



HAL
open science

La formation des enseignants de Français Langue Etrangère à l'université dans les contextes plurilingues et multiculturels du Mozambique

Aniceto Mapfala

► **To cite this version:**

Aniceto Mapfala. La formation des enseignants de Français Langue Etrangère à l'université dans les contextes plurilingues et multiculturels du Mozambique. Education. Université de Lyon, 2016. Français. NNT : 2016LYSE2071 . tel-01433097

HAL Id: tel-01433097

<https://theses.hal.science/tel-01433097>

Submitted on 12 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

N°d'ordre NNT : 2016LYSE2071

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : **ED 485**
Éducation Psychologie Information Communication

Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 6 juillet 2016, par :

Aniceto MAPFALA

**La formation des enseignants de Français
Langue Étrangère à l'université dans les
contextes plurilingues et multiculturels du
Mozambique.**

Approches pédagogique, didactique et interculturelle

Devant le jury composé de :

Jacques PAIN, Professeur émérite, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Président

Peter GRIGGS, Professeur des Universités, Université Lyon 2, Rapporteur

Daniel DÉRIVOIS, Professeur des Universités, Université de Bourgogne, Examineur

Nadja ACIOLY-RÉGNIER, Maîtresse de conférences HDR, Université Lyon 1, Examinatrice

Jean-Claude RÉGNIER, Professeur des Universités, Université Lyon 2, Directeur de thèse

Université de Lyon
UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
Ecole Doctorale EPIC

ED 485 – Education- Psychologie- Information et communication

Unité Mixte de Recherche – UMR 5191 ICAR

Année 2016

La formation des enseignants de Français Langue Etrangère à l'université dans les contextes plurilingues et multiculturels du Mozambique.

Approches pédagogique, didactique et interculturelle

TOME I

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

Dirigée par le Professeur Jean-Claude REGNIER

Présentée et soutenue publiquement le 06 Juillet 2016

Par

Aniceto Fernando Mapfala

Devant le jury composé de :

Nadja Acioly-Régnier, Maîtresse de Conférences-HDR, Université Lyon 1

Daniel Déribois, Professeur des Universités, Université de Bourgogne Franche-Comté

Peter Griggs, Professeur des Universités, Université Lyon 2

Jacques Pain, Professeur des Universités Emérite, Université Paris Ouest Nanterre

Jean-Claude Régnier, Professeur des Universités, Université Lyon 2

Table des matières

Résumé [français]	6
Abstract [Anglais]	7
Resumo [Portugais]	8
Remerciements	9
Introduction	11
Partie I : Problématisation et état des lieux relatif aux questions de l’enseignement au Mozambique	14
1. Problématisation et énoncé de la problématique de la recherche	14
1.1. Justification du choix de l’objet de recherche	15
1.2. Questionnement et énoncé d’une problématique	18
2. Etat des lieux sur les questions d’enseignement au Mozambique	19
2.1. Description de l’organisation du système scolaire de l’enseignement au Mozambique	19
2.2. Objectifs de l’enseignement de la langue française à l’école secondaire	21
2.3. Description du guide pédagogique pour l’enseignant et du manuel de l’élève « Extra ! 1 »	22
2.3.1. Caractéristiques du guide pédagogique pour l’enseignant.....	22
2.3.2. Caractéristiques essentielles du manuel de l’élève	23
2.3.2.1. L’enseignement de la grammaire.....	24
2.3.2.2. Le vocabulaire	24
2.3.2.3. La prononciation	26
2.3.2.4. Les contenus socioculturels	26
2.3.2.5. Les thèmes transversaux	28
2.3.3. La diversité des élèves.....	29
2.3.4. Le cours en tant que situation d’enseignement et d’apprentissage	30
2.3.5. La question des aptitudes à la communication	32
2.3.5.1. La compréhension orale.....	32
2.3.5.2. L’expression orale	33
2.3.5.3. La compréhension écrite	34
2.3.5.4. L’expression écrite.....	35
2.3.6. La question de l’évaluation.....	35
2.3.7. Description de l’unité 4 du manuel de l’élève	36
2.3.8. Exemple d’aménagements des contenus du manuel par rapport à la réalité Mozambicaine ..	40
2.3.8.1. Aménagement de quelques concepts textuels (pages 48 et 49)	40
2.3.8.2. Aménagement d’exercices qui se basent sur un support oral ou visuel.	40
2.4. La question de la formation des enseignants de Français Langue Étrangère	41
Partie II : Cadre Théorique de référence	46
1. Les questions culturelles dans l’enseignement des langues	46
1.1. Le traitement de la question interculturelle en classe	50

1.2.	Le regard ethnosocioculturel sur et dans les processus d'enseignement et d'apprentissage	62
1.3.	Le regard de l'approche associationniste sur et dans l'enseignement et apprentissage du FLE	65
1.4.	Le choc culturel dans les situations d'enseignement et d'apprentissage du FLE	68
2.	Les notions de langues et de compétences plurilingues et multiculturelles.....	72
2.1.	La langue maternelle	72
2.2.	La langue étrangère	73
2.3.	Les langues africaines Bantu	74
2.4.	Autour des rapports entre langue maternelle et langue étrangère	75
2.5.	Plurilinguisme et multiculturalisme dans le contexte européen.....	83
2.6.	Détour par la question du plurilinguisme en Suisse	86
2.7.	Retour sur les études concernant les langues et cultures africaines	86
2.8.	La question de l'enseignement de FLE en contexte plurilingue	88
Partie III : Approche méthodologique de la construction, du traitement et de l'analyse des données		95
1.	Approches méthodologiques de la construction et des traitements des données	95
2.	Présentation des traitements et analyses des données construites	99
2.1.	Données biographiques des individus de l'échantillon	99
2.2.	Les langues en contexte mozambicain et leur fréquence d'utilisation	100
2.2.1.	La langue portugaise.....	101
2.2.2.	La langue anglaise	103
2.2.3.	La langue française.....	105
2.2.4.	La langue Kiswahili.....	107
2.2.5.	La langue Kimwani	109
2.2.6.	La langue Shimakonde	110
2.2.7.	La langue Ciyao.....	112
2.2.8.	La langue Emakhuwa	114
2.2.9.	La langue Ekoti	116
2.2.10.	La langue Elomwe.....	118
2.2.11.	La langue Echuwabo	120
2.2.12.	La langue Cinyanja.....	122
2.2.13.	La langue Cisenga	124
2.2.14.	La langue Cinyungwe.....	126
2.2.15.	La langue Cisena	128
2.2.16.	La langue Cishona	130
2.2.17.	La langue Xitswa.....	132
2.2.18.	La langue Xichangana	134
2.2.19.	La langue Gitonga	136
2.2.20.	La langue Cicopi	138
2.2.21.	La langue Xironga	140
2.2.22.	La langue Swazi	142
2.2.23.	La langue Zulo.....	144
2.2.24.	Autres Langues.....	146
2.3.	L'enseignement et apprentissage du FLE en formation des enseignants.....	148
2.3.1.	Est-ce que les caractéristiques de votre langue maternelle facilitent l'apprentissage du FLE ? 149	
2.3.2.	Etes-vous d'accord que les langues que vous parlez, ont été aussi vos véhicules de la transmission de la culture mozambicaine ?	150
2.3.3.	Parler plus d'une langue facilite l'acquisition et l'apprentissage du FLE.	151

2.3.4.	Degré d'utilisation des langues maternelles en contexte de formation.....	152
2.3.4.1.	La langue portugaise-----	152
2.3.4.2.	La langue Français Langue Étrangère -----	154
2.3.4.3.	Langues mozambicaines -----	156
2.3.4.4.	Autres langues -----	157
2.4.	Le curriculum de formation en FLE et la(es) culture(s).....	159
2.4.1.	Dans votre parcours de formation en FLE, y a-t-il des disciplines qui traitent les aspects liés à la culture française ou francophone ?.....	160
2.4.2.	Si oui, est-ce que dans ces disciplines sont aussi représentés des aspects particuliers aux cultures mozambicaines ?.....	161
2.4.3.	La culture française est très différente de la vôtre ?	161
2.4.4.	Votre culture d'origine facilite-t-elle la compréhension des différences et similitudes entre votre culture et la culture française ou francophone ?.....	162
2.4.5.	Si vous avez dit oui à la question [V11] précédente, pensez-vous que ces différences peuvent provoquer des chocs culturels ?.....	164
2.4.6.	Ces chocs culturels sont dus à... ..	165
2.4.7.	Si vous avez vécu des situations de chocs culturels, donnez-nous un exemple.....	166
2.4.8.	Est-ce que vos formateurs prennent en compte vos différences culturelles lors des corrections phonétiques ou dans d'autres situations de cours ?	168
2.4.9.	Point de vue de cette position des enseignants vis-à-vis d'un appui dans votre apprentissage. 169	
2.4.10.	Pourquoi avez-vous choisi de vous former en Français Langue Étrangère ?	169
Partie IV : Interprétations, discussion des résultats et perspectives		172
1. L'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère en contexte plurilingue		173
1.1.	La présence des langues dans la vie des futurs enseignants de Français Langue Étrangère.....	174
1.2.	Regard sur le plurilinguisme	178
1.3.	Vers un monolinguisme, une nouvelle réalité au Mozambique ?	181
2. Les questions de l'interculturalité dans le parcours FLE.....		183
2.1.	Représentations de la culture et langue françaises pour les futurs enseignants de FLE	187
2.2.	Qu'est-ce qu'a motivé le choix de s'investir dans le parcours FLE ?.....	192
Conclusion		197
Bibliographie.....		200
Index des Figures.....		207
Index des tableaux		210

Résumé [français]

Le travail recherche ci-présent aborde la question de la formation des enseignants du FLE pour les écoles secondaires du Mozambique. Le Mozambique, comme la majorité des pays en Afrique est caractérisé par la présence de plusieurs langues (20 langues d'origine africaine sont répertoriées) partagées par différentes ethnies qui les intègrent dans leur communication quotidienne. L'objectif de cette recherche est de comprendre le contexte dans lequel la formation des enseignants mozambicains se déroule. Dans cette perspective nous nous sommes appuyé sur les approches actuelles de la formation d'enseignants ainsi que sur le développement de la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et de la langue française en particulier. Dans ce travail, nous analysons l'origine linguistique et culturelle des futurs enseignants du FLE et son implication dans le processus de formation en didactique et culture françaises. Nous chercherons donc à percevoir tout d'abord à quel point le plurilinguisme des apprenants influence la formation en langue française. Ensuite, nous analysons la perception des étudiants par rapport à leur propre culture et son implication dans la compréhension et représentation de la culture cible qui est celle liée à la langue française. Autrement dit, c'est le *jeu interculturel*, voire le jeu de la **multiculturalité** et de la **multiplicité des langues** en contact qui nous a intéressé afin de comprendre la manifestation de ces deux concepts dans une classe où se trouvent des apprenants porteurs de diverses langues-cultures et qui ont tous pour objectif d'apprendre et de se former dans une nouvelle langue en s'appropriant aussi la culture qui lui est liée. Nous avons élaboré une enquête par questionnaire qui a été distribué à 600 exemplaires dans quatre villes du Mozambique où la formation des enseignants du FLE a lieu. Un premier résultat obtenu à partir de l'analyse des 422 questionnaires retournés par les étudiants est que les langues mozambicaines sont utilisées de façon assez forte dans les classes pendant la formation et que cela influence la pratique de la langue en apprentissage. Un autre résultat indique que les différences entre la culture des étudiants et la culture française ou francophone est assumée comme un aspect positif pour les étudiants mais, des témoignages sur ces différences montrent l'existence de stéréotypes et de représentations. Ceux-ci provoquent des chocs culturels qui peuvent tromper ces étudiants dans le regard qu'ils ont sur l'*Autre* (natif français ou francophone).

Mots Clés : FLE, culture, interculturel, multiculturel, langue, plurilingue, formation, enseignement, apprentissage, didactique.

Abstract [Anglais]

The research work herein addresses the issue of training teachers of FFL for Mozambique secondary schools. Mozambique, like most countries in Africa is characterized by the presence of multiple languages (20 languages of African origin are listed) shared by different ethnic groups integrate in their daily communication. The objective of this research is to understand the context in which the training of Mozambican teachers unfolds. In this perspective we relied on the current approaches to teacher training and the development of research in the field of teaching foreign languages and French in particular. In this work we analyze the linguistic and cultural origin of future teachers of FFL and its involvement in the educational process and training of French culture. We seek in this case to realize to what extent the multilingualism of students influences the formation in French. Then we analyze the perception of students from their own culture and its involvement in the understanding and representation of the target culture (the one linked to the French language). In other words, is the *intercultural game* or **multiculturalism and multiplicity of languages** in contact that interested us in order to understand the manifestation of these two concepts in the classroom where they are students who have different languages and cultures and that all aim to learn and train in a new language and also appropriating culture related to it. To this end, we developed a questionnaire that was distributed in 600 copies in four Mozambican cities where there is training of French teachers. One of the results obtained from the analysis of the 422 questionnaires that have been sent back by the students is that the national languages are often used during training in the classroom and this influences the practice of language learning. Another result indicates that the differences between the culture of the students and the French or Francophone culture is taken as a positive aspect for the students, but in some cases, these differences demonstrate the existence of stereotypes and representations. These differences cause cultural shocks that can fool the students in the look they have on the *Other* (native French or Francophone).

Keywords: FFL, culture, intercultural, multicultural, language, multilingual, training, teaching, learning, teaching.

Resumo [Portugais]

O presente trabalho de pesquisa aborda a questão da formação dos professores do FLE para as escolas secundárias de Moçambique. Este país, como a maior parte dos países em África, é caracterizado pela presença de várias línguas (20 línguas de origem africana são repertoriadas) que são partilhadas por diferentes etnias que as integram para a sua comunicação cotidiana. O objectivo desta pesquisa é de compreender o contexto no qual a formação dos professores moçambicanos se desenvolve. Nesta perspectiva, tomamos como base as abordagens actuais em matéria de formação de professores assim como o desenvolvimento da pesquisa na área do ensino de línguas estrangeiras e do francês em particular. Neste trabalho analisamos a origem linguística e cultural dos futuros professores de FLE e a sua implicação no processo de formação em didáctica e cultura francesas. Procuramos neste caso perceber até que ponto o plurilinguismo dos estudantes influencia a formação em língua francesa. Depois, analisamos a percepção destes estudantes em relação à sua própria cultura e a sua implicação na compreensão e representação da cultura em aprendizagem (referente à língua francesa). Por outras palavras, é o *jogo intercultural* ou da **multiculturalidade** e **multiplicidade de línguas** em contacto que nos interessou com o intuito de compreender a manifestação destes dois conceitos numa sala de aulas onde estão estudantes que tem línguas e culturas diferentes, mas que tem todos o objectivo de aprender e se formar numa nova língua se apropriando também da cultura correspondente. Para este fim, elaboramos um questionário que foi distribuído em 600 exemplares em quatro cidades moçambicanas onde a formação de professores de francês existe. Um dos resultados obtidos a partir da análise dos 422 questionários que nos foram remetidos de volta pelos estudantes é que as línguas moçambicanas são usadas frequentemente durante a formação nas salas de aulas e que esta situação influencia a prática da língua em aprendizagem. Um outro resultado indica que as diferenças entre a cultura dos estudantes e a cultura francesa ou francófona é assumida como um aspecto positivo para os estudantes, mas, em alguns casos, essas diferenças demonstram a existência de estereótipos e de representações. Estas diferenças provocam choques culturais que podem enganar os estudantes naquilo que é o olhar que eles têm sobre o *Outro* (nativo francês ou francófono).

Palavras Chave: FLE, cultura, intercultural, multicultural, língua, plurilingue, formação, ensino, aprendizagem, didáctica.

Remerciements

J'exprime toute ma gratitude à Jean-Claude Régnier, professeur à l'Université Lyon, membre du laboratoire UMR 5191 ICAR et Directeur de thèses à l'ED485 EPIC pour la confiance accordée en acceptant de diriger cette thèse. Je le remercie également pour son positionnement alternant soutien et exigence au gré des besoins. Avec patience il a su allier encouragements et critiques d'une manière équilibrée pour que ce travail se poursuive et que mes idées de recherche se concrétisent. Muito Obrigado Professor Régnier !

Je remercie tout particulièrement ma famille au Mozambique pour leur soutien et leurs encouragements constants. Toute ma gratitude va en particulier à ma femme Laura Saul Mapfala grâce à qui j'ai su garder espoir pour achever ce travail, malgré les difficultés que j'ai rencontrées lors de mes débuts dans cette recherche. Je tiens à marquer ma profonde reconnaissance à elle d'être toujours là à mes côtés quand il le fallait.

Je ne peux échapper à diriger mes pensées à mes parents qui m'ont toujours encouragé dans tout mon parcours de formation et dans toute ma vie.

J'exprime ma reconnaissance à mes proches pour leur soutien et à toutes les personnes qui ont consacré de leur temps à me relire, à me soutenir et à m'aider dans ce parcours.

Aos meus filhos, é a vocês que dedico este trabalho como prova de que é sempre possível!!!

Introduction

La salle de classe et ses actants sont les objets de nombreuses recherches au cours des dernières décennies. Les travaux menés par des linguistes, pédagogues et didacticiens ont toujours cherché à rendre l'enseignement comme une tâche plus simple pour celui qui enseigne mais aussi et surtout pour celui qui apprend. Des approches centrant des projets d'enseignement sur l'enseignant ont été largement critiqués et nous avons vu la naissance de projets d'enseignement centrés sur les apprenants. L'enseignement des langues étrangères à son tour a accompagné cette révolution en proposant des stratégies d'enseignement et d'apprentissage où l'on cherche l'accompagnement des apprenants vers la découverte des objets d'apprentissage, la langue. Depuis les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues étrangères aux nouvelles approches communicatives et actionnelles, les stratégies proposées pour la réussite de l'apprentissage des langues étrangères nous semblent loin de faire accord.

