



**L'ÉTUDE DE LA PRÉSENCE DE L'INTERCULTUREL DANS LES MANUELS  
FLE : L'ANALYSE DE LA MÉTHODE « ET TOI ? NIVEAU A1 » ET DE LA  
MÉTHODE « ALTER EGO A1 »**

<b>Nom et prénom</b>	MOSWATSI Lintle
<b>Numéro d'étudiant</b>	mswlin007
<b>Département</b>	School of Languages and Literatures
<b>Email</b>	dintledidimzwati@gmail.com
<b>Date</b>	07-fév-2023
<b>Responsable du cours</b>	Mme K. Schmid

**Déclaration contre le plagiat**

Je certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées en leur totalité. Je certifie, de surcroît, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets. Le style de citation APA a été utilisé.

Signé : L. Moswatsi

Date : 06-fév-2023

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

## DEDICATION

Cette année était très difficile pour moi et il y a eu des gens qui m'ont toujours soutenu tout au long de l'année. Et pour cela, je veux leur dédier cette dissertation. Je dédie ce travail à ma jumelle Botle Moswatsi. Elle est toujours la raison pour laquelle je travaille très dur. Elle mérite une part de tout ce que j'accomplis

Je dédie aussi cette œuvre à mon frère et ma petite sœur, Tlotliso Moswatsi et Matempele Moswatsi respectivement. Et enfin, aux amis, Mathilda Maqethoane et Efna Morebotsane. Et à tous ceux qui m'ont soutenu au Lesotho, ceux qui m'ont montré leur amour cette année.

## REMERCIEMENTS

Ma plus grande gratitude au Dieu tout-puissant, celui qui donne la sagesse à ceux qui le demandent. Si cela n'avait pas été pour Lui, je ne pense pas, en un million d'années, que j'aurais terminé cette dissertation. Dieu est bon, tout le temps. Tout le temps, Dieu est bon.

Je tiens également à remercier ma superviseuse, Karin Schmid, et ma conseillère, Dr. Limakatso Pepenene, pour leur aide indéfectible tout au long de ce voyage. Ce fut l'une des périodes les plus difficiles de ma vie, mais ils m'ont soutenu tout le chemin. Avec tout ce qui s'est passé ces deux années, y compris la pandémie de COVID-19, l'apprentissage en ligne et toutes les perturbations mentales, ils ont toujours offert du soutien et des soins, et je leur en suis éternellement reconnaissant.

J'apprécie mes parents (Matlotliso et Joel Moswatsi) qui m'ont apporté leur soutien et aussi prié pour moi toute l'année. Sans eux, je n'aurais pas survécu.

En fin, je veux remercier mon fiancé Marvin Sekitoleko pour son soutien moral et son amour

## TABLEAU DE CONTENU

<b>1.0 INTRODUCTION</b> .....	1
1.1 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE .....	1
1.1.1 FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.....	6
1.2 QUESTION DE RECHERCHE.....	10
1.3 APERÇU DES CHAPITRES .....	11
<b>2.0 REVUE DE LA LITTÉRATURE</b> .....	12
2.1 L'INTERCULTUREL DANS LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE .....	12
2.2 LA NOTION DE CULTURE.....	13
2.2.1 QU'EST-CE QUE LA CULTURE ? .....	13
2.3 L'INTERCULTUREL.....	14
2.3.1 QUE'EST-CE QUE L'INTERCULTUREL ? .....	14
2.4 LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE.....	15
2.4.1 COMPÉTENCE.....	15
2.4.2 LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE .....	18
2.4.3 ETHNOCENTRISME, STÉRÉOTYPES ET PREJUGÉS .....	21
2.4.4 QUELQUES ÉTAPES DE L'ACQUISITION D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE ....	22
2.5 L'APPROCHE INTERCULTURELLE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE.....	23
2.5.1 L'APPROCHE INTERCULTURELLE.....	23
2.5.2 APPROCHES D'APPRENTISSAGE.....	27
2.5.3 L'INTRODUCTION DE L'INTERCULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DU FLE .....	32
2.6 LE CECR ET LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE.....	33
2.7 LE MODÈLE DE SENSIBILITÉ INTERCULTURELLE DE BENNET. ....	35
2.8 L'INTERCULTUREL DANS LES MANUELS FLE .....	39
<b>3.0 MÉTHODOLOGIE ET CONCEPTUALISATION</b> .....	42
3.1 DESCRIPTION.....	42
3.2 PRÉSENTATION DES MANUELS .....	43
3.2.1 METHODE ET TOI ? A1 .....	43
3.2.2 METHODE ALTER EGO A1 .....	45
3.3 METHODOLOGIE D'ANALYSE DES MANUELS.....	46
3.3.1 PRÉSENTATION DES DONNÉES .....	49
<b>4.0 RÉSULTATS ET ANALYSE</b> .....	60
<b>5.0 CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS</b> .....	67
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	72
<b>ANNEXE</b> .....	79

**Abstrait :** L'apprentissage des langues étrangères est, depuis de nombreuses années, l'un des aspects les plus importants de la discipline d'apprentissage des langues. La culture joue un rôle clé dans l'apprentissage des langues étrangères. De nos jours, les manuels scolaires jouent un rôle central dans l'enseignement du français en classe. La différence culturelle pose un défi majeur dans l'apprentissage du français dans un contexte culturel étranger, c'est pourquoi il est important que les matériels d'apprentissage présentent un élément d'une compétence interculturelle pour permettre aux apprenants de s'immerger à la fois dans la culture cible et dans la culture source et d'intégrer davantage les deux. L'objectif de ce mémoire était d'analyser si les manuels (*Et Toi ? et Alter Ego*) sont conçus de manière à inclure des éléments interculturels ainsi que des activités culturelles pertinents pour permettre aux apprenants d'acquérir une compétence interculturelle. Une analyse du contenu de ces manuels a été menée, en utilisant la théorie de *Cotarzzi* (1999) des trois types de culture qui sont la culture source, la culture internationale et la culture cible. Les manuels étaient analysés en fonction des exercices et activités culturels utilisés dans les manuels, ce travail a répondu à une question de recherche en reliant les conclusions de deux manuels français spécifiques à la théorie sur la compétence interculturelle. Après l'analyse, les résultats ont montré qu'il y a très peu de représentation de la culture de l'apprenant dans les manuels, ce qui peut conduire à une perte d'intérêt et à une mauvaise transmission de la langue et de la culture française et à l'acquisition de la compétence interculturelle pour l'apprenant. Il a été recommandé aux responsables des programmes d'études du gouvernement du Lesotho d'élaborer leurs propres matériels d'enseignement-apprentissage qui aidera les apprenants à acquérir la compétence interculturelle sans perdre leur sentiment d'appartenance qui est mis en évidence par une représentation de leurs propres éléments culturels dans les manuels scolaires.

**Mots-clés :** compétence interculturelle, FLE, didactique, les manuels didactiques, écoles secondaires du Lesotho

# 1.0 INTRODUCTION

## 1.1 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

L'apprentissage des langues étrangères est, depuis de nombreuses années, l'un des aspects les plus importants et est devenu populaire dans la discipline d'apprentissage des langues. L'acquisition d'une langue implique de multiples aspects psychologiques et sociolinguistiques qui visent à atteindre certains niveaux de communication dans des contextes spécifiques.

D'autre part, la culture joue un rôle clé dans l'apprentissage des langues étrangères. Il définit l'état dans lequel se trouve la langue, dans la société, les écoles et chez les individus. La langue et la culture sont inséparables, il est donc prudent de dire qu'il est presque impossible d'apprendre une nouvelle langue sans puiser dans les cultures dans laquelle la langue est parlée. L'apprentissage d'une langue étrangère comme le français est une opportunité unique pour les apprenants de langues, où les idées de culture et d'identité sont mises au premier plan du processus d'apprentissage (Bajorek, 2013 p.4).

L'un des changements les plus importants dans l'apprentissage et l'enseignement des langues au cours des dernières décennies a été la reconnaissance de la dimension culturelle en tant qu'élément clé. Ce changement a transformé dans une large mesure la nature de l'expérience de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. L'objectif de l'apprentissage des langues n'est plus défini en termes d'acquisition de compétences communicatives dans une langue étrangère, c'est-à-dire la capacité d'une personne à agir dans une langue étrangère de manière linguistique, sociolinguistique et pragmatique appropriée (Conseil de l'Europe, 2001).

Elle est plutôt définie en termes de compétence interculturelle, qui est « la capacité d'une personne à se comporter de manière adéquate et flexible lorsqu'elle est confrontée aux actions, aux attitudes et aux attentes des représentants de cultures étrangères » (Meyer, 1991, p. 138). Cette définition, en effet, ajoute à la notion de compétence communicative et l'élargit pour y intégrer la compétence interculturelle et signifie aussi que la compétence interculturelle est prise en compte/intégrée dans une compétence communicative. Le succès de l'interaction implique non seulement un échange efficace d'informations, comme c'était le but de l'enseignement communicatif des langues, mais aussi « la capacité de décentrer et d'adopter le point de vue de l'autre sur sa propre culture,

d'anticiper et, si possible, de résoudre les dysfonctionnements de la communication et du comportement » (Byram 1997 p. 42).

La dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères est devenue une inquiétude particulière pour les enseignants et les chercheurs. Des études dans le domaine de la psychologie sociale, ainsi que des études sur la communication interculturelle (Wiseman & Koster, 1993) ont permis de mieux comprendre les compétences, les connaissances et les attitudes linguistiques et sociales nécessaires pour « communiquer efficacement et de manière appropriée dans des situations de contact interculturel » ((Deardoff, 2006), cité dans Djédjé, 2016 p.88). La dimension interculturelle dans les langues étrangères met l'accent sur une communication interculturelle efficace basée sur l'acquisition d'un ensemble clé de compétences, comme le suggère le modèle de compétence communicative interculturelle de Byram (1997).

Ce modèle identifie cinq facteurs différents en jeu : les connaissances, les attitudes, les compétences d'interprétation et de relation, « les compétences de découverte et d'interaction et l'éducation politique, y compris la conscience culturelle critique » (Riba, 2010, p.381). La connaissance comprend l'apprentissage des groupes sociaux, des produits, des pratiques et des processus d'interaction. Les attitudes impliquent la curiosité et l'ouverture envers l'autre ainsi que la volonté de réviser les valeurs et les croyances culturelles et d'interagir et de s'engager avec l'altérité. Les compétences d'interprétation et de mise en relation signifient la capacité d'identifier et d'expliquer les perspectives culturelles et de servir de médiateur entre et de fonctionner dans de nouveaux contextes culturels. Selon Byram (1997, p.53) « les compétences de découverte et d'interaction sont liées à la capacité d'acquérir de nouvelles connaissances d'une culture et de pratiques culturelles et à la capacité d'exploiter les attitudes et les compétences en matière de connaissances sous les contraintes de la communication en temps réel ». Enfin, (Byram, 2009 p.8). mentionne aussi que « la conscience culturelle critique est définie comme la capacité d'évaluer de manière critique les perspectives et les pratiques de sa propre culture et d'autres cultures ».

Jokikokko (2005 p.75) définit l'approche interculturelle comme « une orientation éthique dans laquelle sont mises l'accent sur certaines façons moralement justes d'être, de penser et d'agir ». Kramsch et McConnell-Ginet (1992) affirment en outre que l'enseignement basé sur l'approche interculturelle est principalement axé sur les cultures cibles, mais qu'il comprend également des comparaisons entre le pays de l'apprenant et le pays cible, aidant ainsi les apprenants à développer

une attitude réfléchie à l'égard de la culture et de la civilisation de leur propre pays. De plus, éduquer les apprenants à utiliser une langue seconde ou étrangère signifie les habituer à être sensibles à la culture, en les aidant à développer la capacité d'agir en tant que médiateur culturel, de voir le monde à travers les yeux de l'autre et d'utiliser consciemment les compétences d'apprentissage de la culture (Sen Gupta, 2002). Dans ce cadre, l'apprenant d'une langue étrangère est considéré comme un « locuteur interculturel », quelqu'un qui « traverse les frontières et qui est dans une certaine mesure un spécialiste du transit des biens culturels et des valeurs symboliques » (Byram & Zarate 1997, p. 11).

Si les apprenants veulent comprendre les représentants des cultures étrangères, ils doivent d'abord se rendre compte qu'ils sont des produits de l'inculturation, c'est-à-dire que leur perception du monde et une gamme de comportements acceptés ont été façonnés par la culture environnante, de même que les normes acceptées auxquelles ils se conforment et les valeurs qu'ils défendent. Deuxièmement, ils doivent être capables de trouver des similitudes et des différences entre les cultures et, dans les contacts interculturels, de recourir aux premières et d'essayer de trouver et d'expliquer les raisons des secondes.

Le sujet de l'apprentissage de la culture « a une position cruciale dans l'apprentissage de la langue française parce que l'apprentissage d'une certaine langue signifie apprendre une certaine culture. La relation entre la langue et la culture est très forte » (McKay 2004, p. 12). Dans l'apprentissage d'une langue, elle ne peut être séparée de sa culture parce que les deux sont liées non seulement pour indiquer comment les gens utilisent la langue pour exprimer des faits et des idées, mais aussi pour refléter leurs attitudes qui sont développées par la façon dont ils vivent dans leurs communautés. L'existence de contenu culturel peut être constatée par les éditeurs de manuels scolaires ; local et international.

Dans l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la culture, les étudiants doivent pratiquer deux éléments ; la culture dans la langue et la langue dans la culture. Bilash (2011, p. 21) a affirmé que l'apprentissage d'une langue ne ressemble à aucune autre matière parce qu'il y a au moins cinq compétences à maîtriser. En plus de lire, d'écrire, d'écouter, de parler et d'utiliser la grammaire, les étudiants doivent être conscients de la façon d'interagir en utilisant la langue au sein d'une nouvelle culture qui est souvent très différente de la leur. C'est là qu'intervient le processus d'acquisition de la compétence interculturelle.

D'après la description ci-dessus, l'auteur soutient que le contenu culturel des manuels devient la connaissance supplémentaire en tant que cinquième compétence en français dans l'apprentissage de la langue française. Mitchell et Myles, 2004, p. 3). Les apprenants doivent non seulement maîtriser les compétences de parler, de lecture, d'écoute et d'écriture, mais ils doivent également être sensibilisés à la culture en termes de tolérance, de sensibilité et de flexibilité entre les cultures, car il n'y a pas de culture meilleure ou même pire dans ce monde. Enfin, l'auteur soutient que les matériaux du FLE fonctionnent pour cette affaire.

La relation entre la langue et la culture montre le processus dynamique entre la situation et les acteurs dans le contexte culturel et l'expérience antérieure. Cette relation dynamique peut être vue à partir de la place de la culture au cœur de l'enseignement des langues qui prépare les élèves à être des apprenants de la culture (Choudhury, 2014, p. 34). Les étudiants eux-mêmes peuvent connaître plusieurs types de culture tels que la culture source ou la culture locale qui fait référence aux cultures des pays d'origine des apprenants, la culture cible qui fait référence aux cultures des pays de langue française tels que la France, le Canada, le Gabon etc. ou la culture cible internationale qui fait références aux cultures des pays de langue française autres que ceux mentionnés ci-dessus (Cortazzi & Jin, 1999).

Développer les compétences interculturelles des apprenants semblent être extrêmement important. C'est dans la classe de langue française que les apprenants devraient atteindre la capacité de mettre ensemble, et ainsi, d'expérimenter les différences culturelles comme préparation à la communication interculturelle dans laquelle ils s'impliqueront. Si cela ne peut être réalisé par des contacts directs avec des camarades de classe multiculturels ou un enseignant d'une culture diverse, cela devrait être compensé par un contenu interculturel approprié dans les manuels scolaires qui peut, dans une certaine mesure, compenser cette lacune.

Les manuels deviennent le matériel d'apprentissage le plus accessible et le plus pratique. Le manuel scolaire est un élément presque universel du processus d'enseignement des langues (Hutchinson, 2001 p. 188). Ils fournissent des informations telles que les textes, les activités et les explications. Il est également connu que les manuels scolaires ne nécessitent pas d'outils et d'équipements spéciaux pour les rendre utilisables. Cependant, les enseignants doivent faire plus attention au choix du manuel qui sera utilisé en classe car la plupart des manuels influencent l'acquisition de la langue et de la compétence interculturelle. C'est dans les manuels ou

l'enseignant trouve la culture et la langue d'une langue qu'il enseigne. Il est important de pratiquer l'apprentissage de la culture dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du français, car la compétence interculturelle devient la cinquième compétence langagière dans l'apprentissage du français (Mitchell et Myles, 2004, p. 3). Comme les manuels deviennent la principale ressource et référence de l'enseignement et de l'apprentissage, les bons manuels français devraient fournir le contenu culturel nécessaire pour sensibiliser les élèves à la culture.

En termes simples, la sélection et l'évaluation de bons manuels français doivent faire l'objet d'une plus grande attention de la part des enseignants. En tant que chercheur, j'espère que le résultat de cette étude pourra enrichir la référence culturelle.

Il y a une limite à la compréhension correcte du contexte culturel et du comportement social de l'utilisation de la langue. L'un des problèmes majeurs détectés dans l'apprentissage par les apprenants de français en tant que langue étrangère est la connaissance et la compréhension du cadre approprié dans lequel ils doivent appliquer la langue afin de ne pas gêner leurs interlocuteurs. Cette limitation conduit à un grand malentendu et à une rupture de la communication qui retarde le processus d'apprentissage. Ce sont des difficultés très complexes à comprendre pour les apprenants de langues étrangères en fonction du contexte requis pour interpréter et communiquer (Emitt & Komesaroff, 2003).

Le matériel utilisé pour l'enseignement devrait encourager les apprenants à observer, analyser et interpréter les comportements des étrangers, et à les comparer avec les normes et les conventions de leurs propres cultures, dans l'espoir de saisir la perception et l'appréciation de la différence. Cela les aidera à remarquer et à mieux comprendre la diversité du monde ; développer l'empathie, l'ouverture d'esprit, la pleine conscience et le respect des autres ; et augmenter leurs chances de réussite de la communication interculturelle.

Il est maintenant communément admis que la langue et la culture représentent « les deux faces d'une même médaille » (Nault, 2006, p. 314) et que c'est la culture qui détermine « ce que nous percevons, comment nous réagissons aux situations et comment nous interagissons avec les autres » (Hofstede, 1984, p. 31). Pour cette raison, on peut supposer sans risque de se tromper que « sans perspicacité et compétences culturelles, même les locuteurs qui parlent couramment peuvent mal interpréter les messages qu'ils entendent ou lisent, et les messages qu'ils ont l'intention de communiquer peuvent être mal compris » (Pesola, 1991, p. 331).

Maintenant que la sensibilisation culturelle est devenue un « objectif éducatif déclaré » (Dlaska, 2000, p. 248), un objectif pédagogique de plus en plus important d'enseigner le français langue étrangère (FLE) est de développer les compétences interculturelles des apprenants pour la communication avec des personnes de cultures différentes à travers le français. Luk, 2012, p. 249), ce qui ouvre de nouvelles possibilités curriculaires dans le dialogue entre l'enseignement du français et les études culturelles (Green, 1995). Cependant, malgré « une multitude de prescriptions normatives sur la reconnaissance de la culture », l'interaction de la culture et du curriculum dans les contextes scolaires semble être une question sous-explorée (Chan, 2006, p. 161). Je suis d'accord avec Chan (2006) quant à la nécessité d'examiner la façon dont la culture est reflétée dans le programme d'études. Donc, je me concentre sur les programmes d'études adoptés dans les contextes scolaires (c'est-à-dire le matériel pédagogique et les manuels scolaires) ou sur ce qui est conçu comme étant traduit dans l'expérience vécue des apprenants sur lesquels ce matériel d'enseignement des langues et les manuels sont basés.

#### 1.1.1 FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Karouni, (2012, p. 3) précise que « le Français Langue Étrangère est un concept qui, né dans les années 60, s'est construit par opposition à celui de Français Langue Maternelle ». Ainsi, une langue ne peut être étrangère que par opposition à la langue considérée comme maternelle par le locuteur, « qui s'engage dans un processus d'apprentissage plus ou moins volontaire et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlours non natifs » (Cuq et Gruca, 2002 p. 94).

L'acquisition d'une langue étrangère (LE), le français dans ce cas, est envisagé comme « un processus de construction créative, un processus social et personnel que chaque individu construit dans ses relations actives avec les personnes et la culture où il vit ». La langue n'est pas seulement un système de mots, mais elle implique un large éventail de facteurs externes dont la culture fait partie. Il est difficile de définir une langue étrangère d'un pays sans puiser dans la culture de ce pays étranger. Il est alors très important de connaître la culture d'un pays, la France en ce cas et de tous les pays francophones, où l'on a l'intention d'apprendre sa langue.

Selon (Jacques, L. et Parra A. (2010) « la culture, lorsqu'elle est humanisée ou cultivée, constitue une composante inhérente à chaque personne et au dialecte dans lequel elle s'exprime. S'il n'y a

pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus de langue sans culture ». Ainsi, il est tout aussi important pour l'apprenant d'acquérir la culture étrangère sans altérer sa culture d'origine.

Souvent, l'hypothèse faite par les personnes qui apprennent une langue est que lorsque l'on apprend une langue étrangère, cela va automatiquement amplifier ses intérêts et sa conscience sur la culture et aussi élargir ses désirs d'en savoir plus sur cette langue particulière et sa vue sur le monde (Byram, 1989 ; Durham, 1980). Dans le processus d'apprentissage du français en tant que langue étrangère, il arrive un moment où un apprenant doit également être exposé à la culture de cette langue. L'approche interculturelle comme définit dans le dictionnaire politique, « La Topie » est,

Une forme d'ouverture qui implique un renoncement à l'ethnocentrisme. Elle considère que chaque pays, chaque peuple, chaque groupe humain possède une culture différente qui lui est propre et qu'il n'existe pas une culture, mais des cultures dont certaines coexistent et interagissent. (<https://topie.org>. Accès le 30 mai 2022)

Cette approche dans l'enseignement des langues étrangères favorise la compétence linguistique ainsi que la compétence communicative interculturelle et vise à développer la prise de conscience des différences culturelles qui peuvent stimuler la communication et la compréhension entre la propre culture de l'apprenant et la culture cible (Byram, 1997; Byram et coll., 2002; Kramsch, 1993).

Les objectifs de l'apprentissage interculturel comprennent la culture d'une langue apprise et son impact sur la communication, le comportement et l'identité humaine. Il y a l'apprentissage spécifique à la culture, qui implique l'acquisition de connaissances et de compétences pertinentes pour une culture cible, et l'apprentissage culturel général, qui fait référence aux connaissances et aux compétences qui sont généralisables et transférables dans l'ensemble de la culture, comme l'adaptation culturelle et l'apprentissage dans les interactions interlinguistiques (Paige, 1997; Paige et coll., 2003).

La différence culturelle pose un défi majeur dans l'apprentissage du français dans un contexte culturel étranger. Il existe d'énormes différences entre les cultures françaises et africaines qui ne peuvent pas être simplement comblées par la simple acquisition de la langue. On s'attend à ce que les apprenants apprennent les pratiques culturelles liées à la langue française et pas seulement à la

langue, ce qui complique le processus d'apprentissage parce que les apprenants ne sont pas nécessairement en mesure de comprendre la plupart de ces éléments culturels.

La plupart des activités culturelles pratiquées dans les pays européens sont étrangères au contexte culturel africain. Bien que cela soit important dans l'acquisition de la compétence interculturelle, cela peut aussi être désavantageux lorsqu'il n'y a pas d'inclusion des éléments culturels des apprenants dans les exercices utilisés dans les manuels utilisés pour enseigner le français comme langue étrangère, car ils aident à comparer les deux cultures et à les intégrer éventuellement afin d'acquérir la compétence interculturelle.

Un problème majeur auquel sont confrontés les étudiants et les enseignants des pays non-francophones, le Lesotho dans ce cas, lorsqu'ils essaient de se rapporter à la langue qu'ils apprennent et de voir comment elle compare à la leur est que le matériel utilisé ne leur permet pas de repérer leur propre culture dans les exercices et les activités qu'ils font en classe, ce qui leur fait perdre leur intérêt pour l'apprentissage du français.

