticaux, trop compliqués pour le niveau des élèves et peu nécessaires à une compétence linguistique.
- Q104 : Les programmes et les manuels scolaires ne sont pas adaptés au CECRL.
- Q106 : Les programmes n'ont pas beaucoup changé, le nombre d'heures attribué au niveau initiation n'est pas suffisant pour pratiquer les compétences à l'oral. Surtout quand cette année, j'ai du travailler avec 2 niveaux de langues en même temps (16 élèves de 7^o - n.1 et 3 élèves de n. 3). En 9^{ème}, il y a 90 minutes par semaine au lieu de 90 + 45 minutes.
- Q118 : Parution du CNEB (Langues Étrangères).
- Q121 : Il l'a adapté aux besoins des élèves.
- Q122 : On favorise la compréhension, l'interaction et la production et on laisse de côté la grammaire (qui n'est pas contextualisée).
- Q126 : la charge horaire est insuffisante.
- Q130 : Les programmes de FLE me semblent plutôt ressemblants au CECRL.
- Q133 : Não valoriza suficientemente a oralidade / a expressão oral / a comunicação oral nos programas e nas orientações da avaliação.
- Q139 : Un peu.
- Q148 : Les manuels suivent les orientations du CECRL.
- Q150 : Les manuels suivent les orientations du CECRL.
- Q153 : Les programmes sont les mêmes; des changements au niveau des instructions d'examens et la création d'un éventail de compétences à privilégier (Enseignement de Base); pour le Secondaire, les nouveaux programmes révèlent des soucis qui suivent des orientations générales du CECRL.
- Q159 : Non, les programmes valorisent trop l'écrit.

ANNEXE 9 – REPONSES A LA QUESTION 1.3.2. DE LA PARTIE II

- Synthèse des réponses

Réponses	Eléments de réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	Développement des compétences / des aptitudes langagières.	7	29,2%
	Types d'apprentissage (par tâches, structuré en étapes, contextualisé).	7	29,2%
	Diversité/ Praticité des matériels.	4	16,7%
	Quantité des matériels.	2	8,3%
	Non spécifié.	4	16,7%
Non	Absence de changements.	5	100%

- Détails des réponses

- Q6 : Il y a plus de matériels qui soutien le travail au niveau de l'apprentissage de l'expression et de la communication orale.
- Q7 : Dans la mesure où les manuels et les éléments annexes suggèrent des exercices et des activités de plus en plus variés (exercices de compréhension, de vocabulaire, de grammaire, de production orale et écrite; des activités ludiques, des jeux) et qui permettent le développement des compétences nécessaires à la communication en langue étrangère.
- Q17 : Certains manuels proposent l'apprentissage de la langue par les tâches.
- Q18 : On trouve dans presque tous les manuels le même type de matériel qui était déjà utilisé avant le CECRL.
- Q19 : Les manuels sont choisis en fonction de l'importance donnée au CECRL.
- Q20 : On se préoccupe un peu plus avec la communication orale et aussi avec l'interaction avec les autres (aspects culturels)...
- Q22 : Reformulation des abordages du texte, des exercices proposés, de la méthode de travail.
- Q23 : Activités proposées pour le développement de la compétence communicative.
- Q25 : Materiais mais diversificados e adequados à actualidade e à vivência dos alunos.
- Q26 : Ils diffèrent très peu des autres manuels. Ils présentent effectivement plus d'images, mais souvent hors d'un contexte et ne privilégient pas l'aspect communicatif.
- Q32 : À medida que os anos passam, os manuais vão se adaptando às mudanças, porém, não acontece em todos. Verifica-se mais nos manuais do E. Secundário e em alguns do E. Básico. Penso que tem sido feito um esforço nesse sentido.
- Q35 : Dans la mesure qu'il y a plus d'instruments didactiques pour utiliser avec les élèves.
- Q59 : La plupart des manuels n'y font pas référence et parmi ceux qui y font référence c'est plutôt pour "se montrer moderne / dans le coup".
- Q60 : Moins de grammaire. Plus d'importance à l'oralité (expression orale / compréhension orale).
- Q61 : Exercices permettant la compétence interculturelle / recours aux nouvelles technologies.
- Q93 : Surtout dans le domaine du matériel multimédia.
- Q104 : Je n'ai pas observé aucun changement.
- Q106 : Il y a eu un grand effort pour fournir une variété plus grande de moyens / matériels.
- Q118 : Un peu: les tâches, la communication.
- Q119 : Les activités sont toujours organisées en fonction d'une tâche finale et de façon à développer des compétences définies pour chaque niveau d'apprentissage.

- Q120 : Les activités sont toujours organisées en fonction d'une tâche finale et de façon à développer des compétences définies pour chaque niveau d'apprentissage.
- Q121 : Les matériels sont un peu plus pratiques.
- Q122 : Les structures linguistiques sont présentées dans des situations de communication concrètes et possibles.
- Q133 : Os manuais não disponibilizam exercícios para a prática da oralidade para os trabalhos a dois (ex. simulação de entrevistas). Continuam, na grande maioria, virados para a compreensão de texto e gramática.
- Q139 : Les étapes sont définies.
- Q148 : Les manuels suivent les orientations du CECRL.
- Q150 : Les manuels suivent les orientations du CECRL.
- Q153 : On accorde plus d'attention aux compétences et à leur approche; on décrit des niveaux de référence et on essaye de présenter des activités et des stratégies à développer.
- Q159 : Les manuels (quelques-uns!) privilégient la compétence orale et l'interculturel.

ANNEXE 10 –REPONSES A LA QUESTION 1.3.3. DE LA PARTIE II

- Synthèse des réponses

Réponses	Eléments de réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	Développement des compétences / des aptitudes langagières.	17	54,8%
	Evaluation.	8	25,8%
	Options méthodologiques (par tâches, structuré en étapes, contextualisée).	3	9,7%
	Etude des spécificités culturelles/interculturel.	2	6,5%
	Recours aux nouvelles technologies.	1	3,2%
	Non spécifié.	3	9,7%
Non	Pas de changements.	4	100%

- Détails des réponses

- Q6 : Je continue à suivre les programmes et donne beaucoup d'importance à la communication.
- Q7 : J'essaie de proposer des activités qui développent chez l'apprenant des compétences qui lui permettront de faire un usage pratique et fonctionnel de la langue, c'est-à-dire, de communiquer en langue étrangère.
- Q13 : No sentido de desenvolver de forma harmoniosa as competências do nível em que estão os alunos.
- Q17 : Renouveau des options méthodologiques, plus centrées sur les tâches et l'interaction entre les élèves.
- Q18 : Pour être sincère, j'ai peu changé dans mes pratiques, mais j'ai de bonnes intentions pour l'avenir.
- Q19 : Au niveau de l'éducation interculturelle, les élèves doivent comprendre que parler une langue étrangère peut éviter les dangers de la marginalisation linguistique et permettre d'améliorer la coopération tout en respectant les différences culturelles de chaque Européen.
- Q20 : J'essaie de montrer à mes élèves l'importance de la communication en L. E.; l'aspect pratique d'une langue.
- Q22 : Plus d'oralité, plus de participation active des élèves.
- Q23 : Dans le domaine de l'évaluation / développement de la compétence communicative.
- Q24 : Application de fiches / tests ayant la même structure.
- Q25 : As dificuldades de aprendizagem dos alunos limitam a diversificação das estratégias.
- Q26 : En travaillant plus pour la communication.
- Q31 : Passei a ensinar e a avaliar pelas competências do CECR, que são as dos programas; estou mais atenta à "intercompreensão" enquanto estratégia facilitadora da aprendizagem; passei a fazer com mais frequência o ensino explícito de especificidades culturais (hábitos, costumes, estereótipos...).
- Q32 : Foi mais na sequência da análise dos programas e dos exames que reformulei alguns aspectos da minha prática. Procuro trabalhar mais a oralidade e avaliar as grandes competências de forma separada. Também os descritores para a avaliação oral e escrita têm sido muito úteis.
- Q35 : Dans la mesure que je mène les élèves à parler la langue dans le contexte de la salle de classe et par rapport aux contenus enseignés.