Une question qui semble créer des divergences quand nous parlons de l'enseignement des langues, c'est par exemple celle des manuels associés aux méthodes d'enseignement. Dans le cas de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au Mozambique, les manuels utilisés dans la salle de classe sont conçus en France. Une analyse que nous avons faite dans notre mémoire de Master (Mapfala, 2009) nous a montré les problèmes que nous pouvons rencontrer lors de la mise en place de ces manuels dans le contexte mozambicain. L'un des problèmes qui est ressorti de cette analyse, était de nature culturelle. Les concepteurs essaient de produire des manuels qui puissent être « efficaces » partout, ce qui n'est pas toujours le cas. Lorsque la différence entre la réalité du concepteur du manuel et celle de l'utilisateur est trop grande et qu'elle peut provoquer des chocs culturels, cela va influencer le regard sur la langue en situation d'apprentissage. Une autre question qui n'est pas prise en compte dans ces manuels, est la question du plurilinguisme des élèves. Faire apprendre une langue étrangère à un groupe monolingue au départ, n'aura pas forcément les mêmes exigences méthodologiques que quand il s'agit d'un groupe bilingue ou plurilingue comme c'est le cas du Mozambique.

De nos jours, depuis l'ouverture des frontières entre les pays de l'Europe pour les migrants européens, la question de l'interculturalité est devenue un objet de recherche très important. Des études menées à la demande du Conseil de l'Europe en sont une preuve de l'intérêt de l'Union pour donner à ses citoyens une éducation interculturelle et inclusive.

« S'inscrivant dans le champ des travaux sur la construction des représentations liées aux langues et aux cultures et sur les identités en jeu dans une

Europe plurilingue et pluriculturelle, ce projet aborde la notion de médiation culturelle dans les situations d'intercompréhension, d'intolérance, voir xénophobie, et se propose d'y remédier dans le cadre de l'enseignement des langues. » (Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz et Zarate, 2003, p. 13)

C'est sur cette base que nous sommes parti pour réaliser ce travail de thèse. En travaillant sur la formation des enseignants, nous nous préoccupons d'abord d'analyser nos propres pratiques de formation, ensuite d'avoir un regard des futurs enseignants par rapport à leur formation et à la question de l'enseignement des langues- cultures. Nous voulons aussi mieux comprendre si l'origine culturelle et le plurilinguisme jouent un rôle primordial dans leur formation. Le Mozambique présentant une vingtaine de langues nationales plus ses dialectes est un contexte d'apprentissage plurilingue par excellence. Et comme nous ne pouvons pas parler de langues sans faire référence aux cultures qu'elles intègrent, nous nous confrontons, dans le cas de ce pays, aux questions de l'apprentissage du FLE en contexte plurilingue et multiculturel.

Nous allons donc associer les études qui ont été faites sur le plurilinguisme, l'interculturalité et/ou la multiculturalité à la réalité mozambicaine. Pour réaliser notre recherche, nous avons conçu une enquête par questionnaire qui a été adressé aux futurs enseignants du FLE dans les quatre principales villes du Mozambique (Maputo, Beira, Nampula et Quelimane). Nous avons décidé de travailler sur ce terrain parce que les langues utilisées dans chaque une d'elles, ainsi que les caractéristiques culturelles sont assez distinctes. Après avoir recueilli les questionnaires nous avons soumis les réponses à des traitements statistiques de données aidés par des logiciels qui nous ont permis de faire les analyses souhaitées et mettre en évidences les résultats qui sont présentés dans les chapitres suivants.

Le présent travail de recherche est organisé en quatre parties. La première partie présente la problématique de la recherche et l'état de l'art sur les questions de l'enseignement mozambicain. Notre question centrale est : quels sont les impacts des contextes plurilingues et multiculturelles qui peuvent être identifiés, sur la formation des enseignant du Français Langue Étrangère et sous quelles formes ils se manifestent ? Cette question nous permet de présenter en détail les motivations pour cet objet et comment est structuré le système d'enseignement mozambicain. Nous montrons aussi dans quel moment les langues seconde, le portugais et les langues étrangères, l'anglais et le français entrent comme objet d'enseignement et apprentissage des apprenants. La deuxième partie présente les apports théoriques qui ont permis la réalisation de ce travail. Elle est divisée en deux chapitres, un qui aborde les questions liées à la culture et son rôle dans l'enseignement des langues et l'autre

qui se focalise sur la question des langues et leur enseignement. La troisième partie aborde à son tour deux points forts. Un premier qui concerne le cadre méthodologique utilisé pour l'élaboration du travail, la présentation de la population cible et l'échantillon statistique et celle des outils d'analyse des données qui ont été utilisés. Dans le second point, nous présentons les résultats et l'analyse des données construites. Cette présentation est réalisée en faisant un rappel des questions posées dans le questionnaire. La quatrième partie du travail concerne la discussion des résultats et nos interprétations. Nous allons tenter de comprendre dans cette partie ce que les réponses données impliquent pour ce travail en faisant un lien entre ces réponses avec notre question centrale de recherche et les hypothèses que nous avons émises.

Étant conscient que ce travail ne clôt pas l'étude du phénomène et que d'autres questions de recherche ont émergées pour mieux comprendre et expliquer les zones d'ombre qui demeurent, nous présentons dans notre partie de conclusion les perspectives et ce que nous attendons du devenir de cette recherche. En plus de la dimension académique le plus important est avant tout garder ce que nous avons pu retenir dans cette très agréable aventure qu'est la recherche en Sciences humaines et sociales en générale et en Sciences de l'éducation dans ce cas particulier.

Partie I : Problématisation et état des lieux relatif aux questions de l'enseignement au Mozambique

La recherche en Sciences de l'éducation, de nos jours, essaie de mettre le plus proche possible le savoir social au savoir enseigné. Nous entendons savoir social comme la connaissance empirique ou implicite partagée par une société. Quant au savoir enseigné, nous désignerons tout ce que l'on décide de faire apprendre aux élèves. Dans cette perspective, nous avons décidé de centrer notre travail de recherche sur la formation des enseignants de FLE au Mozambique. L'objectif est de prise de distance par rapport aux démarches ou les programmes mises en œuvre pour la formation de ces professionnels, afin de mieux comprendre le contexte auquel cette formation est soumise et mieux encadrer par des approches actuelles en matière de formation d'enseignants. L'objectif est aussi de contribuer au développement de la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères au Mozambique. Cette partie du travail présente les motivations qui nous ont poussé à sa réalisation, les questions qui ont servi de pistes de départ, ainsi qu'un état des lieux sur ce qui est l'enseignement au Mozambique en ayant comme attention spécial la question de l'enseignement des langues.

1. Problématisation et énoncé de la problématique de la recherche

L'enseignement des langues étrangères a été toujours une priorité pour la communication entre différents peuples. Il y a eu dans l'histoire du monde plusieurs raisons qui ont poussé les êtres humains à décider de communiquer avec une communauté qui n'est pas la leur et avec laquelle ils ne partagent « aucune » trace culturelle ni linguistique. Dans les processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Mozambique, nous sommes contraints non seulement à faire apprendre la langue cible mais, aussi à faire comprendre tout ce qui est derrière cette langue et les enjeux de cet apprentissage pour les apprenants. Nous parlons toujours d'une langue et d'une culture comme les deux facettes d'une médaille. Ainsi, les élèves commencent à avoir d'autres regards sur le monde, sur les aspects qui sont liés à la vie quotidienne des natifs de la langue à apprendre, qui, dans notre cas, est la langue *française*. Nous assistons aussi à un grand besoin d'apprendre des langues étrangères afin d'intégrer la jeune population mozambicaine à la mondialisation, phénomène qui aujourd'hui semble presque inéluctable et dont la maîtrise des langues étrangères peut constituer une modalité de contrôle.

Comme dans d'autres parties du monde, la vie actuelle au Mozambique est marquée par les échanges commerciaux, ce qui, par conséquent, crée des échanges de nature interculturelle mis en jeu par les peuples porteurs de leurs *langues* et *cultures*. Dès lors qu'ils maintiennent des contacts avec des mozambicains, il y a toujours le besoin d'outils qui facilitent les interactions entre ces individus. Ainsi, l'introduction du Français Langue Étrangère dans notre pays selon le programme de l'enseignement de la langue française au Mozambique élaboré par le ministère de l'éducation, vise à :

- Utiliser la langue comme un instrument de la promotion de la culture nationale et d'autres cultures étrangères développant des compétences linguistiques et communicatives.
- Développer des habilités linguistiques qui permettent à l'élève d'interagir avec autrui et avoir accès aux informations qui sont véhiculées par cette langue.

C'est dans ce contexte d'enseignement des langues étrangères que ce travail sera centré. Nous travaillons actuellement dans le contexte de la formation des enseignants de Français Langue Étrangère au Mozambique et nous allons plus particulièrement nous intéresser à la complexité culturelle et linguistique à laquelle se confrontent les futurs enseignants dans leur processus d'apprentissage. Nous allons aussi regarder l'influence que les différents facteurs d'origine culturelle et linguistique qui caractérisent les futurs enseignants peuvent apporter au travail du formateur en Français Langue Étrangère.

1.1. Justification du choix de l'objet de recherche

Ce qui nous a motivé à travailler sur cet objet, c'est que nous nous sommes engagé, il y a déjà plus de 5 ans, dans la formation des enseignants de Français Langue Étrangère au Mozambique. Dans notre travail quotidien, nous sommes confronté à des situations que nous jugeons importantes d'explicitier et d'analyser, en particulier celles qui sont soumises à l'origine linguistique et culturelle des apprenants. Il arrive des fois où nous pensons que, pour acquérir une nouvelle culture, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il nous faut oublier ou laisser de côté, en tant qu'apprenants, notre culture d'origine. Toutefois il nous semble que dans ce processus, les actants de la classe doivent jouer le rôle d'intermédiaires entre les diverses cultures. C'est donc ce phénomène qui a attiré notre attention dans cette recherche. Nous cherchons à percevoir jusqu'à quel point la culture des apprenants influence l'apprentissage d'une autre langue, dans le cadre du Français Langue Étrangère. Autrement

dit, c'est le jeu interculturel, dans un contexte de multiculturalité qui a attiré notre attention et cela afin de mieux comprendre ses manifestations dans une classe où se trouvent des apprenants porteurs de diverses cultures mais qui ont tous pour objectif d'apprendre une nouvelle langue en s'appropriant la culture qui est portée par cette langue. L'Université Pédagogique de Beira (désormais UP-Beira) est une institution chargée de la formation des enseignants pour le niveau de l'enseignement secondaire (collège et lycée en France). Elle est une filière de l'Université Pédagogique (UP) avec son siège à Maputo, capital du Mozambique. L'UP- Beira se situe dans la région centrale du pays, elle reçoit donc des étudiants venant soit du nord du pays ainsi que du sud sans laisser de côté ceux qui y sont originaires. La carte ci-dessous montre les villes où les enseignants du FLE sont formés.

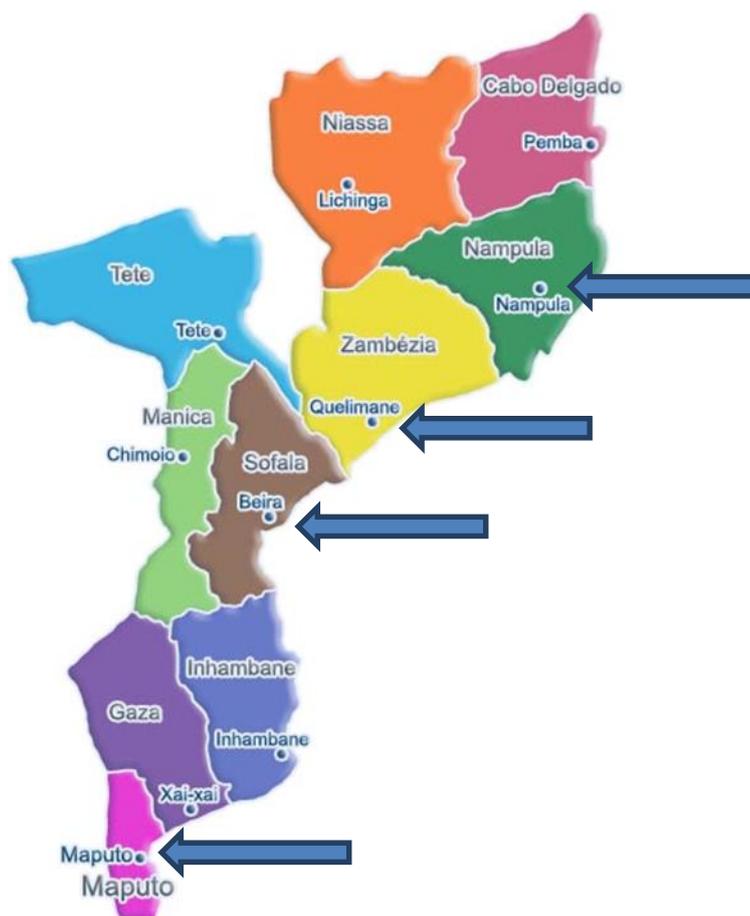


Figure 1. Villes où nous avons le parcours de formation FLE

Même si nous sommes conscient que plusieurs recherches ont déjà été faites par rapport à l'enseignement de la langue française dans des contextes multilingues et multiculturels, nous croyons, comme le disent Lezouret et Chatry-Komarek (2007, p. 307), que pour l'enseignant, « le premier pas à faire pour améliorer ses pratiques pédagogiques consiste souvent à réfléchir sur sa propre vision de l'enseignement : de telles analyses ont

pour but de l'aider à réduire l'écart entre ce qu'il fait en classe et ce qu'il croit y faire. » De ce fait nous pensons que notre travail au Mozambique est particulièrement pertinent à analyser pour les raisons suivantes :

- 1- Les différentes langues bantus qui entrent en relation n'ont pas une base écrite chez leur parlants.
- 2- Les différences culturelles entre les étudiants du centre et sud par rapport à ceux du nord se basent sur le lignage : matrilineaire pour le nord où les enfants et la richesse du couple appartiennent à la femme et sa famille et patrilinéaire pour le sud où les enfants et la richesse du couple appartiennent au mari et sa famille.

D'une part, est dans ce cadre épistémologique que nous nous baserons, en partie en reprenant l'idée de Viviane de Landsheere citée par Plaisance et Vergnaud (2001, p.20) qui considère la recherche en éducation « en rapport étroit avec la pratique éducative ou avec la formation des formateurs [...] ». Nous considérons ici que notre champ de recherche est lié, d'une part, à la pratique éducative ainsi qu'à la formation des formateurs, vu que ces deux éléments vont interagir dans le processus de formation et sont touchés par la question du multilinguisme et multiculturalisme.

D'autre part, en référence du travail dirigé par Cortès (1987), qui établit que parmi plusieurs découpages du champ couvert par la didactique des langues, le regard « peut » se centrer sur l'apprenant, nous allons regarder ici « ses rapports à l'environnement, l'usage qu'il fait du langage, son niveau culturel et linguistique ». Ce regard peut aussi se centrer sur le formateur « en tant qu'acteur du système éducatif, qui conduit à assurer- consciemment ou non- ses responsabilités à travers ses choix idéologiques et scientifiques en les confrontant à la diversité culturelle des apprenants et à leurs différences individuelles ». Cortès considère aussi que nous pouvons nous focaliser sur une perspective comparatiste ou contrastive qui envisage deux angles différents et complémentaires :

- « Examiner du point de vue linguistique, phonétique et morphosyntaxique les rapports, les interférences et les transferts qui apparaissent nécessairement lors de l'apprentissage de la langue française pour un groupe linguistique déterminé » dans le cas les mozambicains, ou ;
- « Examiner le point de vue civilisationnel des incompatibilités et convergences éventuelles de deux ou plusieurs cultures confrontés par l'apprentissage ».

1.2. Questionnement et énoncé d'une problématique

Les éléments contextuels que nous avons évoqués à partir de notre pratique réfléchie d'enseignant universitaire, intervenant dans la formation de futurs enseignants de FLE, nous conduisent à formuler le questionnement suivant :

Quels impacts des contextes plurilingues et multiculturelles peuvent être identifiés, sur la formation des enseignants de Français Langue Étrangère et sous quelles formes ils se manifestent ?

Cette question centrale peut être déclinée de la façon suivante pour mieux la préciser :

- a) Sous quelles formes et de quelle façon, les contextes plurilingues dans lesquels sont immergés les futurs enseignants de FLE, influencent-ils les processus d'enseignement et d'apprentissage ?
- b) Quelle place est accordée aux cultures mozambicaines pour former les enseignants du FLE au Mozambique ?
- c) Sous quelles formes et de quelles manières l'appartenance à une communauté patrilinéaire ou matrilinéaire influence-t-elle les représentations que l'étudiant a de la culture cible ?

Nous rappelons que ce questionnement est issu de l'analyse des entretiens exploratoires que nous avons conduits auprès des formateurs et des futurs enseignants de FLE. En réponse à nos questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

1. Sachant que cet enseignement qui se déroule dans une ambiance où plusieurs langues entrent en contact sans même que les formateurs ne s'en aperçoivent, nous affirmons que le plurilinguisme influence l'apprentissage des futurs enseignants de FLE.
2. Si les apprenants sont plurilingues, ils font cet apprentissage par transfert vers le FLE, des connaissances liées à la langue portugaise et aux langues bantou.
3. L'origine culturelle de chaque apprenant est négligée alors qu'elle peut être la base de l'acquisition de la culture cible.
4. Il y a une différence entre les représentations que les apprenants se font de la culture cible en fonction de leur appartenance à une communauté matrilinéaire ou patrilinéaire.

2. Etat des lieux sur les questions d'enseignement au Mozambique

Cette section vise à expliquer les contextes dans lesquels se déploient les processus d'enseignement et d'apprentissage au Mozambique afin de mieux comprendre les enjeux de l'introduction de l'enseignement des langues étrangères et les questions relatives à la formation des futurs enseignants de FLE de l'enseignement secondaire. Nous y abordons la question des objectifs de cette formation en lien avec les programmes scolaires de l'enseignement du FLE.