L'objectif principal de l'enseignement du français en tant que langue étrangère est d'initier les apprenants à la fois à la langue et à la culture, tout en maintenant et en préservant leur propre culture. C'est aussi un défi pour les apprenants d'être en mesure d'entrelacer leur culture native avec la culture cible, généralement parce que le matériel utilisé (*c'est-à-dire Et Toi et Alter Ego*) se concentre davantage sur la culture francophone, de pays francophone africain, dont le Lesotho ne fait pas partie, la culture française mais non pas la culture lesothane, ce qui empêche les apprenants de relier les éléments culturels aux leurs.

La différence culturelle pose un défi majeur dans l'apprentissage efficace du français. Il existe d'énormes différences entre les cultures française et africaines qui ne peuvent pas être simplement comblées par l'acquisition d'une langue.

Dans la plupart des écoles secondaires, la notion de culture est introduite tôt dans le processus d'apprentissage de la langue maternelle, par conséquent, l'introduction de français et de sa culture semble essayer d'effacer les connaissances déjà existantes de leur propre culture en fusionnant la culture française avec la langue, rendant ainsi presque impossible pour les apprenants de faire la distinction entre la culture et la langue.

On s'attend à ce que les apprenants apprennent la culture du français et pas seulement la langue, parce que sans l'apprentissage des deux, le processus d'apprentissage sera difficile parce que les apprenants ne sont pas nécessairement en mesure de comprendre la plupart de ces éléments culturels français. La plupart des activités culturelles pratiquées dans les pays européens sont étrangères au contexte culturel africain donc, c'est utile d'avoir le matériel qui se compose des éléments culturels français et des éléments culturels de l'apprenant.

Le matériel utilisé pour l'apprentissage pose un problème dans les cours de langue pour les débutants au Lesotho. Beaucoup d'apprenants perdent leur culture africaine dans le processus d'apprentissage de la langue française et de sa culture. Il est difficile d'amener les apprenants (en particulier les débutants) à intégrer leur culture d'origine dans la culture étrangère, ce qui rend le processus d'apprentissage lent et parfois inefficace. La plupart des manuels pédagogiques utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue étrangère proviennent de pays européens et y sont principalement publiés. Il est donc difficile pour les apprenants de se rapporter à leur culture et à leurs normes, car celles utilisées dans les manuels reflètent les cultures européennes.

La théorie socioculturelle de Vygotsky souligne l'influence importante et majeure que les interactions sociales et le langage incorporés dans le contexte culturel ont sur le développement cognitif (Kozulin, 2003, Lantoff, 2003). Cette inquiétude s'applique également à l'état d'esprit culturel dans lequel les apprenants devraient être placés, afin d'apprendre et d'acquérir le français langue étrangère sans complications. Les comportements culturels des apprenants ont un impact négatif sur leur apprentissage s'ils ne sont pas pris en considération sérieusement.

J'ai plusieurs raisons de vouloir analyser les manuels scolaires. Le premier vient de mes années dans l'enseignement secondaire. Les manuels scolaires étaient notre principale source d'information, quel que soit le sujet. La plupart des tâches et des activités que nous devions faire, que ce soit en classe ou comme devoirs, provenaient du manuel ou du cahier d'exercices qui l'accompagnait. De plus, les tests établis par les enseignants étaient toujours basés sur le contenu du manuel. Ainsi, le manuel a maintenu une influence importante et puissante dans mon école et dans mon éducation primaire. Une partie importante d'être enseignant consiste à décider quelles connaissances transmettre aux apprenants et comment les transmettre. Ce faisant, il est essentiel

d'analyser et d'être critique à l'égard du matériel pédagogique et de son contenu (Fenner & Ørevik, 2018, p. 333).

L'éducation est censée fournir aux apprenants les compétences dont ils ont besoin pour être préparés à la vie quotidienne et aux défis auxquels ils peuvent être confrontés, seuls ou ensemble, dans le présent et l'avenir. De plus, ces compétences doivent durer toute la vie et former les bases de l'acquisition de nouvelles compétences qui sont nécessaires dans cette société en constante évolution (ministère de l'Éducation et de la recherche, 2015a ; 2017). Par conséquent, dans un contexte de classe, l'apprentissage de la diversité culturelle et l'acquisition de compétences interculturelles sont des aspects importants.

## 1.2 QUESTION DE RECHERCHE

Cette recherche vise à répondre à la question suivante :

*« Est-ce que ces manuels (Et Toi ? et Alter Ego) sont conçus de manière à inclure des éléments interculturels ainsi que des activités culturelles pertinents pour permettre aux apprenants d'acquérir une compétence interculturelle ? »*

Le choix de ces matériels didactiques a été fondé sur le fait qu'il est utilisé dans l'enseignement du français comme langue étrangère, tant dans les écoles primaires que secondaires du Lesotho. Il contient des éléments culturels étrangers, des exercices et des activités qui promeuvent la langue française, ce qui permet à l'apprenant d'acquérir plus facilement la connaissance de la langue tout en apprenant la culture française.

Cette dissertation est basée sur une analyse qualitative et les manuels ont été analysés en fonction de leur contexte social, qui est la salle de classe. Le chapitre 2 fournira une description détaillée de l'approche théorique. Je répondrai à la question de recherche en reliant mes conclusions de deux manuels spécifiques à la théorie sur la compétence interculturelle, ainsi que les manuels *Et Toi?* et *Alter Ego*, et d'autres documents directeurs. En outre, il y aura une comparaison des résultats des deux manuels.

En d'autres termes, cette recherche permettra de réfléchir à des moyens d'introduire et d'intégrer la culture de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue et de la culture française.

### 1.3 APERÇU DES CHAPITRES

La recherche comprendra cinq chapitres qui exploreront l'analyse des éléments culturels utilisés pour enseigner le français comme une langue étrangère et son impact sur le processus d'apprentissage des apprenants dans les écoles secondaires du Lesotho.

- Ce premier chapitre s'est concentré sur l'introduction de la langue et de la culture françaises, l'étude de fond de l'enseignement et de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère et l'impact de la compétence interculturelle sur l'apprentissage du français. Il discutera également le but de la recherche, des questions à poser et l'importance de cette recherche.
- Le deuxième chapitre couvrira la revue de la littérature en examinant quelques articles écrits d'autres chercheurs qui ont traité d'un sujet de préoccupation similaire pour voir ce qu'ils disent de l'apprentissage et de la culture des langues étrangères et de son impact sur le processus d'apprentissage des apprenants du secondaire. De plus, il discutera des travaux connexes effectués auparavant par des chercheurs précédents. Ensuite, le chapitre fournira des informations pertinentes pour comprendre l'étude proposée.
- Le chapitre 3 portant sur la méthodologie donnera une explication des détails de la méthodologie sélectionnée, la collecte des données et la présentation des données.
- Le chapitre 4 discutera et mettra davantage l'accent sur la façon dont les éléments culturels auxquels les apprenants peuvent se rapporter ont un impact sur le processus d'apprentissage du français comme une langue étrangère. Il examinera plus en détail le résumé et les explications des résultats et des constatations.
- Ensuite, le dernier chapitre présentera les conclusions, les recommandations et les travaux futurs pour aider à améliorer la recherche.

## 2.0 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Pendant tant d'années, nous avons cherché à comprendre la notion d'interculturel dans le système éducatif des langues, en particulier dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans les pays non francophones. L'introduction du concept interculturel dans l'éducation dans le contexte de la culture et de la langue africaine visait principalement à éliminer les stéréotypes auxquels les apprenants sont confrontés lorsqu'ils tentent d'acquérir une nouvelle langue étrangère.

L'objectif de cette recherche est d'identifier s'il y a des éléments interculturels incorporés dans les manuels scolaires utilisés dans les écoles secondaires du Lesotho, qui peuvent permettre aux apprenants d'apprendre à la fois la langue et la culture sans perdre leur sentiment d'appartenance à leurs propres cultures. L'objectif est aussi de découvrir si ces manuels permettent aux apprenants d'acquérir certains éléments culturels cibles tout en les fusionnant avec leurs propres cultures pour atteindre un niveau de compréhension de la langue et de la compétence interculturelle.

Dans la première partie de ce chapitre je définirai la notion de compétence interculturelle en définissant d'abord en détail les termes suivants : « culture », « compétence » et « interculture ». La deuxième partie de ce chapitre portera sur la définition de « l'approche interculturelle » et de « la compétence interculturelle » dans la didactique du français langue étrangère (FLE).

### 2.1 L'INTERCULTUREL DANS LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Comme j'ai déjà mentionné dans la définition du français langue étrangère que Karouni, (2012, p.23) précise que « le Français Langue Etrangère est un concept qui, né dans les années 60, s'est construit par opposition à celui de Français Langue Maternelle ». Ainsi, une langue ne peut être étrangère que par opposition à la langue considérée comme maternelle par le locuteur, « qui s'engage dans un processus d'apprentissage plus ou moins volontaire et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs » (Cuq et Gruca, 2002 p. 94).

L'acquisition d'une langue étrangère (LE), le français dans ce cas, est envisagé comme « un processus de construction créative, un processus social et personnel que chaque individu construit dans ses relations actives avec les personnes et la culture où il vit ». La langue n'est pas seulement un système de mots, mais elle implique un large éventail de facteurs externes dont la culture fait

partie. Il est difficile de définir une langue étrangère sans puiser dans la culture de ce pays étranger. Il est alors très important de connaître la culture d'un pays où l'on a l'intention d'apprendre sa langue. En apprenant des langues étrangères, les gens ont la possibilité de se familiariser avec d'autres cultures. Une telle perspicacité fournit la base du respect et de l'augmentation de la tolérance, et contribue à d'autres façons de penser, élargit la compréhension des apprenants de leur propre appartenance culturelle. Et de cette façon, l'identité propre des apprenants est renforcée. (Byram, 2005)

## 2.2 LA NOTION DE CULTURE

### 2.2.1 QU'EST-CE QUE LA CULTURE ?

Lorsqu'un apprenant s'engage dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il y a souvent l'idée que l'apprenant va automatiquement amplifier ses intérêts et sa conscience sur la culture cible, tout en élargissant sa vue sur le monde (Byram, 1989 ; Durham, 1980). Il est presque impossible d'acquérir des connaissances dans une langue étrangère sans vraiment apprendre en profondeur, sa culture. Toutefois, la maîtrise d'une langue étrangère n'implique pas la perfection de sa culture (Vygotsky, 1986). Néanmoins, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère forcent l'apprenant et l'enseignant à puiser dans la culture de cette langue. Andrawiss (2004 p. 22) souligne le fait que <sup>1</sup>« deux facteurs entrent en jeu dans le processus d'acquisition de la langue, soit les facteurs cognitifs (comme l'intelligence, la motivation, l'aptitude au langage) et les facteurs de l'efficacité (stratégies d'apprentissage ou stratégies de communication) ». Je tiens à préciser que j'apporte ma propre compréhension de la culture par l'aide des auteurs sur ce même concept, comme j'expliquerai dans la partie suivante.

« Tant au niveau idéologique qu'au niveau des disciplines, le terme culture abonde des définitions différentes. Cependant, il n'y a pas de définition consensuelle de la culture » (Rakotomena 2005 p.4). Une définition générale de la notion de culture comporte des éléments tels que les idées, les coutumes et le comportement social des gens de la société. Cela implique les normes, les croyances, les artefacts et les significations auxquels les gens d'une même nation se rapportent. La

---

<sup>1</sup>“...factors come into play in the language acquisition process: (e.g., Intelligence, motivation, language aptitude) or the affective factors (e.g., Learning strategies or communicative strategies)” (Andrawiss, H. (2004). Cultural Dimensions of Foreign Language Learning: A Socio-cultural Perspective. The Pennsylvania State University).

culture concerne aussi les valeurs que les gens inculquent à la société à suivre et qui sont rattaché à un ensemble d'individus.

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) donne la définition suivante de la culture :

La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (1982).

Cuche (2004) la définit comme, « le produit d'un ensemble d'éléments en interactions permanente qui constituent un tout cohérent ». Il est important de comprendre que ces processus sont influencés par plusieurs déterminants comme la famille, la société, la religion afin que l'on puisse enfin s'identifier à travers les concepts mentionnés ci-dessus.

## 2.3 L'INTERCULTUREL

### 2.3.1 QUE'EST-CE QUE L'INTERCULTUREL ?

La culture pourrait être associée à certains préfixes qui définissent son approche différente tels que multi-, pluri-, trans-, etc. Cependant, le préfixe sur lequel je vais me concentrer est : *inter-* qui implique que la notion de culture est maintenant une situation entre deux états et positions. Selon Demorgon (2004) ces situations sont, d'une part, l'idée de l'action, de réciprocité et d'autre part, l'idée de séparation et de disjonction. Toujours selon Demorgon (2004) « l'interculturel est un processus relationnel issu de l'interaction entre deux groupes culturels impliquant une complexité des relations dans une réciprocité des échanges » (p, 145).

Le mot interculturel (comme montré dans la figure 1), vient de l'inter- (entre, au milieu, pendant, à l'intérieur, mutuel et réciproque) et de la culture (croyances, normes, valeurs, artefacts) (Demorgon, 2005)



**FIGURE 1. L'étymologie de l'interculturel**

Bennett (2004) se réfère à deux aspects de la culture comme le grand « C » et le petit « c ». La culture du grand « C » englobe les institutions de la société, y compris des caractéristiques telles que la musique, la littérature, le théâtre et la danse. La Culture se compose également de ce qui serait couramment étudié dans un cours d'histoire, comme un système social, économique, politique et linguistique. La culture du grand « C » est une culture objective alors que, selon le même auteur, la culture avec un petit « c » est moins évidente. C'est la pensée et le comportement quotidiens d'un groupe de personnes – les modèles appris et partagés qui en résulte pour un groupe de personnes en interaction. La culture avec un petit « c » est plus subjective. Bien que la compréhension de la « Culture » crée des connaissances, cela ne signifie pas nécessairement que l'on peut bien communiquer avec une personne de cette culture. En d'autres termes, ce type de culture ne convient pas à la compétence interculturelle. Dans ce cas, la grande question que l'on se pose est la suivante : « Qu'est-ce que la compétence interculturelle ? »

## 2.4 LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

### 2.4.1 COMPÉTENCE

Selon Rakotomena (2005, p.19), « une compétence est une capacité d'action efficace face à une ou des situations qu'on arrive à maîtriser. ». Cette définition confirme qu'une compétence mise en action est une compétence qu'un apprenant acquiert et ne la garde pas pour lui-même, mais est capable de l'utiliser dans ses situations de la vie quotidienne. Elle se voit donc à travers ses actions, c'est-à-dire la capacité de faire quelque chose. Il s'agit d'un ensemble de caractéristiques et de compétences démontrables qui permettent d'améliorer l'efficacité de l'exécution d'un travail.

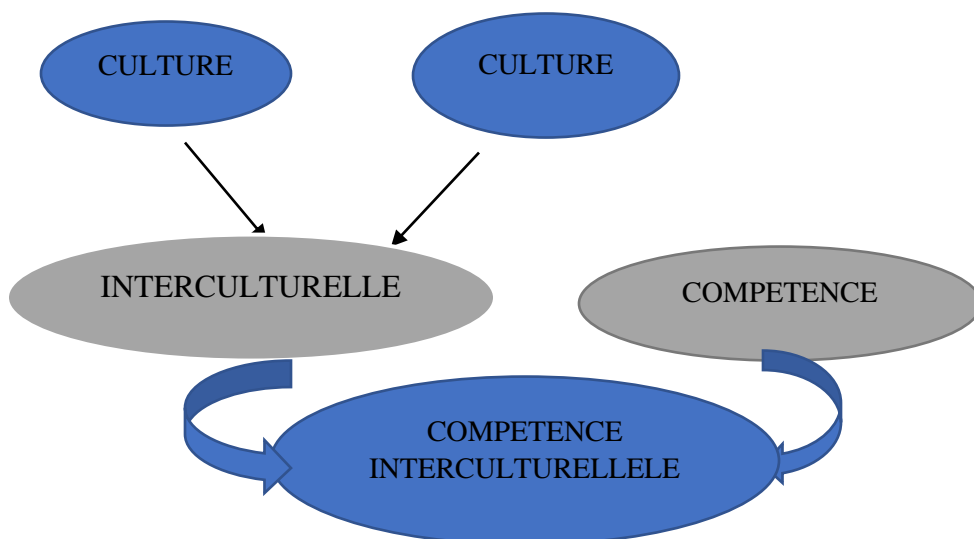
Bourguignon (2005 p, 462) ajoute que « atteindre un niveau de compétence, c'est donc être capable de mobiliser, organiser et combiner différentes capacités et différents types de connaissances (acquis soit en formation, soit dans la pratique professionnelle, soit socialement) dans certains types de situations » comme vue dans la figure 3 ci-dessous.



**FIGURE 4 La Compétence (Bourguignon 2005)**

Figure 3 ci-dessus montre le processus d’acquérir la compétence. Il montre que pour être capable de mettre en pratique la compétence, il faut premièrement démarrer l’information, puis acquérir la connaissance afin d’être en place de l’intégrer dans son étude de vie et enfin la mettre en pratique.

Le dictionnaire interministériel propose la définition suivante : « La compétence résulte d’une combinaison de savoir, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour agir de manière adoptée, face à une situation professionnelle donnée » (Le Dictionnaire de l’éducation (1988)).



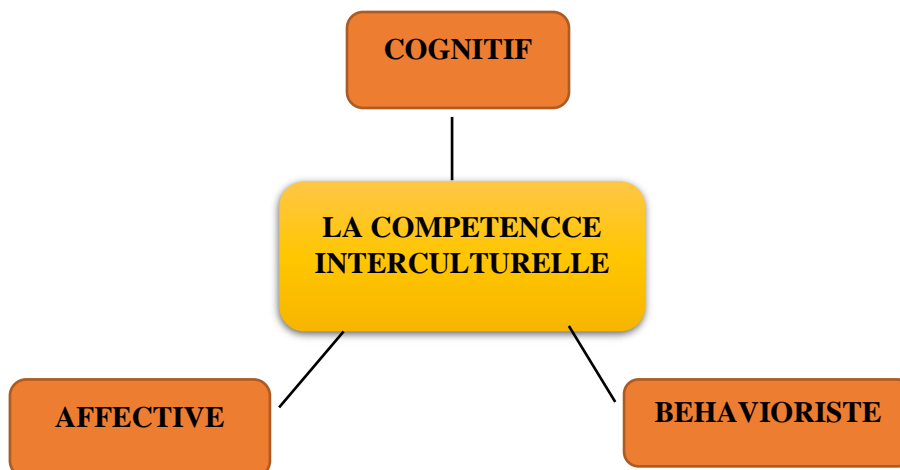
**FIGURE 2 La compétence interculturelle**

Selon Schneider et Heinecke (2019 p. 45), au sein des sociétés interculturelles, les groupes culturels ont une profonde compréhension les uns d'autres. Les interactions au sein de la société conduisent à un échange mutuel d'idées et de normes pour établir des relations plus profondes. Bennett (2004, p. 4) définit la compétence interculturelle (Figure 2) comme la capacité d'interagir efficacement et de manière appropriée entre différentes cultures. C'est la capacité d'interagir avec les cultures tout en étant capable d'être efficace et approprié.

La compétence interculturelle exige de l'interlocuteur la capacité de respecter les normes et les valeurs culturelles d'autres sans trafiquer les leurs. Selon Bennett (2004 p. 67) il existe trois composantes de la compétence interculturelle – Cognitive – Affective et Behavioriste. Du point de vue intellectuel, la compétence la plus importante est notre conscience culturelle de soi. Il est difficile d'apprécier la vision du monde de l'autre sans d'abord prendre conscience de notre propre vision culturelle du monde.

Deardorff (2006, p. 124) mentionne en outre cette compétence comme « la capacité d'appliquer de manière cohérente par le comportement une combinaison des attitudes, des compétences et des connaissances nécessaires à la compréhension et à l'interaction efficace et appropriée avec les personnes perçues comme culturellement différentes de soi-même ».

L'attitude – l'ouverture à des personnes perçues comme venant d'autres milieux culturels : peut aussi signifier faire preuve d'empathie envers les autres. La conscience culturelle et la capacité de respecter les cultures d'autres, la curiosité pour les autres cultures et la tolérance à l'ambiguïté et la volonté d'apprendre d'autres pratiques culturelles.



**FIGURE 3 Les composantes de la compétence interculturelle de Bennett (2004)**

Figure 3 ci-dessus montre les trois composantes de l'interculturel comme définit :

### La composante cognitive

La composante cognitive de la compétence interculturelle comprend principalement la connaissance de la culture et de la culture de l'autre. Elle fait également référence à la nécessité de recueillir des informations pertinentes sur un pays et sa culture et avant de le faire, les apprenants d'une langue étrangères ainsi que les locuteurs doivent réfléchir de ces cultures eux-mêmes.

- La composante affective

La compétence affective la plus importante est la curiosité pour les autres cultures. Une partie de la compétence interculturelle consiste à apprendre à connaître d'autres cultures – à la fois les idées superficielles et les plus profondes de la culture.

- La composante béhavioriste

Bennett (2004 p. 68) explique que la qualité la plus importante de la composante béhavioriste est l'empathie, ce qui signifie que c'est, dans le contexte de la compétence interculturelle, l'apprenant n'a pas la capacité de voir le monde dans sa position, mais la capacité de voir le monde à partir de la vision du monde d'un autre, faisant ainsi de cette compétence un état d'esprit à incarner.

### 2.4.2 LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE INTERCULTURELLE

Les personnes qui ont grandi dans la même culture partagent le même ensemble de pratiques culturelles et une compréhension des significations associées à la langue utilisée, et par conséquent, leur utilisation de la langue est façonnée en conséquence par ces compréhensions partagées. Le conditionnement culturel amène les gens à voir les situations de manière prédéterminée, et les apprenants doivent être conscients que leurs réponses ne sont pas universelles à travers le monde, mais typiques de celles considérées comme appropriées dans leur culture d'origine. Sans ces connaissances, il est difficile de comprendre les étrangers. Certaines personnes, malgré leur compétence considérable en langue français, ont encore des problèmes pour communiquer avec succès. Il est alors important de connaître les compositions qui rendent une personne compétente sur l'interculturel.

Dans cette le développement suivant, nous aborderons la notion de compétence interculturelle à travers les composantes de compétence ; a) les savoirs, b) les savoir-faire et c) les savoir-être.

### **2.4.2.1 SAVOIRS**

De nombreux chercheurs donnent une importance particulière à l'aspect cognitif en ce qui concerne l'acquisition de la compétence interculturelle. « Les organisations, par les formations interculturelles qu'elles entreprennent pour développer la compétence interculturelle de leurs cadres pour une mission à l'expatriation, ont recours à une approche cognitive » (Rakotomena, 2005, p.16). Les savoirs les plus importants pour un apprenant d'acquérir afin de comprendre la notion de compétence interculturelle sont principalement les savoirs qui impliquent une connaissance de culture en générale. Il s'agit de comprendre la sociologie, l'histoire, les cultures du pays, les traditions, l'alimentation etc.

Schmid (2009) fait référence aux savoirs, pour le découpage de la compétence interculturelle. La compréhension d'une part « savoirs » consiste des connaissances suivantes qui incluent, la connaissance de la culture, de l'interculturel, la connaissance de la compétence interculturelle, les composantes clés d'une culture et des stéréotypes dans l'interculturelle ainsi que comment l'on peut se distinguer entre les cultures différentes.

D'après Blanchet (2004 p.31) c'est très important de « développer une culture active permettant des interactions interculturelles, de déconstruire les stéréotypes, d'aborder des pratiques culturelles quotidiennes et d'utiliser des supports pédagogiques authentiques ».

Cette compétence va permettre à l'apprenant d'identifier des connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par ses études et ses expériences. Après avoir identifié ses connaissances, il sera possible pour lui de juger s'il a acquis la compétence interculturelle. Comme mentionné par Laberge (2013 p.198), « le sociologue David le Breton disent que le savoir fournit des outils conceptuels et théoriques afin de comprendre notre société, le savoir est une clé pour projeter du sens sur le monde et en ouvrir les innombrables portes, parcourir ses dimensions différentes ».