- Q53 : Moment d'évaluation de la médiation.
- Q54 : J'ai essayé de donner plus d'importance à l'oralité, savoir-comprendre des énoncés oraux et non pas seulement des énoncés écrits.
- Q59 : Construction de cours en fonction d'une tâche. Déculpabilisation personnelle (certains contenus ne sont pas si importants que ça finalement et les élèves le sentent bien).
- Q60 : Moins de grammaire. Plus d'importance à l'oralité (expression orale / compréhension orale).
- Q61 : Recours aux nouvelles technologies comme Internet.
- Q64 : J'ai bénéficié des compétences communicatives.
- Q89 : j'ai donné plus d'importance à l'oralité (compréhension et expression).
- Q93 : Dans l'évaluation et l'implémentation de la réalisation de tâches par les élèves.
- Q104 : Il fallait d'abord changer les programmes et les manuels scolaires.
- Q106 : Les planifications et la pratique de l'enseignement ont été adaptées aux grandes lignes du CECRL.
- Q118 : Plus d'importance attribuée aux buts communicatifs (à l'oral et à l'écrit).
- Q119 : Je choisis les activités et les exercices en fonction de la tâche finale et des compétences à développer (compréhension orale et écrite; expression orale et écrite).
- Q120 : Je choisis les activités et les exercices en fonction de la tâche finale et des compétences à développer (exercices de compréhension orale, jeux de rôle; expression orale et écrite).
- Q122 : Je ne fais plus de grammaire exhaustive, je privilégie le lexique et la situation de communication.
- Q126 : J'ai modifié les épreuves écrites et orales.
- Q130 : Je suis de plus en plus pragmatique et je donne de plus en plus importance à la compréhension, interaction et production à l'oralité.
- Q133 : Embora sempre tenha insistido na língua como instrumento de comunicação e sempre tenha utilizado exercícios de prática da oralidade, passei a reforçar mais esta estratégia / tipo de exercício. Passei a valorizar menos a gramática.
- Q150 : Je fais les exercices de compréhension orale, entre autres.
- Q153 : Critères d'évaluation et de classification basés dans des niveaux de référence et des échelles de descripteurs.
- Q156 : J'ai privilégié l'oralité.

ANNEXE 11 – REPONSES A LA QUESTION 2 DE LA PARTIE II

- Synthèse des réponses

Eléments de réponse	Fréquence	Pourcentage
Etude de la culture française.	10	23,8%
Lecture.	6	14,3%
Comparaison entre cultures (source et cible).	5	11,9%
Formations/Projets.	5	11,9%
Voyages.	5	11,9%
Stages en France.	4	9,5%
Films/Chansons.	4	9,5%
Correspondance.	3	7,1%
Avoir vécu / étudié en France.	3	7,1%
Echanges scolaires.	3	7,1%
Rencontres avec d'autres professeurs de FLE.	1	2,4%
Sections européennes francophones.	1	2,4%
Contacts avec des natifs.	1	2,4%
Nouvelles Technologies.	1	2,4%
Aucune sensibilisation.	1	2,4%
Non spécifié.	2	4,8%

- Détails des réponses

- Q1 : Étude de la culture française.
- Q10 : En actualisant les connaissances de la réalité française (sociale, politique, etc.) et en faisant des activités sur ces sujets.
- Q13 : Através do estudo de temáticas culturais e sociais, por vezes, uma comparação com a cultura portuguesa.
- Q15 : Lecture.
- Q17 : De nombreux échanges scolaires. / Stages à l'étranger. / Section Européenne Francophone.
- Q18 : Par exemple, comme élève de lycée et de faculté, je me souviens pas d'être sensibilisée à cette compétence.
- Q19 : Au niveau professionnel, de plus en plus d'élèves étrangers arrivent aux écoles portugaises. Les professeurs doivent être préparés pour les recevoir et les respecter. D'autre part, au niveau personnel, avoir habité en France 15 ans m'a permis d'apprendre à respecter, valoriser et divulguer les 2 cultures: portugaise et française.
- Q20 : Au niveau personnel oui, mais au niveau professionnel je n'ai jamais eu cette préoccupation.
- Q24 : Par des stages.
- Q26 : A travers des stages Comenius et des rencontres personnelles avec d'autres enseignants de Français.
- Q31 : A nível pessoal, através de viagens. A nível profissional, através de formação, alguns projectos, ...
- Q32 : O meu percurso inicial (licenciatura) não contemplou esta vertente, mas a minha pós-graduação já abordou esta questão.
- Q33 : Par les études en France.

- Q34 : Correspondance.
- Q35 : A travers l'étude de certains aspects culturels au début de l'année scolaire et toujours qu'il est possible d'intégrer la culture française par rapport aux contenus enseignés.
- Q36 : En ayant des cours de culture française à l'université et en sensibilisant les élèves pendant l'année scolaire pour certains aspects culturels français.
- Q44 : Pendant l'enseignement universitaire.
- Q51 : Contact avec les natifs de la langue française; lecture; films; musique; voyages en France.
- Q56 : Les différences et les points communs entre les 2 pays, leur culture, traditions, fêtes, alimentation, politique et éducation.
- Q59 : Participation à des projets internationaux.
- Q60 : Quelques années de vie en France.
- Q63 : Comparaison de 2 cultures à plusieurs niveaux.
- Q64 : Matières psycho-pédagogiques.
- Q67 : A travers l'observation de vidéos et la lecture de magazines, publicités, etc. (musique aussi).
- Q80 : À travers les voyages, en vacances, ou même des séjours en France.
- Q87 : La lecture et les voyages (intérêts personnels).
- Q91 : À travers l'appel d'autres échanges professionnels.
- Q94 : (Échange) - Correspondance avec des enseignants et élèves français.
- Q97 : L'origine de deux langues, les mots français utilisés au Portugal. Au niveau géographique.
- Q104 : Avec la participation dans une formation en France et par la dynamisation d'échanges scolaires entre Portugal et France.
- Q106 : Il y a toujours eu une comparaison entre les 2 cultures.
- Q125 : Correspondance.
- Q129 : Activités selon des traditions, les mœurs des deux pays.
- Q130 : Je lis en français depuis que j'avais dix ans et je m'intéresse depuis longtemps à la littérature et au cinéma francophones.
- Q132 : En utilisant les nouvelles technologies - Internet.
- Q137 : Je pense que ça n'a été qu'une sensibilisation, mais avec des exemples concrets.
- Q140 : Penso que houve algumas cadeiras que contribuíram para isso que integram a licenciatura, tais como a Vida e Instituições de Francês (I e II) e Sociedade e Culturas Francesas.
- Q147 : De nombreux voyages dans d'autres pays francophones m'ont sensibilisé aux différences culturelles entre plusieurs nations.
- Q153 : Réflexion et travail pratique sur l'interculturel lors de la formation post-licence (DEA).
- Q157 : A travers l'étude/la sensibilisation à la culture française.
- Q158 : Au collège, les livres avaient beaucoup d'images sur la vie en France, on écoutait des chansons françaises et il y avait beaucoup de séries et de films français à la télé.
- Q159 : (Très peu) En Didactique du FLE, nous avons travaillé (seul!) la culture française et nous pouvions faire des comparaisons avec la culture portugaise.