2.1. Description de l'organisation du système scolaire de l'enseignement au Mozambique

L'enseignement commence à l'âge de 5 ans dans des écoles primaires qui comprennent deux niveaux. Le niveau 1 qui est de la première à la cinquième classe, a une durée de cinq ans suivie du niveau 2 qui comprend la sixième et la septième classe et qui dure à deux ans. Ensuite l'élève entre à l'école secondaire qui elle aussi, est divisée en deux parties : Premier cycle : composé de trois années, de la 8^{ème} à la 10^{ème} années, avec dix disciplines scolaires qui sont toutes obligatoires, ou passer ver l'enseignement professionnelle pour les parcours mécanicien, électricien, etc.

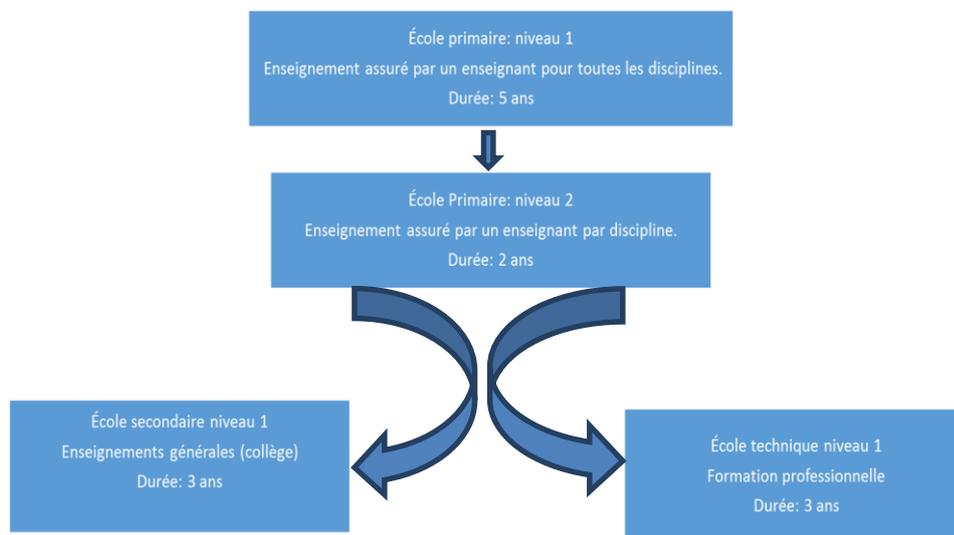


Figure 2. Enseignement primaire et secondaire de niveau 1

Deuxième cycle : composé de deux années, la 11^{ème} et 12^{ème} années au lycée ou 1^{ère} et 2^{ème} années dans la formation professionnelle.

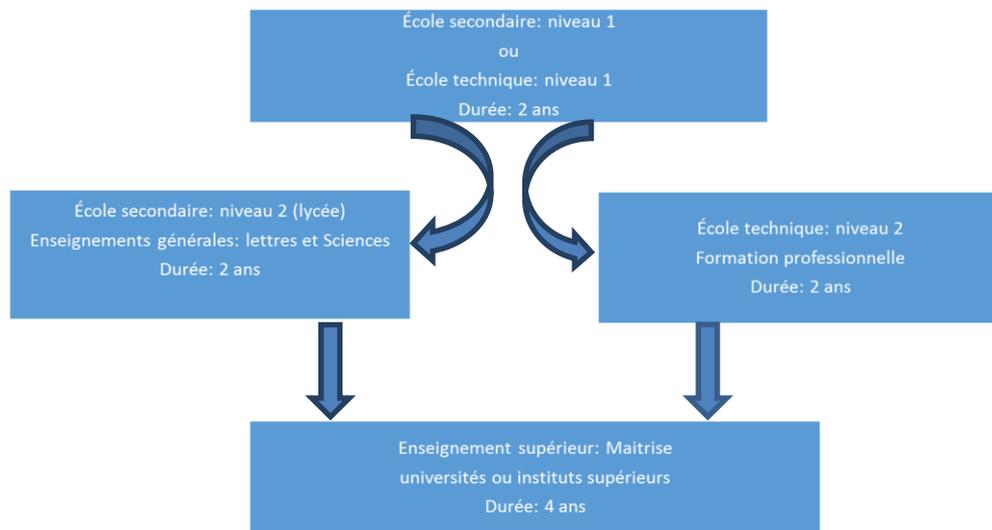


Figure 3. Enseignement secondaire de niveau 2 et universitaire

Trois sections au choix des élèves sont présentes au lycée :

- ✓ Section A (lettres)- disciplines : portugais, anglais, français, philosophie, géographie, histoire et mathématique (optionnelle).
- ✓ Section B (sciences)- disciplines : portugais, anglais, mathématique, physique, chimie et biologie.
- ✓ Section C (sciences) – disciplines : portugais, anglais, mathématique, physique, chimie et Dessin.

La scolarité est gratuite de la première à la septième année. A l'école secondaire la scolarité est payante mais peut devenir gratuite, sur demande des parents des élèves auprès de l'école pour tous ceux qui n'en ont pas les moyens financiers suffisants. Le collège regroupe tous les élèves sans options par rapport aux disciplines scolaires, le nombre d'élèves par classe est très élevé par rapport au lycée. Nous avons une moyenne d'environ 80 élèves au collège et de 50 au lycée. L'apprentissage des langues commence à l'école primaire avec le portugais, la langue officielle qui n'est pas forcément la langue maternelle de tous les mozambicains surtout à la campagne. A partir de la sixième année de scolarisation, l'élève entre en contact avec une nouvelle langue, l'anglais. Cette langue est apprise pour des raisons de voisinage, car le Mozambique est entouré par des pays anglophones mais également pour la place politique internationale de premier plan que la langue anglaise occupe dans le monde. Après trois ans d'étude de l'anglais, les élèves sont confrontés à une troisième langue : l'idiome français. Cette dernière, plutôt choisie pour des raisons politiques et diplomatiques,

appartient, comme la langue portugaise, aux langues d'origine latines. L'enseignement de la langue française au Mozambique commence donc à partir de l'âge de 14 ans environ. L'élève est alors en deuxième année du collège. Cet enseignement s'étale sur une durée de 4 ans : les deux premières années sont obligatoires et les deux autres sont optionnelles.

2.2. Objectifs de l'enseignement de la langue française à l'école secondaire

D'après le programme officiel de l'enseignement de la langue française pour les écoles secondaires au Mozambique, l'enseignement de cette discipline vise à « intégrer les évolutions didactiques récentes en ce qui concerne le processus d'enseignement et apprentissage du FLE ». Ainsi, le programme établit comme but essentiel de l'apprentissage le « savoir communiquer » dans différentes situations de vie. Ce programme met en évidence la question de la centration sur l'apprenant issue de l'Approche Communicative qui considère avant tout la question du besoin langagier et la motivation des apprenants. C'est à cet égard que les objectifs attendus dans l'enseignement de langue française à l'école secondaire selon le programme officiel sont :

- Développer une compétence linguistique et communicative ;
- Développer des habilités linguistiques qui permettent aux élèves d'interagir en langue française et d'avoir accès aux informations transmises dans cette langue ;
- Préparer l'élève pour l'usage de la langue française à des fins académiques ;
- Utiliser la langue française comme un instrument de promotion de la culture du Mozambique et d'autres pays.

Comme nous pouvons le remarquer au vu de ces objectifs, la promotion de la culture source en langue cible est envisagée, mais au niveau didactico-pédagogique cependant, la question de l'interculturalité semble ici négligée. Pour atteindre les objectifs préconisés par le programme, l'enseignement de la langue française est faite dans des classes composées entre 50 et 100 élèves. Le temps prévu pour l'enseignement-apprentissage de la langue française est d'une heure et demie par semaine pour le collège, et de trois heures et demie pour le lycée qui sont distribuées en 32 semaines de cours par année scolaire. Plusieurs manuels FLE sont recommandés. Nous allons donc, dans la suite de ce travail, présenter comme exemple l'un des manuels utilisés au Mozambique l'« *Extra 1* » de **Gallon (2002)**.

2.3. Description du guide pédagogique pour l'enseignant et du manuel de l'élève « Extra ! 1 »

Gohard-Radenkovic (2005, p. 60) faisait un rappel sur les programmes universitaires de Français Langue Étrangère qui ont des conséquences sur l'enseignement secondaire. Pour elle, ces programmes sont essentiellement centrés sur la culture et littérature françaises, la diversité francophone y est quasiment absente. La majorité de matériaux pédagogiques utilisés sont des manuels et méthodes de FLE, provenant de France, dont les contenus s'avèrent le plus souvent très ethnocentrés, certains péchant même par l'excès de parisianisme. C'est ce que nous trouvons dans les guide et manuel que nous avons choisis de présenter.

2.3.1. Caractéristiques du guide pédagogique pour l'enseignant

Le guide pédagogique du manuel « *Extra ! 1* » commence par la présentation des tableaux de contenus. Il s'agit d'un résumé des objectifs généraux à atteindre dans chaque unité d'enseignement. Le guide pédagogique nous présente ensuite la structure que nous allons trouver dans chaque unité d'enseignement, qui correspond à 9 parties divisées de la façon suivante :

- 1- Ouverture de l'unité : contrat d'apprentissage s'adressant à l'élève.
- 2- Découvre l'histoire : pour travailler la compréhension et l'expression orales.
- 3- Entraîne-toi : Pratique dirigée et semi-dirigée de nouveaux contenus grammaticaux ou langagiers.
- 4- Découvre la grammaire : Réflexion systématique sur la langue. Activités de conceptualisation.
- 5- Bande Dessinée du « Monsieur Catastrophe » : Réutilisation et perfectionnement du vocabulaire et des principales structures abordées dans l'unité dans un contexte ludique. Développement de l'apprentissage individuel : aide visuelle à la compréhension orale et écrite pour les élèves ayant le plus de difficultés.
- 6- Jouons avec les sons : Activités de distinction des sons et exercices de phonétique. Chansons pour pratiquer les nouveaux sons de façon ludique.
- 7- La vie en France : Textes d'information simples portant sur les centres d'intérêt, les goûts et les habitudes des jeunes français afin de favoriser la lecture de textes « authentiques ». Développement des aptitudes à la lecture globale.

8- Bilan : révision de ce qui a été appris dans l'unité selon le contrat d'apprentissage de départ « maintenant tu peux... ». Evaluation et autoévaluation : l'élève est capable d'évaluer par lui-même ses progrès.

9- Les Mots : l'élève fait le point sur le vocabulaire appris en classant les mots par champs sémantiques.

L'approche méthodologique du livre scolaire « d'Extra ! 1 » est traitée avec soin. Selon Gallon (2002), le manuel offre une approche innovatrice, de par le large éventail d'activités, d'outils et de possibilités qui y sont offertes. La méthode est :

- Interactive, par l'approche communicative des activités proposées ;
- Formatrice, grâce au développement de contenus et d'activités favorisant une attitude de respect et de tolérance ;
- Globale ou pluridisciplinaire, par sa complémentarité avec les autres matières scolaires. »

L'objectif principal d'« Extra ! 1 » est de développer chez les élèves des capacités de communication en langue française. Les concepts linguistiques enseignés, tels que la salutation ou la présentation, débouchent sur une utilisation concrète en proposant aux élèves tous les éléments nécessaires à une participation active aux différentes activités et à une bonne communication entre eux. « Extra ! 1 » est un ensemble d'outils de travail destiné aux élèves âgés de 12 et 13 ans qui débutent dans l'apprentissage de la langue française avec des motivations et des capacités différentes. Ce manuel adopte une méthodologie interactive, formatrice et globale qui prend en compte les récents progrès dans le domaine de l'apprentissage du FLE et les nouvelles tendances en matière de didactique des langues étrangères.

2.3.2. Caractéristiques essentielles du manuel de l'élève

Deux critères essentiels ont été retenus pour la sélection des contenus en terme de concepts, de méthodes et de prise de conscience :

- Présentation et choix d'une langue authentique, de sorte que la langue utilisée dans les dialogues, enregistrements, textes et autres documents, fournisse un aperçu assez représentatif de la langue qu'utilisent les adolescents français d'aujourd'hui pour communiquer entre eux.

- Adaptation des contenus afin de motiver les élèves par une sélection de thèmes proches de leurs expériences, de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt.

2.3.2.1. *L'enseignement de la grammaire*

Dans « Extra ! 1 » la grammaire est contextualisée prenant en compte les différences entre la langue orale et la langue écrite. Les contenus grammaticaux sont envisagés en tant qu'outils permettant la communication entre les locuteurs et non comme un enseignement purement théorique. C'est cette fonction d'outil qui détermine le choix des points de grammaire, en tenant compte de leur utilité dans la mise en œuvre d'une fonction de communication précise. Ainsi, par Exemple : pour décrire les personnes (unité 1) on étudie les adjectifs qualitatifs, la concordance, la formation du féminin ou du pluriel, etc. ; pour exprimer les goûts et les opinions (unité 2), les verbes aimer, détester, adorer, etc. ; pour indiquer l'itinéraire (unité 4), les prépositions exprimant le lieu, les verbes d'orientation, l'impératif, etc. L'objectif n'est pas d'enseigner la grammaire aux élèves, mais plutôt de les inciter à réfléchir et à raisonner ensemble sur le fonctionnement de la langue française. A ce titre, chaque enseignant doit prendre en compte la terminologie grammaticale utilisée dans la langue maternelle, mais également dans la langue étrangère, en veillant à ce qu'elle soit identique, afin que les élèves restent dans un champ sémantique connu. La partie « Découvre la grammaire » qui apparaît dans chacune des unités, aborde et étudie la grammaire de façon explicite. La méthode adoptée est hypothéticodéductive : dans un premier temps les élèves observent de façon systématique des exemples en français, puis, avec l'aide de leur enseignant, ils réfléchissent ensemble afin de découvrir et de formuler la ou les règle(s) grammaticale(s) correspondante(s). Le rôle de l'enseignant est donc d'orienter les élèves et de les amener, par des questions, à découvrir et à réfléchir ensemble au fonctionnement de la langue française (différences, régularités ou irrégularités de la langue, etc.). Il ne s'agit pas d'apporter simplement des réponses aux exercices ou d'expliquer les règles de grammaire, mais plutôt d'aider les élèves à émettre des hypothèses et à tirer leurs propres conclusions sur le fonctionnement linguistique de la langue française. Les enseignants trouveront dans ce guide pédagogique des conseils pour les guider dans l'utilisation de ce type d'exercices grammaticaux de conceptualisation.

2.3.2.2. *Le vocabulaire*

« Extra ! 1 » prête une attention particulière à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire en tant qu'élément essentiel et indispensable à la communication. Dans cette

optique, la présentation du lexique est également contextualisée et a pour critère le choix de thèmes liés à l'environnement, aux centres d'intérêt et aux besoins des élèves, les salutations, les présentations, les matières étudiées, le matériel scolaire, l'expression des goûts et des centres d'intérêt, les activités quotidiennes, les vacances, etc. Le manuel « Extra ! 1 » offre un large choix d'activités destinées à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire. Il ne faut pas oublier, en effet, que les activités en relation avec l'apprentissage du lexique sont très valorisantes et plaisantes pour les élèves. L'enseignement du vocabulaire se fait par :

- L'association de consignes orales ou écrites avec des dessins, des illustrations et les connaissances acquises pour deviner ou vérifier le sens des mots ainsi que par la recherche de synonymes, d'antonymes, etc. ;

- Des activités ludiques : jeux de lettres (ordonner les lettres pour former des mots), jeux de mémorisation, chansons sur des rythmes modernes (pour apprendre les numéros, les jours, les mois, etc.) qui impliquent un usage répétitif des mots, favorisant ainsi leur mémorisation ;

- La classification des mots par champs sémantiques ou par familles. A la fin de chaque unité, une activité d'autoévaluation « Bilan » est proposée pour permettre aux élèves de prendre conscience de l'utilité des champs sémantiques dans l'assimilation du vocabulaire nouveau.

Pour un apprentissage plus aisé du vocabulaire, l'auteur du guide pédagogique conseille de suivre les méthodes suivantes pour la compréhension :

- 1- Surmonter les difficultés : ne pas interrompre l'écoute d'un enregistrement ou la lecture d'un texte, même si l'élève ne connaît pas certains mots. Il doit donc faire un effort de compréhension en s'appuyant sur le contexte, comme il le fait dans sa langue maternelle afin d'attribuer un sens approximatif au mot inconnu. Aidé de l'enseignant, il vérifiera ensuite, par d'autres lectures ou écoutes, la pertinence de ses suppositions concernant le sens.

- 2- Utiliser les connaissances déjà acquises : en s'aidant des indices contextuels (titres, dessins ou photos, connaissance de ces mêmes mots dans sa propre langue, etc.) avant même de faire écouter ou de faire lire un document.

- 3- Exploiter le contexte : au moyen d'indices linguistiques, les mots transparent et extralinguistiques (gestes, sons, images, etc.)

- 4- Trouver l'expression équivalente dans la langue maternelle des élèves : des mots ou des expressions de la langue orale utilisés par les jeunes français (« c'est cool », « ça y est », « j'en ai marre », « super », « désolé », « quelle galère », « l'horreur », « ce truc là », etc.), en les plaçant dans un contexte ou une situation de communication concrète. Cette

activité intervient systématiquement après l'écoute et la compréhension du dialogue de chaque unité.

2.3.2.3. *La prononciation*

L'objectif principal de « Extra ! 1 » est de permettre aux élèves de communiquer en langue française. La pratique systématique de la prononciation devient alors inévitable, puisque les erreurs de prononciation peuvent entraver la communication. Les activités de prononciation proposées dans chaque unité, sous le titre « jouons avec les sons » sont destinées à faire prendre conscience aux élèves des particularités du système phonologique français : les consonnes finales, le genre des adjectifs, l'intonation, les liaisons, les couples de voyelles, les voyelles nasales etc. il s'agit, là encore, de donner des moyens aux élèves de découvrir par eux même leurs propres difficultés, de corriger leurs erreurs et de progresser dans l'apprentissage de la langue. La correction phonétique, l'intonation et la relation entre les sons et leur représentation graphique sont travaillées de façon systématique et progressive. Dans un premier temps, on apprend aux élèves à distinguer les sons (bien entendre sans nuire à la fluidité ou à l'expressivité) et, par la suite, à associer correctement les phonèmes et leur représentation graphique. Ne jamais négliger l'aspect ludique que doit revêtir cette approche. Pour y aider, toutes les deux unités, des chansons sont proposées ; elles comportent les sons que les élèves doivent produire afin de rendre l'apprentissage de la prononciation plus agréable. Il en résulte une pratique de la phonétique plus créative, plus ludique, et donc plus facile à acquérir.