De plus, Rakotomena (2005) ajoute que :

Les savoirs impliquent également que l'on doit connaître et être d'accord avec le fait que chaque individu possède leur propre culture et qu'il n'existe pas une culture. Il existe des cultures au sens desquelles parfois d'autres cultures coexistent et interagissent pour s'adapter et évoluer au contact des personnes d'autre culture, les savoirs (connaissances spécifiques à l'environnement culturel et aux systèmes économiques et sociaux : valeurs rapports sociaux, règles et procédures) sont autant de thèmes à maîtriser (Rakotomena 2005, p16.).

### **2.4.2.2 SAVOIR-FAIRE**

Le savoir-faire est acquis avec l'expérience. Il s'agit d'un relationnel, de la capacité à résoudre les conflits et à transmettre un message de façon verbale ou non-verbale (<https://www.centraltest.fr/blog/les-competences-interculturelles-un-enjeu-sous-estime> ). Rakotomena (2005 p. 17) précise que « les savoir-faire sont des savoirs actualisés par les leçons tirées de l'expérience ». Toujours selon le même auteur, « le modèle de Kolb (1984) stipule qu'une nouvelle expérience est faite à partir d'une conceptualisation, qui elle-même a résulté d'une réflexion issue d'une expérience concrète extérieure » (p.17). C'est-à-dire à partir des nouvelles expériences, un apprenant peut affronter la culture dans un sens plus clair et non-baiser.

Schmid (2009) élabore la notion de savoir-faire dans l'acquisition de compétence interculturelle comme une capacité de définir sa propre culture, de dépasser les préjugés et les stéréotypes abordé par un manque de la connaissance de l'interculturelle et essayer de comprendre l'autre, l'analyser une culture cible et comprendre le langage non-verbale. C'est aussi la capacité de gérer des situations de malentendus et de conflits culturels.

Lussier *et al.*(1997) ajoute que les savoir-faire sont du « niveau de l'application des connaissances et de l'utilisation courante de la langue. De plus, ils permettent aux apprenants de « fonctionner » dans la langue cible ; linguistiquement parlant ». Les apprenants alignent leurs expériences sur le savoir en acquérant la compétence de savoir-ajuster et savoir-intégrer efficacement dans une culture cible. C'est aussi important de noter que les savoir-faire favorisent la capacité des apprenants de « décoder des messages qui peuvent porter à diverses interprétations, ils parviennent à « négocier » des situations de malentendus, d'incompréhension ou même conflictuelles » (Schmid, 2009 p.80). « Il se manifeste par une performance en situation réelle de communiquer à l'extérieur de la classe » (Carlier, De Resel et Duforys et el., 2012). Pour bien intégrer harmonieusement dans la diversité des cultures, l'on doit acquérir les savoir-faire.

### **2.4.2.3 SAVOIR-ETRE**

Les savoir-être correspondent aux qualités et aux comportements d'un individu face à d'autres cultures. Il s'agit d'une capacité d'agir par rapport à un environnement. Ce sont des qualités qui ne s'acquièrent pas grâce à l'école ou à une formation, mais qui s'apprennent grâce à l'expérience avec d'autres cultures. Par exemple, on doit être tolérant aux différentes cultures et de ne pas juger.

Lorsque l'on devient un locuteur et écoute ce que les autres disent, et quand l'apprenant atteint un point où il ne se met pas en premier mais prêle réellement attention aux autres points de vue et apprécie les différences de normes et de valeurs des cultures d'autres personnes, on estime que l'apprenant a acquis une compétence interculturelle. Dans le journal d'Audras et Chanier intitulé, « *L'acquisition de compétences interculturelles* », (2007 p. 3), la notion de savoir-être « s'apprécie la posture, c'est-à-dire, l'attitude d'ouverture et de réflexion sur les deux cultures ».

L'acquisition de ces composantes permettent le développement d'une compétence interculturelle. On est capable d'être dans une position sans stéréotypes, préjugés ou interprétations erronées d'une culture cible.

### 2.4.3 ETHNOCENTRISME, STÉRÉOTYPES ET PREJUGÉS

Bien qu'il soit tout à fait normal d'avoir les valeurs de la communauté dans laquelle on a été élevé, les stéréotypes et les préjugés peuvent souvent constituer un obstacle à l'acquisition de la compétence interculturelle. Cela signifie les façons dont l'apprenant vit sa vie et interagit avec les autres. Il y a certaines choses (normes et valeurs culturelles) d'une autre culture qui sont tenues pour acquises, ce qui rend un jugement. Le terme ethnocentrisme est la croyance en la centralité de sa propre culture. Il s'agit souvent de juger des aspects d'une autre culture selon les normes qui lui sont propres. Bennett (1993, p. 30) définit l'ethnocentrisme comme « l'hypothèse que la vision du monde de sa culture est au cœur de toute réalité ».

Selon le Dictionnaire de l'Académie française, l'ethnocentrisme désigne la « tendance, plus ou moins consciente à privilégier les valeurs et les formes culturelles du groupe ethnique auquel on appartient ».<sup>2</sup> Bien qu'il soit normal, dans de nombreux cas de développer une attitude ethnocentrique lors d'un premier contact avec un étranger, cette attitude peut être associée à la création des stéréotypes. Dambrum *et al.*, (2004) définit un stéréotype comme la perception déformée de l'autre, causée par une tendance de nous distinguer des autres et à nous classer pour répondre à notre désir d'appartenance.

En tant que prolongement de l'ethnocentrisme, les stéréotypes sont l'un des obstacles évidents à la compétence interculturelle. D'après Lipiansky (1994) « les recherches sur les stéréotypes se sont développées selon trois orientations : une première les a placés dans le contexte des relations entre

---

<sup>2</sup> <https://www.academie-francaise.fr/ethnocentrisme>

groupes, une seconde a cherché à dégager les mécanismes cognitifs constitutifs de ce type de représentation et une troisième a proposé quelques hypothèses théoriques explicatives de la genèse des préjugés » (p.4).

Lipiansky (1994, p. 6) dit aussi que :

Bien que les stéréotypes puissent réduire la menace de l'inconnu, ils correspondent à la perception et à la compréhension du monde, lorsqu'ils sont appliqués à des individus ou à des groupes. Souvent, ces stéréotypes sont problématiques parce qu'ils sont trop simplifiés, trop généralisés et / ou exagérés.

Des déclarations telles que « Les Noirs sont... », « Les femmes devraient... » sont des stéréotypes parce que leur contenu est des croyances basées sur des demi-vérités ou des distorsions sur un groupe de personnes.

Les stéréotypes sont des généralisations de comportements perçus appliquées à un groupe entier et fondées sur des observations limitées et une simplification excessive des idées. Une grande croyance en certains stéréotypes conduit à ne pas acquérir la compétence interculturelle car les apprenants ne s'ouvrent pas à l'apprentissage et à leur intégration dans d'autres cultures.

#### 2.4.4 QUELQUES ETAPES DE L'ACQUISITION D'UNE COMPETENCE INTERCULTURELLE

Le Conseil de l'Europe donne la définition d'une compétence interculturelle suivante :

« Un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun ». <sup>3</sup>

McKay (2008) décrivent le processus d'acquisition d'une compétence interculturelle comme une démarche en quatre étapes :

- Se décentrer sur sa propre culture

---

<sup>3</sup> [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept\\_FR.asp](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_FR.asp)

Avant tout, l'individu doit apprendre à « problématiser l'évidence, prendre conscience qu'elle représente une série de normes sociales inculquées ». C'est-à-dire que l'on doit être capable de ne pas se reposer sur les connaissances que la culture a construites et véhiculées sur celle de l'autre mais l'on doit comprendre les différences entre les cultures et être en position de naviguer son propre système de référence et celui d'autrui. Cela consiste à se mettre à la place d'autres et à ne pas se voir comme une simple réplique de soi.

- Se mettre à la place des autres

McKay (2008) précise l'importance de cette étape en disant que l'individu doit apprendre à ne pas généraliser mais à accepter les différences entre cultures afin de ne pas passer de jugements mais plutôt à faire preuve d'empathie envers son interlocuteur. L'individu doit posséder les savoir-être pour bien acquérir une compétence interculturelle. Autrefois, il doit questionner ses propres modes de fonctionnement, c'est-à-dire faire une introspection sur ce qui découle de sa socialisation et ce qui est lié à sa propre personnalité.

- Coopérer

Afin de « coopérer » l'individu doit être en mesure d'essayer de comprendre son interlocuteur. Après avoir s'informer sur les fondements et traditions de l'interlocuteur, l'individu doit s'éloigner des formes de jugements ethnocentrés en dépassant ses idées préconçues en étant ouvert à l'altérité (aux normes des autres). Cela va permettre d'éviter les stéréotypes et les malentendus interculturels.

- Comprendre comment l'autre perçoit la réalité

Une vérité inévitable est qu'en tant que personnes culturelles, nous ne pouvons pas tous voir les choses de la même manière, en raison de nos différences culturelles antécédentes. Ainsi pendant cette étape, un individu doit mettre en valeur des ressemblances et des divergences dans les perceptions échangées, afin de procéder au décodage des paroles. A cette étape, l'individu doit avoir la capacité de prendre en compte et intégrer les dimensions culturelles.

## 2.5 L'APPROCHE INTERCULTURELLE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE

### 2.5.1 L'APPROCHE INTERCULTURELLE

De nos jours, il est largement connu que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être réduit à l'enseignement direct de composantes et de compétences linguistiques tels que la phonétique, la

phonologie, la morphologie, la syntaxe et le vocabulaire. Les modèles contemporains de la compétence communicative montrent qu'il y a beaucoup plus à apprendre sur une langue étrangère et que ces apprentissages comprennent une composante vitale de la connaissance et de la sensibilisation culturelles. (Bachman, 1990, Conseil de l'Europe, 2001).

Dans les approches pluralistes des langues et des cultures, les activités d'enseignement et le processus de l'apprenant d'apprendre une nouvelle langue, sont mis en action pour montrer la diversité entre les cultures des pays différents.. Dans la partie précédente, nous avons défini ce qu'est l'interculturel en termes de compétence, et à ce stade, il est important de définir l'interculturel comme une approche pédagogique de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue. Selon Byram, Griblena et Starkey (2002. p.9), l'approche interculturelle vise le développement de « locuteurs interculturels ou médiateurs capables de s'engager avec la complexité et les identités multiples et d'éviter les stéréotypes qui accompagnent la perception d'une personne à travers une identité unique ».

L'objectif de cette l'approche interculturelle est de stimuler une vie communautaire positive entre des individus de différentes cultures. Dans cette approche, les personnes de cultures différentes ont des interactions engageantes les unes avec les autres pour développer des relations solides. Un autre but de l'approche interculturelle est, d'après Dasen (2007, p. 198) de « tenir compte de toute la diversité culturelle que l'on peut trouver dans le comportement humain, en particulier dans le développement de l'enfant, de l'adolescente tout au long de la vie, ainsi que dans l'éducation ». Cela veut dire que l'interculturel peut avoir lieu sociologiquement, psychologiquement ainsi que pédagogiquement, pour n'en citer que quelques-uns des situations dont l'interculturelle peut prendre place. Etant donné que le but de ce projet de recherche inclut, entre les autres, l'acquisition de la compétence interculturelle dans l'apprentissage du français langue étrangère, je mettrai l'accent sur l'interculturel dans le domaine sociologique, psychologique et pédagogique.

#### **2.5.1.1 LA PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLE**

Après un certain nombre de recherches approfondies, j'ai trouvé, à partir de différents auteurs, peu de définitions du terme psychologie interculturelle.

- La psychologie interculturelle est définie comme « l'étude des phénomènes psychiques en lien avec les cultures » (Kokou-Kpolou, Baugnet et Moukouta, 2017).

- La psychologie interculturelle est une étude extensive de toutes interactions entre des disciplines psychologiques avec la sociologie, l'écologie et la biologie tout en essayant de « déterminer les similitudes et les différences dans le fonctionnement psychique dans divers groupes culturels » (Berry, Poortinga, Brevgelemans, Chanitois et Sam, 2011).
- La psychologie interculturelle est une étude de lien entre appartenance à une culture nationale, d'une part, et variables psychologiques, (Berry, 1994) d'autre part, c'est l'étude « de relations entre variables psychologiques et appartenance à un groupe ethnoculturel particulier au sein d'une nation qui en comprend plusieurs de même que l'analyse de la nature et des effets des rapports entre ces groupes » (Charbonneau, 1998).

Il s'agit essentiellement d'entrer en contact avec une autre personne d'une culture différente, ce qui en fait l'une des disciplines les plus importantes sur lesquelles se concentrer dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Cette discipline garantit que l'on subit un processus d'adaptation pour être plus sûr de soi et ressentir un équilibre émotionnel lorsqu'on est en contact avec différentes personnes d'une autre culture. Par conséquent, il garantit qu'un apprenant conserve un état d'esprit international ouvert qui pourrait contribuer à éliminer les stéréotypes, les préjugés et les malentendus courants.

### **2.5.1.2 LA SOCIOLOGIE INTERCULTURELLE**

L'étude de la différence culturelle est l'un des domaines majeurs de la recherche sociologique.

Développer une compétence interculturelle est un objet d'étude très pertinent en sciences sociales, car il confronte à la question fondamentale de la relation complexe et dynamique entre la connaissance, l'éducation et la société. La sociologie est définie comme une branche de connaissance des sciences humains concernée par de nouvelles découvertes et avec des explications de la compréhension sociale d'un apprenant. C'est une étude des relations sociales qui produisent plusieurs approches qui incluent, des interactions, des identités sociales, des cultures et des normes sociales. Ainsi, la sociologie et l'interculturel sont liés en déterminant la capacité d'un apprenant d'être pleinement accepté dans la société. Cela ouvre la possibilité de s'identifier au milieu de différentes cultures tout en acquérant la capacité d'interagir et de fusionner avec la culture cible.

L'interculturelle sociologique est présente dans l'approche d'Auger (2009, p.104) qui indique que l'approche interculturelle « remet en cause le caractère à première vue naturel des grilles de lecture

qu'impose sa culture d'origine à l'apprenant par lui prendre conscience de la relativité de sa culture » dans une société internationale.

### **2.5.1.3 LA PEDAGOGIE INTERCULTURELLE**

Le point le plus important dans la pédagogie interculturelle à noter est que, comme Loewen (2013 p. 31) la définit, « les étudiants vivent dans une société mondialisée et très diversifiée ». Alors, cette approche doit être exploitée et l'enseignant doit accepter d'ouvrir sa salle de classe à la diversité du monde contemporain. Le même auteur mentionne le fait que « la pédagogie interculturelle se met en œuvre dans une perspective globale, non seulement dans le sens d'une ouverture sur le monde, mais également dans le sens d'un apprentissage complet » (ibid. p.32).

Dans la pédagogie interculturelle, le discours doit inclure une médiation sur le concept d'identité personnelle et d'altérité, afin qu'un apprenant puisse apprendre à regarder et à interpréter la réalité à partir de positions interprétatives multiples et variées et à comparer ces différentes interprétations. L'objectif est de réaliser comment les lectures multiples de la réalité fournissent aux apprenants des catégories beaucoup plus articulées et fondamentales pour la pédagogie interculturelle, tandis que l'objectif éducatif est le développement d'une pensée ouverte, flexible, antidogmatique et curieuse. Une pensée d'une personne est capable de mettre de côté ses références mentales et ses valeurs afin de rencontrer d'autres cultures, de reconnaître et de comprendre les analogies et les différences par la rencontre et la comparaison avec les autres. Renforcer l'identité de l'individu dans un groupe est une condition nécessaire de la pédagogie interculturelle.

Ravez (2019) affirme la position de l'école à l'interculturel en mentionnant que :

Les programmes de lycée concernant l'enseignement des langues fait référence dans leur préambule à une « formation culturelle et interculturelle ». « En même temps qu'il considère ses compétences linguistiques et de communication, l'apprenant approfondit au lycée sa connaissance des aires géographiques et culturelles des langues qu'il apprend, et s'associe à des mondes et des expériences nouveaux grâce à une présentation dénouée de stéréotypes et de préjugés. L'élève apprend à décentrer son point de vue, à prendre du recul et à nuancer ses propos : en situation de médiation, il identifie les repères culturels inaccessibles à autrui et les lui rend compréhensibles (p.1-2).

Cela signifie simplement que l'école est l'institution la plus directement impliquée dans l'enseignement d'une éducation interculturelle. Sa tâche principale est de développer une pensée

critique, un état d'esprit ouvert au dialogue et à l'interrelation. L'interculturel dans le cadre de l'éducation vise à garantir le droit à la différence, à promouvoir l'égalité des chances et à préparer tous les apprenants à la coexistence dans une société démocratique. Le développement conjoint du programme interculturel est basé sur l'expérience acquise par les étudiants : leurs connaissances, leurs compétences, leurs valeurs et leurs attitudes qui les aident à comprendre d'abord eux-mêmes puis les autres, à découvrir les similitudes et les différences, à remettre en question les préjugés et à développer la coopération en vue d'atteindre des objectifs communs.

### 2.5.2 APPROCHES D'APPRENTISSAGE

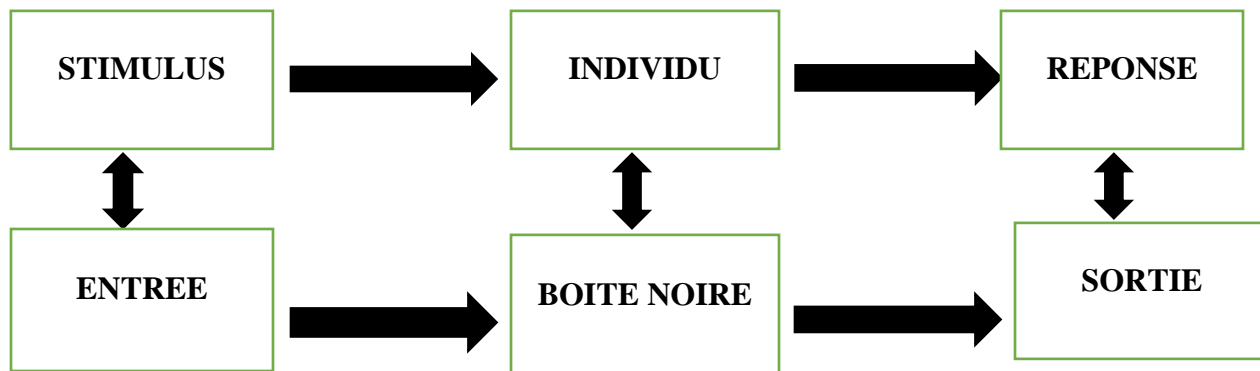
Apprendre c'est intégrer des informations nouvelles dans la mémoire (Cradolock et Guerrien, 1998, p. 235).

Je vais dans cette étape, exploiter trois approches du processus d'apprentissage afin de mettre un locuteur dans un état de compréhension et dans le contexte dans lequel il affectera l'acquisition de la compétence interculturelle.

- APPROCHE BEHAVORISTE

Le béhaviorisme, d'après Mohammed, « est une théorie de l'apprentissage qui s'intéressé à l'étude des comportements observables sans faire appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables » (Good et Brophy, 1995) dans Mohammed, 2019, p. 2).

Dans la même vision, Fechner compare l'individu à une boîte noire, dont on ne sait rien de ce qui se passe à l'intérieur, mais dont on peut prévoir certains comportements puisqu'en proposant des stimulis particuliers, on obtient toujours les mêmes résultats à la sortie (Raunal, Riennier et Postic, 1995, p. 55).



**FIGURE 5** Modèle Comportement de Fechner

Ce modèle montre que, du point de vue de l'enseignant, le behaviorisme considère l'apprentissage comme un cycle. L'approche behavioriste focalise sur l'idée que tous les comportements sont appris par l'interaction avec l'environnement. En outre, il indique que les comportements sont appris de l'environnement et que les facteurs innés ou hérités ont très peu d'influence sur le comportement de l'apprenant.

Le behaviorisme a commencé comme une réaction contre la psychologie introspective au<sup>19</sup><sup>ème</sup> siècle qui s'appuyait fortement sur des récits à la première personne. B.F. Skinner a rejeté la méthode introspective comme étant subjective et inqualifiable. Il a déclaré que la science devrait prendre en compte les indicateurs observables de comportement. En classe, la théorie de l'apprentissage comportementaliste est essentielle pour comprendre comment motiver et aider les apprenants, qui sont des participants passifs qui reçoivent des informations des enseignants et répondent au bon stimulus. Barnier (2001) ajoute que dans l'approche behavioriste, le comportement n'est pas égal à l'attitude ou une manière d'être de l'élève mais ce sont plutôt les manifestations observables de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint (Barnier, 2001.)

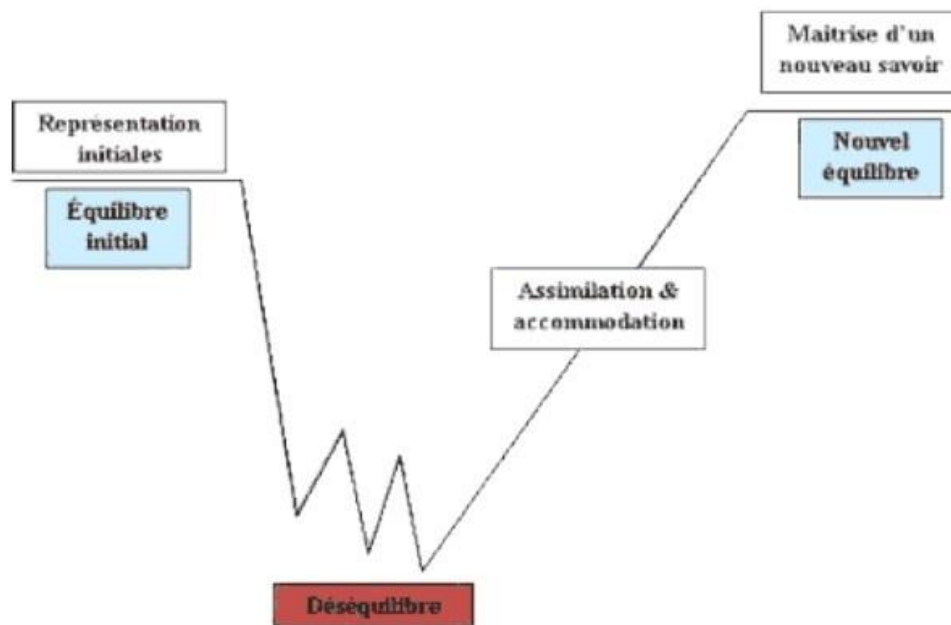
En considérant une approche behavioriste et le contexte interculturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est primordial pour l'enseignant d'introduire des situations interculturelles dans la classe de langue afin de permettre aux apprenants de développer une compétence interculturelle. En dehors de la classe, les apprenants n'auront pas la possibilité de rencontrer la langue et la culture cible et ne pourront pas acquérir cette compétence en interagissant avec l'environnement. C'est pour cette raison qu'il est très important de s'assurer que les matériels utilisés lors de l'enseignement-apprentissage de français soient pertinents et précis au contexte scolaire.

- **APPROCHE CONSTRUCTIVISTE**

La théorie constructiviste est basée sur l'idée que les apprenants sont des participants actifs dans leur parcours d'apprentissage. La connaissance est construite sur la base des expériences. Ce modèle a été ancré dans les théories de l'apprentissage par Jean Piaget, l'un des psychologues suisses les plus célèbres. Piaget croyait que la croissance cognitive se produisait par étapes. Il étudiait les enfants jusqu'à l'adolescence dans le but de déterminer comment ils développent la pensée logique. L'idée que les apprenants construisent activement des connaissances est au cœur

du constructivisme. Les apprenants ajoutent (ou construisent) leurs expériences en plus de leur base actuelle de compréhension. Comme l'indique Woolfolk (1993), "*learning is mental work, not passive reception of teaching*".<sup>4</sup> Dans l'apprentissage, la théorie du constructivisme dit que les éducateurs doivent également savoir comment le mettre en œuvre dans leurs salles de classe. Leur objectif est de créer un environnement accueillant qui favorise l'engagement actif dans l'apprentissage pour les apprenants. Par conséquent, une compétence interculturelle doit être activement construite et il revient aux enseignants de créer ou de produire des situations et des supports pour favoriser son développement.

Contrairement aux béhavioristes, les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, c'est-à-dire, il construit la connaissance dès l'expérience passées. Pour Piaget, l'assimilation et l'accommodation forment un couple inséparable à l'activité cognitive (Piaget, 1975). D'après le même auteur, l'assimilation désigne la réintégration d'éléments externes nouveaux dans une structure interne préexistante : l'accommodation désigne l'adaptation de l'organisme aux variations externes qu'il ne réussit pas à assimiler comme montré dans la figure ci-dessous.