ANNEXE 12 – DETAILS DES REPONSES A LA QUESTION 5 DE LA PARTIE II

	Pas important	Peu important	Important	Très important
Compétence linguistique	0%	0%	21,0%	79,0%
Compétence sociolinguistique	0%	4,3%	59,9%	35,8%
Compétence socioculturelle	0,6%	11,1%	72,3%	16,0%
Compétence discursive	0%	9,9%	56,1%	34,0%
Compétence fonctionnelle	0%	0,6%	22,8%	76,6%
Aptitudes Interculturelles	0,6%	11,1%	66,1%	22,2%
Savoir-être	0,6%	21,0%	61,7%	16,7%
Savoir-apprendre	0,6%	11,1%	64,8%	23,5%

ANNEXE 13 – DETAILS DES REPONSES A LA QUESTION 6 DE LA PARTIE II

	Pas important	Peu important	Important	Très important
Développer la capacité des apprenants à communiquer avec des personnes parlant une langue autre que la leur	0,0%	1,2%	42,6%	56,2%
Promouvoir une meilleure compréhension de l'Autre.	0,0%	8,6%	63,0%	28,4%
Développer des attitudes positives envers les natifs de la langue cible.	0,0%	10,5%	69,7%	19,8%
Rendre la langue cible réelle et plus tangible.	0,0%	9,2%	56,8%	34,0%
Promouvoir une meilleure connaissance de sa culture.	0,0%	8,6%	68,5%	22,9%
Amener à une analyse critique de soi-même et de la société qui nous entoure.	1,2%	13,6%	66,7%	18,5%
Favoriser l'épanouissement personnel.	0,6%	13,0%	59,9%	26,5%
Elle n'est point nécessaire pour une bonne performance linguistique.	27,2%	37,6%	32,1%	3,1%

ANNEXE 14 – DETAILS DES REPONSES A LA QUESTION 9 DE LA PARTIE II

- Détails des réponses

Q7 : Jeux éducatifs.

Q10 : Jeux de rôle.

Q20 : Avec les touristes.

Q47 : Je leur parle de mon expérience en France comme jeune fille au pair pendant 12 ans.

ANNEXE 15 – DETAILS DES REPONSES A LA QUESTION 10 DE LA PARTIE II

- Détails des réponses

Q67 : J'essaie de trouver des documents authentiques (revues, sonores, audiovisuels) pour comparer les différences et les ressemblances.

Q114 : Assistant de langue française.

Q133: A partir de conhecimentos desportivos por exemplo, questiono-os e exploro esses factos.

Q141 : La comparaison entre le système d'enseignement français et le portugais en antithèse et entre la routine quotidienne et les loisirs des deux peuples est toujours abordée.

ANNEXE 16 – REPONSES A LA QUESTION 11 DE LA PARTIE II

- Synthèse des réponses

Eléments de réponse	Fréquence	Pourcentage
Contactés avec des natifs.	14	34,1%
Informations (thèmes concrets, ...).	8	19,5%
Visites d'études.	6	14,6%
Manuels.	5	12,2%
Supports matériels.	4	9,8%
Programmes.	3	7,3%
Promotion du Français.	3	7,3%
Formation des professeurs.	2	4,9%
Motivation.	2	4,9%
Colloques/rencontres.	1	2,4%
Meilleures conditions pour les LE.	1	2,4%
Elargissement de la scolarité.	1	2,4%
Projets.	1	2,4%
Tous les niveaux.	1	2,4%
Non spécifié.	4	9,8%

- Détails des réponses

- Q1 : Plus d'informations, de supports matériels afin de pouvoir démontrer aux élèves un peu plus clairement la culture française.
- Q6 : Peut-être au niveau de la formation des professeurs car cela part de la sensibilisation et du vouloir changer notre attitude pendant les cours.
- Q10 : Avoir plus de matériel d'appui (vidéo, musique, revues, etc.).
- Q13 : No sentido de aproximar mais a cultura dos alunos e a cultura da língua que está a aprender, desta forma, interligar os seus conhecimentos e as experiências.
- Q14 : Il devrait y avoir des colloques / séminaires pour la divulgation de cette éducation interculturelle.
- Q17 : L'éducation interculturelle doit avoir une place plus importante dans les programmes de FLE et même dans les manuels.
- Q18 : Par exemple, le contact avec des natifs. Je crois que tous les élèves devraient avoir cette possibilité.
- Q19 : Au niveau des matériels d'enseignement. Améliorer la communication entre Européens, c'est aussi améliorer le respect entre les différentes cultures et cela passe par l'apprentissage à l'école dès le CE1.
- Q20 : Au niveau de la correspondance entre les Portugais et les Français, ça veut dire les étudiants devraient avoir des rencontres en présence pour être obligés de communiquer en L.E.
- Q23 : Au niveau des échanges scolaires (par Internet ou autres).
- Q26 : Au niveau de la culture, civilisation, histoire, géographie... Les pays francophones parce que centrer l'apprentissage sur la France me paraît très réducteur.

- Q32 : Para trabalhar o intercultural, dever-se-ia criar mais espaço nos programas do Ensino Básico e sobretudo colocar o aluno em situações reais, onde tivessem de contactar com outros alunos de culturas diferentes.
- Q33 : A tous les niveaux, surtout en ce qui concerne le contact avec des natifs.
- Q35 : Ils doivent survenir sur des contacts avec des natifs pour mieux connaître la culture française et même la portugaise.
- Q49 : Échanges culturels entre les deux pays et une plus grande facilité d'acquérir du matériel spécifique du Français.
- Q52 : Des thèmes plus concrets.
- Q53 : Les écoles devraient avoir de meilleures conditions pour les langues: salles spécifiques avec des ordinateurs qui permettent un travail plus actif. Les échanges scolaires ne sont pas toujours bien acceptés par les parents.
- Q54 : En ce moment, je ne sais pas.
- Q55 : Au niveau des documents authentiques et des textes actuels avec plus de contenus.
- Q59 : Il me semble que l'enseignement de la LE est encore trop centré sur l'étude du fonctionnement de la langue. De plus, il y a très peu de véritable travail interculturel et "transdisciplinaire" - Comparaison entre les langues / intercompréhension.
- Q63 : Motivation.
- Q65 : Ils doivent survenir à tous les niveaux d'éducation car la plupart des informations culturelles que je transmets ont été acquises en France, en tant qu'étudiante française dans la société et l'école françaises. En tant qu'étudiante portugaise, apprenante de langue française, je n'ai eu que peu d'informations culturelles ou sociales, autre que l'histoire ou la géographie de la France.
- Q67 : Il faut qu'on propose aux élèves d'avoir des contacts plus réels avec les marques culturelles de l'autre, surtout qu'ils puissent écouter et voir plus de films ou de programmes de télé.
- Q74 : Plus de "publicité" à la langue et la culture françaises.
- Q84 : Contact direct avec diverses sociétés et individus.
- Q100 : On doit avoir plus de possibilités de visites d'études liées à la culture française.
- Q104 : Au niveau des manuels scolaires et des programmes de FLE. L'État portugais doit promouvoir l'apprentissage de la Langue Française au Portugal.
- Q105 : C'est difficile.
- Q106 : Les visites d'étude dans un pays francophone devraient être plus fréquentes grâce à l'aide financière du Ministère de l'Éducation.
- Q112 : Des approches plus pratiques aux apprenants, l'opportunité d'établir des contacts proches avec des natifs.
- Q117 : Il doit y avoir plus d'informations disponibles pour professeurs et étudiants soit dans les médias soit dans les bibliothèques.
- Q118 : Rendre la culture française plus proche des élèves pour qu'ils puissent se munir des "outils" communicatifs fondamentaux.
- Q119 : Visites d'étude, séjours linguistiques parce que ce sont des activités qui permettent le contact avec les parlants natifs et aussi la culture et la civilisation françaises.
- Q120 : Visites d'étude, séjours linguistiques parce que ce sont des activités qui permettent le contact avec les parlants natifs et aussi la culture et la civilisation françaises.
- Q129 - Ao nível do secundário porque têm muito pouco contacto com os nativos.
- Q133 : Nos manuais por exemplo através de documentos autênticos porque era de mais fácil acesso aos alunos e assim poderem comparar e contactarem/respeitarem outros usos e costumes.
- Q137 : Avec des projets interculturels, voyages plus facilités...
- Q140 : Maior sensibilização para a importância de culturas e língua francesas e fomentar a troca de experiências entre jovens portuguesas e francesas ou de outros países francófonos.
- Q141 : Á travers des échanges interculturels entre les natifs d'une langue et d'autre pendant une année / un semestre de séjour dans l'autre pays / culture, ayant le même âge et le même niveau de connaissances linguistiques.