2.3.2.4. *Les contenus socioculturels*

Les contenus socioculturels constituent un élément essentiel et indissociable de l'approche communicative adoptée dans « extra ! 1 » et apparaissent sous deux formes dans le manuel :

1- De manière implicite, en se mêlant aux concepts linguistiques ou fonctionnels (actes de paroles) dans les différentes situations de communication. En effet, lorsque les élèves abordent une fonction linguistique particulière, non seulement ils mettent en œuvre les structures, le vocabulaire ou la connaissance de certaines règles de grammaire, mais ils font appel, en outre, aux normes sociales et à certaines habitudes propres à la culture qu'ils découvrent. Ce sont, par exemple, le choix pertinent du registre de langue (utilisation de « salut » ou de « bonjour », de « tu » ou de « vous », en fonction de l'interlocuteur), les formules de politesse, les équivalences entre une langue et une autre « bonsoir » pour saluer, « bonne nuit » pour prendre congé, etc. Dans ce guide pédagogique, l'enseignant puise des

éléments concernant les coutumes, les habitudes ou certains aspects de la vie quotidienne des français en relation avec la situation de communication ou les actes de parole pouvant être pertinents ou présenter un quelconque intérêt pour les élèves.

2- De manière explicite, par le biais des deux pages « la vie en France » qui figurent dans chaque unité. Cette partie a pour objectif de faire connaître ou d'approfondir les aspects culturels et sociaux relatifs à la vie de jeunes français. Elle offre aux élèves un cadre agréable qui vise à instaurer un dialogue propice à l'intégration et à éviter les préjugés entre les deux cultures : la culture à laquelle se rattache l'élève dans le contexte mozambicain, confronté à la culture dans le contexte français étranger à l'élève. Ce dialogue est favorisé par la connaissance, l'analyse –on ne peut juger ce que l'on ne connaît pas- et à la comparaison d'éléments et d'aspects de la vie quotidienne des jeunes français et a pour but d'atténuer chez les élèves les points de vue intolérants, radicaux qu'ils pourraient avoir. Par ailleurs, des textes simples ont été sélectionnés de façon à les familiariser peu à peu avec la lecture en langue française et à les encourager en ce sens. Cette partie ne doit pas néanmoins être envisagée que d'un point de vue purement grammatical, le principal objectif étant la lecture silencieuse et la compréhension globale des textes. Ainsi, l'enseignant laisse à l'élève la possibilité d'utiliser sa langue maternelle lorsque celui-ci éprouve trop de difficultés à exprimer en langue française son opinion sur des thèmes socioculturels du fait d'une maîtrise encore imparfaite de cette langue. Les thèmes traités dans cette partie portent sur des aspects de la vie quotidienne et les habitudes des adolescents français :

- L'unité 1 concerne les différents types de famille et les amis.
- L'unité 2 offre un aperçu de l'attitude des jeunes français quant à leurs loisirs, leurs goûts musicaux, Internet, leurs temps libres, la solidarité, etc.
- L'unité 3 porte sur les activités de la journée : le temps passé devant la télévision, les sports les plus couramment pratiqués par les jeunes en France, les horaires et les cours des élèves de cinquième etc.
- L'unité 4 présente plusieurs grandes villes françaises et propose une carte de France pour les localiser ; elle informe sur le nombre approximatif d'habitants dans les villes et à la campagne.
- L'unité 5 laisse la parole à quelques jeunes français qui expliquent comment ils occupent leurs loisirs, quelles sont leurs séries télévisées préférées, etc.
- L'unité 6 aborde le thème des vacances, des départements français les plus touristiques et des destinations préférées des jeunes.

Ce type d'activité ne cherche pas uniquement à apporter des informations sur des aspects de la culture française. Le principal objectif a été de développer une formation interculturelle permettant d'accepter les différences et d'éviter l'intolérance due à une méconnaissance de la culture et à une vision égocentrique et totalitaire du monde. C'est en ce sens que cette partie contribue à l'étude de plusieurs thèmes transversaux. La méthode utilisée pour l'enseignement/ apprentissage des contenus socioculturels préconise dans un premier temps l'observation, puis, dans un deuxième temps, la réflexion commune pour en arriver, dans un troisième temps, la comparaison des deux cultures. Le rôle de l'enseignant sera de guider les élèves dans leur analyse et la comparaison de certains aspects de la culture française et des habitudes des français afin de favoriser le respect et la tolérance. Le guide pédagogique propose des conseils pour organiser des activités de comparaison des deux cultures. Ici, la langue maternelle pourra être utilisée librement, en particulier lorsque les comparaisons, les opinions et les réflexions socioculturelles des élèves ne peuvent être exprimées en langue française.

2.3.2.5. *Les thèmes transversaux*

Du point de vue de l'auteur, « Extra ! 1 » est une méthode qui participe à la transmission de valeurs et développe une approche interdisciplinaire par les thèmes choisis et la manière de les traiter dans les unités. Chacun des thèmes sélectionnés est abordé dans les unités de telle sorte que les élèves et leur enseignant ont la possibilité de les approfondir, d'y réfléchir et d'exprimer leur opinion. Les propositions suivantes ont été retenues pour chaque unité :

- L'unité 0 (tu reconnais le français ?) traite d'aspects tels que les salutations et les formules de politesse, dans le cadre des cours mais aussi dans les relations avec les autres élèves et l'enseignant.
- L'unité 1 (Ma famille et mes copains) propose une réflexion sur les différents types de famille et sur l'importance de l'amitié.
- L'unité 2 (Mon temps libre) aborde le thème de l'égalité de chances entre hommes et femmes tant dans le contexte familial qu'en société, ainsi que le partage des tâches ménagères, le temps libre et les personnes bénévoles qui consacrent cette part de leur temps à aider les autres.
- L'unité 3 (Ma journée) porte sur les relations parents-enfants et élèves-enseignants, le respect des règles en milieu scolaire, etc.

- L'unité 4 (Ma ville) apprend aux élèves à utiliser les formules de politesse et à aider, par exemple, des étrangers qui demandent un renseignement dans la rue.
- L'unité 5 (C'est du passé) évoque les activités du week-end : activités de plein air, sorties culturelles, lecture.
- Enfin, l'unité 6 (Les vacances) permet une réflexion sur les inégalités sociales ou la solidarité, et notamment les activités bénévoles de certaines personnes.

2.3.3. La diversité des élèves

Dans « Extra ! », la singularité de chaque élève est considérée comme un aspect positif pour la classe, un facteur d'enrichissement et de diversité. Non seulement les élèves progressent à des rythmes distincts mais ils acquièrent les informations de manière différente selon leurs capacités, leur attitude, leur sensibilité et leurs expériences personnelles. L'approche méthodologique générale qui est proposée prend en compte cette diversité dans chacune de ses composantes :

1- En adaptant les objectifs, les contenus et les activités aux besoins des élèves. Cet ouvrage présente, pour chaque unité, des suggestions pouvant aider l'enseignant et qui lui permettront de donner une certaine flexibilité au déroulement de ces cours. La partie intitulée « révisions et approfondissements » (pages 123 – 141 du présent ouvrage) propose à la fois des activités destinées à faire progresser les élèves en difficulté et des exercices réservés aux plus avancés, pour aller plus loin dans leur apprentissage de la langue française.

2- En proposant des travaux diversifiés avec un niveau de difficulté progressif. Dans « **Extra !1** », un large éventail de ressources et d'activités sont prévues pour rendre le cours de langue française intéressant, attrayant et ludique. Elles permettent de développer différents modes de mémorisation (gestuel, visuel ou auditif) au moyen d'exercices répétitifs, de jeux basés sur la mémoire, de chansons, d'activités avec supports visuels facilitant la transmission de messages, etc. elles favorisent également l'imagination et la créativité, améliorent les capacités de déduction (anticipation, supposition, activités de conceptualisation...) ou encore accroissent la capacité d'analyse et de réflexion des élèves.

3- En organisant des exercices dont l'objectif est de développer la communication et les activités extralinguistiques. Ces activités qui peuvent être réalisées par des élèves de niveaux différents, privilégient la communication par rapport à la qualité de l'expression. Les pages « projets » (32-33, 60-61 et 88-89 du manuel de l'élève) ont donc été spécialement

conçues pour donner à tous, la possibilité de participer et de s'entraider selon les capacités de chacun. Un tel cadre encourage les élèves à prendre des décisions et à développer leur autonomie.

4- En insistant sur la participation et la collaboration entre élèves de niveaux différents. Dans cette optique, des activités par deux et surtout en équipes sont à prévoir, chaque élève ayant toujours des éléments positifs à apporter au groupe. Ils doivent avoir conscience que leurs progrès vont dépendre avant tout de leur attitude et de leur participation aux activités de groupe.

5- En utilisant différents types d'évaluation des connaissances. Dans le manuel de l'élève, l'évaluation peut se faire à l'aide des pages « Bilan » et « vers le DELF ». Dans le présent ouvrage on propose également une partie « Evaluation » (pages 142-172), l'enseignant trouvera à son attention plusieurs fiches qui lui permettront d'observer les progrès des élèves tout au long de l'année scolaire. On lui conseille de faire part régulièrement à ses élèves de ses annotations, des progrès observés, de ses impressions, pour qu'ils s'améliorent constamment. La meilleure façon pour l'élève d'acquérir toujours davantage d'autonomie consiste à développer un système d'autoévaluation et de co-évaluation. Il se sent ainsi plus responsable de son apprentissage.

2.3.4. Le cours en tant que situation d'enseignement et d'apprentissage

Les modèles traditionnels de communication en classe ont évolué avec l'avènement de nouvelles approches méthodologiques. Il faut désormais organiser la classe, aussi bien la salle que la durée du cours, en prenant en compte toute la complexité de la communication. L'archétype traditionnel qui place l'enseignant au centre de tous les échanges n'est plus le seul modèle. L'enseignant devient un interlocuteur dont le rôle ne consiste plus uniquement à enseigner (transmettre des informations, expliquer, répondre aux questions...) mais aussi à orienter, informer, conseiller des connaissances de l'élève pour qu'il acquière une certaine autonomie dans son apprentissage. Afin de concilier la complexité de la communication et les difficultés propres au cadre scolaire (espace physique et temps limité, disponibilité réduite des enseignants et des élèves, etc.) et pour que les enseignants puissent mieux gérer la préparation et la planification des activités, le présent guide propose :

- Une partie « Exploitation du livre de l'élève » (pages 37-122) d'un emploi très souple (pour que l'enseignant choisisse ce qui lui semble le mieux adapté) et aisément

accessible, qui comporte des suggestions spécifiques à chaque partie et à chaque activité, unité par unité. Ainsi, les enseignants disposent immédiatement de tous les éléments dont ils ont besoin. Les solutions des activités et les transcriptions son incluses.

- Plusieurs exercices de « Révisions et approfondissements » pages (123-142) destinés à compléter le cours ou à venir en aide à certains élèves si l'enseignant le juge nécessaire.

- Des épreuves « d'Evaluation » linguistique (pages 143-172). A mettre en œuvre à la fin de chaque unité, elles sont accompagnées des réponses à toutes les questions posées.

- Un « portfolio » à compléter par l'élève.

Entre l'enseignant et les élèves doit s'instaurer un climat de confiance propice à la participation, à la communication, au respect et à la responsabilité, essentiel à une situation concrète d'échange d'informations.

Pour créer une ambiance agréable, inciter aux échanges en classe et mieux utiliser le temps disponible, il convient de :

- Faire placer les élèves en fonction des activités proposées : par deux, en cercle (pour les débats), par groupes de quatre ou plus (en classe ou en dehors des heures de cours, pour que les élèves tissent entre eux des liens, et réserver ainsi le peu d'heures de cours à la correction des exercices) ;

- Habituer les élèves à aller se placer spontanément sans perdre de temps et de calme ;

- Toujours donner des instructions claires et précises (d'abord en français, puis, si nécessaire, dans leur langue maternelle) et vérifier que tous les élèves ont compris ce qu'ils doivent faire ;

- Déterminer au préalable la durée de l'activité ;

- Etablir un ordre de passage pour la présentation des devoirs effectués et donner à chacun l'occasion de prendre la parole ;

- Se procurer de la documentation (publicités, brochures touristiques, cartes, photos de personnalités françaises, etc.) ;

- Réserver un espace dans la classe pour afficher les réalisations des élèves et créer ainsi un « environnement plus français ».

2.3.5. La question des aptitudes à la communication

Dans « Extra !! », les différentes aptitudes à la communication interviennent dans toutes les étapes de l'apprentissage. Toutefois, dans le premier cours, la priorité est donnée à la communication orale.

2.3.5.1. La compréhension orale

Elle constitue l'élément essentiel et le point de départ des unités. Chacune d'elle démarre par un dialogue en situation, illustré de photos et de bulles à la manière roman-photo, facilitant la compréhension. Ce document donne ainsi un aperçu de la réalité de la culture et de la civilisation françaises. Afin de faciliter la compréhension globale et inculquer aux élèves les méthodes nécessaires à l'acquisition d'une véritable autonomie d'apprentissage, les étapes suivantes sont proposées :

a) Avant l'écoute

Afin de familiariser les élèves à la situation de communication qui va suivre l'enseignant posera des questions issues du guide pédagogique et proposera des activités issues du manuel de l'élève pour qu'ils devinent et anticipent le sujet. Ainsi, ils l'assimileront mieux lors des écoutes successives.

Que les propositions des élèves soient exactes ou pas, l'enseignant se contentera de les guider pour qu'ils découvrent par eux-mêmes la réponse correcte, en vérifiant leurs hypothèses au fur et à mesure des écoutes. Les commentaires précédant l'écoute permettent de susciter un intérêt pour le sujet, de faciliter la compréhension ultérieure et rendent l'activité plus efficace.

b) Après l'écoute

L'écoute s'accompagne toujours d'un travail concret susceptible de capter l'attention des élèves et les aider à distinguer l'importance de l'accessoire. L'essentiel est que les élèves arrivent à mettre en pratique de façon spontanée des méthodes de compréhension globale. C'est pourquoi il est conseillé de faire en sorte que les élèves demeurent attentifs lors des premières écoutes, sans lire, en gardant les livres fermés ou en cachant la transcription. Les différentes activités proposées ci-dessous ont été élaborées pour permettre d'améliorer la compréhension orale :

- Utilisation des illustrations et des photographies du manuel de l'élève ;

- Formulation de questions clés concernant la situation de communication présente : qui parle ?/ à qui ?/ de quoi ? / où ?/
- Repérage de mots clés (en s'aidant du contexte, des familles de mots, des mots transparents, de la synonymie ou de l'antonymie...);
- Déductions à partir de l'analyse du contexte ;
- Exercices de repérage sonore (à l'aide des sons, des intonations, etc.) ;
- Traductions de certaines expressions utilisées par les jeunes.

2.3.5.2. *L'expression orale*

Deux types d'activités orales ont été définis :

a) Activités de pratique orale encadrées

Lors de ces activités, l'élève met en pratique l'utilisation de certains aspects linguistiques (morphosyntaxe, grammaire, vocabulaire et prononciation) tout en étant corrigé pour être capable, par la suite, de réutiliser ces différents aspects de la langue française sans commettre d'erreurs.

b) Activités de pratique orale libres

Ces activités portent davantage sur la communication, les élèves s'impliquent de manière plus personnelle et plus naturelle. Ici, le contenu (se faire comprendre) prime sur la qualité de la langue française.

Elles apparaissent :

- Sous la forme d'activités interactives à faire à deux (« En tandem ») et sont basées sur le principe de l'information manquante. L'un des deux élèves détient une information dont l'autre a besoin pour son devoir. Les élèves devront s'échanger les informations au moyen de questions/ réponses, de telle façon que cet échange donne lieu à une production orale intense dans laquelle les élèves s'expriment en français de façon presque naturelle.

- Sous forme d'activités de mise en scène des dialogues pouvant être réalisées à deux niveaux :

i) Reconstitution (partielle ou totale) du dialogue de l'unité de l'unité en suivant les étapes proposées ci-dessous :

- Ecoute(s) du dialogue sans regarder le texte écrit (en suivant le même principe que pour la compréhension orale) ;
- Ecoute et répétition du dialogue (collectivement ou individuellement) ;

- Mémorisation du dialogue (seul ou en l'apprenant avec un partenaire) ;
- Mise en scène et présentation devant la classe du dialogue appris par cœur.

ii) Création d'un dialogue similaire (afin de pratiquer la langue dans des situations semblables à celles de l'unité).

Ces simulations permettent d'améliorer l'aisance tout en développant la capacité d'improvisation des élèves. Elles supposent beaucoup plus de communication de la part des élèves qui s'impliquent d'une manière personnelle en ayant recours à des gestes, des mimiques, des émotions, etc. il est préférable d'effectuer ces activités lorsque les élèves sont déjà familiarisés avec le contenu de l'unité et peuvent travailler de façon plus autonome. Dans ce guide pédagogique, plusieurs grandes lignes sont données au enseignant pour l'aider dans la réalisation de ces activités.

2.3.5.3. *La compréhension écrite*

L'objectif des premiers cours, alors que le niveau de la langue française est encore très élémentaire, est d'encourager les élèves à bien savoir lire et comprendre dans cette langue. On propose un travail sur la langue écrite s'inscrivant dans une optique de perfectionnement et de systématisation de la langue apprise oralement. De cette manière, l'accès à la langue écrite est facilité. Les élèves vont en effet pouvoir mettre à profit des techniques de lecture qu'ils connaissent déjà pour les avoir employées dans l'apprentissage d'autres langues étrangères (anglais) ou maternelles. Pour ce premier contact avec la langue écrite, les procédés suivants sont utilisés :

- Identification de la langue orale par la lecture des dialogues, par des instructions simples données oralement, par les consignes des exercices du manuel de l'élève, etc. ;
- Utilisation de textes courts, simples et illustrés qui reprennent le vocabulaire et les expressions déjà connus des élèves. La bande dessinée « Monsieur le Catastrophe » qui se trouve après la phase d'apprentissage, permet de réviser le vocabulaire et les principales structures grammaticales.