**FIGURE 6 Assimilation et Accommodation**

<sup>4</sup> « L'apprentissage est un travail mental, pas une réception passive de l'enseignement » (Woolfolk 1993)

La théorie du constructivisme comporte de nombreux éléments. Ces principes décrivent la théorie dans son ensemble et comment ils affectent l'apprentissage des apprenants. Les points principaux sont énumérés ci-dessous :

1. *La connaissance se construit.* Chaque apprenant commence le parcours d'apprentissage avec des connaissances préexistantes, c'est-à-dire les éléments culturels déjà connus de son côté, puis continue à développer sa compréhension en plus de cela. Il sélectionnera les éléments de l'expérience à ajouter, ce qui rendra les connaissances de chacun uniques.
2. *L'apprentissage est une activité sociale.* Interagir avec les autres est essentiel à la construction des connaissances. Le travail de groupe, les discussions, les conversations et les interactions sont tous importants pour créer une compréhension interculturelle mutuelle entre l'apprenant et l'autre. Lorsque nous réfléchissons à nos expériences passées, nous pouvons voir comment notre relation avec les autres est directement liée à l'information apprise.
3. *L'apprentissage est un processus actif.* Les apprenants doivent s'engager activement dans des discussions et des activités afin de construire des connaissances. Il n'est pas possible pour les étudiants d'assumer un rôle passif et de retenir l'information. Afin de construire des idées significatives, il doit y avoir une réponse sensorielle.
4. *L'apprentissage est contextuel.* L'isolement n'est pas le meilleur moyen de conserver l'information. Nous apprenons en forgeant des liens entre ce que nous croyons et les informations que nous avons déjà. L'apprentissage se produit également dans le contexte d'une situation de nos vies, ou à côté du reste de notre compréhension interculturelle. Nous réfléchissons à nos vies et classons les nouvelles informations comme elles s'inscrivent dans notre perspective actuelle.
5. Les apprenants apprennent à apprendre, lorsqu'ils apprennent. Au fur et à mesure que chaque élève progresse dans son parcours d'apprentissage, il s'améliore dans la sélection et l'organisation de l'information. Ils sont capables de mieux classer les idées et de créer des systèmes de pensée plus significatifs. Ils commencent également à reconnaître qu'ils apprennent plusieurs idées simultanément, par exemple, s'ils écrivent un essai sur des événements historiques, ils apprennent également des éléments de grammaire écrite. S'ils apprennent des dates importantes, ils apprennent également à organiser chronologiquement les informations importantes.

De cette façon, les apprenants comprendront davantage, analyseront mieux les comportements et attitudes des locuteurs de la langue cible pour pouvoir posséder une capacité de synthétiser et comparer avec le leur, le mode de penser et d’agir des locuteurs de la langue cible. Il s’agit d’une sorte de prévention contre les malentendus qui puissent apparaître donc il est question d’un moyen qui cherche à aider, empêcher ou réduire les problèmes d’harmonie co-existant.

- APPROCHE SOCIOCULTURELLE

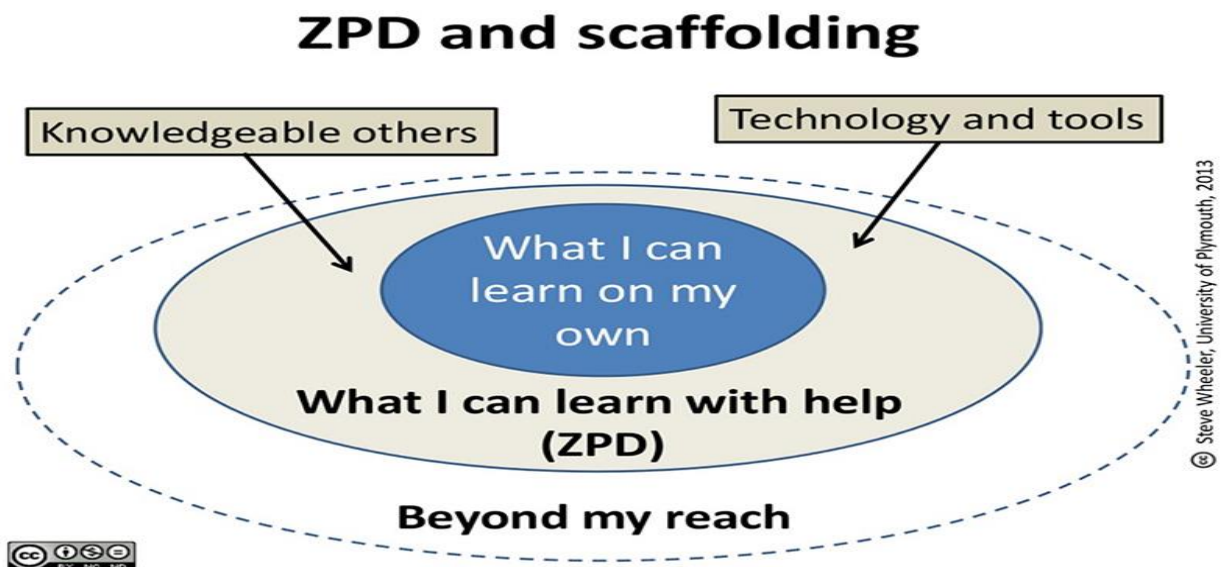
La théorie socioculturelle de l’apprentissage de Vygotsky définit l’apprentissage comme un processus social et à l’origine de l’intelligence humaine dans la société et la culture. La théorie de l’auteur souligne le rôle fondamental de l’interaction sociale dans le développement de la cognition car il croyait fermement que la communauté joue un rôle central dans le processus de « création de sens ». *“Learning is a necessary and universal aspect of the process of developing culturally organized, specifically, human psychological function”* (Vygotsky, 1978, p. 90).<sup>5</sup>

Vygotsky se concentre donc plus étroitement sur les interactions sociales en tant qu’aide à l’apprentissage ; arguant que laissés seuls, les enfants se développeront mais pas à leur plein potentiel. Il se réfère à cet écart entre l’apprentissage réel et potentiel comme la <sup>6</sup>*Zone of Proximal Development (ZPD)* et soutient que ce n’est que par la collaboration avec les adultes et d’autres étudiants que cet écart peut être comblé. Cela implique que dans l’acquisition de compétences interculturelles, il est important pour les enseignants de mettre en œuvre la théorie socioculturelle, car cela contribuera beaucoup à la prise de conscience par les apprenants de l’importance des interactions sociales et à la vision du monde dans la perspective d’une autre personne d’une culture différente. La figure ci-dessous illustre la zone de développement proximal.

---

<sup>5</sup> « L’apprentissage est un aspect nécessaire et universel du processus de développement de la fonction psychologique humaine culturellement organisée, en particulier » (Vygotsky, 1978, p. 90).

<sup>6</sup> Zone de development proximal



**FIGURE 7 Zone of Proximal Development (Vygotsky 1978)**

Doise et Mugny (1981) mentionnent que l'apprentissage est vu comme l'acquisition de connaissance grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants. Les apprenants n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissance par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions.

### 2.5.3 L'INTRODUCTION DE L'INTERCULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DU FLE

Les chercheurs ont toujours discuté de la nécessité d'une approche efficace de l'enseignement de la culture dans les langues. Dans la didactique des langues étrangères, la conscience interculturelle comprend la connaissance et la compréhension des similitudes et des différences entre le monde d'origine et le monde de la communauté cible. Par conséquent, l'introduction de l'approche interculturelle de l'enseignement du français en tant que langue étrangère est devenue un élément essentiel de l'acquisition de la langue. Il est important que les apprenants apprennent à discerner, à discriminer les similitudes, les convergences, les différences et les divergences entre la culture étrangère et la culture autochtone et sachent comment l'utiliser pour une meilleure communication ou interaction.

Qu'elles communiquent dans une même langue, ou autre si bien que dans une lingua franca, l'interaction langagière entre deux personnes chacune ayant une appartenance linguistique et culturelle différente, l'une de l'autre, peut poser des problèmes d'entente de même qu'elle peut se passer dans un consensus optimal (Saydi, 2015 p. 315-316).

C'est-à-dire, pour éviter ces problèmes, il faut former les apprenants de FLE à l'interculturel.

Cette compétence interculturelle associée à la compétence communicative en langue étrangère (LE), est invitée à être développée à travers une approche interculturelle d'enseignement. Il s'agit de sensibiliser à une culture cible en faisant progresser une aptitude à vivre des situations pluriculturelles.

La principale préoccupation de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues est de développer les apprenants en tant que locuteurs interculturels et médiateurs capables de s'engager dans la complexité et les identités multiples. Par conséquent, l'enseignement des langues à dimension interculturelle continue d'aider les apprenants à acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour communiquer à l'oral ou à l'écrit tout en améliorant leur compétence interculturelle.

Permettre aux apprenants d'acquérir ces deux compétences leur permettra de se préparer à l'interaction avec d'autres personnes d'autres cultures, pour leur permettre de comprendre et d'accepter les personnes d'autres cultures en tant qu'individus ayant d'autres perspectives, valeurs et comportements distinctifs et pour les aider à réaliser qu'une telle interaction est une expérience enrichissante.

Saydi affirme qu'au cours de l'enseignement-apprentissage d'une langue non-maternelle, « l'adoption d'une approche interculturelle surs pour objectif d'exposer aux apprenants, les conditions et les principes de vie d'où les perspectives conduisant aux actions des lecteurs de la langue d'étude.

## 2.6 LE CECR ET LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Le Cadre Européen Commun de Référence est un document de référence visant de rassembler des institutions éducatives pour parvenir à une harmonisation de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation qui pourrait conduire à une vision commune de la citoyenneté européenne. Ce cadre a un impact énorme sur l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le monde entier. Le CECR offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. (CECR, 2001 p.9).

Il y a eu de nombreuses discussions sur les cadres et leurs limites dans le contexte de mandats politiques qui favorisent l'harmonisation expérimentée en Europe plutôt que des lignes directrices

pour la pratique professionnelle. (Glenn Fulcher, 1990). Toutefois, cela ne signifie pas que le CECR ne joue pas un rôle utile dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ce cadre traite certains des composants suivants pour la réalisation d'actions communicatives :

- Compétences linguistiques communicatives
- Compétences sociolinguistiques
- Compétences linguistiques, pour n'en citer que quelques-unes.

En ce qui concerne la compétence communicative et linguistique, le CECR a établi et introduit en 1971 une compétence appelée compétence interculturelle.

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (2001, p.9)

La dimension interculturelle de la communication est fortement représentée dans le CECR par a) les compétences sociolinguistiques, b) les activités interactives et c) la communication non verbale de la compétence communicative dans le CECR peuvent en fait être considérées comme englobant de nombreuses composantes de la compétence communicative interculturelle telles que les attitudes, les connaissances, les aptitudes à interpréter et à établir des relations, les compétences de découverte et d'interaction ainsi que la conscience culturelle critique.

Un point général à prendre en considération est que, selon le CECR, plus on monte sur le continuum (A1-C2), plus les descripteurs deviennent culturellement chargés. Cela signifie que, par exemple, les éléments interculturels impliqués dans le niveau A1 peuvent inclure la formule de politesse simple comme (s'il vous plaît, merci, monsieur, madame) au niveau C2 appréciant pleinement une implication sociolinguistique et socioculturelle de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peuvent réagir en conséquence entre les deux locuteurs de la langue cible.

En général, on peut dire qu'il est important que les professeurs soient conscients de cette dimension interculturelle, qui a aussi son rôle à jouer, tout comme la grammaire, le vocabulaire etc. dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

## 2.7 LE MODÈLE DE SENSIBILITÉ INTERCULTURELLE DE BENNET.

Bien que de plus en plus de personnes aient l'occasion de rencontrer des personnes de cultures différentes grâce à la mondialisation, le fait d'avoir peu de compétences interculturelles peut conduire à des situations problématiques. Hall déclare que *“culture hides much more than it reveals, and strangely enough, what it hides, it hides most effectively from its own participants.”* (Hall, 1959 P.59).<sup>7</sup> Le défi des enseignants est d'évaluer d'abord la compréhension culturelle des apprenants à l'égard des autres ainsi que de leur propre culture, de fournir des activités appropriées et de promouvoir le développement de compétences et d'attitudes qui peuvent être appliquées dans un contexte interculturel. En termes simples, « la compétence interculturelle est, dans une large mesure, la capacité de faire face à son propre contexte culturel en interaction avec les autres » (Beneke, 2000 : 108-109).

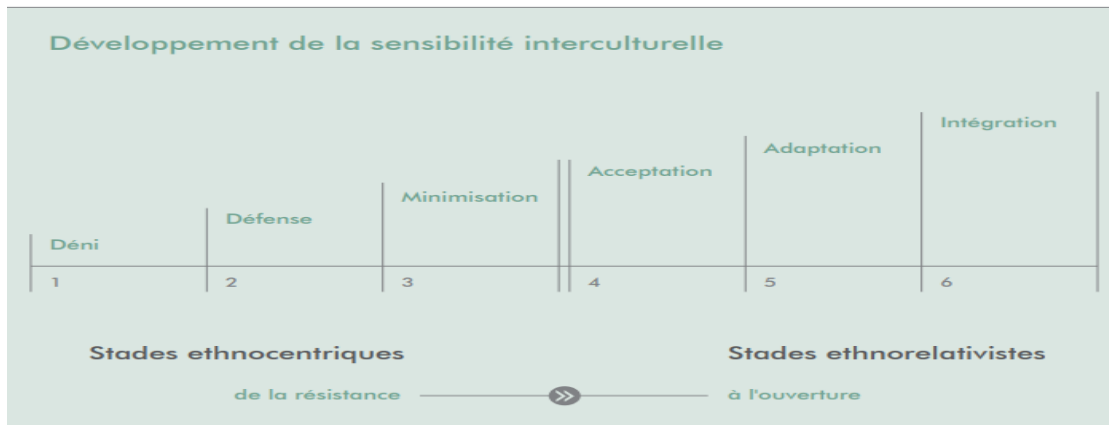
Le Modèle Développementale de la Sensibilité Interculturelle (*DMIS*) de Bennett affirme que « la compréhension de la culture subjective peut aider au développement des compétences en matière d'adaptation culturelle et de communication interculturelle ». (Bennett, 1998, p. 198). 4). La question est alors « Comment mesurer ces compétences... ? ». En 1993, Bennett a développé un modèle pour mesurer la sensibilité interculturelle, le *DMIS*. Le principe derrière le *DMIS* est de mesurer sa croissance personnelle sur une échelle de six étapes allant de l'ethnocentrisme (le jugement d'autrui selon ses propres normes) à l'ethnorelativisme (une capacité acquise à reconnaître la variété des valeurs et des comportements comme culturels).

Connaître et comprendre les six étapes de la sensibilité interculturelle peut permettre à l'apprenant de les gérer dans des situations culturellement diverses avec une connaissance et une sensibilité plus profonde aux expériences d'autres et aussi servir aux enseignants afin d'évaluer leurs apprenants en termes de compétence interculturelle. Il est tout aussi important que les manuels utilisés dans les écoles contiennent les éléments interculturels qui permettront aux apprenants d'atteindre le stade de l'intégration tout en apprenant une nouvelle langue.

---

7

« La culture cache beaucoup plus qu'elle ne révèle, et curieusement, ce qu'elle cache, elle cache le plus efficacement à ses propres participants. »



En utilisant le *DMIS* (Figure 8 ci-dessus), on est en mesure de diagnostiquer facilement le niveau de développement culturel des apprenants et de travailler à l'intégration des cultures en concevant des activités spécifiques adaptées au bon niveau et offrant le bon ensemble de compétences nécessaires.

- Dénier

Dans l'acquisition de la compétence interculturelle, le *DMIS* suppose qu'au stade ethnocentrique le plus précoce (dénier), d'autres cultures ne sont pas du tout discriminées, ou elles sont construites de manière assez vague (Bennett, 1993). En conséquence, soit la différence culturelle n'est pas vécue du tout, soit elle est vécue comme associée à une sorte d'autre indifférence comme « étranger » ou « immigrant ». Ainsi, les personnes qui voient le monde à travers un modèle de déni sont susceptibles d'éviter complètement le sujet de la diversité si elles le peuvent, d'autres peuvent se référer à « eux » plutôt que d'utiliser des noms de groupes spécifiques.

- Défense

Dans la prochaine étape ethnocentrique, la défense, d'autres cultures peuvent être discriminées de manière plus complexe, mais elles ne semblent toujours pas aussi compliquées que la sienne. Cependant, ce modèle assure une harmonisation entre deux cultures pour éviter cette difficulté. (Bennett 1993) Par exemple, les gens peuvent s'opposer aux généralisations sur leur propre groupe (« chacun de nous est un individu unique ») et simultanément stéréotyper les personnes d'autres groupes. La vision du monde de la défense est polarisée dans les distinctions entre nous et eux, de sorte que l'attitude dominante est celle d'être assiégé (Bennett 1993).

Dans le cas des personnes de la culture dominante, l'attitude de siège est indiquée par des déclarations telles que « Ils prennent tous nos emplois ». Le pouvoir s'exerce en tentant d'exclure les intrus des institutions. D'un point de vue extérieur, ce que les membres de la culture dominante défendent, c'est leur privilège culturel, mais bien sûr, il n'est pas vécu de cette façon de l'intérieur du groupe (Lussier 1997).

Pour les groupes non dominants, l'attitude de siège à ce stade est similaire, mais l'attaquant présumé est différent. Les gens ici sont plus susceptibles de protéger leur identité culturelle de la pression du groupe dominant pour s'assimiler. Bennett (1998) ajoute que dans les cas extrêmes, les membres non dominants du groupe peuvent stéréotyper tout le monde dans la culture dominante comme étant engagé dans une oppression intentionnelle, ce qui peut donner lieu à des théories ornées de conspiration génocidaire. La culture dans laquelle on a été socialisé à l'origine devient la cible de la simplification des stéréotypes, et la culture précédemment dérogée est adoptée comme la bonne. Dans un contexte international, ce processus est généralement appelé « devenir natif ».

- Minimisation

La dernière étape de l'ethnocentrisme représente la stratégie la plus complexe pour éviter la différence culturelle. Dans la minimisation, les différences culturelles superficielles dans l'étiquette et d'autres coutumes sont reconnues, mais l'hypothèse est faite qu'« au fond, nous sommes tous les mêmes » (Bennett 2004). Cette hypothèse de similitude fondamentale contrecarre les simplifications de la défense, car les autres sont maintenant perçus comme étant tout aussi complexes que soi-même.

Cependant, ils ne sont pas complexes de la même manière que soi-même. La similitude peut être exprimée en termes de similitude physique, ou elle peut prendre la forme de similitudes spirituelles ou d'autres formes de similitudes philosophiques supposées s'appliquer à tous les hommes (« nous sommes tous les enfants de Dieu – que nous le sachions ou non ») (Charbonneau 1998).

L'attribution de besoins, de désirs et de valeurs similaires à d'autres déplace en fait la simplification vers un niveau d'abstraction plus élevé. Maintenant, ce ne sont pas les gens qui sont simplifiés, mais la différence culturelle elle-même qui est subsumée dans la familiarité de sa propre vision du monde.

- Acceptance

Le passage à l'acceptation représente la reconfiguration initiale de la vision du monde dans des contextes culturels – l'essence de l'ethnorélativisme. D'après Cuche (2004) toutes les valeurs, croyances et comportements sont organisés en catégories contextuelles qui différencient un ensemble d'un autre. Ce qui est « accepté » à ce stade, c'est la complexité égale mais différente d'autres. Cette acceptation ne signifie pas nécessairement l'accord ou le goût. Ainsi, par exemple, on pourrait être ethnorelatif et toujours ne pas aimer une culture particulière ou être en désaccord avec la bonté de ses valeurs. Parce que de tels désaccords existent également dans le contexte culturel, les gens à ce stade ne pensent pas que toutes les personnes de l'autre culture partageraient leur point de vue si elles le pouvaient. Ensuite, dans l'acceptation, sa propre position éthique devient l'une des nombreuses positions possibles, en fonction du contexte culturel (Cuche 2004).

- Adaptation

L'étape d'adaptation se produit lorsque nous devons penser ou agir en dehors de notre propre contexte culturel (Bennett 2004). Ce besoin se produit généralement lorsque le contact occasionnel avec d'autres cultures devient plus intense, comme lors d'une affectation à l'étranger ou lorsque vous travaillez dans une équipe multiculturelle.

À ce stade, la simple reconnaissance des contextes culturels est insuffisante pour guider les comportements (Cuche 2004). En termes de vision du monde, l'empathie culturelle est la tentative d'organiser l'expérience à travers un ensemble de constructions qui sont plus caractéristiques d'une autre culture que de la sienne.

- Intégration

Au stade final du *DMIS*, l'intégration, l'accent est mis sur l'identité culturelle. Par « l'identité » dans ce contexte, nous entendons le maintien d'un méta niveau qui donne un sentiment de cohérence à son expérience (Bennett 2004). Les personnes qui se pose de questions d'intégration sont généralement déjà biculturelles ou multiculturelles dans leur vision du monde (Charbonneau 1998). À un moment donné, leur sentiment d'identité culturelle peut avoir été détaché de tout amarrage culturel particulier, et ils doivent rétablir l'identité d'une manière qui englobe leur expérience élargie. (Bennett 1993).

## 2.8 L'INTERCULTUREL DANS LES MANUELS FLE

Après avoir discuté les 6 étapes de la sensibilité de l'interculturelle dans l'enseignement de français, il est tout à fait important d'analyser comment elles peuvent être diffusées dans les manuels FLE. Le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique, en fonction d'un programme établi par le ministre de l'Éducation nationale du Lesotho. Selon Ouali (2018 p.10) « le manuel sert principalement à transmettre les connaissances et à constituer un réservoir d'exercices, il a aussi une fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles ».

Selon Bilhaj (2016) le manuel scolaire constitue une source très intéressante pour l'apprenant, qui l'accompagnera tout au long de son parcours d'apprentissage en classe mais également à la maison. Il est très important de bien choisir un manuel à utiliser pour l'enseignement-apprentissage du français surtout aux apprenants qui sont étrangères à cette langue car c'est à travers les manuels que les apprenants acquerront la connaissance et la compréhension de la langue étrangère. Les éléments culturels incorporés dans les exercices et les activités dans les manuels scolaires permettent aux apprenants d'intégrer plus facilement leur propre culture à la culture de la langue étrangère.

Dans la civilisation moderne où la compréhension internationale fait partie intégrante de l'utilisation de Français comme « lingua franca », le concept de communication interculturelle est devenu une capacité essentielle à la survie dans le monde global. La relation entre la langue et la culture a donné lieu à de nombreux débats dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. En discutant de la relation entre la langue et la culture, Byram et Fleming (1998) affirment que l'apprentissage d'une langue, parlée par un groupe particulier, consiste à se familiariser avec les significations, les valeurs et les pratiques communes de ce groupe telles qu'elles sont incarnées dans la langue.

L'évolution du rôle de la langue anglaise a rendu la question des capacités interculturelles plus importante. Une grande partie du débat sur la façon dont les questions culturelles devraient être intégrées dans l'enseignement du français a été liée à une discussion sur le rôle croissant du français en raison de l'impact des médias de masse, de la mondialisation, du progrès technologique, du multiculturalisme et du postmodernisme (Cherrington, 2005, cité dans Laa,

2007). Dans ce contexte, les contenus interculturels peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère.

Nous avons besoin de capacités interculturelles pour relever les défis culturels et les sortir des sentiments de frustration dans la communication à travers un certain nombre de différences culturelles. Abdallah-Preteille expose cette situation où l'interculturel prend tout son sens comme l'ultime solution favorisant une rencontre saine, tant souhaitée, avec l'autre :

On ne rencontre plus Yves, António, Mohamed... mais le stéréotype acquis et renforcé à partir justement des connaissances culturelles factuelles, ponctuelles, partielles voire partiales sur les Français, les Portugais, les Arabes.... (2011 p.100)

À cette fin, la pédagogie FLE devrait être une pédagogie d'appropriation globale et d'appropriation locale, ce qui devrait préparer les apprenants à être à la fois des locuteurs mondiaux et locaux de du français et à se sentir chez eux dans les cultures internationales et nationales.