- Q147 : Étant les professeurs de FLE en général très âgés au Portugal, ils préfèrent beaucoup plus enseigner des contenus grammaticaux et délaissent les compétences interculturelles.
- Q153 : Approcher les apprenants de nouvelles / différentes réalités socioculturelles (dans leur pays / région; dans d'autres pays); promouvoir l'identification / réflexion sur les affinités et les différences entre cultures.
- Q158 : Les manuels devraient contenir plus d'images et de textes sur l'actualité et la réalité françaises.

ANNEXE 17 –REPONSES A LA QUESTION 2.1. DE LA PARTIE III

- Synthèse des réponses

Éléments de réponse	<i>Mots Croisés 1</i>		<i>Mizé... arrive en France</i>		TOTAL (%)
	Fréquence	%	Fréquence	%	
Géographie de la France.	7	9,7%	6	8,3%	18,1%
Histoire de la France (dates / personnalités / monuments).	5	6,9%	4	5,6%	12,5%
Symboles.	5	6,9%	0	0%	6,9%
Personnalités françaises.	4	5,6%	1	1,4%	6,9%
Fêtes/us et coutumes.	5	6,9%	6	8,3%	15,3%
Thèmes.	9	12,5%	3	4,2%	16,7%
École/système scolaire.	3	4,2%	6	8,3%	12,5%
Routine.	3	4,2%	0	0%	4,2%
Vacances.	1	1,4%	0	0%	1,4%
Produits.	0	0%	1	1,4%	1,4%
La double nationalité du personnage.	0	0%	5	6,9%	6,9%
Unité 0.	6	8,3%	5	6,9%	15,3%
Introduction à chaque unité.	1	1,4%	2	2,8%	4,2%
Textes de fin d'unité.	14	19,4%	3	4,2%	23,6%
Images/photos.	9	12,5%	7	9,7%	22,2%
Chansons.	9	12,5%	4	5,6%	18,1%
Références textuelles.	17	23,6%	5	6,9%	30,6%
Jeux.	2	2,8%	0	0%	2,8%
Tableaux informatifs.	0	0%	1	1,4%	1,4%
Documents authentiques.	0	0%	1	1,4%	1,4%
Sites.	1	1,4%	0	0%	1,4%
Activités/tests culturels.	1	1,4%	0	0%	1,4%

- Détails des réponses des enseignants utilisant le manuel *Mots Croisés 1*

- Q1 : La géographie de la France et son histoire. L'école. La routine quotidienne. Les vacances et les fêtes.
- Q7 : Dans chaque unité, il y a des textes (Guia do professor) qui présentent des suggestions d'activités et de "curiosités" concernant la langue, la culture et la civilisation. À la fin de chaque unité, il ya des BD et d'autres textes qui renvoient aussi à l'actualité française et internationale en ce qui concerne la famille, l'école, les loisirs, la vie quotidienne, les manifestations culturelles, etc.
- Q13 : Elementos como mapas, textos e canções permitem abordar aspectos culturais, ainda que, na minha opinião, deveriam ser contemplados outros elementos (a que recorro frequentemente) tais como postais, imagens e mapas de zonas mais particulares.

- Q19 : La rubrique "Autres textes" de chaque unité. Les chansons à la fin du Manuel. Quelques indications données dans le "Guide du prof". Les textes, d'une façon générale, permettant toujours d'enseigner la culture.
- Q22 : Toute l'unité 0. Les images de certains textes. Certaines références textuelles. Les chansons.
- Q23 : "Autres textes" - Rubrique qui se rapporte à la culture et civilisation françaises. "Chansons" - Rubrique qui propose des activités concernant les paroles / musiques de chanteurs célèbres.
- Q24 : Les textes, les images, les sites.
- Q25 : Referência a monumentos, a figuras públicas, a invenções francesas... estatísticas da cultura francesa...
- Q30 : Les images, les jeux, les cartes postales, les documents authentiques.
- Q33 : Tous les éléments qui ont rapport avec les us et coutumes (routines, fêtes, alimentation, etc.).
- Q43 : Des cartes. Des images.
- Q44 : La géographie française; les figures de l'histoire de France; les symboles de la France; la rubrique "Autres textes"; la vidéo / Karaoké / Chansons populaires; le contenu des textes de chaque unité.
- Q52 : La famille / L'école / les habitudes.
- Q54 : Le manuel donne des exemples de comptines, de BD remettant à la culture française.
- Q58 : L'unité 0 du livre. Le guide du Prof. Les textes de chaque unité. Les activités de fin d'unité.
- Q64 : Photos sur des lieux, des habitations, des familles d'autres cultures.
- Q68 : Les textes (thèmes). Les images.
- Q69 : "La France et les Français"; "la Francophonie"; "L'école", "La famille".
- Q70 : Les traditions.
- Q71 : Les fêtes (noël, Pâques). Le Poisson d'avril.
- Q79 : Les chansons et les thèmes exploités permettent de parler aux élèves de la culture.
- Q82 : Les textes (les thèmes abordés).
- Q83 : Les exercices d'introduction aux thèmes. Les textes de compréhension écrite et leurs images. Les exercices de recherche sur Internet. Les différents thèmes. Le CD
- Q86 : Les textes / Les images.
- Q94 : Les différents textes, les tests proposés en final d'unité, les BD et d'autres éléments
- Q95 : Textes / Dialogues. Cartes. Documents authentiques. Jeux. Chansons.
- Q105 : Toutes les "Áreas Temáticas" ont quelque chose qui permet d'enseigner la culture.
- Q108 : L'emploi du temps; les vacances, la famille, les fêtes...
- Q113 : Textes actuels.
- Q122 : Testes où les personnages sont francophones (et pas français). Présentation de personnalités françaises (musique, cinéma...). Vie quotidienne française / loisirs des jeunes français. Référence à des villes / monuments.
- Q124 : à la fin des unités, il y a une rubrique "Autres textes" qui parle des aspects culturels.
- Q125 : Tests culturels et les activités proposées.
- Q126 : Cartes de France (p. 8-9); Personnes célèbres (p.10); Textes (p.12); Symboles de la France (p.18-19); Les chanteurs / Les acteurs (p.32); L'école (p.66).
- Q129 : Unidade = e observações do Manual do Professor.
- Q130 : Les témoignages (surtout ceux d'adolescents). Les chansons à la fin du manuel.
- Q131 : Les textes qui aident à développer la compréhension de l'élève sur une autre culture.
- Q132 : Les textes font des références culturelles. À la fin de chaque chapitre, il y a un ensemble d'images/textes/BD/chansons qui permettent d'exploiter le thème "culture".
- Q134 : Images / Textes / Questionnaires.
- Q136 : Les unités en général et les textes en particulier concernant la vie en société, la vie en ville et les mœurs des familles françaises. L'unité 0 nous donne aussi un premier contact avec la culture et la civilisation françaises.
- Q138 : Les thèmes choisis. Certains textes.