Elle offre également aux élèves ayant plus de difficultés un support visuel qui leur permet d'améliorer leur compréhension écrite ;

- Anticipation du contenu du texte, en ayant recours aux réflexes acquis par l'élève au cours de son expérience en tant que lecteur dans sa langue maternelle ou dans une autre langue (identification du type de document en fonction de sa présentation ou de caractéristiques particulières : message publicitaire, poème, lettre, etc.) ;

- Recherche d'informations grâce au repérage de mots clés et à l'aide du contexte, des mots transparents, des mots connus, des illustrations, des questions posées par l'enseignant et des activités de « vrai au faux » ;

- Pour ce premier niveau, l'activité de lecture silencieuse ou personnelle commence avec la partie « La vie en France ». Plusieurs textes élémentaires d'information adaptés à ce type de lecture et de réflexions individuelles y sont proposés. Ces textes peuvent donner lieu à des débats interdisciplinaires et transversaux.

2.3.5.4. *L'expression écrite*

A ce stade de l'apprentissage, où l'accent est mis sur la communication orale, la conception de situations de communication écrite est délicate. Ainsi, « **Extra !1** » propose deux types d'activités d'expression écrite :

a) Des exercices encadrés et corrigés, c'est-à-dire, une production de textes à partir d'un modèle : l'élève complète des exercices à trous et des textes, répond à des questions, etc.

b) Des exercices semi-libres pour apprendre à rédiger : l'élève remplit une fiche, complète un schéma, rédige de petites productions, etc. Ces activités correspondent au contenu des parties « Projet », « Vie en France » et « Vers le DELF ».

Le développement de ces quatre aptitudes à la communication s'effectue essentiellement dans la partie « Projet » du manuel, qui apparaît toutes les deux unités. C'est dans le cadre de cette activité de synthèse que les élèves vont révéler leurs capacités orales et écrites. Les exercices proposés développent une dynamique de groupe ainsi que l'imagination et la créativité. La langue française devra s'imposer comme le principal moyen de communication dans la classe, créant ainsi des situations d'échanges concrètes.

2.3.6. **La question de l'évaluation**

Dans « Extra !1 », l'évaluation des connaissances a un double objectif : elle doit, d'une part, aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès mais aussi de leurs lacunes et difficultés afin qu'ils puissent s'améliorer. Le but est de responsabiliser les élèves, pour qu'ils acquièrent une plus grande autonomie d'apprentissage. En outre, l'évaluation guide l'enseignant dans l'appréciation des résultats de ses élèves et lui permet de mettre en place un système de correction adéquate. Elle lui fournit également des informations sur son rôle d'enseignant ; il peut ainsi éventuellement réajuster ses méthodes ou, au contraire, conserver

celles qui donnent des résultats satisfaisants. Le manuel insiste sur l'aspect formateur de l'évaluation qui constitue une source permanente d'informations sur les divers aspects de l'enseignement/ apprentissage, utile aussi bien aux élèves qu'aux enseignants. Grâce à ces informations, les enseignants auront la possibilité d'adapter à tout moment leur enseignement selon les besoins des élèves. Il ne faut pas oublier que cette démarche est essentielle pour gérer efficacement la diversité. Il est indispensable de prêter constamment attention aux élèves afin de les aider et de les encourager. Dans cette méthode, le rôle de synthèse joué par l'évaluation sert à apprécier les capacités à communiquer des élèves selon les objectifs établis et se traduit par des notes. Elle s'effectue au moyen de six épreuves de contrôles complémentaires correspondants à chacune des six unités.

Essayons maintenant de comprendre le fonctionnement de ce manuel à partir de ses unités et analyser dans la suite quelques situations de mise en pratique.

2.3.7. Description de l'unité 4 du manuel de l'élève

Le choix de l'unité pour la description et l'analyse a été fait au hasard. Ce qu'il fallait, c'était une unité où les élèves avaient déjà des bases sur la langue française. De ce fait, n'importe quelle unité, mis à part l'unité 0 et 1, pouvait nous servir. Ici, nous avons choisi l'Unité 4 : Selon le guide pédagogique, les objectifs didactiques de cette unité sont les suivants:

- 1- Comprendre et utiliser de façon simple les fonctions du discours : décrire un quartier, une ville, indiquer un itinéraire, questionner, demander ou refuser quelque chose poliment, etc.
- 2- Adapter son discours à son interlocuteur (tu/vous).
- 3- Améliorer la capacité à s'exprimer oralement pour produire des énoncés toujours plus complexes et plus créatifs.
- 4- Comprendre et utiliser les éléments linguistiques, lexicaux et socioculturels, en comparant la langue étudiée avec la langue maternelle.
- 5- Faire progresser l'apprentissage par le biais d'outils de travail variés : images, sons, mots transparents, mots déjà connus, contexte, anticipation des contenus, formulation d'hypothèses, etc.
- 6- Réaliser des activités de répétition, de mémorisation et de mise en scène des dialogues.

7- Eveiller la curiosité et susciter l'intérêt à l'égard des faits culturels et de la géographie du pays d'origine et de la France.

8- Acquérir des méthodes de lecture pour la compréhension globale du texte.

9- Ecouter un texte enregistré en s'aidant d'un support visuel pour comprendre le sens global des informations.

10- Identifier les phonèmes spécifiques à la langue française.

11- Vérifier ses connaissances à l'aide d'un test d'autoévaluation.

L'unité 4 présente comme contenus globaux les suivants :

- Description 'un quartier/ville ;
- Localisation des endroits ;
- Demander/indiquer un itinéraire ;
- Tutoyer/vouvoyer ;
- Donner un ordre/ indication ;
- Exprimer l'obligation (il faut).

Les contenus détaillés sont :

- Identification de la situation de communication ; tenir compte des différentes façons de s'adresser à quelqu'un (formules de politesse).

- Compréhension de messages oraux et de dialogues simples à partir d'enregistrements en s'aidant d'éléments sonores et visuels (localiser des lieux sur un plan, indiquer un itinéraire, etc.), d'une écoute sélective du texte, des mots transparents, des mots déjà connus, etc.

- Choix de l'emploi du tutoiement ou du vouvoiement en français.

- Expression orale à partir d'un support écrit.

- Textes à trou à compléter.

- Répétition, mémorisation et mise en scène des dialogues.

- Association texte oral/image, texte écrit/image.

- Analyse et réflexion sur les aspects morphologiques et sémantiques mettant en évidence les différences et les similitudes entre la langue française et la langue maternelle des élèves (formation et emploi de l'impératif, emploi des articles contractés, utilisation des pronoms sujets, etc.).

- Production à l'oral de messages pertinents en intégrant les connaissances acquises.

- Activités de distinction de sons et pratique de la prononciation des phonèmes propres au français : [i], [u], [y] ;

- Participation à des activités de communication afin de perfectionner le vocabulaire et les éléments morphosyntaxiques rencontrés au cours de l'unité.
- Identification des informations contenues dans la bande dessinée.
- Lecture pour la compréhension globale de textes simples à caractère informatif.
- Réalisation d'un test d'autoévaluation.

Quant à l'organisation interne de l'unité, elle commence par la page « découvre l'histoire ». Il s'agit d'un nouvel épisode de l'histoire (disponible dans toutes les unités) de Chloé et Christina présenté par des photos et de bulles (pages 48 et 49). Le texte intégral se trouve à la toute fin de la page 48. Ces épisodes sont accompagnés d'un enregistrement sonore qui doit être travaillé avant la lecture du texte intégral. Cet épisode (comme tous les autres) est accompagné de questions de compréhension « Avant l'écoute » et « après l'écoute » qui servent : dans le premier cas pour voir la capacité créative des élèves à partir des images de l'épisode et dans le deuxième cas pour confirmer ou infirmer les hypothèses des élèves. Le thème-titre de l'épisode 4 est « Chloé et Christina en ville ». Nous avons ensuite trois pages intitulées « entraîne-toi ». Ce sont des pages d'exercices qui mettent en pratique et renforcer l'apprentissage précédent de l'élève. Ces pages sont accompagnées par des tableaux de grammaire qui servent d'aide à l'élève dans son travail d'entraînement. Après la partie « entraîne-toi », suit une page de grammaire intitulée « Découvre la grammaire ». Il s'agit d'une partie où l'attention est davantage portée sur la grammaire (conjugaisons, articles et exercices grammaticaux). Deux pages sont réservées à la Bande dessinée « Monsieur la Catastrophe ». Ainsi comme la page de « Découvre l'histoire », la BD est aussi présentée sous forme d'épisodes présents sur chaque unité d'enseignement. Dans l'unité 4, il s'agit de l'épisode de « la chasse au trésor ». C'est dans cette partie où l'élève est censé d'approfondir son vocabulaire et travailler la phonétique française. Les exercices sont liés aux sons et ils sont aussi accompagnés par une chanson.

« La vie en France » est une autre partie constituant l'unité 4. Cette partie travaille les aspects culturels et de civilisation des français. Un document écrit qui sert d'exemple de la vie en France est présenté aux élèves. Dans l'unité 4, il s'agit d'un document qui parle des villes françaises et des habitudes des gens qui y habitent.

Les objectifs de cette partie sont :

- 1- Apprendre à connaître et à comprendre les habitudes des jeunes français et françaises : la vie à la campagne, à la ville, en banlieue, les horaires, les moyens de transport, etc.
- 2- Comparer les habitudes des jeunes français avec celles des élèves.
- 3- Accepter et respecter un mode de vie différent du sien.
- 4- Inciter à parler de soi, de sa ville, de son quartier, de son environnement.
- 5- Acquérir des méthodes de lecture globale de textes simples à caractère informatif.
- 6- Connaître plusieurs grandes villes françaises et savoir les situer sur la carte.

Enfin, la page « Bilan » fait un rappel de tout ce qui a été vu dans l'unité sous forme de « maintenant tu peux... » accompagné d'exercices de révisions. Les objectifs d'apprentissages sont donc clairs et réaffirmés aux élèves. Cette partie permet aussi leur autoévaluation. Un « projet » de construction d'une page web à partir des exemples du manuel est proposé à la fin de l'unité. Les pages « projets » font appel aux compétences acquises par l'élève pouvant s'exprimer dans différents domaines (informatique, exposé oral, réalisations plastique, etc.). Il y en a trois dans le manuel.

Les objectifs des projets sont :

- Utiliser les quatre capacités de communication orales et écrites, et les connaissances linguistiques acquises au cours des unités précédentes.
- Réviser, perfectionner et approfondir les contenus (fonctions, morphosyntaxe, lexique, phonétique et intonation, notions culturelles et de civilisation...) appris dans les unités précédentes, pour la réalisation d'un exercice récapitulatif.
- Encourager l'expression orale en français ;
- Développer les capacités de travail en groupe et d'adaptation.
- Stimuler la participation active des élèves, en tenant compte de la diversité de la classe.
- Développer la créativité et l'esprit d'initiative de l'élève.
- Favoriser l'apprentissage autonome en donnant des consignes pour l'élaboration finale du projet.
- Développer l'imagination et l'esprit créatif.

L'unité 4 se termine avec une page « vers le DELF ». Il s'agit d'exercices de préparation au DELF A1, premier niveau des diplômes du FLE en Europe.

2.3.8. Exemple d'aménagements des contenus du manuel par rapport à la réalité Mozambicaine

Pour comprendre notre raisonnement par rapport aux aménagements de quelques concepts linguistiques ou d'exercices dans la classe qui peuvent être sources de malentendus pour les raisons déjà évoquées. En voici quelques exemples.

2.3.8.1. Aménagement de quelques concepts textuels (pages 48 et 49)

- « Où est-ce que je peux acheter des timbres ? »

Les timbres ne se vendent plus au Mozambique, donc pour une adaptation au contexte actuel il faudra remplacer ce que Christina va acheter (stylos/cahiers/livres/dictionnaires etc.)

Le remplacement des timbres va influencer tout le dialogue, notamment « bureau de tabac » (qui est aussi hors contexte au Mozambique) par librairie, magasin etc.

- « Moi, un diabolo fraise...menthe à l'eau »

On pense qu'il serait plus intéressant que l'on retrouve des exemples qui appartiennent aux habitudes quotidiennes des élèves (jus au citron/eau minérale etc.)

- Selon l'auteur du manuel, « Extra ! 1 » il faut « adopter une méthodologie interactive, formatrice et globale qui prend en compte les récents progrès et les nouvelles tendances en matière de didactique des langues étrangères ». De fait, même si le progrès de l'enseignement présenté dans ce manuel reste manifeste il faut aussi mettre ce progrès en rapport avec la réalité de certains pays.

- Par rapport aux exercices de grammaire, le guide pédagogique explique que « l'objectif n'est pas d'enseigner la grammaire aux élèves, mais plutôt de les inciter à réfléchir et à raisonner ensemble sur le fonctionnement de la langue française. A ce titre, chaque enseignant devra prendre en compte la terminologie grammaticale utilisée dans la langue maternelle, mais également dans la langue étrangère, en veillant à ce qu'elle soit identique, afin que les élèves restent dans un champ sémantique connu ». Il nous semble que cela peut être une grande aide dans les pays où les élèves ont tous la même langue maternelle, mais notons que ce n'est pas forcément le cas du Mozambique.

2.3.8.2. Aménagement d'exercices qui se basent sur un support oral ou visuel.

Pour Gallon (2002) l'enseignement du vocabulaire se fait par l'association de consignes orales ou écrites avec des dessins, des illustrations et les connaissances acquises pour deviner ou vérifier le sens des mots ainsi que par la recherche de synonymes,

d'antonymes, etc., cela peut poser quelques problèmes quand l'élève ne possède pas un manuel, mais également dans des situations où les matériels électriques ne sont pas utilisables. Le même problème se pose pour les activités ludiques. Le guide pédagogique d'Extra ! 1 conseille de « ne jamais négliger l'aspect ludique que doit revêtir cette approche. Pour y aider, toutes les deux unités, des chansons sont proposées ; elles comportent les sons que les élèves doivent produire afin de rendre l'apprentissage de la prononciation plus agréable. Il en résulte une pratique de la phonétique plus créative, plus ludique, et donc plus facile à acquérir ». Cette conception de l'enseignement, bien que novatrice, nous semble difficile à mettre en œuvre dans une classe d'environ 80 élèves. De plus, l'enseignant doit respecter un quota d'heures proposé par le ministère de l'éducation en termes de programmes du FLE à l'école. Les exercices des pages 50-51 « Entraîne-toi » seront remplacés par d'autres qui demandent un support textuel plus court. Même procédure pour la bande dessinée de « Monsieur le Catastrophe », et pour les chansons disponibles sur l'unité. En effet, ces élèves étant débutants, il semble important de ne pas les rebuter de suite avec des textes complexes dont le sens peut leur rester confus voire imperceptible même après le cours. La langue française ne doit pas apparaître comme une matière « complexe ». Par contre, les pages 56-57 de « la vie en France » qui présentent des textes montrant les habitudes des jeunes en France peuvent être plus approfondies, car les élèves devront mettre en rapport la vie dans les villes françaises et les leurs. Cet « exotisme » peut leur permettre de s'intéresser davantage à l'apprentissage de la langue qui ne sera plus seulement « abstraite » ou « objet d'examen » mais renverra à des images, des modes de vie, une culture et des habitudes de vie très différentes.

2.4. La question de la formation des enseignants de Français Langue Étrangère

Parmi plusieurs cursus, l'université pédagogique forme des étudiants dans l'enseignement en FLE (*français langue étrangère*) afin qu'ils deviennent des enseignants de langue française de sorte à accomplir les objectifs du ministère de l'éducation, raison pour laquelle, dans quelques délégations comme *Maputo, Beira, Nampula* et *Quelimane*, une préparation psychopédagogique en FLE est offerte aux étudiants afin de répondre aux besoins de formation de la population mozambicaine. L'objectif de cette formation se borne à ce que dit (Bizarro, 2014, p. 43), « l'enseignant de LE va alors jouer un rôle déterminant dans le processus d'enseignement et apprentissage. C'est à lui d'aider les apprenants de tous niveaux d'enseignement, de tous contextes d'apprentissage à acquérir / développer non seulement leur

compétence linguistique, mais aussi leur compétence interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2008), tout en comprenant que toute culture est une « construction », marquée par le Temps et par le Contexte. C'est à lui encore de faire en sorte que l'apprenant considère les gens appartenant à d'autres cultures comme des êtres humains qui ont eux aussi des valeurs et des attitudes à prendre en compte, et que plus on se rapproche de l'Autre, mieux préparé on devient pour s'auto-analyser, s'interroger, se comprendre, évoluer. Comme le souligne Martine Pretceille, « La démarche interculturelle (...) met (...) l'accent sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. Il ne s'agit pas de s'arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps un retour sur soi. ». (Abdallah- Pretceille, 2006, p. 78).

Cette formation est donc vue comme une solution face aux besoins langagiers de la jeune population mozambicaine déjà insérée dans l'internationalisation ou mondialisation. Ainsi, comme nous venons de l'analyser, l'apprentissage d'une deuxième langue nous amène à nous immiscer dans la culture de la langue cible. Cela ne veut pourtant pas dire qu'il faut oublier celle qui nous appartient et nous identifie, au contraire, il faut apprendre à nous placer du point de vue de ces deux cultures afin de mieux les appréhender. Sachons encore que, dans la réalité du contexte mozambicain, une classe de langue est souvent composée par des individus de diverses origines sociales, linguistiques et culturelles. Nous sommes donc dans une situation de *multiculturalisme* à l'intérieur même d'une classe de langue dont l'objectif est encore d'acquérir les subtilités culturelles de la langue d'apprentissage. Les enseignants de FLE sont formés à l'université pédagogique pendant quatre ans. La dernière année comprend un stage de huit semaines dans une école secondaire locale. Une formation basée sur la littérature, la phonétique, la linguistique et la civilisation française, est censée permettre au futur enseignant d'avoir le niveau minimum de compétences pour communiquer à l'écrit et à l'oral en langue française. L'une des questions que nous soulevons est donc liée aux caractéristiques des futurs enseignants du FLE au Mozambique.