Les auteurs du matériel pédagogique publié par la maison d'édition Clé International - *Alter Ego et Et Toi?*, dans leurs notes méthodologiques, citent presque littéralement « Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer » décrivant l'approche par activité, mais ignorent les approches interculturelles et multiculturelles énoncées dans ce document. Bouzekri (2019) précise que « un curriculum définisse des actions pédagogiques, des compétences à développer (Savoir-être, savoirs-savants...) allant dans ce sens, et un manuel scolaire renforçant un enseignement interculturel » (185). L'approche de la représentation du contenu culturel appliquée dans ces manuels vise directement l'adaptation complète des apprenants à un environnement linguistique français.

L'objectif de cette approche est de susciter l'intérêt pour la culture linguistique du français, de révéler aux apprenants les aspects socioculturels de la France et de la francophonie, de les familiariser avec les éléments culturels qui facilitent la communication avec les locuteurs natifs. Quelques contenus de ces manuels résolvent le problème de l'adaptation au contexte spécifique et aux situations de communication : les situations dans lesquelles les apprenants se retrouveront, qu'ils vivront. Cependant, les manuels n'abordent pas la notion de l'interculturelle au contexte africain, c'est-à-dire pour avoir la capacité de permettre aux apprenants lesothans de se sentir libres et connectés à cette langue.

Les apprenants apprennent à se comporter selon des modèles culturels de conduite adoptés en France, se préparant à s'intégrer pleinement en France, le pays de langue parlée. Ils acquièrent des connaissances culturelles en travaillant avec des textes intéressants illustrant l'image de la France ouverte sur le monde, moderne, décomplexée, intégrée à l'Europe et au monde, et naturellement la langue française ainsi que la culture francophone de pays africains. Cela va donner aux apprenants une occasion de découvrir le monde français, le monde francophone ainsi que le leur et donc intégrer les deux.

Comprendre le contexte signifie que les individus connaissent ces significations culturelles associées au temps, au lieu, et aux circonstances. Cette connaissance en soi, garantit une meilleure plateforme d'apprentissage pour les étudiants apprenant une langue étrangère. Essentiellement, il n'est pas nécessaire de connaître l'autre personne pour communiquer, mais il faut comprendre le contexte. Ceci, bien sûr, devient beaucoup plus problématique dans les rencontres interculturelles.

Par conséquent, il est important pour les débutants d'apprendre une langue étrangère dans le contenu culturel qu'ils connaissent. Si non, les contenus dans les manuels devraient encourager les apprenants à atteindre le niveau d'intégration qui leur permet de s'identifier tout en reconnaissant les similitudes et les différences entre leur culture et celle d'autres. La question à se poser à cet égard est la suivante : « est-ce que les manuels scolaires de français sont construits de manière qui favorise l'acquisition de la compétence interculturelle sans faire en sorte que les apprenants ressentent que leur culture soit inférieure ? ». « Est-ce que ces deux manuels sélectionnés que j'ai l'intention d'analyser approchent la dimension de la compétence interculturelle dans une étai juste ? » « Permettent-ils aux apprenants d'apprendre d'autres cultures sans avoir à minimiser la leur pour donner la priorité à la langue ? » « Existe-t-il des éléments interculturels qui permettent aux apprenants d'acquérir la compétence interculturelle dans ces manuels ? ».

### 3.0 MÉTHODOLOGIE ET CONCEPTUALISATION

Dans ce chapitre, je vais d'abord présenter les deux manuels qui seront analysés et puis présente une méthodologie employée (méthodologie qualitative) pour la collecte des données. Je vais fournir une description approfondie du contenu culturel des manuels scolaires et, dans ce cas, du manuel que j'ai analysé. Je présenterai plus en détail mes constatations et discuterai ensuite des données de recherche. Les résultats des données et les discussions apporteront ordre, structure et signification aux données exhaustives recueillies. Et enfin, je présenterai les résultats des données proposées recueillies à partir du manuel, puis je continuerai de discuter des résultats que j'ai trouvés.

#### 3.1 DESCRIPTION

Stiftung (2016 p.4) note que,

La recherche scientifique académique repose sur le recours systématique à des méthodes et procédures spécifiques pour obtenir des informations ou pour révéler les relations entre les variables de la société. La recherche scientifique vise à mettre en lumière de nouvelles informations ou à en vérifier d'anciennes afin d'augmenter ou de vérifier les connaissances. Par conséquent, la recherche scientifique repose sur l'examen d'hypothèses afin de comprendre ou d'analyser un phénomène donné au sein de la société.

Etant donné que mon objectif de recherche est basé sur une analyse des manuels sur la question de la compétence interculturelle, le but de cette recherche sera d'étudier et d'analyser la présence d'éléments interculturels dans les manuels utilisés lors de l'apprentissage du français comme langue étrangère dans les écoles secondaires au Lesotho. Afin de comprendre le processus dans lequel les apprenants prennent conscience (si c'est le cas) de divers éléments interculturels auxquels ils peuvent s'identifier, il est essentiel d'analyser les deux manuels suivants :

1. *Et toi ? Méthode de français - Niveau 1 par Marie-José Lopes, Jean-Thierry le Bougnec.*
2. *Alter Ego Methode de Français- A1 par Annie Berthet, Emmanuelle Daill, Catherine Hugot, Veronique M. Kizirian et Monique Waendendries*

## 3.2 PRESENTATION DES MANUELS

Dans cette partie de la recherche, je présenterai les deux manuels que j'ai l'intention d'analyser tout au long de l'étude.

D'après Bouzekri (2019 p.192), « le manuel est considéré comme le premier livre de l'apprenant, celui-ci s'y réfère tout au long de son parcours scolaire ».

Ce sont des manuels utilisés dans les écoles secondaires du Lesotho pour enseigner le français comme langue étrangère. Il s'agira d'une présentation des manuels, de ce qu'ils contiennent, de la façon dont ils sont structurés et de leur but dans la didactique de la langue française. Les deux manuels à analyser s'intitulent *Et Toi? Niveau A1* et *Alter Ego Niveau A1*.

### 3.2.1 METHODE ET TOI ? A1

*Et Toi ?* s'adresse à des adolescents débutant leur apprentissage du français. Ce manuel est composé de 4 volumes et couvre les niveaux A1, A2.1, A2 et B1.1. Les apprenants, acteurs sociaux, vont interagir dans des situations sociales particuliers (contextes) et dans des domaines particuliers. Les thèmes retenus s'inscrivent dans les actualités et rendent compte de la diversité de leur environnement socioculturel. (*Et Toi ?* 2007 : 3).

*Et toi ? Niveau 1* s'adresse à des adolescents. D'après les auteurs (Jean-Thierry Lebougnec, Marie-José Lopes), il correspond au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Ce manuel s'attache à l'acquisition et la maîtrise des cinq compétences décrites par le CECRL : 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. Les apprenants, acteurs sociaux, vont interagir dans des situations sociales (contextes) et dans des domaines particuliers. Ainsi, *Et toi ?* privilégie une approche actionnelle, c'est-à-dire un apprentissage par les tâches.

Ce niveau comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique et deux CD audio pour la classe. Le manuel consiste en 93 pages.

Cette méthode contient 4 modules thématiques ou chaque module consiste en 3 séquences d'apprentissage avec un projet d'une double page, une double page d'évaluation et une page d'auto-évaluation reprenant les objectifs du contrat.

Le choix des méthodes d'enseignement est l'un des aspects les plus importants qu'un enseignant et une organisation utilisant le manuel doivent prendre en considération. À partir d'un contrat d'apprentissage défini pour chaque module, la progression s'articule autour de trois leçons d'apprentissage. L'objectif final de l'apprentissage est l'accomplissement d'une tâche à réaliser en interaction. C'est un exemple de la perspective actionnelle qui est mise en place dans ce manuel, car l'objectif est que les apprenantes soient en mesure d'accomplir les tâches assignées à la fin du module.

Ce manuel vise également à perfectionner les quatre compétences linguistiques par l'application de l'approche communicative. « Les démarches sont élaborées à partir des objectifs et organisées en tenant compte de l'axe comprendre/s'exercer/produire (réception/production/interaction » (Et Toi 2007, p. 3).

Pour chaque module, il y a une page d'ouverture active qui consiste d'un contrat d'apprentissage, c'est-à-dire, un document d'apprentissage précisant comment le module se déroulera tout au long de l'apprentissage. Chaque module explique les objectifs fonctionnels d'une leçon et mentionne aussi les tâches correspondantes aux leçons. Ces tâches sont proposées à la fin d'un module. De plus, cette page contient également une présentation du personnage et des activités d'échauffement.

Le manuel contient quatre modules d'apprentissage.

Module 1 : « Inscription au club omnisports »

Ce module propose une présentation d'une sphère sociale dont le but principal est l'interaction d'un personnage avec les autres, par exemple, les copains et les copines. L'adolescent du module évolue dans des situations de communication « authentiques ».

Module 2 : « Organisation d'une fête »

Ce module concerne principalement de la sphère sociale aussi. C'est là où l'adolescent invite les autres à une fête, et apprendre à présenter quelqu'un.

Module 3 : « Création d'un blog »

Ce module traite principalement de la sphère privée car l'apprenant organise les activités de sa journée en utilisant un calendrier. Il apprend à présenter sa famille et à parler de ses habitudes.

#### Module 4 : « Création d'un portrait-robot / d'un garçon / d'une fille »

Ce module concerne des interactions sociales permettant à l'adolescent de décrire ses amis et raconter/projeter un caractère.

Puis, dans chaque séquence, on y trouve une activité de mise en route, un document écrit ou oral, le contenu de grammaire, de lexique et de phonétique, des exercices de la communication, de la compréhension globale et détaillée des documents.

Le module propose une double page d'évaluation « Evaluation » qui consiste en activités de réemploi sur les différents points de langue (lexique, grammaire, phonétique et communication). Enfin, le module a une page d'auto-évaluation « Auto-évaluation » pour tester les compétences linguistiques acquises par l'apprenant. Dans ces exercices, l'apprenant fait preuve de ce qu'il a appris tout au long du module.

#### 3.2.2 METHODE ALTER EGO A1

Méthode de Français *Alter Ego 1* est une méthode de français langue étrangère conçue par Berthet Annie, Daill Emmanuel, Hugot Catherine, Kizirian M. Veronique et Waendendries Monique. Il s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 et A2.1 du Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL). Dans *Alter Ego*, la place de l'apprenant est primordiale. Les thèmes abordés ont pour objectif principal de susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et de permettre à l'apprenant de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie. » (*Alter Ego*, 2012 : 3).

*Alter Ego* est composée de 5 volumes et couvre les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Pour chaque niveau, l'ensemble pédagogique proposé comprend le livre de l'élève (+ DVD), le cahier d'exercices (+CD), le guide pédagogique (CD) et des activités en ligne. Cette méthode de français consiste en 223 pages et contient 9 dossiers thématiques ou chaque dossier consiste de 3 leçons d'apprentissage ainsi qu'un dossier 0.

Chaque dossier consiste d'une page d'ouverture qui contient le sommaire du dossier et renvoie aux activités de phonie-graphie et au lexique thématique correspondants. Puis, il y a une double page de trois leçons contenant des activités du module. De plus, chaque dossier contient une page « Carnet de voyage ». Le dossier consiste aussi d'une page pour s'exercer. Cette page permet à l'apprenant de vérifier et systématiser les acquis grammaticaux, lexicaux et fonctionnement de la langue. Enfin, dans chaque dossier, il y a une page DELF pour tester les compétences acquises et pour que l'apprenant se familiarise avec l'examen DELF.

Ce manuel vise également à perfectionner les quatre compétences linguistiques par l'application de l'approche communicative. « Chaque leçon est structurée par les objectifs fonctionnels et développe une thématique. Elle mobilise les quatre activités langagières, les compétences réceptives (à l'écrit, à l'oral) » (Alter Ego 2012, p. 3).

### 3.3 METHODOLOGIE D'ANALYSE DES MANUELS

Cette partie vise à présenter la méthodologie qui a été utilisée pour la collecte des données. Dans les deux manuels que j'ai analysés, la présence de composantes interculturelles (souvent difficiles à reconnaître dans les manuels scolaires car c'est une compétence qu'il faut l'acquérir et qui n'est pas forcément apprise) se retrouve dans les activités qui peuvent être culturelles proposées dans les textes. Par conséquent, l'intention est d'identifier les composantes culturelles incluses dans les exercices des deux manuels, *Et Toi et Alter Ego* utilisés dans la plupart des écoles secondaires du Lesotho.

Dans *Alter Ego*, je constate l'inclusion de l'intérêt interculturel, comme il est mentionné dans l'Avant-Propos, apprendre avec *Alter Ego* pour les étudiants leur permet d'acquérir la compétence comme, « les activités proposées lui offrent de nombreuses opportunités d'interagir dans des situations implicites, en fonction de son ressenti, de son vécu et de sa culture mais aussi de manière créative et ludique » (Alter Ego, 2012, p. 2). Cela signifie que les activités proposées dans ce manuel reflètent l'interaction entre la culture de l'apprenant et la culture cible.

Dans *Et Toi*, cependant, il était difficile et compliqué de dire comment le manuel favorise l'acquisition de la compétence interculturelle car elle n'était mentionnée ni dans l'avant-propos ni dans le tableau des contenus. Cependant, dans l'Avant-Propos, le manuel indique que, « les pré-supposés théoriques s'inspirent de supports du CECR » (Et Toi, 2007 p. 3) donc, ce sera

important d'examiner le manuel de près afin d'analyser réellement s'il y a l'inclusion de composantes culturelles qui amèneront les apprenants à acquérir la compétence interculturelle tout en tenant compte du fait que le CECR conseille l'acquisition de la compétence interculturelle mentionnée dans la revue de la littérature ci-dessus.

La recherche sera menée de manière descriptive car l'objectif principal est de présenter une description détaillée et précise de la présence d'éléments impliquant l'interculturel dans le matériel didactique utilisé dans l'enseignement et l'apprentissage du français en tant que langue étrangère dans les écoles secondaires du Lesotho.

Cette recherche s'efforcera de fournir un compte rendu complet de l'acquisition de la culture française et les cultures francophones dans un milieu scolaire non francophone. La recherche examinera de près la façon dont la culture et l'interculturel sont traités dans les deux manuels étudiés. L'objectif est d'examiner s'il y a des éléments interculturels incorporés dans *Et Toi, Méthode de Français - Niveau 1* et *Alter Ego, Méthode de Français - A1*.

Le but principal était de compter la fréquence des exercices interculturels dans les manuels analysés. Pour augmenter la validité des résultats, l'échantillon a fait l'objet d'une double vérification du contenu interculturel. La collecte des données et l'analyse du matériel culturel ont été menées par moi, le chercheur. Tous les deux manuels ont été considérés séparément pour permettre d'identifier ceux qui ont le plus grand nombre de tâches interculturelles.

Au stade qualitatif de l'étude, le matériel lié aux différentes cultures de l'échantillon a été analysé, c'est-à-dire tous les textes accompagnés des exercices et le contexte dans lequel ils sont apparus. Cela a été fait pour tenir compte de la nature des présentations culturelles et de leurs contextes. Étant donné qu'il n'est pas possible d'intégrer toute l'information culturelle dans un volume donné et qu'il ne suffit pas d'énumérer ce qui s'y trouve (ou ne s'y trouve pas), on s'est également penché sur la façon dont un apport culturel donné pourrait être utilisé à la sensibilisation et à l'appréciation interculturelles.

Puisque ces manuels sont utilisés dans l'enseignement aux débutants au Lesotho (pays africain), je soutiens qu'il était tout aussi important de les analyser en me basant sur la culture et le contexte africains car ce sont les manuels utilisés pour enseigner le français au Lesotho.

Le but ultime de cette recherche est de fournir une description approfondie du contenu interculturel qui peut influencer la capacité d'apprentissage des débutants par rapport aux exercices dans les deux manuels utilisés pour enseigner le français dans les écoles secondaires au Lesotho.

Les données ont été recueillies au moyen d'une analyse des livres d'apprenant. Comme mentionné précédemment, la collecte de données s'est concentrée sur le système de transfert de langue à travers les frontières (c'est-à-dire, du point de vue culturel européen) et pas nécessairement en employant les stratégies qui peuvent être utiles pour un transfert réussi de la langue française vers une communauté africaine au Lesotho.

Selon Cortazzi et Jin (1999) cité dans Sitoresmi (2017, p. 14), il existe au moins trois types de matériaux de base qui peuvent être utilisés dans les manuels de langues : le matériel de culture source, le matériel de culture cible et le matériel de culture internationale (p. 196-219). Le premier est le matériel culturel source. Il s'inspire de la culture de l'apprenant comme contenu. Habituellement, ce sont les manuels scolaires qui sont produits au niveau national pour un pays particulier. L'objectif principal de cette catégorie de manuels est de permettre aux apprenants de parler de leur propre culture aux visiteurs dans leur pays plutôt que d'être prêts à rencontrer d'autres cultures.

Le matériel de la culture source ou la culture d'origine peut ne pas apparaître aussi avantageux que de se concentrer uniquement sur la culture cible lors de l'enseignement d'une langue étrangère. La deuxième source de matériel provient de la culture cible, en s'inspirant de la culture d'un pays où le français est parlé comme une première langue. Dans ce cas, les étudiants passeraient le plus clair de leur temps à lire et à apprendre sur la vie dans les pays francophones comme la France. La culture dans laquelle la langue opère, ou la culture cible, est une information de base pour tous les contextes socio-culturels dans lesquels un étudiant devra utiliser la langue cible (Sitoresmi 2017, p. 15).

« Le troisième type est le matériel culturel international ciblé, qui utilise un large éventail de matériaux provenant de diverses cultures dans les pays francophones et non francophones du monde entier » (Sitoresmi 2017, p. 15). Cortazzi (1999, p. 210) soutient que « la justification de cette catégorie est que les locuteurs qui ne la parlant pas comme une première langue utilisent fréquemment le français dans des situations internationales ». Le matériel culturel international cible est mentionné dans le contexte de la sensibilisation interculturelle. « Il est dit qu'il existe une

relation entre les cultures cibles et que la connaissance et la prise de conscience de cette relation sont importantes, mais insuffisantes, puisque la connaissance d'autres cultures est également nécessaire aux fins de la communication interculturelle » (Sitoresmi 2017, p. 15).

L'analyse portera sur les données collectées dans les trois catégories proposées par Cortazzi, et présentées dans le tableau ci-dessous :

### 3.3.1 PRÉSENTATION DES DONNÉES

Plus de détails sur les données recueillies seront trouvés dans l'annexe. Il comprend des photos montrant des exercices réels comme ils apparaissent sur les manuels.

## METHODE ALTER EGO

### TABLEAU DES EXERCICES CULTURELS

TABLEAU A

<b>CULTURE (FRANCAISE)</b>	<b>CIBLE</b>	<b>CULTURE FRANCOPHONE (DE PAYS FRANCOPHONES)</b>	<b>AUTRE (CULTURE DES APPRENANTS)</b>
<b>Dossier 0 p. 14-24 Découverte</b>			
<b>Leçon 1</b>		<b>Leçon 1</b>	<b>Leçon 1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques personnalités françaises et internationales (ex. canadien, italique, britannique)</li> <li>• Exercice 1, Journée européen des langues</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice 11, Faire connaissance : dire la nationalité (les nationalités francophone ex ; Maroc, Mexicain, Canadien, Tunisien)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice 3, À vous : faites connaissance Avec le groupe, dites votre prénom</li> </ul> <p>Suggestion : Les apprenants peuvent dire « bonjour » dans leur propre langue et en français.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice 11, Echangez : vous parlez quelles langue(s) ? Je parle... et toi ?</li> </ul>

Des exercices ci-dessus montrent une représentation de la culture française et de la culture internationale. Ces sont les exercices qui traite le sujet de présentation, est ils mettent le plus accent sur les nationalités. Les apprenants sont censés à découvrir les nationalités différentes, de la France, et internationales, le Canada, aux Royaume Unis, le Mexique et quelques nationalités des pays francophones comme la Tunisie, le Maroc etc. L'exercice demande aussi à l'apprenant d'apprendre les différents noms des gens selon leur pays d'origine. Pour la compétence interculturelle, l'apprenant est donné une tâche d'apprendre comment saluer un Français dans sa propre langue et une proposition d'une activité que l'enseignant peut faire et de demander l'apprenant de partager avec la classe les langues différentes qu'il parle. Cela va exposer l'interculturelle a l'apprenant tout en lui enseignant une culture cible et une culture internationale.

<p><b>Dossier 2, p. 44-55 Ici,</b>  <b>Ailleurs</b>  <b>Leçon 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, Découvrir la ville de Pontoise</b></li> <li>• <b>Exercice 2 A et B</b></li> </ul> <p><b>Leçon 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 10, Indiquer un itinéraire</b></li> </ul> <p><b>Vous aidez Lucie à préparer pour son voyage à Annecy. Lisez les indications pour aller à la gare</b></p>		<p><b>Leçon 1, Projet Dossier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pour faire découvrir votre ville, vous allez, sélectionner des lieux d'intérêts dans votre quartier</b></li> </ul> <p><b>Leçon 2. Projet Dossier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Elaborer un itinéraire de balade (les apprenants peuvent élaborer un itinéraire de leur propre ville)</b></li> </ul>
---	--	---

Les activités ci-dessus traite seulement la culture cible et la culture de l'apprenant. Dans ces activités, l'apprenant apprend comment indiquer un itinéraire utilisant un plan de ville de *Pontoise*. Cet exercice prépare un apprenant à découvrir les différents quartiers d'une ville française, les

noms de magasins et les lieux différentes dans une ville. Sur le point de l'interculturelle, l'apprenant va apprendre les différences et les similitudes entre leur propre ville et une ville française. Il est censé de donner un itinéraire à un Français utilisant le vocabulaire qu'il a déjà appris pendant le premier exercice.

<p><b>Dossier 3, p. 62-73 Dis-moi qui tu es</b></p> <p><b>Point Culture : Les noms de famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A : Observez les noms de trois femmes et des enfants, que remarquez-vous ?</b></li> </ul>		<p><b>Leçon 2, Parler de sa famille</b></p> <p><b>Point Culture</b></p> <p><b>C : Comparer les noms français avec la situation de votre famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, Identifier l'évènement dans la photo et comparer avec votre pays. Que voit-on sur la photo d'un évènement similaire ?</b></li> </ul>
---	--	--

Les exercices de dossier 3 mettent l'accent sur les noms de famille française. Les apprenants apprennent les différents noms utilisés en France et cela aide aux apprenants à découvrir la culture française. Il y a une différence entre les noms de femmes, les noms d'hommes et les noms d'enfants. Donc, pour le point interculturel, les apprenants sont exposés à cette découverte. Ils doivent à partir de cet exercice, parler des propres noms de leurs familles. Et puis, ils doivent comparer les noms de leurs familles et les noms de familles françaises pour trouver les différences. Dans ce dossier, la culture française et la culture de l'apprenant sont présentes.

<p><b>Dossier 4, p. 80-91 À chacun son rythme</b></p>		
---	--	--

<p><b>Leçon 1 : Point Culture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A : Regardez les panneaux p.80. Qu'est-ce que vous remarquez sur les jours de fermeture ? et sur les horaires ?</b></li> </ul>		<p><b>Leçon 1 : Point Culture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>B : Comparez les jours et horaires de fermeture avec votre pays</b></li> </ul>
--	--	--

Dans dossier 4, les exercices sont basés sur les horaires en France, le mode de travail et comment les gens effectuent le travail et à quelle heure. Les apprenants doivent étudier un emploi de temps d'un magasin très connu en France et puis comparer les jours et les horaires du travail avec leur pays. Il y a une représentation de la culture française et de la culture de l'apprenant dans ce dossier.