- Q139 : Il présente des informations destinées au professeur qui lui permettent de développer et comparer les contenus culturels avec les élèves.
- Q148 : Les symboles de la France. Les monuments de la France; (...).
- Q150 : Les figures francophones célèbres; les symboles de la France; Les monuments de la France (...).
- Q151 : Francophones et célèbres (p. 10); Présenter la France (p. 12); Symboles de la France (p. 18); Présente une famille (p. 62); système scolaire (p. 66); Le week-end (p. 80); La gastronomie (p. 124).
- Q152 : As canções no final do manual. L'unité "Pour commencer". Autres textes (ex. p. 32 - 33).
- Q155 : La rubrique "Autres textes" à la fin de chaque unité permet l'approche interculturelle. Les textes, les images reproduisent des situations qui permettent de mettre en pratique certains contenus culturels (Documents authentiques).
- Q156 : À la fin de chaque chapitre, il y a toujours des informations culturelles sur la France.
- Q162 : Des textes comme: "Connais-tu la France?"

- **Détails des réponses des enseignants utilisant le manuel *Mizé... arrive en France***

- Q4 : Toute l'unité zéro. Le calendrier scolaire français. La signification de quelques dates historiques pour la France. Les coutumes françaises de Noël, de Pâques, etc.
- Q6 : Le fait de Mizé être portugaise et vivre en France permet d'établir la communication entre deux cultures.
- Q31 : No manual, há algumas (poucas) referências a hábitos e costumes da comunidade francesa (ex: acto de cumprimentar). Alguns textos apontam para / permitem a comparação entre a cultura de origem e a nossa (ex: a escola/sistema educativo). Algumas actividades também prevêem essa comparação/diferença (ex: escrever a direcção, dizer os n. de telefone). Ainda assim, tudo se reporta à comunidade francesa e não francófona.
- Q34 : Les images. Les produits présentés.
- Q39 : Les textes et les photos qui les complètent.
- Q41 : Les élèves s'identifient avec le personnage Mizé et ils s'approprient doucement de la culture française.
- Q48 : L'identification des personnes liées à la culture (ex: cinéma). Photos, cartes, métiers, la famille. L'école (cours).
- Q56 : Le contact entre les personnes / Présentation. En salle de classe. L'espace: l'école: La maison / la ferme. Les invités / les fêtes. Les sorties. Les amis. La correspondance.
- Q59 : Les textes font références aux aspects culturels. Certains exercices aussi. La culture n'apparaît pas uniquement dans des documents sous une rubrique culturelle mais intégrée/en contexte.
- Q60 : Images. Dernière page de chaque unité. Dans les dialogues.
- Q66 : Références très précises de certaines caractéristiques de la culture française dans les textes, dans les dialogues entre jeunes, à travers les images et les photographies... Les supports écrits sont tous très actuels et permettent ainsi d'enseigner la culture.
- Q80 : Les aspects géographiques, les musiques / chanteurs français, le système scolaire français, les monuments / villes français.
- Q81 : Les aspects géographiques, les musiques / chanteurs français, le système scolaire français, les monuments / villes français.
- Q91 : Par exemple, le personnage Mizé, en tant que portugaise, on doit toujours faire une petite comparaison entre les deux langues.
- Q93 : Le début de chaque chapitre, avec des extraits du journal intime. De petits tableaux informatifs dans les premiers chapitres du manuel. Quelque matériel du CD (comptines, par exemple).
- Q97 : La France et la Francophonie. Les fêtes. La famille.

- Q100 : Les choses que Mizé raconte de sa vie familiale et de ses amis en France. La routine de Mizé est aussi importante.
- Q103 : Dossier 0 / Unité 4 - Découvrir les coutumes françaises de Noël. / Unité 5 - Découvrir la signification de quelques dates historiques pour la France. / Unité 7 - Découvrir les coutumes françaises des fêtes de Pâques, les chansons et les comptines.
- Q115 : L'histoire de Mizé en France.
- Q119 : Les documents authentiques, la comparaison entre les différents cultures, traditions et coutumes, les informations culturelles, la correspondance.
- Q120 : Les documents authentiques, la comparaison entre les différents cultures, traditions et coutumes, les informations culturelles, la correspondance.
- Q121 : Les unités du début du manuel; mais il faudrait avoir un peu plus pendant les autres unités.
- Q140 : Unidade 0 - Apresentação de algumas imagens que permitem explorar diferentes domínios: turístico, cultural e desportivo; Unidade 6 - O sistema escolar francês. Penso, no entanto, que é insuficiente.
- Q142 : L'école; l'habitation; la géographie; la famille; la vie sociale.

ANNEXE 18 – REPONSES A LA QUESTION 2.2. DE LA PARTIE III

- Synthèse des réponses

Eléments de réponse	<i>Mots Croisés 1</i>		<i>Mizé... arrive en France</i>		TOTAL (%)
	Fréquence	%	Fréquence	%	
Matériel audiovisuel (films, spots publicitaires, émissions télévisées, chansons, ...).	12	25%	3	6,3%	31,3%
Matériel imprimé (magazines, journaux, textes, images, ...).	5	10,4%	1	2,1%	12,5%
Internet.	6	12,5%	1	2,1%	14,6%
Documents authentiques / Supports (non spécifié).	12	25%	3	6,3%	31,3%
Informations fournies par l'enseignant.	7	14,6%	1	2,1%	16,7%
Comparaison entre cultures.	6	12,5%	0	0%	12,5%
Intervention de l'assistant de Français.	2	4,2%	0	0%	4,2%
Autres activités.	2	4,2%	0	0%	4,2%
Recherches réalisées par l'apprenant.	1	2,1%	0	0%	2,1%
Non spécifié.	3	6,3%	3	6,3%	12,5%
Peu de choses.	2	4,2%	0	0%	4,2%

- Détails des réponses des enseignants utilisant le manuel *Mots Croisés 1*

Q10 : Je fais des recherches et après je donne des informations aux élèves.

Q14 : Je demande à mes élèves de faire des recherches sur quelques dates importantes en France ou à propos de quelques coutumes. Ils travaillent généralement en groupe et font des affiches pour exposer.