Pour bien comprendre la question de la formation des enseignants, nous pensons qu'il est important d'analyser la question identitaire de ces enseignants. Pour ce fait, Guillot nous apprend que

« la question de l'identité professionnelle de l'enseignant se pose en des termes et dans un contexte qui ont changé au cours des dernières décennies. L'évolution de la demande sociale, l'ouverture accrue de l'Ecole sur le monde extérieur, les réformes ministérielles et la nouvelle donne institutionnelle, la construction européenne, la mondialisation économique et en partie culturelle, sont

autant de facteurs qui ont contribué et contribuent à modifier et complexifier l'image et le rôle de l'enseignant dans notre société. » (Guillot, 2002, p.1)

Guillot poursuit son analyse en expliquant que pour tenir sa ligne de médiation l'enseignant doit articuler deux exigences de sa profession : l'exigence didactique et l'exigence pédagogique. Son devoir didactique consiste à organiser le corpus programmatique des savoirs et savoir-faire à transmettre en respectant et en faisant converger deux types de logique : la logique architectonique des savoirs de référence et les logiques d'apprentissage des élèves. Vulgariser sans trahison et faire apprendre par l'action, tel est son défi permanent. Sa mission pédagogique, au sein de laquelle l'exigence précédente prend sens, est d'organiser des conditions facilitatrices des apprentissages des élèves, dans leur diversité accrue, tant au plan des modalités de travail mises en œuvre qu'à celui de la relation avec le groupe et avec chacun/e dans ce groupe. Si l'exigence didactique confisque l'exigence pédagogique, alors le risque encouru est d'exposer les élèves à une rationalisation et à un technicisme étroit qui confèrent à la progression des apprentissages prévus le primat sur la progressivité des apprentissages vécus. L'horloge du temps didactique manquerait de latitude(s). Si à l'inverse le souci pédagogique subordonne le souci didactique au culte du relationnel et du spontanéisme, alors le risque est de transformer l'enseignement en animation (qui a tout son sens dans un autre contexte) et de subsumer les lentes médiations des efforts d'apprentissage sous l'attrait d'une immédiateté créative incantatoire. La boussole pédagogique perdrait le nord selon Guillot (2002).

D'après Abdallah-Preteille (2003) la formation des enseignants axée essentiellement sur une formation disciplinaire académique, sur la didactique et la pédagogie se heurte à une complexification de plus en plus forte du tissu social. Chercher à répondre par plus de didactique, plus de pédagogie présente le risque d'engager la formation dans un processus inflationniste qui ne permettra pas de répondre aux exigences du polymorphisme culturel actuel. Les questionnements presque rituels sur l'adéquation entre l'école et la société s'attardent surtout sur l'évolution économique et technologique. Le martèlement sur la nécessité d'introduire les technologies de l'information et de communication à l'école est une illustration. Par contre les mutations culturelles restent ignorées dans l'analyse et sont vécues essentiellement sur le registre des difficultés et du drame. Conçue essentiellement comme une formation à l'enseignement selon une perspective fonctionnelle, la formation des enseignants ne prend pas assez compte le fait que l'enseignant est aussi un acteur social et qu'il est, ou devrait être, engagé dans un temps et un lieu qu'il comprend et maîtrise, au moins

intellectuellement. En effet, nul ne peut prétendre former des élèves à s'engager et à participer à un monde qu'il ne comprend pas lui-même. Formé à n'être qu'un technicien du savoir et de la pédagogie, l'enseignant est dans l'incapacité d'assumer véritablement sa fonction puisqu'il travaille dans un monde qu'il ne comprend plus voire auquel il n'adhère plus. Abdallah-Preteceille poursuit en disant ignorer les enjeux de l'avenir tout en tenant des propos incantatoires et nostalgiques sur un passé élevé au rang de mythe ne peut servir de cadre à l'éducation et à la formation des générations futures. Il s'agit de prendre en compte non seulement l'enseignant, le formateur, l'acte d'enseignement et de formation, mais aussi l'individu engagé dans un acte social, d'éducation et de formation. L'émergence puis la reconnaissance de la pluralité culturelle fait rebondir la formation des enseignants sur la question de la prise en compte de leur personnalité sociale et citoyenne au-delà de leur personnalité strictement professionnelle. Les réponses formulées pour faire face à la violence, au racisme, à l'exclusion sont des exemples de cette manière de traiter les problèmes par incantations successives qui relèvent plus de l'exorcisme social sans prise directe sur la réalité. Il importe à l'enseignant, comme à tout éducateur d'ailleurs, non seulement de maîtriser sa discipline et son enseignement, mais aussi de savoir s'orienter dans des situations complexes, contradictoires et parfois conflictuelles. Dans cette perspective, l'objectif de la formation ne sera pas tant d'emmagasiner des savoirs et des données informatives que de proposer des démarches interrogatives, de favoriser la compréhension des mécanismes psychosociaux et anthropologiques qui accompagnent les mutations culturelles actuelles. De même qu'aucun enseignant ne peut ignorer le système philosophique sous-tendu de sa pratique, il ne peut nier non plus la dimension culturelle qui forge et renforce en retour le système éducatif. Ainsi, l'enseignant est invité à apprendre à se situer culturellement, à objectiver ses choix et ses références.

Joubier (2008) aborde la question de l'enseignement des langues à l'école et affirme que l'apprentissage des langues étrangères dépendra principalement de la pertinence et richesse de la démarche pédagogique qu'on proposera à l'élève. Cependant, cette démarche, au niveau de sa mise en œuvre, reste de toute manière très éloignée de l'efficacité des procédures d'acquisition de la langue maternelle et même de la langue seconde. La langue étrangère relève d'un mystère pour l'élève. C'est pourquoi il est nécessaire de ménager des transitions, plus exactement des espaces potentiels habités par des objets transitionnels destinés à être rejetés et oubliés lorsque la distance qui sépare le sujet du réel aura été, au moins en partie, comblée. Ces objets sont constitués dans le processus d'apprentissage par les

outils pédagogiques, les exercices, les activités de classe, les comportements de l'enseignant. Ainsi, la planification pédagogique n'est pas simplement représentation de l'objet mais également processus transitionnel, mouvement vers, qui doit transformer l'abstraction extériorisée de la connaissance en intériorité vivante. C'est à ce point que la problématique didactique rencontre les questions de la modélisation non seulement cognitive mais aussi fictionnelle et ludique. Enseigner une langue va donc demander la mise en place d'un dispositif didactique adéquat qui permette d'organiser la rencontre, dans des conditions spécifiques d'où l'on veut enseigner cette langue et quelles sont les caractéristiques de ces apprenants.

Guillot (2002) nous présente une analyse intéressante par rapport à la question de l'enseignant des langues. Selon lui, nous pouvons penser que les divers contextes sociopolitiques donnent naissance à des visions didactiques aussi différentes et que les espaces géolinguistiques, en partageant une langue - et la culture qui l'anime - en viennent à partager certaines notions de l'enseignement et de l'apprentissage de cette langue; on peut croire également, à l'inverse, que le mouvement d'homogénéisation vers une langue et une culture planétaires porté par la mondialisation des échanges et des sociétés tendrait à effacer les particularismes didactiques qu'auraient traditionnellement favorisé les espaces géopolitiques et les espaces géolinguistiques. Inversement, on peut postuler que la didactique peut être une discipline d'intervention qui vise à former des personnes attentives aux rapports sociolinguistiques qui leur sont immédiats, tout comme à ceux des contextes mondiaux.

Partie II : Cadre Théorique de référence

Pour aborder la problématique de la formation des futurs enseignants de FLE dans les contextes plurilingue et multiculturel, nous centrons notre attention sur le développement des recherches dans le champ du plurilinguisme et de la multiculturalité. Dans cette partie de notre travail, nous nous intéresserons aux théories sur lesquelles s'appuie notre recherche afin de présenter et analyser des hypothèses mises en avant par les chercheurs. Ainsi, nous allons chercher à comprendre, au travers de ces différents travaux et des divers regards qu'ils apportent, la portée psychologique, sociale, pédagogique et didactique dans la formation des enseignants de FLE. Cette analyse s'appuiera sur l'influence de la culture des apprenants et surtout sur la manière dont elle alimente le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Nous allons voir dans quelle mesure les différentes contributions des chercheurs, permettent de confronter des regards très divers sur chaque aspect de notre travail.

Nous désignerons comme les disent Coste, Moore & Zarate, (1997, p. 12) par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences partielles, voire singulières, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné

1. Les questions culturelles dans l'enseignement des langues

Le concept « culture » a plusieurs définitions en tenant compte des perceptions individuelles mais il y a toujours un point de convergence car il est lié aux habitudes appartenant à un groupe de personnes ou communauté. Elle peut aussi être,

« un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, un ensemble de connaissances, de réalisations, d'us et de coutumes, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de mœurs, de loisirs et d'aspirations. »¹

¹ Larousse. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris : Larousse, p. 251

Eduard B. Taylor cité par Mousa (2012, p. 20), affirme aussi à son tour que « *La culture est l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective, elle est acquise et ne relève pas de l'hérédité biologique.* » Nous pouvons comprendre à partir de ces deux définitions que la culture, même si elle ne relève pas d'une transmission héréditaire, est transmise de génération à génération à travers les habitudes qui deviennent communes à des groupes spécifiques. Chaque société est représentée par une culture que va la distinguer des autres peuples.

Du côté de la didactique des langues étrangères le dictionnaire de didactique des langues étrangères et seconde dirigé par (Cuq, 2003), dit que la culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. Nous pouvons comprendre alors, qu'elle n'est pas innée, mais acquise et que les divers aspects de la culture constituent un système, c'est-à-dire que tous les éléments de la culture sont solidaires ; enfin, qu'elle est partagée et, par-là délimite les différences entre les groupes. (Bizarro, 2014, p 41) affirme que parler de culture en cours de Langue Étrangère exige de nous de prendre en considération non seulement ce qu'on appelle les grands écrivains, les grands peintres, les grands architectes, les grands musiciens, les grands hommes politiques, les chefs d'œuvre, les événements historiques les plus importants parmi d'autres sujets du même ordre mais aussi la façon de vivre de chacun, la façon de s'habiller, de manger, de s'amuser, de fêter la vie, de recevoir la mort, de sourire, de penser... Autrement dit, s'occuper de la culture nous impose un regard sur la surface (le langage verbal et non verbal, les gestes...), mais aussi, - voire surtout -, sur ce qu'il y a au-dessous du niveau de la « mer », tout en sachant que la plupart de ce que nous appelons culture est là : les croyances, les valeurs, les préjugés, les rêves, les peurs, les sentiments, les émotions.

Depuis la conférence mondiale sur les pratiques culturelles de L'Unesco en 1982, « la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble de traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Outre les arts et les lettres, elle englobe les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (Lezouret et Chatry-Komarek, 2007 p. 307). Ils poursuivent en affirmant que c'est également en ce sens que le conseil de l'Europe renchérit : « le patrimoine culturel constitue un ensemble de ressources hérités du passé que les personnes considèrent par-delà le régime de propriété des biens, comme un reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution. Cela inclut tous les aspects de l'environnement résultant de l'interaction dans le temps entre les

personnes et les lieux. » (convention-cadre du conseil de l'Europe sur la valeur du patrimoine culturel pour la société ouverte à la signature à Faro, le 27 Octobre 2005). La richesse culturelle est donc sa diversité en dialogue, affirment Lezouret et Chatry-Komarek ; le dialogue interculturel est l'une des missions principales de l'Unesco. Ce dialogue doit garantir l'espace et la liberté d'expression de toutes les cultures du monde. Chaque culture puisse à ses propres racines, mais ne s'épanouit qu'au contact des autres cultures. Il ne s'agit donc pas d'identifier et de préserver toutes les cultures prises isolément, mais de les revivifier afin d'éviter leur « ghettoïsation », de contrecarrer des dérives identitaires et de prévenir des conflits. Le regard sur la culture chez la didactique des langues est de la voir comme un ensemble de tout ce qui construit l'individu, soit de la partie psychologique, soit de côté morale et tout ce qui compose les habitudes et coutumes (*langagières*) et expériences acquises dans la communauté qui a entouré cet individu pendant une période donnée. Il est à remarquer que la culture ne peut pas être dissociée de la société. Autrement dit, les individus structurent leur univers par un réseau complexe d'usages, de mode de vie, d'habitudes et d'attitudes conservées par la tradition.

Puren (2014, p. 24) nous présente un tableau qui nous montre de façon résumée l'évolution de la question culturelle et ses sous divisions en classe du FLE

Tableau 1. Evolution de la question culturelle en classe de FLE

COMPOSANTE	DEFINITION	DOMAINE PRIVILEGIE	ACTIVITES PRIVILEGIEES	CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES
Trans-culturelle	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout « l'humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles.	Valeurs universelles	<i>traduire</i> : reconnaître	Méthodologie traditionnelle (jusqu'à la fin du XIXème siècle)
Méta-culturelle	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	Méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l'enseignement scolaire français)
Inter-culturelle	Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	Représentations	<i>parler avec</i> : découvrir communiquer	Approche Communicative (des années 1970 aux années 1990)
Pluri-culturelle	Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes /comportements	<i>vivre avec</i>	« didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le CECRL de 2000)
Co-culturelle	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« coculture »).	conceptions, valeurs contextuelles	<i>agir avec</i>	perspective actionnelle (à partir du CECRL de 2000)

Nous nous intéressons à la question pluri et co-culturelle, étant donné que le contexte mozambicain met en valeur les appuis de Puren. Ainsi, dans notre classe de FLE, la culture sera un ensemble de tout ce qu'identifie un apprenant prenant en compte : sa langue maternelle, son comportements psychologique et physique dans un dialogue, sa façon de percevoir et de réagir à tout ce qui peut lui être proposé. C'est donc bien tout ce qui caractérise un individu qui est membre d'une société porteuse d'habitudes et de coutumes très

éloignées des pratiques des natifs de la langue française qui utilise cette langue comme son moyen de communication dans son apprentissage. La culture est sans doute ce que nous faisons et ce qui existe comme production humaine, mais ayant du sens dans une communauté particulière. Nous voyons aussi la culture comme l'ensemble des formes imaginaires et symboliques qui médiatisent les relations d'un sujet aux autres et à lui-même, et plus largement au groupe et au contexte. La culture est donc un ensemble des productions spécifiquement humaines. Dans le contexte de formation en FLE, le processus de formation tend à mettre l'apprenant au centre de deux ou plusieurs cultures, celles de(s) la langue(s) source (s) et celle de la langue cible. Il s'agit donc du phénomène de l'interculturel.

1.1. Le traitement de la question interculturelle en classe

Abdallah- Pretceille (1999, p. 110) affirme qu'une analyse comparative des modalités de traitement de la pluralité à l'école mettrait en évidence, d'une part, une reconnaissance et une légitimation progressives du champ, d'autre part, les difficultés et les contradictions liées à l'importance des enjeux. Une perspective comparatiste implique de s'interroger sur l'utilisation de notions et de concepts transversaux comme ceux d'ethnicité, de minorité, d'interculturel et de multiculturel, d'insertion, d'intégration, d'assimilation, etc., sur la transférabilité et les limites des pratiques. Elle permet aussi, de pointer les acquis de la recherche et de la pratique. L'éducation comparée a incontestablement un rôle à jouer dans ce domaine. L'histoire, le contexte politique et économique, le cadre institutionnel, les organigrammes et les normes juridiques constituent autant de facteurs qui expliquent les différences d'orientation. Cependant, il y a un clivage relativement clair entre l'option multiculturelle et l'option interculturelle. Ces deux termes sont définis par Abdallah-Pretceille de la façon suivante : le préfixe « inter » du terme interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, le multiculturel s'arrête au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective.

La question interculturelle dans ce travail ne peut pas passer inaperçue due à la nature de notre objet de recherche. Il faut comprendre que dans la formation des enseignants du FLE, les cultures se croisent à plusieurs reprises, soit entre les apprenants eux-mêmes, soit entre les apprenants et les enseignants, ainsi qu'entre les apprenants et la culture de la langue cible. D'après Ghalem (2013), le terme interculturel vient du mot anglais « cross-cultural » qui est apparu pour la première fois durant les années 30, grâce aux travaux de l'anthropologue G. P. Murdock. Cet auteur affirme encore qu'en pédagogie, le mot a été introduit, au cours des

années 80, pour désigner selon l'UNESCO, « *un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent.* »

Meunier (2007, p. 6) affirme que le terme interculturel apparaît pour la première fois en 1975 dans les textes officiels en France. Il va susciter dans les années 1980 des approches, des activités, des pédagogies interculturelles variées et parfois contradictoires. Dans les années 1975-1977, elles vont alimenter les discussions au Conseil de l'Europe autour de certains principes de base, comme le dialogue interculturel, le refus de l'ethnocentrisme, l'adhésion au principe du relativisme culturel et sa transposition à l'action scolaire dans l'intérêt de l'intégration des enfants d'immigrés. Alors, suite à ces constats, nous pouvons affirmer que le phénomène de l'interculturalité se passe quand il y a des interactions et interrelations parmi deux ou plusieurs peuples des cultures différentes qui entrent en contact et que par conséquent, partagent leurs pratiques et que à la fin, nous pouvons noter un ensemble des changements et des transformations de ces sujets par rapport au regard des uns sur les autres. Dans ce cas, ces interprétations caractérisent la situation de notre public cible qui est soumis au contact avec une langue et culture différentes dans son apprentissage que par conséquent, il ne va pas seulement apprendre la nouvelle langue, mais il devra aussi acquérir une nouvelle culture.