<p><b>Dossier 5, p. 96-109, Temps Forts</b></p> <p><b>Leçon 1 : Point Culture : Jour de fête</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A : Associez les dates et les fêtes</b></li> <li>• <b>B : Dites quelles fêtes correspond aux dates</b></li> </ul>		<p><b>Leçon 1 : Point Culture : Jour de fête</b></p> <p><b>Questionnaire de fête favori</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>C : Dites si ces dix fêtes existent dans votre pays et elles sont dans les mêmes dates.</b></li> <li>• <b>Exercice 5, En petits groupes, vous préparez une enquête pour la nouvelle édition du <i>Francoscopie</i></b></li> </ul>
--	--	---

Dans ces activités on remarque une représentation de la culture française et un exercice qui va traiter l'interculturel. Les apprenants apprennent les fêtes différentes qui ont lieu toute au long de l'année en France, donc, ils devraient associer les dates aux fêtes nationales qui correspondent. Cet exercice expose les apprenants aux fêtes nationales différentes dans un pays francophone et en France. Après cette découverte, l'apprenant sera une place de comparer les dates de fêtes de son propre pays et celles d'un pays francophone. Le processus de l'intégration des cultures aura lieu pendant ces activités qui va résulter dans l'acquisition de la compétence interculturelle.

	<p><b>Dossier 6, p. 116-127</b></p> <p><b>Voyage, Voyages</b></p> <p><b>Leçon 1, Au fil des saisons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, A et B :</b> Associez chaque tableau de l'affiche à une saison (dates de l'hémisphère nord)</li> </ul> <p><b>Projet Dossier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pour découvrir un séjour, dans un pays francophone, vous allez choisir le lieu et la période de l'année</b></li> </ul>	<p><b>Leçon 1, Au fil des saisons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>D : Dites si dans votre pays, les saisons sont très constatées</b></li> </ul>
--	--	---

Dossier six montre une représentation de la culture internationale et une possibilité de la culture de l'apprenant. Ces deux exercices demandent à l'apprenant de comparer les saisons de l'année dans son pays avec les saisons de l'année d'un pays francophone international. Par exemple, dans des pays internationaux, l'hiver est de novembre à janvier, mais au Lesotho, l'hiver est de mai à juillet. Ce sont les petites différences culturelles que l'apprenant va découvrir pendant qu'il effectue ces exercices et donc être en mesure de voir l'importance de l'interculturel.

<p><b>Dossier 7, p. 136-147 C'est mon choix</b></p> <p><b>Leçon 1, Question de gout</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 5, Observez le menu d'une cantine scolaire en France et faites une comparaison de celle de votre pays</b></li> </ul>		<p><b>Leçon 1, Question de gout</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, 1 : L'objectif commun dans les deux affiches. 2 : Est-ce qu'il existe de programmes similaires dans votre pays ?</b></li> <li>• <b>Organiser une soirée à thème « déterminer le thème de la soirée et définir le menu</b></li> </ul>
---	--	--

Les exercices de dossier 7 focalisent sur les plats culturels d'un pays. Dans ces exercices, il y a une représentation de la culture française et la culture de l'apprenant. Exercice 5 exige à l'apprenant d'observer un menu d'une cantine scolaire en France, ses alimentations différentes, leurs plats et les boissons. L'apprenant compare le menu français avec le menu de son propre cantine scolaire. Il va découvrir ce que les Français mangent en comparaison avec ce que les apprenants lesothans mangent pendant le déjeuner.

<p><b>Dossier 8, p. 154-165 Vivre en ville</b></p> <p><b>Leçon 1, Achats citadins</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1 : Découvrez un magasin très connu en France : <i>Le Fnac</i></b></li> </ul> <p><b>Carnet de voyage</b></p>		<p><b>Leçon 1, Achats citadins</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, C : Est-ce qu'il existe la Fnac ou un magasin similaire</b></li> </ul>
---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 4, Découvrez d'autres lieux reconvertis en espaces culturels en France</b></li> </ul>		<p><b>dans votre pays ? lequel ?</b></p> <p><i>Proposition : Dites dans votre pays quels sont les lieux culturels reconvertis.</i></p>
--	--	--

Ces activités donnent à l'apprenant une occasion d'apprendre les lieux très connus de France, donc on remarque une représentation de la culture française dans ce dossier. L'apprenant doit découvrir les lieux reconvertis en espaces culturels en France et les comparer avec les lieux culturels de son pays. L'enseignant peut proposer une activité pour l'apprenant pour l'aider à acquérir une compétence interculturelle et lui demande de trouver dans son pays, les lieux et les magasins similaire au *Fnac*.

<p><b>Dossier 9, p. 172-183 Lieux de ville</b></p> <p><b>Leçon 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 2, Les annonces sur pap.fr</b></li> </ul>		<p><i>Proposition : Ecrivez une annonce d'un logement typique de votre pays et dites quels sites vous utilisez pour louer des appartements</i></p>
---	--	--

Le dernier dossier du manuel *Alter Ego* propose une activité d'une création des annonces. Dans ce dossier on trouve seulement une représentation de la culture française parce que les apprenants sont demandés de lire les annonces sur les appartements qui se trouvent aux villes différentes en France. L'enseignant doit proposer une activité interculturelle aux apprenants pour qu'ils puissent intégrer leur culture à une culture française.

## **METHODE ET TOI**

### **TABLEAU DES EXERCISES CULTURELS**

#### **TABLEAU B**

<b>CULTURE CIBLE (FRANCAISE)</b>	<b>CULTURE FRANCOPHONE (DE PAYS FRANCOPHONES)</b>	<b>AUTRE CULTURE (CULTURE DES APPRENANTS)</b>
	<p><b>Module 1 p.7-24 Inscription au club omnisports</b></p> <p><b>Séquence 1 Tu surf Internet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1 : Voici des sites très célèbres : (ex .fr, .us, .uk, .au, .es)</b></li> </ul> <p><b>Séquence 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1 : les nationalités différentes des pays francophones</b></li> </ul>	

Dans le manuel Et Toi, le module 1 présente un exercice qui traite la culture internationale car l'apprenant découvre les sites très célèbres qui incluent les sites de France, des Etats unis, d'Australie etc. cet exercice enseigne aussi les nationalités différentes des pays francophones comme le Maroc, la république démocratique du Congo etc. il n'y a pas beaucoup de possibilités pour aider l'apprenant à acquérir une compétence interculturelle dans ce module.

	<p><b>Module 2 p. 25-42</b></p> <p><b>Organisation d'une fête</b></p> <p><b>Séquence 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 2 : Tu connais ces chanteurs ? Tu connais ces chanteuses ? (français, colombien,</b></li> </ul>	
--	---	--

	<p>canadien, américain, anglais etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 4 : B : Trouve les pays</b></li> </ul>	
--	---	--

Les exercices du module 2 représentent les éléments des cultures internationales. Les apprenants sont demandés d'identifier les chanteurs et chanteuses international(es) qu'ils connaissent. L'activité va exposer les célébrités différents des pays francophones différents. Dans ce module, il n'y a pas une représentation de la culture de l'apprenant.

<p><b>Module 3 p. 43-60 Création d'un Blog</b></p> <p><b>Séquence 7</b></p> <p><b>L'emploi du temps d'Eugénie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1</b></li> </ul> <p><b>Sequence 8</b></p> <p><b>Quelle famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 3 : Felix présente sa famille : ex : Felix, Marc, Hugo, Marie, Clémentine</b></li> </ul> <p><b>Séquence 9</b></p> <p><b>Les vacances</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 4 : la différence entre les</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 5 : En groupe, compare ton emploi du temps avec l'emploi du temps d'Eugénie</b></li> </ul> <p><b>Sequence 8</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 2 : Présente-nous ta famille, les noms des femmes/hommes et des enfants</b></li> </ul> <p><b>Séquence 9</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 5 : En groupe, parlez de vos</b></li> </ul>
---	--	--

saisons de l'année françaises et d'autre culture (dans ce cas, lesothane)		vacances. Ex : En aout, je suis... en... je fais...
---	--	---

Module trois présente les exercices qui représente les trois types de culture. Il consiste des activités sur la présentation d'une famille, les noms de familles différents, les salutations des pays différents, l'emploi du temps d'un élève français et la monnaie utilisé dans les pays différents.

<b>Module 4 p. 61-80 Création d'un portrait-robot d'un garçon ou d'une fille de la classe</b> <b>Séquence 10</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 2 : Les vêtements : Trouve le prix (la monnaie française, Euros)</b></li> </ul>	<i>Proposition : Dites quelles monnaies il existe aux pays francophones en Afrique et la valeur de cette monnaie.</i>	<i>Proposition : Dans votre pays, vous utilisez quelle monnaie ? quel est le taux de change entre l'euro et votre monnaie ?</i>
---	---	---

Dans ce dernier module du manuel, il y a une représentation de la culture française et des propositions que l'enseignant peut créer pour faciliter une compréhension de l'interculturelle. Les apprenants découvrent la monnaie utilisée en France et puis suggèrent leur monnaie pour faire de comparaison et trouver la valeur entre, par exemple, l'euro et le loti.

Après avoir recueilli les données mentionnées ci-dessus, il est important de rassembler les résultats et d'en discuter davantage en me basant sur les trois types de culture de Cortazzi (1999) comme une base. Comme mentionné précédemment, l'objectif principal est d'analyser la représentation des différentes cultures dans les manuels étudiés et d'analyser si elles répondent ou non au besoin de l'apprenant d'acquérir la compétence interculturelle. Après avoir discuté des possibilités, des effets et des implications des exercices étudiés, je donnerai ensuite une conclusion de l'étude et des recommandations pour l'amélioration du matériel didactique utilisé pour enseigner le français comme langue étrangère dans les écoles secondaires du Lesotho. Les résultats détermineront si le

matériel utilisé dans les écoles du Lesotho en vaut la peine ou si des changements doivent être apportés.

## 4.0 RÉSULTATS ET ANALYSE

À ce stade, il est nécessaire pour moi d'analyser des données recueillies et de la façon dont elles sont liées à la compétence interculturelle pour savoir si elles répondent ou non à la question de recherche présentée plus tôt dans cette recherche. Donc, ce chapitre vise l'analyse des données du chapitre précédent.

Selon les données présentées, les résultats montrent que les cultures représentées dans les deux manuels sont principalement la culture française, les cultures internationales (francophones) et très peu de représentation de la culture des apprenants qui est généralement censée être incluse dans les manuels afin de permettre aux apprenants de l'associer à la culture cible : la culture française.

En termes de fréquence, la représentation de la culture française dépasse largement la culture des apprenants et la culture internationale. L'inclusion d'un plus grand nombre de contenus culturels cibles (française) dans le manuel peut exposer les apprenants à de « nouvelles » expériences (Dat, 2008) et montrer comment vivent d'autres groupes de la société ayant des antécédents culturels différents (Byram, 1989). Cependant, une représentation de la culture des apprenants leur permet également de se rapporter à leur propre culture et de pouvoir l'intégrer à la culture française, mais cela ne se voit plutôt pas dans les manuels scolaires.

Les sujets abordés dans les manuels échantillonnés portaient principalement sur les salutations, les présentations, la famille, les chiffres, l'heure, les dates, les professionnels, les lieux, les activités quotidiennes, les appels téléphoniques, les achats et les repas au restaurant, qui étaient des sujets prévus pour un semestre. La présentation dans les manuels mettait l'accent sur l'acquisition de compétences pour parler, écouter et lire. L'insuffisance des éléments de la culture cible peut être due au manque de connaissances culturelles connexes et de compréhension de la culture cible parmi les apprenants, affectant ainsi la communication avec les personnes cibles de la société. Des malentendus et des conflits peuvent survenir en raison des différences culturelles entre la culture cible et la culture de l'élève.

Comme il a été mentionné précédemment dans cette étude, l'un des rôles est d'identifier, entre les deux manuels, lequel a le plus de tâches interculturelles, l'évaluation suivante répondra à cet objectif. Cependant, dans ces deux exemples de manuels scolaires (*Méthode Et Toi et Méthode Alter Ego*), en fonction de leur production et de leur publication, la constatation selon laquelle la

culture cible est prédominante dans le manuel produit localement n'est pas conforme à celle de Dat (2008) et Cortazzi & Jin (1999), selon lesquelles la culture source est généralement prédominante dans les manuels produits localement. Dat (2008) a déclaré que la représentation du contenu de la culture source dans les manuels scolaires locaux est l'une des forces des manuels locaux en raison de leur aspect pratique et familier pour les apprenants. Les manuels étudiés dans cette recherche peuvent être considérés comme perdant leur force en tant que manuels à utiliser pour les pays non francophones en raison du manque de la représentation de la culture des apprenants.

En outre, les apprenants dans le domaine de recherche, c'est-à-dire au Lesotho, ne peuvent pas être familiers avec le contexte culturel de la langue cible. Les apprenants viennent d'un pays d'anglais langue étrangère et vivent dans des régions où les valeurs traditionnelles sont généralement bien défendues. La communication en français se produit généralement avec d'autres locuteurs non natifs ou francophones de divers horizons culturels visitant des objets touristiques à proximité. Le contenu de la culture cible dans le manuel ne peut pas être pratique pour les apprenants. Ensuite, lorsque le contenu n'est pas pratique pour les apprenants, la possibilité d'une distance psychologique négative est élevée (Gass & Selinker, 2008).

Les apprenants peuvent se sentir moins motivés à apprendre la langue cible car le contenu est considéré comme inutile. En outre, les apprenants aux écoles secondaires du Lesotho doivent pouvoir expliquer leurs propres contextes socioculturels à d'autres personnes. Les visiteurs étrangers et les touristes visitant le pays du Lesotho voudront peut-être connaître des rituels ou des coutumes particuliers à proximité. Ce que je remarque surtout c'est qu'il y a beaucoup de comparaisons entre les cultures proposées par ce manuel. Pourtant, la notion de l'interculturel que nous avons évoqué dans notre cadre théorique ne s'arrête pas là. Il faut aller plus loin, est c'est là où le manuel est limité.

La plupart des exercices des deux manuels analysés montrent une représentation majeure des cultures françaises et internationales. Cependant, il y a certains exercices qui permettent à l'enseignant de créer ses propres exercices pour les apprenants qui reflétera une approche interculturelle afin de permettre aux apprenants d'intégrer leur propre culture à celle montrée dans les manuels.

Les résultats indiquent également que les sujets culturels abordés dans ces manuels sont très limités et qu'elle n'inclut pas toutes les questions culturelles mentionnées dans les cadres de Cortazzi. En outre, on peut observer que des questions telles que « la vie personnelle et l'identité », « la culture », « la religion », « les médias et la communication » et « voyage » sont communes aux deux manuels. La vie personnelle et l'identité, qui est l'un des points culturels communs des manuels, traitent des étudiants qui se présentent, parlent de leurs anniversaires, de leurs activités quotidiennes, de leurs capacités, et aussi de la personnalité des autres. La culture se limite principalement aux traditions françaises et aux cérémonies et festivals nationaux.

Les manuels *Et Toi et Alter Ego* ne tiennent pas suffisamment compte des éléments liés à la culture de l'apprenant mais plutôt à la culture cible et à la culture internationale. Comme l'ont soutenu Hamiloğlu et Mendi (2010), la raison en est peut-être liée à des facteurs externes tels que les points de vue et la sensibilisation des auteurs de manuels scolaires, les limitations politiques imposées aux éditeurs de manuels scolaires ou les politiques culturelles du contexte local. Cependant, on pense qu'un certain degré de représentation de la culture cible ou internationale est nécessaire pour l'acquisition de compétences linguistiques communicatives (Tajeddin & Teimourizadeh, 2014).

D'autre part, la compréhension de sa propre culture est nécessaire pour le développement des compétences interculturelles, car de cette façon, l'apprenant peut être en mesure de comparer sa propre culture avec celle de la langue cible ou des cultures internationales et cette comparaison est une première étape d'une approche interculturelle. Compte tenu du statut international du français, il ne peut pas être lié uniquement à la culture française

La culture locale des pays francophones et les cultures où le français est une langue internationale devraient être reflétées dans son enseignement et son apprentissage. Comme les manuels sont très limités dans son compte rendu de la culture et des questions interculturelles, il semble nécessaire d'inclure une perspective plus équilibrée dans les manuels. Une perspective qui contient un domaine de culture plus large, et des aspects positifs et négatifs de la vie non seulement en France, mais dans d'autres pays et cultures. Cela peut donner aux étudiants une image plus complète et réelle de la vie qui ne se concentre pas exclusivement sur leur pays et élargit les perspectives des étudiants à d'autres parties du monde avec des cultures et des modes de vie différents.

L'objectif de cette recherche était de faire une analyse des deux manuels échantillonnés et après la collecte des données, les résultats montrent que dans le manuel *Et Toi Niveau 1*, il y a très peu

ou pas de représentation de la culture des apprenants car la plupart des exercices échantillonnés ont montré une grande représentation de la culture française. L'apport culturel de ce manuel ne donne pas aux apprenants beaucoup d'accès à la réflexion sur leurs propres valeurs, attitudes et croyances, ni sur celles des étrangers.

Les incidents critiques et les exercices spécifiques visant à comparer et à contraster les cultures n'apparaissent pas du tout dans l'échantillon. Ils deviennent quelque chose qui nécessite une impulsion de la part de l'étudiant pour analyser en détail les rencontres interculturelles et viser à expliquer les raisons de leurs échecs, généralement causés par des attentes culturelles différentes entre les participants. Les incidents critiques encouragent les élèves à réfléchir à la situation analysée et les aident à développer une gamme de stratégies pour une communication interculturelle efficace.

Ils sont utiles pour sonder les hypothèses culturelles que les gens font dans les interactions avec les étrangers. Ils sensibilisent les apprenants aux différences culturelles et développent leur sensibilité et leur compétence interculturelles (Triandis, 1995a; 1995b).

Ces incidents critiques peuvent être utiles pour aider les élèves à développer des compétences de médiation, car ils peuvent entraîner un certain inconfort ou même un conflit. Cela nécessitera à son tour que les apprenants servent de médiateurs entre les différentes parties en conflit. Pourtant, ce manuel offre aux apprenants très peu ou pas de formation en médiation de conflits.

Le manuel ne permet pas à l'apprenant de comparer sa propre culture et celle de la langue apprise, nous pouvons donc conclure qu'il est nécessaire d'améliorer la publication du manuel par le gouvernement local (au Lesotho) ou de modifier les manuels à utiliser dans les écoles secondaires.

Cependant, dans *Alter Ego*, autant il y a encore peu de représentation de la culture lesothane, il y a un certain nombre d'exercices qui permettent à l'apprenant de comparer avec sa propre culture et donc de pouvoir l'intégrer à la culture source. Certains exercices du manuel ont la « culture ponctuelle », où l'apprenant découvre des informations, apprend sur la culture française et reçoit en outre des tâches et des exercices sur sa propre culture.

Les cultures sont présentées comme n'étant que légèrement différentes et les différences entre elles sont souvent occultées. L'affirmation de Kramersch (1987) selon laquelle les manuels scolaires sont souvent élaborés en référence à la culture de l'apprenant plutôt qu'à celle de la communauté cible

semble toujours valable. Ceci est fait pour protéger les élèves de l'inconfort perçu de rencontrer différentes façons de vivre et de voir le monde. Par conséquent, la diversité culturelle n'est pas présentée comme un élément normal de la réalité humaine avec sa propre validité et valeur internes, mais comme quelque chose qui doit être évalué dans sa propre perspective culturelle. Malheureusement, dans *Alter Ego*, la compréhension interculturelle des élèves est favorisée de manière très limitée, voire pas du tout.

Même si les manuels présentent des opportunités pour faire de l'interculturel, les activités ne sont pas « interculturelles » telles quelles. Cependant, il y a des activités qui donnent à l'enseignant une idée et tout lui doit de construire ses propres activités interculturelles afin d'aider les apprenants à acquérir une compétence interculturelle. Dans certaines activités on voit qu'il y a une ouverture vers l'interculturel. Mais, si le professeur ne sait pas comment faire ces activités (avec l'interculturel en tête), on manquerait sans doute des possibilités. Ces activités comprennent :

1. *Alter Ego 1 ; Leçon 1*

- Exercice 3, À vous : faites connaissance

Avec le groupe, dites votre prénom

Suggestion : Les apprenants peuvent dire « bonjour » dans leur propre langue et en français. Dans cet exercice, on peut imaginer un exercice où un Français vient au Lesotho et l'apprenant lui apprend comment saluer dans sa langue maternelle.

2. *Leçon 1 : Point Culture*

B : Comparez les jours et horaires de fermeture avec votre pays.

Bien que cette activité relève plutôt du socioculturel, elle peut également être utilisée pour sensibiliser à l'interculturel. Par exemple, on peut faire réfléchir les apprenants à la notion de temps. Le fait de faire une longue pause pendant le déjeuner ; le fait que la plupart des magasins soient fermés le dimanche et pourquoi.

3. *Leçon 1, Achats citadins*

- Exercice 1, C : Est-ce qu'il existe la Fnac ou un magasin similaire dans votre pays ? lesquels ?

Suggestions : Dites dans votre pays quels sont les lieux culturels reconvertis.

: Ecrivez une annonce d'un logement typique de votre pays et dites quels sites vous utilisez pour louer des appartements.

3. *B : Comparez les jours et horaires de fermeture avec votre pays*

*Exercice 5 : En groupe, compare ton emploi du temps avec l'emploi du temps d'Eugénie.*

- Cette activité relève plutôt du socioculturel, mais elle peut également être utilisée pour sensibiliser à l'interculturel. Par exemple, l'enseignant peut faire réfléchir les apprenants à la notion de temps. Le fait de faire une longue pause pendant le déjeuner ; le fait que la plupart des magasins soient fermés le dimanche et pourquoi ainsi que les différents moments de la journée où ils font certaines activités.

4. *Exercice 1, Identifier l'évènement dans la photo et comparer avec votre pays. Que voit-on sur la photo d'un évènement similaire ?*

- Dans cette activité, on peut voir une notion de l'interculturelle où l'apprenant compare un évènement très connu dans leur pays à un évènement de culture française, et l'activité va donner à l'apprenant un sens de l'intégration des deux cultures pour acquérir une compétence interculturelle.

5. *Exercice 5, Observez le menu d'une cantine scolaire en France et faites une comparaison de celle de votre pays*

- Encore une fois on voit qu'il y a une ouverture vers l'interculturel. Mais, si l'enseignant ne sait pas comment faire ces activités (avec l'interculturel en tête), on manquerait sans doute des possibilités. Donc, cette activité ouvrira une porte pour un enseignant d'être créative et d'introduire ses apprenants à l'interculturel à partir de cette activité.

Ces activités permettent à l'apprenant de comparer ses propres lieux reconvertis à celles de la culture cible. Par conséquent, il aidera l'apprenant à intégrer sa motivation à la culture française afin de découvrir des similitudes et des différences.

Les résultats de l'étude ont montré une faible inclusion d'éléments interculturels dans les deux manuels échantillonnés. Cependant, les éléments interculturels (Byram, 1997; Paige et coll., 2003) ont été reflétés dans certains mots de vocabulaire dans les manuels, mais n'ont pas été soulignées. Les activités interculturelles n'étaient pas non plus prévues dans les manuels, alors qu'elles devraient être réalisées pour améliorer les compétences des apprenants en matière de

communication interculturelle en termes de connaissances, d'attitudes et de sensibilisation interculturelles, telles que la comparaison culturelle (Risager, 1991; Byram; 1997), résolution de problèmes, tâches interculturelles, interaction et réflexion interculturelles.

Représenter une vision équilibrée des cultures qui s'adressent aux cultures locales, cibles et internationales peut favoriser le développement de la compétence communicative interculturelle chez les apprenants de L2, ce qui peut à son tour améliorer les progrès des apprenants vers l'acquisition de compétences interculturelles (Hillard, 2014 p. 78).

Les apprenants seront plus motivés à apprendre la langue cible si la langue cible est présentée dans des contextes pertinents pour la vie des apprenants de FLE (Adaskou, Britten & Fahsi, 1990). Pour améliorer la compréhension interculturelle parmi les apprenants de L2, des techniques telles que la comparaison culturelle peuvent être utilisées (Alptekin, 1993 p.124).

Cette technique met l'accent sur les similitudes et les différences entre ou parmi les différentes cultures et peut partir de la culture source des apprenants, suivie de la culture cible et internationale. C'est ce qu'il faut voir dans les manuels de FLE, en particulier ceux qui seront utilisés dans les pays non francophones comme celui qui est actuellement à l'étude.

En termes de comparaison culturelle, les apprenants sont encouragés à discuter des différences ou des similitudes entre la culture française et la propre culture des apprenants dans les salutations formelles, les comportements non verbaux dans les salutations, les formulaires d'adresse, les jours fériés ainsi que les noms français et les propres noms des apprenants.