Q15 : J'utilise l'Internet et des documents authentiques.

Q17 : J'essaie de faire en sorte que les élèves comparent leur réalité à celles qui leur sont présentées.

Q18 : Projection de films commentaires. Chansons. Interventions de l'assistante de français dans les cours.

Q20 : Je donne à mes élèves des renseignements pour qu'ils puissent pratiquer leur français mais je sais que pour bien parler le français, il faut être avec les natifs de la langue et pour cela il faut de l'argent.

Q26 : J'utilise d'autres documents (films, pub, affiches, ...) qui me permettent d'aborder ce que je considère important.

Q35 : Pour promouvoir l'ouverture à l'interculturel, j'apporte aux cours des images et des documents pour donner à connaître aux élèves certains aspects de la culture française.

Q46 : Utilisation d'Internet. Visionnement de films.

Q51 : Je crée des situations pour la mise en pratique des contenus culturels.

Q53 : J'apporte d'autres supports à exploiter plus actuels.

- Q55 : Le livre devrait être accompagné par un auxiliaire d'informations, de la culture française; des coutumes et la vie sociale des français.
- Q63 : Vidéos.
- Q65 : J'explique la scolarité française, par exemple, en la comparant à la portugaise.
- Q85 : Accès à d'autres sources plus riches et plus proches de la réalité (documentaires, films, magazines et musiques actuelles, etc...).
- Q88 : Peu de choses car le programme est trop long et comme les élèves travaillent très peu, on n'a pas le temps de mettre en place d'autres stratégies en dehors du manuel.
- Q89 : Je choisis d'autres matériels sur Internet, dans des magazines, etc.
- Q90 : J'utilise des documents authentiques, comme des photos, des magazines ou des DVD.
- Q92 : Recherches sur Internet.
- Q96 : Explico os conteúdos acompanhando-os de exemplos.
- Q101 : Il n'y a que certaines références au début et à la fin.
- Q104 : J'utilise d'autres ressources / matériaux pédagogiques. Je mets en pratique d'autres activités.
- Q106 : Exploitation de films, de reportages, d'émissions enregistrées à la télévision, exposés élaborés par les élèves sur certains aspects culturels...
- Q111 : J'invite les élèves à regarder les chaînes françaises - MCM, M6.
- Q112 : J'apporte aux cours des vidéos, des films et des documents authentiques, bien comme d'autres instruments pour en faire l'interculture.
- Q114 : Recours à l'assistant de Français.
- Q117 : Je présente aux élèves des documents authentiques qui montrent à quel point la culture peut être importante pour eux et pour leur éducation.
- Q118 : Je profite de certaines occasions (dates, fêtes, habitudes, traditions) pour en parler avec les élèves et pour établir (ensemble) les différences et les similitudes entre les deux cultures. J'utilise mes connaissances et mon expérience personnelle.
- Q133 : Promovo diálogos que permitem essa abertura. Recorro a filmes e músicas. Uso a Internet. Recorro a recursos próprios.
- Q135 : Commentaires en marge des contenus / textes abordés. Comparaison culture portugaise / culture française / coutumes. Recours au cinéma / à la vidéo.
- Q144 : Avec des documents authentiques.
- Q145 : Journaux, magazines, documentaires...
- Q146 : Le manuel n'est pour moi qu'un des outils.
- Q147 : Magazines/Journaux; Films; Musique; Internet; Vidéos; Voyages.
- Q153 : Je choisis différents supports / documents authentiques qui illustrent des aspects socioculturels différents et qui permettent une observation / réflexion sur les différences et les affinités.
- Q157 : Je donne aux élèves des documents comparatifs entre les deux cultures.
- Q158 : Je leur donne des adresses de sites Internet, je leur propose l'audition de chansons aussi bien que la lecture de magazines comme "Bonjour"; on discute de films français qui passent à la télé.
- Q159 : Sites internet surtout / Chansons.

- **Détails des réponses des enseignants utilisant le manuel *Mizé... arrive en France***

- Q2 : J'utilise d'autres documents.
- Q3 : J'utilise d'autres types de documents, textes, images, fiches de travail.
- Q32 : No 7º ano, nível 1, pouca coisa é feita. Procuo dar a conhecer aos alunos hábitos culturais dos franceses; procuro sobretudo incutir nos alunos respeito pelos outros / outras nacionalidades / outras culturas. Evito utilizar ideias feitas, estereótipos para não fomentar nos alunos ideias que possam desvalorizar os outros, as culturas e procuro não criar

- situações que possam facilitar a transmissão de juízos de valor sem fundamento. (Por exemplo: não gosto da Matemática. Não gosto dos Alemães, etc.).
- Q47 : J'ai préféré Mots Croisés. L'introduction d'un personnage portugais et son histoire ne m'a pas plu.
- Q49 : J'utilise d'autres manuels de Français, des magazines, des films, des journaux et des activités adaptées à l'âge des élèves de 7^{ème} année.
- Q74 : Je montre des films, je passe des CD français.
- Q75 : Documents authentiques. Musique. Films.
- Q76 : J'utilise certains mots-clés pour faire rechercher sur Internet plus d'info sur le thème que je suis en train de traiter dans mon cours
- Q141 : Comme ce manuel est insuffisant soit au niveau lexical, de grammaire ou culturel, il est nécessaire de grands efforts de la part du prof. pour combler tout ce qui est absent (par exemple, l'alimentation, les repas, la routine quotidienne, les partitifs, les verbes pronominaux, les déterminants démonstratifs, le corps humain, l'hygiène et la santé, les vêtements, les degrés des adjectifs, les adverbes de manière et les adverbes de quantité et d'intensité comme "très" et "beaucoup", parmi d'autres).
- Q143 : Je donne à mes élèves des fiches d'information, je leur parle des contenus que je connais.

ANNEXE 19 – REPONSES A LA QUESTION 3 DE LA PARTIE III

- Synthèse des réponses

Eléments de réponse		<i>Mots Croisés 1</i>		<i>Mizé... arrive en France</i>		TOTAL (%)
		Fréquence	%	Fréquence	%	
Contenus	Personnalités.	4	5,2%	4	5,2%	10,4%
	Us et coutumes francophones.	4	5,2%	1	1,3%	11
	Histoire et géographie francophones.	1	1,3%	2	2,6%	3,9%
	non spécifiés.	6	7,8%	4	5,2%	13%
Activités	ludiques.	5	6,5%	2	2,6%	9,1%
	promotrices de comparaison entre cultures.	2	2,6%	3	3,9%	6,5%
	communicatives.	3	3,9%	1	1,3%	5,2%
	interactives.	1	1,3%	0	0%	1,3%
Documents authentiques	Films.	7	9,1%	3	3,9%	13%
	Chansons.	5	6,5%	2	2,6%	9,1%
	Images/dessins/photos.	9	11,7%	4	5,2%	16,9%
	Emissions télévisées ou radiophoniques.	5	6,5%	0	0%	6,5%
	Documentaires.	4	5,2%	0	0%	5,2%
	Publicités.	2	2,6%	0	0%	2,6%
	Interviews.	2	2,6%	1	1,3%	3,9%
	imprimés (textes).	7	9,1%	3	3,9%	13%
	Vidéo-clips.	7	9,1%	4	5,2%	14,3%
non spécifiés.	8	10,4%	1	1,3%	11,7%	
Supports	CD.	3	3,9%	0	0%	3,9%
	DVD.	5	6,5%	1	1,3%	7,8%
	Diaporama.	1	1,3%	0	0%	1,3%
	Transparents.	1	1,3%	0	0%	1,3%
	Outils non spécifiés.	1	1,3%	0	0%	1,3%
Références	Sites.	9	11,7%	4	5,2%	16,9%
	Livres.	0	0%	2	2,6%	2,6%
	Organisations.	1	1,3%	0	0%	1,3%
	Contacts pour échanges.	1	1,3%	0	0%	1,3%
Rien		4	5,2%	1	1,3%	6,5%