Pour mieux expliquer le mot interculturel, Gohard-Radenkovic montre une caractérisation de ce terme faite par le Conseil de l'Europe en 1986, selon laquelle,

« L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe *inter* sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si on reconnaît toute sa valeur au terme *culture*, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde ». (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 54)

Si nous analysons les concepts présentés ci-dessus, nous allons comprendre que le mot *interculturel* peut désigner tout l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de créer une identité culturelle commune dans ces mélanges. Voyons par exemple comment Cuq (cité par Ghalem, 2013) associe le mot interculturel à l'interculturalisme est que, pour lui, le préfixe *inter* permettait de dépasser le multiculturel. L'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Le contact effectif des cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de

renoncer. Il faut alors comprendre que l'apprentissage interculturel a lieu lorsqu'une personne fait un effort quand il entre en contact avec des personnes d'une autre culture, de comprendre leur système d'orientation particulier en ce qui concerne la perception, la réflexion, l'évaluation et l'action ; de l'intégrer dans son propre système culturel d'orientation et de l'appliquer dans sa réflexion et ses actes dans le champ d'action culturel étranger.

(Mousa, 2012, p. 62) enrichit notre point de vue sur la question interculturelle et sa mise en service dans la classe FLE en disant que « *si nous désirons étudier une culture quelconque, il est fortement recommandé d'analyser de près les objets constitutifs de cette culture tout en gardant à l'esprit ceux des cultures environnantes. En effet, tout contact entre les individus est de nature linguistique et culturelle, car la relation langue/culture est une relation d'interdépendance.* » De ce point de vue nous pouvons comprendre que dans le processus de l'interculturel, il y a toujours une rencontre qui est mise en jeu par deux ou plusieurs individus dont chacun ou chaque groupe social comporte des savoirs et des connaissances qui ont été intériorisés tout au long de leur vécu. Apparemment une question simple si nous considérons que « *l'interculturel est d'abord une relation entre deux individus qui ont intériorisé dans leur subjectivité une culture, unique à chaque fois, en fonction de leur âge, sexe, statut social et trajectoire personnelle. On ne rencontre pas une culture mais des individus et des groupes qui mettent en scène une culture* » (Abdallah Preceille cité par Mousa, 2012, p. 62). Il faut pourtant rappeler que nous allons dans ce travail analyser une situation où des situations multiculturelles, voire interculturelles, entrent en jeux entre les apprenants, avant leur entrée en salle de classe et bien sûr, avant leurs confrontations avec la culture FLE. Donc, pour mieux connaître l'autre, il faut d'abord que nous nous connaissions nous-mêmes et pour que nous puissions nous mieux définir, il faut qu'il y ait l'autre, individu, société ou communauté, de sorte à noter les différences, ressemblances et quelques égalités. Autrement dit, c'est à partir de toutes les pratiques de la culture d'autrui que nous découvrons les nôtres par des distinctions possibles. Ces chercheurs nous amènent à percevoir que ce qui distingue notre culture de l'autre c'est de petites particularités dans la manière de pratiquer la même action soit pour saluer, soit pour prendre du congé, donc chaque groupe social comporte ses habitudes et ses coutumes différentes des autres. Des questions pas toujours simples à aborder surtout lorsque la culture d'origine choque la culture d'arrivée. C'est ainsi que, sachant la manière dont quelqu'un se comporte pour saluer, nous cherchons à nous rappeler automatiquement la façon dont nous nous saluons pour chaque période de la journée. D'un autre côté, ce sera le même exercice quand il s'agit de vouloir savoir comment est-ce qu'un natif de la langue cible peut se comporter face à telle ou telle situation. Dans une

situation interculturelle nous faisons un effort pour la découverte de l'autre. Quand nous sommes dans un contexte multiculturel comme c'est le cas du Mozambique, cette découverte devient un travail double vu qu'il faut aussi faire attention aux origines culturelles des autres élèves en classe et de l'enseignant aussi. A partir de ce phénomène, il peut y avoir un intérêt chez les apprenants de découvrir les rapports existants parmi sa langue et culture, celles de l'apprentissage et celles de son entourage.

« Le fait que la compréhension d'une culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance, est un des articles de foi incontestés des professeurs de langue [...], la civilisation peut donc contribuer grandement à promouvoir le développement personnel des élèves et de leur éducation dans l'ensemble ; mais on estime trop hâtivement que l'enseignement de la langue conduit naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels. » (Byram, 1992, p.34 cité par Windmüller, 2010, p. 142).

L'intérêt de connaître et d'acquérir une autre culture, celle de la langue d'apprentissage peut favoriser et stimuler l'apprenant à avoir une attitude qui lui amène à la curiosité de savoir tout ce qui est dit dans un comportement corporel, les signifiés d'une manifestation non verbal donnée dans la langue cible et essayer de l'intégrer dans ce qui est ces croyances et habitudes. Nous pourrions donc déduire que toute sorte de contact entre des groupes différents met en jeu leur identité collective et individuelle ; et que l'évolution de la culture joue également un rôle primordial pour que chacun puisse se définir soi-même pour être capable de définir l'autre. Dans cette optique, Mousa nous indique que l'interculturel est une série d'interactions par laquelle les deux interactants mènent des processus d'assimilation et de différenciation. Il est important aussi de voir le côté Mozambicain d'apprentissage. Quels sont les intervenants de ce processus et en quoi cela implique dans la formation d'enseignants ?

Ghalem (2013) dit qu'apprendre à communiquer ne veut pas dire savoir s'exprimer, mais c'est beaucoup plus apprendre à agir et à vivre en commun. Cela veut dire que c'est à partir de l'acquisition de la culture de la langue cible et le partage de nos habitudes et coutumes qui peuvent rendre possible des bonnes relations parmi les individus de cultures différentes. Nos étudiants FLE sont déjà porteurs de leurs cultures mais, et quand ils entrent dans la formation enseignante, même si cela est de façon inconsciente, il y a un processus que les amène d'abord à faire une comparaison parmi leurs expériences ou vécus aux nouvelles manières de faire, dire ou comprendre une situation de communication ou de vie. Autrement dit, c'est le savoir être d'origine qui sera mis en cause quand il se traitera du besoin d'agir dans et pour la culture étrangère durant leurs processus de l'apprentissage à titre proche, et

dans leurs communications avec des francophones plus loin. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la compétence interculturelle fait partie intégrante de la compétence de communication qui doit acquérir tout apprenant. Il s'agit, en effet, de veiller à faire de cet apprenant un individu cosmopolite, capable de s'engager dans toutes situations de communication, en mettant à l'écart les clichés, les préjugés et les représentations qu'il s'est construit auparavant à propos de son interlocuteur. Cette communication interculturelle doit se fonder donc, sur le rapport d'égalité, où chacun va construire une image de l'autre à partir de ce qu'il entend de lui et non pas à partir de ce qu'il a entendu sur lui. Ghalem (2013). La pensée de cet auteur nous montre que les rapports parmi la culture des apprenants et celle à apprendre sont toujours présents dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Celui qui va acquérir la nouvelle culture en apprenant une nouvelle langue, sera obligé de se positionner par rapport à deux réalités en faisant une comparaison de ce qu'il sait avec ce qu'il aura de nouveau. L'apprenant va devenir un intermédiaire de deux cultures et deux langues différentes tout dans une unique réalité. Au moment où il accepte ce défi, il se confronte aussi à la question multiculturelle du groupe classe. Comprendre et accepter un choc culturel lors d'un travail en groupe peut ne pas être aussi facile si dans le groupe il y a des étudiants où la situation « de choc » est tolérée. Il est très important que dans ce parcours de formation comme l'a bien dit Ghalem (2013) « doit être intégré dans celui de la langue pour pouvoir accéder aux éléments les plus profonds constituant l'identité de l'individu, tel que l'histoire et les croyances, etc. En effet, si la langue contrôle notre compréhension et l'expression de notre vision du monde, il en est de même pour la culture qui influe notre comportement et notre façon d'agir. Cette dernière (la culture) est une partie intégrale de la langue et de sa structure, et par conséquent, elle doit être enseignée en parallèle avec la langue. » Il est important que la didactique des langues dépasse le simple objectif de développer les compétences linguistiques des apprenants, afin d'enrichir les représentations et les attitudes à l'égard des pays et des habitants dont ils apprennent la langue. L'utilisation d'une langue en situation réelle implique une connaissance de la société sous tous ses aspects : réalité actuelle, arrière-plan historique, codes comportementaux et valeurs morales, etc.

« Le processus d'émancipation culturelle inhérent à l'apprentissage des langues est une expérience d'une complexité telle qu'elle ne se résume pas à la grammaire, à la sémantique, aux visites aux pays étrangers, à la lecture de la littérature étrangère, à l'étude des systèmes politiques d'autres pays, des problèmes sociaux et d'événements historiques. Elle comprend toutes ces activités intellectuelles sans se limiter à celles-ci. » (Byram, 1992, p. 11)

Dans le cas des habitudes langagières et culturelles mozambicaines, ce qui parfois peut contribuer négativement dans l'apprentissage ou acquisition d'une autre langue ou culture, peut être un phénomène associé aux difficultés de s'exprimer librement devant un enseignant, un camarade ou encore un natif. La question de l'âge et du sexe de l'enseignant, par exemple, joue un rôle important dans la communication en langues sources. Cet aspect peut nous confronter à un certain nombre de difficultés quand il s'agit d'un besoin communicatif dans les mêmes conditions en langue cible. Ghalem soutient aussi que l'apprentissage d'une langue peut être considéré comme un ensemble d'obstacles à surmonter et la culture serait l'obstacle le plus important. Certes, apprendre à parler une langue étrangère implique la maîtrise de la grammaire et du vocabulaire de celle-ci, mais pour éviter les malentendus et les conflits communicationnels, quand on est devant un interlocuteur natif, nous devons également assimiler les différents aspects culturels de la langue en question. Suivant le même raisonnement, l'auteur ajoute encore que parler une autre langue, c'est s'inscrire dans un autre modèle culturel, la compétence linguistique devant inéluctablement être liée aux autres constituants d'une véritable compétence communicative, En d'autres termes, l'apprentissage de la langue et de la culture vont de pair et ce à tous les niveaux, l'un ne s'effectue pas sans l'autre, l'objectif final devant être l'acquisition d'une véritable compétence de communication. Ainsi, par rapport à l'acquisition de la culture de la langue d'apprentissage, nous avons besoin d'accepter et reconnaître les différences, ressemblances et égalités de quelques particularités que composent les cultures que sont de sociétés différentes. De fait, ces exercices mentaux que les apprenants peuvent pratiquer, basés sur les comparaisons de deux cultures, peuvent favoriser un bon apprentissage. Ainsi, en devenant une tâche personnelle chez les apprenants (et leur rendant la possibilité d'être créatifs), ces exercices deviennent un apprentissage personnel, individuel, répondant aux besoins, au vécu de chacun. En outre, nous pouvons voir que ces aspects sont automatiquement reliés au processus de l'introduction des documents authentiques. Ainsi dans une approche communicative nous préférons utiliser des matériels qui traitaient sur la réalité des natifs et qui pourront être décrit dans journaux, dans une recette de cuisine, ou dans biographie d'un natif.

« le document authentique n'appartient pas au monde scolaire, sa nature est reconnue par les apprenants comme faisant partie du monde réel. Tout le monde a vu, lu, écrit, entendu ou manipulé, dans sa langue maternelle des affiches, des prospectus de toutes sortes, des tracts, des modes d'emploi, des articles de presse, des lettres personnelles ou professionnelles (...) le document authentique est ainsi objet de comparaison des cultures » (Tagliante, 2001, p. 38).

Un guide définissant les grandes lignes d'un programme d'études multiculturelles publié sur la direction de J. A Banks en 1976, présent dans Abdallah-Preteceille, (1999, p.30-34) présente comme points forts les suivants :

- 1- La diversité ethnique et culturelle devrait être présente dans l'environnement scolaire à tous les niveaux et sous tous les aspects.
- 2- La politique et les méthodes de scolarisation devraient encourager les interactions multiculturelles positives et favoriser la compréhension entre les étudiants, les enseignants et le personnel d'encadrement.
- 3- Le personnel d'une école devrait refléter la diversité ethnique et culturelle.
- 4- Les écoles devraient avoir des programmes de formation continue pour le personnel qui soient méthodiques, exhaustifs et obligatoires.
- 5- Le programme d'étude devrait refléter l'esprit et la façon d'apprendre qui sont culturellement propres aux étudiants au sein de la communauté scolaire.
- 6- Le programme d'étude multiculturelle devrait fournir en permanence aux étudiants des occasions de développer une meilleure conscience de soi.
- 7- Le programme d'études devrait aider les étudiants à comprendre l'ensemble des expériences vécues par les groupes ethniques et culturels.
- 8- Le programme d'études devrait aider les étudiants à comprendre que le conflit entre les idéaux et la réalité est inhérent aux sociétés humaines.
- 9- Le programme devrait explorer et clarifier les alternatives et les choix culturels et ethniques possibles.
- 10- Les programmes devraient promouvoir les valeurs, les attitudes et les comportements qui soutiennent le pluralisme ethnique et la diversité culturelle.
- 11- Le programme devrait aider les étudiants à développer leurs capacités à prendre des décisions, leurs attitudes à la participation sociale comme des bases nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté efficiente.
- 12- Le programme devrait aider les étudiants à développer les aptitudes nécessaires aux interactions efficaces de groupes, qu'elles soient interpersonnelles, interethniques ou interculturelles.
- 13- Le programme devrait être étendu et suivi, et présenter une vue d'ensemble holistique des groupes ethniques et culturels.
- 14- Le programme devrait inclure l'étude suivie des cultures, des expériences historiques, des réalités sociales et des conditions d'existence des groupes

- 15- Des approches interdisciplinaires et multidisciplinaires devraient présider à la conception et à l'exécution d'un programme.
- 16- Le programme devrait se servir d'approches comparatives pour étudier les groupes ethniques et culturels.
- 17- Le programme devrait aider les étudiants à considérer et interpréter les événements, les situations et les conflits depuis des perspectives et des points de vue ethnique et culturels multiples.
- 18- Le programme devrait conceptualiser et décrire le développement de l'état comme celui d'une société multidimensionnelle.
- 19- Le programme devrait donner aux étudiants l'opportunité de participer aux expériences esthétiques de plusieurs groupes ethniques et culturels.
- 20- Les écoles devraient donner aux étudiants les moyens d'étudier les langues de groupes ethniques en tant que systèmes de communication légitimes et les aider à maîtriser aux moins deux langues.
- 21- Le programme devrait utiliser au maximum l'apprentissage expérimental et tout spécialement les ressources des communautés locales.
- 22- Les méthodes qui servent à évaluer les étudiants devraient refléter leurs expériences ethniques et culturelles.
- 23- Les écoles devraient évaluer de façon continue et systématique les buts, les méthodes et les supports pédagogiques qui sont utilisés pour l'étude de la diversité ethnique et culturelle.

Rappelons que dans une classe de langue en contexte mozambicain, il y a déjà un aspect multiculturel en raison même de la diversité culturelle du pays. Cependant, l'enseignant peut considérer que seule la culture de la langue cible est étrangère puisqu'elle est la plus méconnue, la plus lointaine mais aussi celle qu'il va falloir intégrer afin de suivre au mieux l'apprentissage linguistique. La découverte de la culture cible fera l'objet d'un travail de réflexion appréciative et commentée, où interviendra sans cesse le « je » authentique dans des prises des positions orales que ne feront pas uniquement état de connaissances sur la culture étrangère, mais permettront à l'apprenant de communiquer ce qu'il pense de cette nouvelle culture et en quoi elle diffère ou se rapproche de la sienne. (Tagliante, 2001).

(Byram, 1992 cité par Windmüller, 2010, p. 135) affirme que dans les années quatre-vingts, la dévalorisation de la culture avec un grand « C » et le trop fort ancrage du « communicatif » qui prédominait alors dans l'apprentissage des langues ont amorcé un regain d'intérêt pour la dimension culturelle. Les didacticiens favorables aux approches culturelles et les rédacteurs du CECR intégrèrent les notions de « compétence culturelle » et de « compétence interculturelle » comme notions supplémentaires et indispensables à la notion de « compétence de communication ». Toutefois, selon les diverses conceptions et entrées didactiques dans lesquelles ils apparaissent, ces concepts sont définis d'après des critères d'analyses qui varient en fonction des différents objectifs d'apprentissage Byram cité par Windmüller (2010, p. 135) qui va nous présenter ci-dessous les principaux objectifs et contenus des deux approches :

-La « compétence culturelle » constitue d'abord un champ de savoirs thésaurisés issus de la « cultura culturata », qui fut très longtemps l'unique référence dans l'apprentissage des langues étrangères. Actuellement, les notions de « civilisation » et de « culture cultivée », devenus des entropies conceptuelles depuis l'apparition du concept de « culture », sont rarement utilisées. Ainsi, si l'apprentissage culturel porte encore sur l'étude de savoirs objectifs éclectiques, tels la société, l'économie, la géographie d'un pays, ses œuvres littéraires, etc. la dimension culturelle recouvre également l'étude des mentalités collectives depuis que l'anthropologie devint une discipline scientifique de référence pour l'apprentissage il y a une trentaine d'années. - La « compétence culturelle » est aussi considérée comme une composante socioculturelle de la « compétence de communication » : elle regroupe un ensemble de connaissances implicites exprimées sous forme d'allusions dans le langage, d'usages sociolinguistiques et socioculturels qui régissent les interactions verbales : le rapport des interlocuteurs, le lieu et le moment de parole, la nature du sujet de conversation/transaction, les comportements inhérents au langage non-verbal (proxémique et kinésique), etc. » Windmüller (2010, p. 135)

Dans cette perspective linguistico-communicative de l'approche culturelle, l'accent est mis à la fois sur l'acquisition de faits culturels d'ordre sociologique et anthropologique servant de cadre de référence sémantique dans la production et l'interprétation langagière et sur l'acquisition de composantes sociolinguistiques spécifiques des situations de communication. En résumé, l'approche culturelle repose sur la reconnaissance de la « compétence de communication » en tant qu'objectif principal de l'enseignement/apprentissage des langues.