Il est important de trouver la distinction entre les cultures pour éviter d'interpréter la culture cible en fonction de la culture et des attentes des apprenants, ce qui a souvent causé des malentendus (Kramsch, 1993). Faire des comparaisons culturelles pourrait aider les apprenants à rendre cette culture étrangère familière, et plus facile à aborder (Byram et Planet, 2000), à acquérir une compréhension plus profonde de leur propre culture, et à apprécier et à prendre conscience des différences entre les deux cultures (Liddicoat, 2001).

## 5.0 CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre présente la conclusion et la suggestion fondées sur les constatations et la discussion du chapitre quatre ainsi que des suggestions pour des études connexes.

Dans l'enseignement-apprentissage du français en tant que langue étrangère, l'un des objectifs est de développer des citoyens compétents sur le plan interculturel. Par conséquent, la culture doit jouer un rôle majeur. Les manuels étant des vecteurs d'informations culturelles, une attention particulière devrait être accordée au contenu culturel des manuels scolaires. Dans ce chapitre, je discuterai des résultats et des conclusions tirés des données recueillies. Je suggérerai en outre les recommandations nécessaires au développement et à l'amélioration du programme d'études de la langue française au Lesotho.

Cette recherche a présenté les résultats de l'analyse du contenu culturel de deux manuels français utilisés pour les écoles secondaires au Lesotho. L'étude des manuels scolaires a révélé que la culture cible est principalement représentée dans les manuels par rapport à la culture source et les cultures internationales, et que la culture dans les manuels est principalement représentée dans le sens esthétique.

Tout d'abord, le constat de trouver plus d'éléments de la culture cible découverts dans les exercices met davantage l'accent sur l'exposition des apprenants aux nouvelles expériences. Ces éléments peuvent également être important, car ils révèlent comment d'autres communautés ayant des origines culturelles différentes vivent par rapport à la façon dont les apprenants locaux vivent. Toutefois, cela peut aussi constituer une menace pour l'apprentissage des apprenants, puisque la majorité des éléments culturels qu'ils connaissent ne sont pas inclus dans ce manuel, ce qui rend très difficile pour eux de relier tout apprentissage à leur vie quotidienne et donc entraver le processus de compétence interculturelle.

Compte tenu du type de manuel basé sur sa production et sa publication, le fait que la culture européenne prédomine sur la propre culture des apprenants est raisonnable. Néanmoins, cela est inapproprié et n'aide pas du tout si le manuel sera utilisé dans l'enseignement des débutants des écoles secondaires au Lesotho. Ma principale raison pour ce constat est que, pour un débutant, il n'est que juste d'intégrer sa culture d'origine avec la culture cible car à la fin d'un exercice, l'apprenant apprend puis s'adapte lentement à la culture cible. La faible représentation de la

culture de l'apprenant implique que l'enseignant construit ses propres exercices basés sur ceux déjà existants dans les manuels pour aider les apprenants à comprendre les différences, les similitudes et à être en mesure d'intégrer les deux. Cela permettra d'acquérir facilement une compétence interculturelle pour les apprenants. Un professeur de français comme langue étrangère, qu'il soit natif ou étranger, est confronté à diverses situations au moment où il se présente devant un groupe d'apprenants. Celles-ci pourraient aller de la prise en charge des stéréotypes construits par les apprenants et des propres stéréotypes des enseignants à la prise d'un moment de réflexion sur la question de la représentation.

Cette étude a montré que l'utilisation de manuels constitue une grande partie des stratégies qui pourraient être utilisées pour aider les étudiants à acquérir d'une compétence interculturelle et si les manuels eux-mêmes ne sont pas à la hauteur, il y aura une complication inévitable dans l'enseignement-apprentissage de français en tant que langue et culture. Les manuels étudiés dans cette étude ont montré un manque de représentation de la culture de l'apprenant et il y a une possibilité de malentendus qui peuvent entraver le développement de l'apprenant.

Deuxièmement, Dat (2008) et Cortazzi (1999) indiquent que, dans la plupart des cas, la culture source est prédominante dans les livres de référence produits localement, dans ce cas, pour les manuels scolaires produits en Europe (France) et c'est l'un des points forts des manuels en raison de l'aspect pratique et de la familiarité pour les apprenants locaux. Mais de grandes questions peuvent être posées, « Qu'en est-il des étudiants étrangers ? Ces manuels ne sont pas censés être utilisés pour les enseigner aussi ? Comment la prédominance de la culture source profitera-t-elle aux apprenants du Lesotho ? ». La réponse sera évidemment que le manuel ne sera pas pertinent parce qu'il est important aussi pour les apprenants de se familiariser avec la culture présentée dans un matériel didactique donc je préconise fortement soit un équilibre dans les cultures soit une prédominance de la culture des apprenants dans un manuel d'apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, les manuels étudiés dans cette recherche peuvent être considérés comme perdant de leur force en tant que matériel d'enseignement approprié en langue française dans les écoles secondaires du Lesotho en raison d'une moindre représentation de la culture des apprenants.

En outre, étant donné que les apprenants des écoles secondaires du Lesotho sont des débutants en français n'ayant aucune connaissance de la langue cible, il est évident qu'ils ne connaissent pas le contexte culturel de la langue cible. La plupart d'entre eux viennent généralement de régions

rurales et vivent encore sous des croyances et des valeurs traditionnelles strictes. Les contenus culturels européens de ce livre ne sont pas pratiques aux apprenants, car certains éléments culturels peuvent même sembler contredire ce qu'on leur enseigne dès l'enfance. Pour cette raison, l'absence de caractère pratique du contenu du manuel peut permettre aux apprenants de se distancer psychologiquement de l'apprentissage, ce qui entraînera des résultats négatifs (Gass and Selinker, 2008).

La motivation des apprenants peut également se détériorer en raison de la perception que les contenus appris ne sont pas nécessaires, en particulier dans leur pays d'origine, car les contenus ne donneront pas aux apprenants l'occasion d'expliquer leur propre contenu socioculturel à d'autres personnes.

Les catégories de contenu culturel ont été représentées dans les manuels *Et Toi et Alter Ego* en trois catégories (Culture source, Culture cible et Cultures internationales). L'analyse réalisée a montré que dans le nombre total de ces trois catégories de contenu culturel dans le manuel, la plus dominante était la culture cible, puis la deuxième était la culture internationale, et la dernière est la culture de l'apprenant. Les étudiants doivent connaître la culture cible et les cultures internationales sans oublier leur propre culture, la culture du Lesotho.

Le matériel devrait être conçu pour développer les compétences de découverte, d'accommodation et de négociation, ce que Baker présente comme la sensibilisation interculturelle, un concept qui a évolué à partir de la conscience culturelle une alternative « non essentialiste ». Cela permettrait une approche dynamique de la culture, perçue comme « quelque chose de plus libre et de plus fluide » (Baker 2012: p. 2). 64) . Ce n'est clairement pas le cas dans les manuels analysés, où la majeure partie de l'apprentissage culturel traite de comportements et de produits stéréotypés. L'apprentissage des langues, outre ses utilisations évidentes, doit être un outil de changement social et de compréhension culturelle. L'introduction de cultures différentes dans la salle de classe est un pas vers la compréhension interculturelle et la paix, selon les mots de Byram, « un tremplin pour l'action politique » (2014 p. 2014). 18). Cependant, les faits stéréotypés sur des cultures spécifiques n'entraîneront pas cette action.

Bien que l'improvisation puisse être exécutée dans certains domaines, il faut redoubler d'efforts pour intégrer l'apprentissage culturel de l'apprenant dans les manuels scolaires. « Puisque les manuels scolaires sont des artefacts sanctionnés par l'institution [...] les apprenants sont

susceptibles de traiter ces manuels comme des porteurs de vérité » (Weninger et Kiss 2015 p.54). Pour cette raison, les auteurs de manuels scolaires devraient s'éloigner de la simple connaissance anecdotique d'une culture particulière, mais devraient en fait l'inclure dans ces manuels. Même s'il peut être affirmé, sur la base des données enregistrées, que l'improvisation par l'enseignant peut être faite afin d'incorporer la culture de l'apprenant dans les manuels scolaires, un effort plus important sur le développement de l'inclusion des deux cultures est grandement nécessaire. En ce qui concerne l'utilisation des compétences, nous avons pu prouver que le développement de la culture dans les capacités et les comportements généraux doit être traité par des compétences productives, où l'apprenant peut cesser d'être un sujet passif dans le processus. Seul ce changement de rôles et de formation peut préparer nos étudiants à l'interaction multiculturelle et à la communication interculturelle. Nous sommes confrontés au fait que si les manuels scolaires ne sont pas en mesure d'offrir cette formation, différents outils devront être introduits dans la salle de classe.

Sur la base des résultats, des discussions et de la conclusion de cette recherche, il est suggéré que les concepteurs de matériaux français, en particulier les auteurs de manuels français, devraient inclure davantage de contenu culturel de l'apprenant et du contenu culturel international. Il est suggéré que les cultures devraient être livrées sans jugement où une culture à l'autre est traitée de manière égale. Donc, je recommande fortement de reconsidérer les manuels proposés dans l'enseignement du français langue étrangère au Lesotho.

Cependant, il n'y a aucun doute que ces deux manuels constituent de très bons exemples d'exercices qui contiennent des éléments culturels de la culture française et des cultures internationales. Par conséquent, si les responsables des programmes d'études du Lesotho ne sont pas encore équipés pour composer leur propre matériel pédagogique, il sera important pour eux d'organiser des ateliers et des formations pour les enseignants du secondaire du Lesotho afin de leur apprendre à créer leurs propres activités en utilisant celles déjà existantes dans les manuels. Ces activités doivent enseigner aux apprenants comment apprécier leur propre culture tout en apprenant la culture cible. Les formations pourraient d'abord s'adresser aux enseignants du secondaire et, à l'avenir, s'étendre à tous les enseignants de FLE du pays. En outre, les enseignants pourraient être dotés des compétences nécessaires pour s'inspirer des manuels Français qu'ils utilisent pour créer leurs propres exercices en classe, car la vérité est que l'apprentissage ne peut

pas s'arrêter parce qu'il n'y a pas de matériel pédagogique approprié et pratique à utiliser. Les enseignants eux-mêmes doivent bien comprendre ce que signifie la compétence interculturelle avant de transmettre l'information aux apprenants.

Cette étude donne un certain nombre d'implications éducatives. Pour commencer, les programmes de formation des enseignants devraient inclure un aspect culturel dans leurs programmes, comme un cours sur la communication interculturelle, afin de doter les futurs enseignants d'une conscience interculturelle et d'une compétence interculturelle.

Les enseignants en formation initiale et continue peuvent recevoir des exemples de la manière dont l'enseignement des langues et des cultures peut être intégré et encouragés à explorer d'autres moyens d'enseignement de la culture. Les programmes de perfectionnement des enseignants peuvent également aider les enseignants à saisir les occasions d'améliorer les compétences interculturelles des futurs enseignants et des enseignants en cours d'emploi inhérentes aux activités d'apprentissage par l'expérience, telles que les projets d'échange.

Pourtant, cela indique que, il est également important de noter que ces manuels sont publiés initialement pour la société européenne et non pour le Lesotho. Par conséquent, les concepteurs de programmes et de manuels scolaires au Lesotho doivent prendre en charge la création de manuels pour veiller à ce qu'ils développent leur propre matériel qui convienne à leurs apprenants et en même temps leur enseigner une langue et une culture étrangères sans négliger leur propre culture.

## **BIBLIOGRAPHIE**

1. Adaskou, K., Britten, D. & Fahsi. B. (1990). Concevoir des décisions sur le contenu culturel d'un cours pour le Maroc. *ELT Journal*, 44(1), 3–10.
2. Alptekin, C. (2002). Vers une compétence interculturelle communicative. *ELT Journal*, 56(1), 57–64.
3. Andrawiss, H. (2004). *Cultural Dimensions of Foreign Language Learning: A Socio-cultural Perspective*. The Pennsylvania State University.
4. Audras I. et Chanier T. (2007). « Acquisition de compétences interculturelles ». Mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2383> ; DOI : 10.4000/lidil.2383
5. Bajorek, J. P. (2013). *French Language Acquisition: Reflections on the French Language, Acculturation & Identity*. Washington : University of Washington.
6. Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62–70.
7. Beneke, J. (2000). Intercultural competence In U. Bliesener (Ed.), *Training the Trainers: International Business Communication*, (Vol. 5). Cologne, Germany: Carl Duisberg Verlag.
8. Bennett, J. M. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA: Sage
9. Bennett, M. J. (1993). Vers l'ethnorelativisme : un modèle développemental de sensibilité interculturelle. Dans R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2e éd., pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
10. Bennett, M. J. (1998) *Concepts de base de la communication interculturelle : Lectures choisies* (Ed). Boston: Intercultural Press.
11. Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2011). *Cross-cultural psychology. Research and applications* (3th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
12. Bilash, O. (2011). *Améliorer l'enseignement de la langue seconde*. January, 2011.
13. Bilhaj, H. (2016) *Le manuel scolaire est son rôle dans l'enseignement apprentissage en classe de FLE* : <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-document>

14. Bouzekri, A. (2019). L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie. Université de Tiaret. Algérie
15. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters
16. Byram, M. (1988). Enseignement des langues étrangères et études culturelles. *Language, Culture and Curriculum*, 1(1), 15-31. Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
17. Byram, M. (1989). Études culturelles dans l'enseignement des langues étrangères. Clevedon: Questions multilingues
18. Byram, M., Gribkova B. Et Starkey H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique pour les enseignants. Strasbourg : Conseil de l'Europe
19. Chan, E. (2006). Teacher experiences of culture in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 161–176.
20. Charbonneau C. (1998). La psychologie interculturelle. Université de Sherbrooke. *Revue québécoise de psychologie*, vol 19. No.3
21. Choudhury, Rahim Uddin. (4 April 2014). Le rôle de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research*, ISSN: 2348–2052, Vol. 1.
22. Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Didier Strasbourg : Paris
23. Craddock, P. & Guerrien, A. (1998). Apprendre. Dans Jean-Luc Roulin (coord) *La Psychologie Cognitive*, pp. 206-67. Paris, Bréal.
24. Cuhe, D. (2004). La notion de culture en sciences sociales. Paris, éditions la découverte. 17.
25. Cuq, J. P., Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
26. Dasen. P. R. (2000). Approches interculturelles : acquis et controverses. Dans P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?...*

27. Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, *Journal of Studies in International Education*.
28. Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris, Anthropos - Economica.
29. Dlaska, A. (2000). Intégrer la culture et l'apprentissage des langues dans les programmes linguistiques à l'échelle de l'institution. *Langue, culture et curriculum*, 13, 247–263.
30. Doise, W. (1981). *Expériences entre groupes, (textes de sciences sociales réunis et présentés par)*. Paris : Mouton
31. Dufays J. L., & Kervyn de Marcke ten Driessche B. (2003). De la reproduction des stéréotypes à l'autonomie rédactionnelle. Vers un scénario d'apprentissage pour développer des compétences d'écriture fictionnelle. In : *L'école dans quel (s) sens ? Actes du 2e Congrès des chercheurs en éducation*.
32. Fenner, A.-B., & Ørevik, S. (2018). Analysis of Learning Materials. In A.-B. Fenner, & A. S. Skulstad, *Teaching English in the 21st Century* (pp. 333-360). Bergen: Vigmostad og Bjørke AS.
33. Glenn, F. Deluded by artificies? The Common European Framework of Reference and harmonization », Université de Dundee, Écosse. Retrievé de [languagetesting.info/articles/store/FulcherArtifice.pdf](http://languagetesting.info/articles/store/FulcherArtifice.pdf)
34. Good, T. et Brophy, J. (1995). *Educational Psychology : A Realistic Approach*, 4e éd., New York : Longman.
35. Green, B. (1995). Post-curriculum possibilities: English teaching, cultural politics, and the postmodern turn. *Journal of Curriculum Studies*, 27, 391–409.
36. Hall E.T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday; translated to Japanese in 1966 by Masao Kunihiro, Yoshimi Nagai and Mitsuko Saito as *Chinmoku No Kotoba*. Tokyo: Nanundo
37. Hamiloğlu, K., & Mendi, B. (2010). A content analysis related to the crosscultural/intercultural elements used in EFL coursebooks. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 16–24.
38. Hillard, A. D. (2014). Un examen critique de la représentation et de la culture dans quatre manuels de langue française. *L'enseignement des langues en Asie*, 5(2), 238–252.

39. Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (Vol. 5). Beverly Hills, CA: Sage.
40. Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris, éditions d'organisation.
41. Hutichinson and Torres.(1994). The Textbook as Agent of Change. *ELT Journal*.  
<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/48/4/315/2724140>. Cited on August 201
42. <https://www.centraltest.fr/blog/les-competences-interculturelles-un-enjeu-sous-estime>
43. Jokikokko, J. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16, 69-93.
44. Jacques, L. et Parra A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, *Revista del Instituto de Estudios en Education Universidad del Norte*, 13 julio-diciembre. Roux (2014).
45. Jumageldinov, P. (2009). Diversités culturelles et construction identitaire chez les jeunes appartenant aux différents groupes ethniques au Kazakhstan. Approche comparative. Université Lumière Lyon 2 École doctorale : Science de l'éducation, psychologie, info.com
46. Kiati, S et Soufli, N. (2020) L'apport de la dimension interculturelle dans le manuel de la 4<sup>ème</sup> année moyenne (cas des enseignants de la circonscription 5 à El-oued). Université HAMMA Lakhdar El-Oued, Algeria.
47. Kokou-Kpolou, C. K., Moukouta, C. S. et Baugnet, L. (2017). L'enseignement de la psychologie interculturelle en France : points de vue des étudiants en psychologie. *Pratiques psychologiques* 23 (2017) 255–270
48. Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language education*. Oxford, U.K.: Oxford University Press. Kramersch, C. (1987). Foreign language textbooks' construction of foreign reality. *Canadian Modern Language Review*, 44(1), 95-119.
49. Kramersch, C., & McConnell-Ginet, S. (Eds.). (1992). *Text and context*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
50. Kucharczyk, R. (2009). *Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE*. Institut d'Etudes Romanes. Université de Varsovie : Pologne
51. *Le Dictionnaire de l'éducation* (1988)
52. Lipiansky E. M. (1994). Approche de la communication interculturelle à travers la dynamique des groupes. In : C. Labat & G, Vermes (dir.), *Cultures ouvertes sociétés*

- interculturelles, du contact à l'interaction. Lipiansky M. E. La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?. Université Paris X Nanterre. Fontenay St-Cloud Paris : ENS éd. L'Harmattan. pp.108-117.
53. Loewen N. (2013). La pédagogie interculturelle. Vol. 26, no.3
54. Luk, J. (2012). Teachers' ambivalence in integrating culture with EFL teaching in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum*, 25, 249–264.
55. Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Revue de Didactologie des langues-cultures, Études de linguistique appliquée (ELA)*, 106, 232-246. Paris : Didier Érudition.
56. McKay, S. L. (2003b). La base culturelle de l'enseignement de l'anglais en tant que langue internationale. *TEFL compte*, 13(4), 1–6.
57. McKay, S. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in Its Sociolinguistic Contexts: Toward a Socially Sensitive EIL pedagogy*. New York, NY: Routledge.
58. Meyer, M. (1991). Développer les compétences transculturelles : études de cas d'apprenants avancés de langues étrangères. Dans D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Clevedon : Le multilingue est important.
59. Ministry of Education and Research. (2015b). The Quality Framework. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnska\\_psloeftet/prinsipper\\_lk06\\_eng.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06_eng.pdf)
60. Mitchell, R & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories (2nd ed.)*. London: Arnold.
61. Mohammed C., Mohamed L. et Janati-Idrissi. (2019). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique.
62. Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19, 314–328.
63. OUALI, K. (2018) *Revue Algérienne des Sciences du Langage (RASDL)*, ISSN.
64. Pesola, C. A. (1991). Culture dans la classe de langue étrangère de l'école primaire. *Annales en langues étrangères*, 24, 331–346.
65. Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris, PUF.
66. Poacher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Hachette Education : Paris.

67. Rakotomena. H. M. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail et la société*. IAE de Montpellier II : CREGO (Centre de Recherche en Gestion des Organisations)
68. Ravez, C. (2019). L'interculturel à l'école : quels cadres de références ? Dossier de veille de l'IFE. No. 129, mars. Lyon : ENS de Lyon.
69. Riba, P. (2010). La spécification et la certification pour le français des niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Université Paris III - Sorbonne nouvelle: Ecole Doctorale
70. Risager, K. (1991). Références culturelles dans les manuels de langues étrangères : évaluation des tendances récentes. Dans D. Butties & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 181-192). Clevedon : Le multilingue est important.
71. Saydı T. (2015). Introduire l'Interculturel Dans l'Enseignement/Apprentissage De Langue Etrangère En Milieu Universitaire Exolingue. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
72. Schmid, K., Le Roux, S. et Barthezeme, P. (2021). Didactique de français langue étrangère. Université du Cap. Ecole de Langues et de Littératures.
73. Schneider, S., & Heinecke, L. (2019). The need to transform science communication from being multicultural via cross-cultural to intercultural. *Advances in Geosciences*, 46, 11–19. DOI: 10.5194/adgeo-46-11-2019
74. Sen Gupta, A. (2002). Changer l'orientation. Une discussion sur la dynamique de l'expérience interculturelle. Dans G. . Alfred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp.155-178). Clevedon : Multilingual Matters
75. Sitoresmi, W. E. (2017). A cultural content analysis of EFL textbooks – challenge series: 2, 3, and 4. PEARSON
76. Tajeddin, Z. & Teimourizadeh, S. (2014). Explorer l'agenda caché dans la représentation de la culture dans les manuels internationaux et localisés de FLE. *Le Journal d'apprentissage des langues*, 42(1), 1–14.
77. Triandis, H. (1995a). Culture-specific assimilators. In S. Fowler, & M. Mumford (Eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. I, pp. 179-186). Yarmouth, M.E.: Intercultural Press.

78. Triandis, H. (1995b). Individualism and collectivism. Boulder, C.O.: Westview Press.
79. Vygotsky, L. S. (1978). Mind In Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
80. Vygotsky, L. S. (1986). The Thoughts and Language. Cambridge, MA: MIT Press.
81. Weninger C., et Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks: methodological and conceptual issues”, Language Ideology And Education: The Politics of Textbooks in Language Education. Eds. X. L. Curdt-Christiansen et C. Weninger. London : Routledge. 50-66.
82. Wiseman, R. L. & Koester, J. (1993). Compétence communicative interculturelle. Newbury Park, CA: Sage.
83. Woolfolk, A. E. (1993). Educational psychology. Boston: Allyn and Bacon

#### MANUELS DIDACTIQUE

1. Marie-José Lopes, Jean-Thierry le Bougnec. (2007). Et toi ? Méthode de français - Niveau 1
2. Annie Berthet, Emmanuelle Daill, Catherine Hugot, Veronique M. Kizirian et Monique Waendendries. (2012). Alter Ego Méthode de Français- A1.

# ANNEXE

## METHODE ALTER EGO

### TABLEAU DES EXERCISES CULTURELS

#### Dossier 0 Exercice 2, 3 et 11



2 

La Journée européenne des langues organise une initiation aux langues (document ci-dessus). Regardez la liste des langues puis écoutez. Vous entendez quelles langues ?

3

À vous ! Faites connaissance avec le groupe : dites bonjour et dites votre prénom.  
*Exemple : Bonjour, je m'appelle Camille.*

11

Échangez. Vous parlez quelle(s) langue(s) ?  
*Je parle... Et toi ?*

# Dossier 1

## Exercices 1, 3 et 4

**Dossier 1** **Carnet de voyage**  
*La France en Europe*

**1**  
 « L'Hexagone » est un autre nom pour « la France ». Repérez la France sur la carte d'Europe.

un hexagone

**Carnet de voyage** **Dossier 1**

### Quelques symboles

**3**  
 a) Observez les photos et dites quels pays d'Europe sont représentés. (Attention ! Un pays est représenté trois fois.)  
 Exemple : La mode, c'est la France.  
 b) Associez chaque symbole à une catégorie. monuments – spécialités/gastronomie – technologie – événements/culture – personnages célèbres

- 1. la mode
- 2. la saint-Patrick
- 3. le TGV
- 4. le carnaval
- 5. Mozart
- 6. 1789
- 7. Vermeer
- 8. Volkswagen
- 9. les moules-frites
- 10. une montre
- 11. Vasco de Gama
- 12. la paella
- 13. l'heure du thé
- 14. Kafka

**4**  
**À vous !**  
 Dessinez des symboles pour représenter la France. Choisissez des symboles correspondant aux catégories ci-dessous. Comparez avec les symboles de vos voisin(e)s.