- Détails des réponses des enseignants utilisant le manuel *Mots Croisés 1*

- Q1 : Conseils de films, musiques, sites intéressants sur la culture française sur Internet.
- Q7 : Je rajouterais, par exemple, un DVD qui pourrait présenter des biographies de personnages célèbres de la littérature, de la peinture, de l'histoire, de la science, de la musique, du cinéma...; des interviews (authentiques ou fictives); des documentaires...
- Q13 : Outros documentos autênticos (além dos textos) e imagens (de monumentos, cidades, etc.).
- Q14 : Il devrait aborder plus de contenus culturels et ceux qui sont abordés (très peu de contenus) devraient être plus développés.
- Q20 : Des mails pour pouvoir communiquer avec des étudiants français du même âge / année de scolarité; des contacts avec des familles françaises ouvertes à ces échanges culturels et langagiers.
- Q22 : Fêtes/Traditions. Sites Internet (références).
- Q24 : CD. Films. Jeux.
- Q26 : Présenter des aspects culturels et de civilisations de plusieurs pays / communautés francophones (européens et autres) de façon à éveiller l'intérêt de l'apprentissage de la langue en soulignant l'aspect communicatif dans les dimensions linguistique, sociolinguistique et pragmatique.
- Q30 : Un DVD avec des interviews, des documentaires. Documents authentiques; photos.
- Q33 : Le recours aux nouvelles technologies.
- Q35 : Plus de situations communicatives et plus d'activités ludiques.
- Q42 : Des cartes de géographies; des jeux ludiques; des chansons françaises.
- Q44 : Je pense que ce livre a un nombre exagéré d'unités thématiques, ce qui le rend plus lourd. Je pense que moins de thèmes avec plus de documents de support serait une bonne solution.
- Q50 : Rien.
- Q52 : Les habitudes des Français.
- Q53 : Des chansons pour adolescents. Des extraits de films. Des enregistrements audio de programmes de radio. Des images / photos et textes des DOM-TOM.
- Q58 : Des films ou des vidéos.
- Q63 : Indication de sites / e-mails d'institutions / organisations françaises.
- Q64 : Des photos plus expressives.
- Q67 : Un DVD avec des Sketchs, des publicités, des films, du journal télévisé, des chansons, etc.
- Q68 : Un support audiovisuel plus enrichi.
- Q69 : Je pense que les éléments du manuel sont suffisants pour le niveau 1.
- Q77 : Des supports musicaux en accord avec l'âge des élèves (13-15 ans) c'est-à-dire plus de musique rap et hip-hop ou pop.
- Q82 : Des jeux de mots. Des textes de BD.
- Q83 : Un CD avec des exercices interactifs. Un DVD avec des activités interactives sur les contenus du programme.
- Q88 : Des vidéos de la vie réelle de la société française.
- Q90 : Je pense que le manuel est un peu trop enfantin pour des jeunes de 7ème année.
- Q92 : Des textes plus complets.
- Q94 : CD Rom avec des extraits de programmes télévisuels par exemple.
- Q101 : Plus d'unités "savoir-faire" pour mettre en pratique d'autres activités: recettes, jeux, etc.
- Q104 : Plus d'exercices d'interaction orale en contexte réel de communication, des exemples de documents authentiques.
- Q105 : Les matières sont vastes, donc c'est impossible d'ajouter d'autres informations.
- Q106 : Des reportages, des chansons plus actuelles.
- Q112 : Des exemples de fêtes traditionnelles, la gastronomie, plus d'info sur les différentes régions de France et leurs traditions.
- Q113 : Plus de cinéma avec supports pédagogiques ou de sketches.
- Q114 : Images réelles - Pas de dessins.
- Q117 : Des documents audio-visuels authentiques.

- Q118 : Des dialogues "vivants". Des vidéos. Des présentations en Powerpoint ou un autre logiciel.
Des transparents: Des "outils" pour stimuler / aider (plus) les élèves à parler et à écrire.
- Q123 : Des sites sur Internet.
- Q126 : 2 cours par semaine sont insuffisants pour finir tout le livre.
- Q129 : Images et informations complémentaires.
- Q130 : Plus d'informations culturelles. Indication de sites Internet.
- Q133 : No final de cada unidade uma página cultural ligada ao tema: foto e uma pequena biografia. Datas históricas. Personalidades. Sugestões de sites, filmes, documentários. Assinalar algumas tradições; comemorações; costumes e hábitos.
- Q135 : Des contenus / thèmes culturels / interculturels en marge du manuel avec des suggestions d'activités/ projets à développer en classe.
- Q136 : Je rajouterais les apports indiscutables de la France - les droits de l'homme, la laïcité...- à la culture universelle.
- Q139 : Plus de vidéos. Plus d'information à consulter sur Internet.
- Q144 : Documents authentiques et actuels; Jeux de rôle.
- Q147 : Des contenus d'actualité, des liens socioculturels, des cas pratiques, de vraies personnalités...
- Q148 : Peut-être des documents authentiques.
- Q150 : Je rajouterais à mon manuel plus de documents authentiques.
- Q153 : Des textes / documents en français qui permettent de comprendre le regard français sur la réalité internationale et portugaise. Des documents qui présentent des faits socioculturels en contexte (des pistes pour une exploitation sur Internet). Des DVD avec des pubs, des vidéoclips, des courts-métrages et des extraits d'émissions de télévision.
- Q158 : De petits textes sur les personnalités de l'actualité, des adresses Internet et beaucoup d'images de France.
- Q159 : Plus de références culturelles des jeunes ayant l'âge des élèves.

- **Détails des réponses des enseignants utilisant le manuel *Mizé... arrive en France***

- Q6 : Le cinéma - Travailler des films...
- Q27 : On pourrait ajouter des informations sur les artistes contemporains et d'autres célébrités.
- Q28 : Je rajouterais des textes avec l'inclusion de certains artistes contemporains ou déjà morts très célèbres.
- Q31 : Apesar de estarem presentes aspectos culturais, o manual não promove (muito) o ensino da interculturalidade. Faltam materiais (imagens, textos, ...), actividades que promovam a comparação, a consciência das semelhanças e das diferenças. (O manual não recorre, por exemplo, aos estereótipos como estratégia de facilitação (ou não) para o conhecimento do outro.
- Q32 : Mais dados/situações que explicitem a cultura francesa ou os hábitos culturais dos franceses. Mais textos / Fotografias etc... sobre outras culturas do mundo (para o aluno comparar culturas).
- Q34 : D'autres dessins, images, des curiosités historiques.
- Q39 : Des textes, des images, des artistes, des curiosités, des DVD qui montrent le quotidien des Français, leurs habitudes, les mœurs...
- Q59 : Des documents de support différents: audio-visuel.
- Q60 : Film sur Paris et/ou France en général (châteaux, monuments...).
- Q61 : Jeux de mots.
- Q74 : La musique française.
- Q80 : Plus d'informations sur les sites culturels; plus d'images; références à des livres / magazines / journaux.

- Q81 : Plus d'informations sur les sites culturels. Plus d'images. Des références à des livres / magazines / journaux français...
- Q87 : Des textes; des interviews; des documents authentiques.
- Q93 : Des jeux.
- Q100 : Un peu d'histoire et géographie de la France.
- Q103 : Chansons actuelles. Indication de sites.
- Q119 : Vidéos. Projets interculturels.
- Q120 : Vidéos. Projets interculturels.
- Q121 : Je présenterais les éléments stéréotypes de la culture française, plus d'éléments de la culture française et plus de "jeux de rôle".
- Q137 : Rien. C'est un manuel qui a la mesure adéquate. C'est simple, sympathique, pratique. Je l'aime bien.
- Q140 : Divulgação de filmes, nomes de artistas franceses da actualidade, sites que os alunos pudessem consultar a fim de tomarem conhecimento de festivais, espectáculos e outros certames que contribuíssem para um maior conhecimento da cultura francesa.
- Q141 : Face à la pauvreté et à la médiocrité de ce manuel (heureusement "récompensées" par le cahier d'exercices adjoint), j'y ajouterai tout ce qui est fondamental et même essentiel à l'initiation d'une langue étrangère notamment les contenus mentionnées en 2.2.
- Q143 : Textes; situations quotidiennes.

ANNEXE 20 – DETAILS DES REPONSES A LA QUESTION 4 DE LA PARTIE III

	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très fréquemment
Magnétoscope/TV	4,9%	13,6%	54,3%	22,2%	4,9%
Lecteur CD	1,2%	1,2%	15,4%	53,7%	28,4%
Rétroprojecteur	6,8%	23,5%	42,6%	22,8%	4,3%
Ordinateurs	12,3%	31,5%	32,1%	19,1%	4,9%
Internet	14,2%	34,0%	28,4%	19,1%	4,3%
Photographies	1,9%	16,0%	42,6%	29,0%	10,5%
Magazines	1,9%	20,4%	48,8%	21,6%	7,4%
Journaux	4,3%	35,2%	40,1%	17,3%	3,1%
Dépliants/Brochures	3,1%	33,3%	40,7%	17,3%	5,6%
Cartes postales	3,7%	31,5%	40,1%	19,8%	4,9%
Autres	0,0%	0,0%	3,1%	3,1%	1,2%

- Autres matériels :

Répondants	Éléments de Réponse	Degré de fréquence
Q10	Les vidéos avec des films français.	3
Q17	L'appareil numérique pour faire des romans-photos.	4
Q33	PowerPoint.	3
Q52	Le cahier d'activités.	4
Q61	Les jeux.	3
Q68	Un vidéoprojecteur.	5
Q101	Toute sorte de documents authentiques.	4
Q106	Des objets associés à certains thèmes.	3
Q121	Des cartes.	4
Q127	Des parfums, crèmes, objets représentatifs, boîtes de bonbons, de fromages.	4
Q133	Smartboard/Tableau interactif.	3
Q147	DVD.	5

INDEX DES FIGURES ET DES TABLEAUX

✓ INDEX DES FIGURES

- Index des figures de l'étude bibliographique

Figure 1 : L'iceberg de la culture de Kohls	p. 32
Figure 2 : Eléments de compétences interculturelles de Barmeyer ...	p. 50

- Index des figures de l'étude des manuels de FLE

Figure 3 : <i>Mizé... arrive en France</i> , p. 6	p. 104
Figure 4 : <i>Mizé... arrive en France</i> , p. 10 - 11	p. 105
Figure 5 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 12	p. 106
Figure 6 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 9	p. 107
Figure 7 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 10	p. 108
Figure 8 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 18 - 19	p. 109
Figure 9 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 152	p. 110
Figure 10 : <i>Mizé... arrive en France</i> , p. 28	p. 111
Figure 11 : <i>Mizé... arrive en France</i> , p. 28	p. 112
Figure 12 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 33	p. 113
Figure 13 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 56	p. 115
Figure 14 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 62 - 63	p. 116
Figure 15 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 102	p. 117
Figure 16 : <i>Mizé... arrive en France</i> , p. 15	p. 118
Figure 17 : <i>Mizé... arrive en France</i> , p. 19	p. 118
Figure 18 : <i>Mizé... arrive en France</i> , p. 12	p. 119
Figure 19 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 11	p. 120
Figure 20 : <i>Mizé... arrive en France</i> , p. 98	p. 121
Figure 21 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 164 - 165	p. 122
Figure 22 : <i>Mots Croisés 1</i> , p. 159	p. 123
Figure 23 : <i>Mizé... arrive en France</i> , p. 46	p. 124

Figure 24 : Mizé... arrive en France, p. 81	p. 124
Figure 25 : Mizé... arrive en France, p. 57	p. 125
Figure 26 : Mizé... arrive en France, p. 50	p. 126
Figure 27 : Mizé... arrive en France, p. 67	p. 126
Figure 28 : Mizé... arrive en France, p. 67	p. 127
Figure 29 : Mizé... arrive en France, p. 57	p. 127
Figure 30 : Mots Croisés 1, p. 66	p. 128
Figure 31 : Mots Croisés 1, p. 68	p. 129
Figure 32 : Mots Croisés 1, p. 77	p. 130

- Index des figures de l'étude personnelle

Figure 33 : Sexe	p. 148
Figure 34 : Groupe d'âge	p. 148
Figure 35 : Pays d'origine	p. 149
Figure 36 : Langue maternelle	p. 150
Figure 37 : Autres langues étrangères parlées	p. 150
Figure 38 : Autres certificats	p. 151
Figure 39 : Nature et origine des diplômes	p. 152
Figure 40 : Etablissement scolaire	p. 153
Figure 41 : Années d'enseignement	p. 154
Figure 42 : Contacts avec la langue et la culture françaises	p. 155
Figure 43 : Domaines privilégiés dans la formation continue	p. 157
Figure 44 : Connaissance du CECRL	p. 159
Figure 45 : Divulgateion adéquate du CECRL par le Ministère de l'Education portugais	p. 160
Figure 46 : Adaptation des programmes de FLE et/ou orientations au CECRL	p. 161
Figure 47 : Changements introduits dans les matériels d'enseignement	p. 162
Figure 48 : Changements dans les pratiques de classe	p. 163

Figure 49 : Sensibilisation à la compétence interculturelle	.....	p. 165
Figure 50 : Motivation principale dans l'enseignement du FLE		p. 167
Figure 51 : Motivation principale lors du choix des supports pour les cours	.....	p. 168
Figure 52 : Compétences à développer chez l'apprenant	.....	p. 169
Figure 53 : Place de l'enseignement de la perspective culturelle dans l'apprentissage du FLE	.....	p. 171
Figure 54 : Moyens pour s'ouvrir à la culture française	.....	p. 172
Figure 55 : Création d'opportunités de communication interculturelle		p. 174
Figure 56 : Changements ou adaptations dans l'éducation (inter)culturelle	.....	p. 175
Figure 57 : Manuel de FLE utilisé	.....	p. 177
Figure 58 : Enseignement de la culture soutenu par le manuel utilisé		p. 177
Figure 59 : Utilisation de matériels supplémentaires pour renforcer L'enseignement de la culture	.....	p. 184

✓ **INDEX DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Descripteurs du profil général du niveau A1	.....	p. 83
Tableau 2 : Structure du questionnaire appliqué	.....	p. 140