- monuments
- spécialités/gastronomie
- technologie
- événements/culture
- histoire
- personnes célèbres

### La France en chiffres

**5**  
**Complétez les informations sur la France avec les nombres suivants.**  
 2,2 – 12 – 66 – 533 965 – 22 – 9

- les habitants : ... millions
- la superficie : ... kilomètres carré (km<sup>2</sup>)
- les régions : ...
- le salaire minimum : ... €/heure
- le nombre d'habitants à Paris : ... millions
- le nombre d'habitants dans le grand Paris (Paris + banlieue) : ... millions

## Dossier 2

### Exercices 1, 2, 10 et Projet dossier



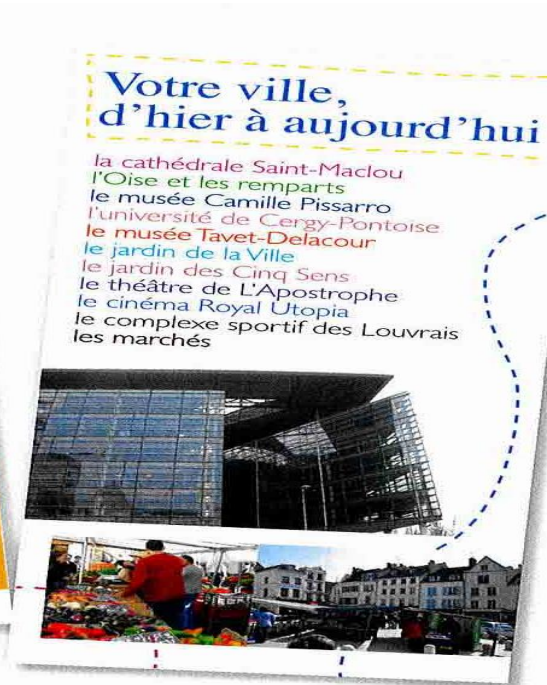
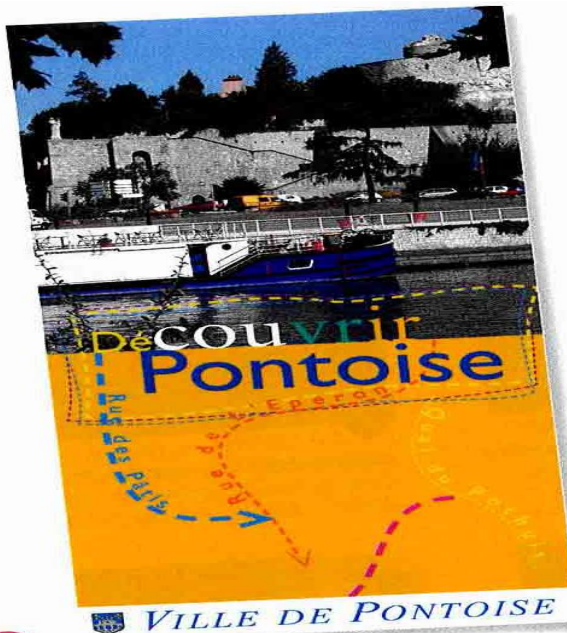
1

Observez l'affiche de la ville de Pontoise.

1. Regardez les photos et faites des hypothèses.

À Pontoise, il y a :

- un musée
- une université
- un théâtre
- une rivière
- un château
- une cathédrale
- un pont
- des jardins

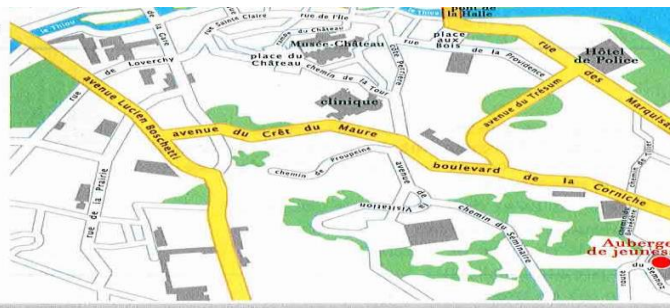


2

a) Lisez le dépliant et trouvez dans la liste quels lieux sont présentés sur les photos.

b) Classez les lieux de la ville dans les deux catégories suivantes : art et histoire – vie quotidienne.

- Continuer tout droit rue du Faquier
- tourner à droite, quai Eustache Chappuis ; le lac d'Annecy est à votre gauche
  - prendre le pont de la Halle pour traverser la rivière ; vous arrivez place aux Bois
  - aller vers la gauche, prendre la rue des Marquisats
  - à l'hôtel de police, tourner à droite et monter l'avenue du Trésum
  - tourner à gauche, boulevard de la Corniche
  - prendre le chemin du Belvédère à droite
- L'auberge se trouve route du Semnoz, sur la gauche.



10

Vous aidez Lucie à préparer son voyage à Annecy. Lisez les indications pour aller de la gare à l'auberge et tracez l'itinéraire indiqué.

AIDE-MÉMOIRE

- Indiquer un itinéraire

### Dossier 3

#### Exercices 1 et Point Culture

1

Observez la photo et répondez.

1. Identifiez l'événement célébré. Justifiez votre réponse.
2. Comparez avec votre pays : que voit-on sur la photo d'un événement similaire ?



### POINT Culture

#### Les noms de famille

**A. Observez les noms de famille des trois femmes mariées dans l'arbre généalogique p. 70. Observez les noms de famille des enfants, Florian, Marion, Camille et Alexandre. Que remarquez-vous ?**

**C. Comparez avec la situation dans votre pays.**

### Dossier 4

#### Point Culture

### POINT Culture

#### Les rythmes de la ville

- A. Regardez les panneaux p. 80 et répondez. Qu'est-ce que vous remarquez sur les jours de fermeture ? Et sur les horaires ?**
- B. Comparez avec votre pays.**

### Dossier 5

#### Exercices

5

et

Point

Culture

### POINT Culture

#### Quelques fêtes et traditions

**A. Associez les dates et les fêtes (vous pouvez vérifier avec le calendrier p. 11).**

- Dates : le 31 décembre et le 1<sup>er</sup> janvier – le 6 janvier – le 2 février (40 jours après Noël) – le 14 février – en février ou en mars (40 jours avant Pâques) – en mars ou en avril (entre le 22 mars et le 25 avril) – le 1<sup>er</sup> mai – le dernier dimanche de mai – le 14 juillet – le 25 décembre
- Fêtes : l'Épiphanie ou « Fête des rois » – la fête du Travail – la Saint-Sylvestre et le Nouvel An – la fête des Mères – la Chandeleur – Pâques – la fête Nationale – Mardi gras – la Saint-Valentin – Noël

**B. Dites à quelles fêtes correspondent les traditions et rituels suivants.**

- Les enfants se déguisent. Dans certaines villes, il y a un grand carnaval (Dunkerque, Nice).
- On prépare des crêpes.
- On offre un cadeau à sa maman.
- On partage la galette des rois ; la personne qui trouve la fève est le roi ou la reine.



**C. Dites si ces dix fêtes existent dans votre pays et si elles sont à la même date.**

5

**En petits groupes, vous préparez une enquête pour la nouvelle édition de Francoscopie.**

1. Choisissez un thème pour votre enquête.
  - Les Français et les vacances
  - Les Français et les rythmes de vie
  - Les Français et les voyages
  - ...



## Dossier 6

### Exercices 1 et Projet Dossier

1

**a) Observez cette affiche. Identifiez le lieu et le thème de l'exposition.**

**b) Associez chaque tableau de l'affiche à une saison (dates de l'hémisphère nord).**  
le printemps (20 ou 21 mars) – l'été (20 ou 21 juin) – l'automne (22 ou 23 septembre) – l'hiver (21 ou 22 décembre)

**Puis comparez avec vos voisins.**

**d) Dites si, dans votre pays, les saisons sont très contrastées. Justifiez votre réponse.**

PROJET  
DOSSIER

6

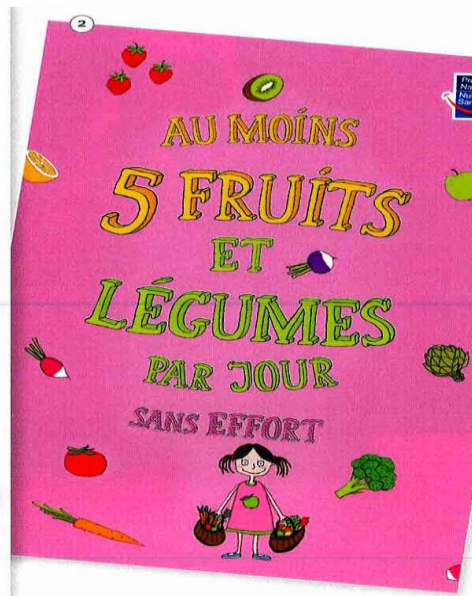
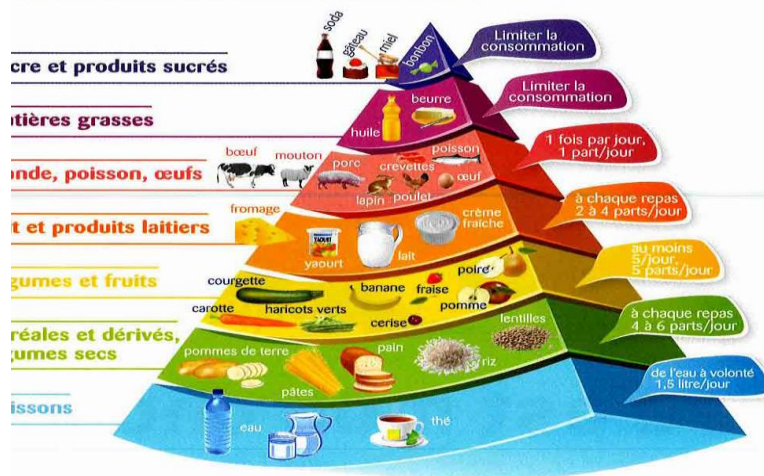
**Pour concevoir un séjour dans un pays francophone, vous allez :**  
**TÂCHE LEÇON 1** Choisir le lieu et la période de l'année

>>> internet - [www.hachettefle.com](http://www.hachettefle.com)

## Dossier 7

### Exercices 1, 5 et Projet dossier

**pyramide alimentaire :**  
**pour une alimentation équilibrée**





Observez les deux affiches et répondez.

1. Quel est leur objectif commun ?
2. Est-ce qu'il existe des programmes similaires dans votre pays ?

### Semaine du 10 au 14 septembre

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
ENTRÉE	Salade de tomates	Pommes de terre au thon	Salade de lentilles	Carottes râpées	Pâté de campagne / Terrine de volaille
PLAT PRINCIPAL	Sauté de porc au paprika / Sauté de mouton Gratin de pommes de terre	Poulet rôti à l'estragon Pâtes	Boulettes de bœuf à la tomate Haricots verts	Raviolis à la bolognaise	Filet de poisson au citron Riz
FROMAGE	Fromage blanc au miel	Camembert	Comté	Yaourt aux fraises	Brie
DESSERT	Fruit	Crêpe au sucre	Mousse au chocolat	Fruit	Compote de pommes à la cannelle



Observez ces menus d'une cantine scolaire en France et dites si les repas sont équilibrés. Justifiez votre réponse.

PROJET  
DOSSIER

7

Pour organiser une soirée à thème, vous allez :

TÂCHE LEÇON 1 Déterminer le thème de la soirée et définir le menu

>>> internet - [www.hachettefle.com](http://www.hachettefle.com)

## Dossier 8

### Exercices 1 et 4



Découvrez un magasin très connu en France : la Fnac.

1. Observez la liste des rayons et identifiez le type de magasin.
2. Observez l'affiche et identifiez une particularité de la Fnac.
3. Est-ce que la Fnac ou un magasin similaire existe dans votre pays ? Est-ce que vous fréquentez ce type de magasin ?

4

Découvrez d'autres lieux reconvertis en espaces culturels en France.

1. Observez ces photos et faites des hypothèses sur l'ancienne et la nouvelle fonction de ces lieux. (réponses en bas de page)



Dossier 9

Exercices 2

**> Chercher un logement**

**1**

a) Observez la page Internet ci-dessus et identifiez le type de service proposé par le site.

b) Devinez le sens de PAP : P... à P... . Expliquez la spécificité du site.

TABLEAU A

CULTURE (FRANCAISE)	CIBLE	CULTURE FRANCOPHONE (DE PAYS FRANCOPHONES)	AUTRE (CULTURE APPRENANTS)	CULTURE DES
Dossier 0 p. 14-24 Découverte				
<p>Leçon 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques personnalités françaises et internationales (ex. canadien, italique, britannique)</li> <li>• Exercice 1, Journée européen des langues</li> </ul>		<p>Leçon 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice 11, Faire connaissance : dire la nationalité (les nationalités francophone ex ; Maroc, Mexicain, Canadien, Tunisien)</li> </ul>	<p>Leçon 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice 3, À vous : faites connaissance Avec le groupe, dites votre prénom</li> </ul> <p>Suggestion : Les apprenants peuvent dire « bonjour » dans leur propre langue et en français.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice 11, Echangez : vous</li> </ul>	

		<b>parlez quelles langue(s) ? Je parle... et toi ?</b>
<p><b>Dossier 1 p. 26-37 Les uns, les autres</b></p> <p><b>Carnet de voyage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, L'Hexagone : Repérez la France sur la carte de l'Europe</b></li> </ul> <p><b>Leçon 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 4, Dessinez des symboles pour présenter la France (Choisissez des symboles correspondants aux catégories ci-dessous)</b></li> </ul>	<p><b>Leçon 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 3, La Francophonie : dites où sont les sites ou monuments suivants, dans quels pays et quand c'est possible, dans quelle ville.</b></li> </ul> <p><b>Point Culture : Associez les photos aux pays correspondants</b></p>	
<p><b>Dossier 2, p. 44-55 Ici, Ailleurs</b></p> <p><b>Leçon 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, Découvrir la ville de Pontoise</b></li> <li>• <b>Exercice 2 A et B</b></li> </ul> <p><b>Leçon 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 10, Indiquer un itinéraire</b></li> </ul> <p><b>Vous aidez Lucie à préparer pour son voyage à Annecy. Lisez</b></p>		<p><b>Leçon 1, Projet Dossier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pour faire découvrir votre ville, vous allez, sélectionner des lieux d'intérêts dans votre quartier</b></li> <li>• <b>Leçon 2. Projet Dossier</b></li> <li>• <b>Elaborer un itinéraire de balade</b></li> </ul>

<p>les indications pour aller à la gare</p>		<p>(les apprenants peuvent élaborer un itinéraire de leur propre ville)</p>
<p>Dossier 3, p. 62-73 Dis-moi qui tu es</p> <p><b>Point Culture : Les noms de famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A : Observez les noms de trois femmes et des enfants, que remarquez-vous ?</li> </ul>		<p><b>Leçon 2, Parler de sa famille</b></p> <p><b>Point Culture</b></p> <p>C : Comparer les noms français avec la situation de votre famille</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice 1, Identifier l'évènement dans la photo et comparer avec votre pays. Que voit-on sur la photo d'un évènement similaire ?</li> </ul>
<p>Dossier 4, p. 80-91 À chacun son rythme</p> <p><b>Leçon 1 : Point Culture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A : Regardez les panneaux p.80. Qu'est-ce que vous remarquez sur les jours de fermeture ? et sur les horaires ?</li> </ul>		<p><b>Leçon 1 : Point Culture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• B : Comparez les jours et horaires de fermeture avec votre pays</li> </ul>
<p>Dossier 5, p. 96-109, Temps Forts</p> <p><b>Leçon 1 : Point Culture : Jour de fête</b></p>		<p><b>Leçon 1 : Point Culture : Jour de fête</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A : Associez les dates et les fêtes</b></li> <li>• <b>B : Dites quelles fêtes correspondent aux dates</b></li> </ul>		<p><b>Questionnaire de fête favori</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>C : Dites si ces dix fêtes existent dans votre pays et elles sont dans les mêmes dates.</b></li> <li>• <b>Exercice 5, En petits groupes, vous préparez une enquête pour la nouvelle édition du <i>Francoscopie</i></b></li> </ul>
	<p><b>Dossier 6, p. 116-127</b>  <b>Voyage, Voyages</b>  <b>Leçon 1, Au fil des saisons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, A et B : Associez chaque tableau de l’affiche à une saison (dates de l’hémisphère nord)</b></li> </ul> <p><b>Projet Dossier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pour découvrir un séjour, dans un pays francophone, vous allez choisir le lieu et la période de l’année</b></li> </ul>	<p><b>Leçon 1, Au fil des saisons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>D : Dites si dans votre pays, les saisons sont très constatées</b></li> </ul>
<p><b>Dossier 7, p. 136-147 C’est mon choix</b></p>		

<p><b>Leçon 1, Question de gout</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 5, Observez le menu d'une cantine scolaire en France et faites une comparaison de celle de votre pays</b></li> </ul>		<p><b>Leçon 1, Question de gout</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, 1 : L'objectif commun dans les deux affiches. 2 : Est-ce qu'il existe de programmes similaires dans votre pays ?</b></li> <li>• <b>Organiser une soirée à thème « déterminer le thème de la soirée et définir le menu</b></li> </ul>
<p><b>Dossier 8, p. 154-165 Vivre en ville</b></p> <p><b>Leçon 1, Achats citadins</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1 : Découvrez un magasin très connu en France : <i>Le Fnac</i></b></li> </ul> <p><b>Carnet de voyage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 4, Découvrez d'autres lieux reconvertis en espaces culturels en France</b></li> </ul>		<p><b>Leçon 1, Achats citadins</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1, C : Est-ce qu'il existe la Fnac ou un magasin similaire dans votre pays ? lequel ?</b></li> </ul> <p><i>Proposition : Dites dans votre pays quels sont les lieux culturels reconvertis.</i></p>
<p><b>Dossier 9, p. 172-183 Lieux de ville</b></p> <p><b>Leçon 2</b></p>		<p><i>Proposition : Ecrivez une annonce d'un logement typique de votre pays et dites</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercice 2, Les annonces sur pap.fr</li> </ul>		<i>quels sites vous utilisez pour louer des appartements</i>
---	--	--

**METHODE ET TOI**

**TABLEAU DES EXERCISES CULTURELS**

**Module 1 Séquence 1 et 2**

**SÉQUENCE 1**

**Tu surfes sur internet**

1 **Voici des sites très célèbres. Tu peux les épeler ?**  
*Exemple :*  w w w point f n a c point f r

*ism, ta voisine.*



**Module 2 Séquence 4**

1- PISTE 23

2 a) **Tu connais ces chanteurs, ces chanteuses ? Tu aimes ?**



- A. Dido** anglaise, 35 ans, rock-folk.
- B. Diam's** française, 26 ans, rap.
- C. Raphaël** français, 31 ans, variété (pop).
- D. Billy Crawford** américain, 24 ans, r'n'b.
- E. Shakira** colombienne, 29 ans, r'n'b.
- F. Juanes** colombien, 34 ans, rock-pop latino.
- G. Madonna** américaine, 48 ans, pop.
- H. Avril Lavigne** canadienne, 22 ans, pop.
- I. Garou** canadien, 34 ans, variété (pop).
- J. Robbie Williams** anglais, 32 ans, pop.

**b) Trouve le pays :**

Exemple : 1. Le Portugal



- belge
- suisse
- belge
- suisse



A. Le Mexique



B. Le Maroc



C. L'Irlande



D. Le Brésil



E. La Pologne



F. L'Italie

**Module 3 Séquence 7, 8 et 9 Exercices 1, 2, 3 et 5**

**3 Écoute Félix, il présente sa famille. Lis les 3 textes et coche celui que tu as entendu :**

- 1. Moi, c'est Félix, j'ai deux sœurs, Marie et Clémentine et un frère, il s'appelle Hugo. Ma mère s'appelle Françoise et mon père s'appelle Marc.
- 2. Moi, c'est Félix, j'ai deux frères, Hugo et Clément et une sœur, elle s'appelle Marie. Mon père s'appelle Marc et ma mère s'appelle Françoise.
- 3. Moi, c'est Félix, j'ai une sœur, elle s'appelle Clémentine et un frère, il s'appelle Hugo. Marie, c'est ma mère et mon père s'appelle François.

**5 À toi !**

En groupe, compare ton emploi du temps avec l'emploi du temps d'Eugénie : matières (math, sport...), nombre d'heures, jours de la semaine, horaires (matin, après-midi...).



**2**

Et toi ? Présente-nous ta famille. Dessine ou bien apporte une photo dans la classe. Dis leur prénom et leur âge :

- Mon père s'appelle...
- Ma mère...
- Ma sœur...
- Mon frère...



On dit...

**4 Place les 3 photos dans le bon mois :**

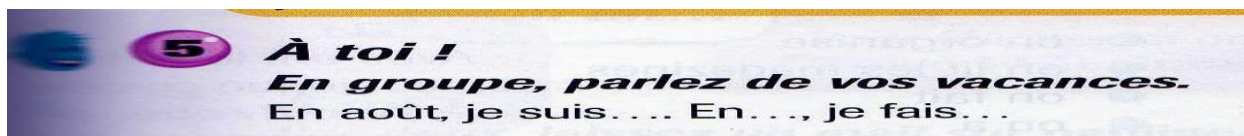
**BLOG-LOISIRS.COM**

VACANCES NATURE SKI RANDO SOLEIL

JANVIER	FÉVRIER	MARS	AVRIL	MAI	JUIN
JUILLET	AOÛT	SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DÉCEMBRE

Les vacances, c'est super !  
En février, je fais du snowboard.  
Je suis champion !  
En juillet et en août, je suis à la mer.  
En décembre, je fête Noël avec la famille...

**Les mois de l'année**  
janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre



**TABLEAU B**

CULTURE (FRANCAISE)	CIBLE	CULTURE FRANCOPHONE (DE PAYS FRANCOPHONES)	AUTRE CULTURE (CULTURE DES APPRENANTS)
	<p>Module 1 p.7-24 Inscription au club omnisports</p> <p>Séquence 1 Tu surf Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 : Voici des sites très célèbres : (ex .fr, .us, .uk, .au, .es)</li> </ul> <p>Séquence 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice 1 : les nationalités différentes des pays francophones</li> </ul>		
	<p>Module 2 p. 25-42</p> <p>Organisation d'une fête</p> <p>Séquence 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercice 2 : Tu connais ces chanteurs ? Tu connais ces chanteuses ? (français, colombien, canadien, américain, anglais etc.)</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 4 : B :</b> <b>Trouve les pays</b></li> </ul>	
<p><b>Module 3 p. 43-60 Creation d'un Blog</b></p> <p><b>Séquence 7</b></p> <p><b>L'emploi du temps d'Eugénie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 1</b></li> </ul> <p><b>Sequence 8</b></p> <p><b>Quelle famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 3 : Felix présente sa famille : ex : Felix, Marc, Hugo, Marie, Clémentine</b></li> </ul> <p><b>Séquence 9</b></p> <p><b>Les vacances</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 4 : la différence entre les saisons de l'année françaises et d'autre culture (dans ce cas, lesothane)</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 5 : En groupe, compare ton emploi du temps avec l'emploi du temps d'Eugénie</b></li> </ul> <p><b>Sequence 8</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 2 : Présente-nous ta famille, les noms des femmes/hommes et des enfants</b></li> </ul> <p><b>Séquence 9</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercice 5 : En groupe, parlez de vos vacances. Ex : En aout, je suis... en... je fais...</b></li> </ul>
<p><b>Module 4 p. 61-80 Création d'un portrait-robot d'un</b></p>	<p><i>Proposition : Dites quelles monnaies il existe aux pays</i></p>	<p><i>Proposition : Dans votre pays, vous utilisez quelle</i></p>

<p>garçon ou d'une fille de la classe</p> <p><b>Séquence 10</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Exercice 2 : Les vêtements : Trouve le prix (la monnaie française, Euros)</b></li></ul>	<p><i>francophones en Afrique et la valeur de cette monnaie.</i></p>	<p><i>monnaie ? quel est le taux de change entre l'euro et votre monnaie ?</i></p>
--	--	--