- La « compétence interculturelle » est une démarche qui tend vers la compréhension et la reconnaissance des cultures dans leur diversité en s'appuyant sur une approche cognitive du système de références maternelles de l'apprenant. L'acquisition d'une compétence interculturelle se fonde sur la découverte des mécanismes arbitraires qui entraînent l'adhésion aux valeurs de la culture-source. Il s'agit, sur le plan didactique, de développer des capacités de compréhension (de l'Autre et de soi), de réflexion, de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité et, corollairement, sur l'altérité), et

d'interprétation (reconnaissance des valeurs et des référents socioculturels des cultures mises en présence). Toujours d'un point de vue didactique, l'approche interculturelle se concentre sur l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels à travers l'identification de malentendus, de la prise de conscience des critères implicites de classement de la culture maternelle, etc. Windmüller (2010, p. 136)

Cette approche de la culture-sujet est une démarche interactionniste et formative qui puise son approche méthodologique à partir de la transposition didactique de différentes disciplines et méthodes : approche par les auto- et hétéro-stéréotypes, par l'observation de situations conflictuelles en contexte multiculturel, par la recherche des implicites discursifs engendrant des incompréhensions, des malentendus communicatifs, voire des dysfonctionnements de la communication entre personnes possédant des normes conversationnelles éloignées. Dans ce dernier cas, l'objectif de référence vise plus précisément la « compétence de communication interculturelle ». Windmüller affirme que l'enseignement des langues a longtemps contribué à enrichir la culture de l'esprit et la culture générale à travers l'enseignement de la littérature. Au début du vingtième siècle, la « culture savante » fut évincée de la méthodologie directe, à partir du moment où l'objectif prioritaire de l'enseignement/apprentissage des langues se focalisa sur l'acquisition de la langue utilitaire. Plus tard, cette occultation fut particulièrement prégnante lorsque l'enseignement des langues fut dominé pendant une trentaine d'années par les méthodologies issues de la linguistique structurale. Certes, la littérature ne s'effaça pas pour autant, mais elle devint un contenu d'apprentissage au même titre que l'Histoire et la géographie. Ces contenus constituèrent un ensemble de données culturelles que l'on désigna par la notion de « civilisation », à laquelle une dimension anthropologique et sociologique fut ajoutée ultérieurement, ce qui amena à un changement de notion. La « culture » dans sa forme ataxique et plurielle suppléa à la « civilisation », mais même si le terme de « culture » implique actuellement de plus en plus la reconnaissance d'une pluralité de systèmes et de valeurs, force est de constater que la Didactique des Langues, puis la Didactique des Langues-Cultures, qui supplantèrent la Linguistique appliquée, sont loin d'avoir résolu le problème de la définition et du traitement de l'objectif culturel. Certes, langue et culture sont inséparables, intrinsèquement liées. La langue et la culture ont toujours joué un rôle éducatif et formatif complémentaire depuis l'apparition des premières méthodes de langues vivantes. Mais sur quels critères reposent les finalités d'un tel enseignement/apprentissage ? Tout dépend, en fait, du rôle qui est attribué à l'apprentissage de la langue et à celui de la culture. Nous affirmons fréquemment qu'apprendre une langue est synonyme d'ouverture aux autres et d'« élargissement de ses horizons », mais comme le souligne fort (Byram cité par Windmüller,

2010, p. 137) à ce propos « [...] *La véritable signification de cette expression est que l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons.* » Dans le même ordre d'idées, R. Galisson affirme que l'apprentissage des langues n'est en aucun cas un démontage des mécanismes de cette langue ; la langue sert au contraire de moyen pour opérer dans la culture étrangère. Il est vrai que le fait de considérer la langue comme le moyen d'appréhender la culture étrangère est fondamental dans le courant didactique « communicativiste » actuel, car ce sont les objectifs linguistiques et communicatifs retenus dans les méthodes de langue qui impliqueront, ou n'impliqueront pas, l'approche culturelle et interculturelle de la culture étrangère. Le fait d'opter pour un enseignement/apprentissage des langues, dans lequel langue et culture seraient étudiées sans aucune disparité, exige un renversement des priorités qui n'est pas aisé de réaliser. Le plus grand obstacle réside certainement dans l'acceptation d'une telle conception auprès des responsables d'éducation et des politiques. Toutefois, si nous maintenons l'hypothèse selon laquelle un changement de priorité est nécessaire, l'acceptation de la dimension culturelle en tant qu'approche légitimée s'avère indiscutable. Mais en attendant, que serait-il possible de faire sur le plan méthodologique, pour aligner le statut de la culture sur le statut privilégié de la langue ? Ce que nous constatons, en premier lieu, est le peu d'influence que les orientations théoriques de l'approche culturelle et interculturelle des trente dernières années ont eu sur les méthodologies utilisées de nos jours. Windmüller (2010).

(Puren, 2014, p. 25) fait un rappel par rapport à la question de l'interculturel en classe. Pour lui : « *Nous pouvons nous étonner que la définition de la compétence culturelle ait rarement fait l'objet, de la part des didacticiens de langues-cultures, d'une aussi grande attention conceptuelle que celle de la compétence communicative, et que certains puissent la concevoir au moyen d'une opposition binaire entre « compétence(s) culturelle(s) » et « compétence(s) interculturelle(s) ».* »

1) Comme s'il n'y avait pas de « l'inter » à l'intérieur même de toute culture ;
- Aucune culture, qu'elle soit collective ou individuelle, n'est stable ni homogène, toutes étant le résultat provisoire de processus constants « d'interculturalisation », concept que le sociologue Jacques Demorgon (2005a) oppose à celui « d'interculturalité », où l'on considère uniquement le contact entre des cultures que l'on a préalablement essentialisées.

- Toute culture nationale est composée de « subcultures variées », en particulier « sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales et étrangères », pour reprendre l'expression et l'énumération proposées par Louis Porcher et Martine Abdallah Pretceille (1996) (p. 18 et suiv.).

2) comme si l'interculturel pouvait être pensé isolément d'autres composantes d'une compétence culturelle complexe, en particulier transculturelle et multiculturelle ;

- Pour qu'il y ait contact interculturel, il faut qu'il y ait des cultures différentes, donc du multiculturel ; et pour que ce contact se maintienne dans la durée, il faut qu'il y ait pour cela un intérêt commun renvoyant forcément à un minimum de valeurs partagées telles que l'ouverture à l'autre et l'enrichissement par la découverte de l'autre, c'est-à-dire à du transculturel.

- On ne peut apprécier les différences (dans les deux sens de ce verbe : les reconnaître et les valoriser), objectif que se donne l'éducation à l'interculturel, que si l'on reconnaît préalablement chez l'autre un être humain comme soi-même – ce qui relève du transculturel – et que si l'on reconnaît à cet autre le droit à maintenir des différences par rapport à sa propre culture – ce qui relève du multiculturel.

3) comme si ce qui se jouait dans la rencontre entre deux individus, c'était seulement leurs cultures d'origine, qu'ils s'en réclament explicitement ou pas ;

- Les individus, au moins dans les sociétés occidentales, ont conquis une telle marge d'autonomie et peuvent désormais vivre des expériences si différentes que leur culture est un patchwork personnel d'éléments d'origines différentes qu'ils ont choisis eux-mêmes en partie pour se créer une identité originale.

- Cette autonomisation de l'individu par rapport aux cultures constituées est si forte que pour L. Porcher et M. Abdallah-Pretceille, nous devons désormais considérer la rencontre entre deux personnes de cultures différentes comme relevant d'abord et avant tout d'une dialogique intersubjective où ces individus vont jouer – plus ou moins consciemment, sans doute – sur des éléments de culture exactement comme ils vont jouer sur des éléments de langage. Pour ces deux auteurs, « *ce n'est donc pas tant la culture qui détermine les comportements, y compris les comportements langagiers, mais les individus qui utilisent la culture pour DIRE et SE DIRE* ».

4) Comme si les cultures différentes ne faisaient que se rencontrer.

L'approche communicative avait été promue dans les années 70 par le premier grand document du Conseil de l'Europe concernant la didactique des langues-cultures, le Niveau seuil, parce qu'elle correspondait à son projet politique de l'époque, qui était de faciliter les

échanges entre les citoyens des différents pays européens. C'est la raison pour laquelle les auteurs des différentes déclinaisons par langue de ce document avaient choisi comme macro-situation communicative de référence le voyage touristique. Cette situation de référence avait transmis ses « gènes » à l'approche communicative : ce sont l'inchoatif (on rencontre ses interlocuteurs pour la première fois), le ponctuel (la rencontre dure peu de temps), le perfectif (la rencontre se termine de manière définitive) et l'individuel (il s'agit essentiellement de rencontres interpersonnelles). Voici, dans la mise en œuvre de l'approche communicative, quelques « marqueurs génétiques » correspondants :

- Les dialogues des manuels communicatifs commencent toujours au début et finissent toujours à la fin, contrairement à ce qui se passe la plupart du temps lorsque l'on vit et travaille dans la durée avec des interlocuteurs ; le flux du cours de langue est découpé en « unités didactiques » autosuffisantes, et de ce fait évaluables isolément ; on enseigne aux apprenants à saluer une fois pour toutes au début d'une rencontre et à prendre congé définitivement, mais on n'aborde pas la question, par exemple, de ce qu'il faut faire lorsque l'on croise un collègue de travail pour la deuxième fois de la matinée dans un couloir de son entreprise, alors qu'on sait qu'on le recroisera sans doute encore à plusieurs reprises dans la journée. (gènes inchoatif et perfectif).

- Dans les dialogues des manuels communicatifs, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans un temps limité ; lorsqu'ils effectuent une location, il s'agit bien plus souvent de chambres d'hôtel que d'appartements. (Gène ponctuelle)

Le groupe de référence en classe communicative est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction, à savoir le groupe de deux, au sein duquel l'interaction est interindividuelle ; la question des cultures d'enseignement et d'apprentissage n'est abordée dans l'approche communicative que sous l'angle des dites « stratégies individuelles d'apprentissage », alors même que, comme on s'en rend compte dès que l'on se situe dans une perspective actionnelle, l'enjeu premier et prioritaire, dans une classe de langue-culture, est de définir une stratégie collective d'enseignement-apprentissage. (Puren, 2014, pp. 25-28).

1.2. Le regard ethnosocioculturel sur et dans les processus d'enseignement et d'apprentissage

En ce qui concerne l'approche ethnosocioculturel, Chapala (2007, p. 9) affirme que, quand on apprend une langue étrangère, on est, au départ, un individu socialement situé, on a

une identité, on est membre d'un peuple qui a sa langue, sa culture et sa façon de percevoir les choses, son *filtre perceptif* à soi. Ainsi, notre population cible dans cette recherche n'échappe pas à la question de l'identité, selon ce point de vue de Chapala puisqu'il apprend la langue française au Mozambique, soit en France ou dans un autre pays francophone, il sera soumis à un autre environnement dont il va falloir s'adapter et s'identifier dans cette langue et culture. Ainsi, il sera toujours obligé à devenir l'AUTRE. Le fait d'être un individu socialement, culturellement et linguistiquement situé, lui permet de prendre ces premières expériences et les appliquer comme le point de départ face à l'apprentissage d'une autre langue, en cas du Français Langue Étrangère. Ainsi, les appropriations d'autres connaissances, habitudes et coutumes sera un processus résultant d'une mise en comparaison de ce que l'apprenant sent être et ce qu'il regarde être l'AUTRE. L'apprentissage d'une langue étrangère, dans ce cas la langue française, est une activité qui nous met dans une situation de découverte d'une autre langue, d'un autre peuple, d'une autre culture. Donc, les aspects que les apprenants iront découvrir selon l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de FLE, c'est l'autre langue, l'autre culture et l'autre peuple, c'est-à-dire qu'ils auront les conceptions de l'AUTRE, après avoir défini ce qui les caractérise eux-mêmes, ce qui les identifie comme membres d'une communauté. Donc, c'est à partir de leurs cultures, qu'ils découvriront les possibles ressemblances et différences existantes entre eux et les autres.

« L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère suppose la présence implicite et/ou explicite d'une culture, la découverte et l'objectivation de la culture maternelle face à cette présence. La langue est donc porteuse d'une culture, les manuels ou matériaux d'enseignement/apprentissage voire le contact direct ou indirect avec un natif étant des voies d'accès à la culture étrangère. » (Chapala, 2007, p. 9).

Ainsi, nous pouvons clairement percevoir quelques intentions de l'approche ethnosocioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et surtout au côté de la didactique du Français Langue Étrangère dont le but principal c'est de mettre l'apprenant au contact direct avec la langue et culture étrangères, mais, partant de ce que le fait individu, ou soit, sa culture. (Martinez, Moore et Spaëth, 2008) affirment que la sociolinguistique, depuis ses origines a analysé, entre autres objets de recherche, les contacts des langues d'un point de vue synchronique. Elle a mis en évidence la question de la valeur sociale des langues, engagée jusque dans leurs usages quotidiens (diglossie vs bilinguisme, conflit linguistique). Elle a aussi fourni des éléments de description des usages linguistiques en milieux multilingues (corpus et statut des langues). L'orientation marquée par la sociolinguistique interactionnelle a permis une étude plus fine des interactions bi-/plurilingues et l'émergence

de concepts permettant de décrire des situations langagières particulièrement construites à partir du contact de langues (alternance codique, parler bilingue, répertoire verbal). Il faut noter aussi que l'ethnolinguistique, en grande partie initiée par des africanistes, a proposé des outils pour analyser, au sein des pratiques sociales, les contacts de langues. Enfin, la psycholinguistique et les recherches en acquisition des langues font porter l'éclairage sur les frontières internes aux sujets et la gestion des passages inter linguistiques (interlangue, transfert, stratégie). La didactique des langues étrangères, notamment du Français Langue Étrangère et Seconde (FLES), a régulièrement été, en tant que discipline « outsider » au sein des sciences du langage, la grande bénéficiaire de ces divers apports conceptuels. Une partie même de sa disciplinarisation repose sur l'application et la transposition de ces concepts dans le champ de l'enseignement des langues étrangères. L'ensemble conceptuel qui relève du contact entre les langues y est traité, tant au niveau méthodologique qu'institutionnel, dans la perspective d'une conscientisation et d'une formalisation, au niveau des sujets et au niveau institutionnel, des écarts entre les langues. L'interrogation menée en didactique sur la progression des apprentissages linguistiques (compétence vs niveau) et la fonction des erreurs (interférences) repose sur cette idée fondamentale du passage réussi. Tout en faisant rupture par exemple, avec la promotion de l'approche communicative, la didactique du FLE s'inscrit dans la même configuration que celle développée par l'enseignement du français langue maternelle depuis la fin du XIXe siècle. En effet, dans les deux cas, de manière générale, les contacts avec les autres langues ne sont jamais évoqués, et s'ils le sont, c'est dans l'objectif de les maîtriser. De fait, le cloisonnement strict de l'enseignement des langues étrangères favorise ce traitement du contact. Ainsi, la méthode directe dans l'enseignement des langues constitue une des expressions de type pédagogique les plus abouties de cette crainte du mélange et du métissage linguistique. Une approche plus récente, articulée au projet européen d'harmonisation dans l'enseignement des langues, et portant notamment sur la question des classes bilingues, offre, pour certains chercheurs du domaine, la possibilité d'une didactique du bi-/plurilinguisme qui prend en compte positivement les contacts tant au plan curriculaire et disciplinaire qu'à celui des apprentissages (Castellotti, Coste & Duverger) cités par (Martinez, Moore et Spaëth, 2008). Il apparaît ainsi que la question de l'appropriation des langues, et de leur gestion dans le répertoire verbal individuel au sein d'interactions socialement situées et constamment co-construites, doit se replacer dans une relation constante d'interdépendance dynamique entre des individus et des configurations sociales (Élias 1985). Les représentations ordinaires sur les langues, leur histoire, leurs valeurs et leurs relations, les discours (des moins aux plus savants) sur les langues, ainsi que les politiques

linguistiques font ainsi pleinement partie de cette question. Le contexte national, au sens des « communautés imaginées » de B. Anderson (2002) est déterminant pour comprendre ce processus d'appropriation et de mise en place des représentations car, entre le début du XIXe et la fin du XXe siècle, la tendance forte est d'instaurer une équivalence, du moins dans les représentations des individus, entre frontières géographiques et linguistiques. D'un point de vue historique, les contacts entre les langues sont souvent associés à des projets politiques de sociétés (colonisation, immigration, multiculturalisme, assimilation, intégration.), auxquelles sont liées diverses institutions (école, justice) ; alors que pour les sujets qui vivent ces contacts de langues à l'intérieur d'eux-mêmes, il s'agit de mémoire (langue d'appartenance, langue maternelle), de relations au regard d'autrui, de mélanges entre les langues, de construction identitaire et/ou de réussite sociale. Pour Spaëth dans la multiplication des relations à l'univers politique, les langues constituent des enjeux de promotion, de pouvoir et de contrôle. De ce point de vue, l'ancienneté de la mondialisation linguistique et culturelle a été déjà bien explorée. L'Europe de l'Ouest, portée par sa vision conquérante ou « découvreuse » du monde, s'est longtemps posée au centre de ce processus, qui, par ailleurs, a régulièrement provoqué, dans un même mouvement, des harmonisations/adaptations et des différenciations/ disjonctions (voir le cas des conquêtes napoléoniennes et la politique linguistique européenne actuelle). Ces principes généraux ne suffisent cependant pas pour saisir les relations particulières entre les langues. Il est nécessaire d'entrer dans la complexité des configurations sociales et politiques au sein desquelles les contacts vont s'organiser. C'est, d'un point de vue plus général, cette relation spécifique de la langue française à l'école, son statut revendiqué de langue maternelle, de langue étrangère, de langue seconde, de langue d'enseignement (souvent très éloigné de son statut réel pour les locuteurs, d'un point de vue individuel) qui configure, en fonction des contextes, non seulement les manières d'enseigner la langue française, mais aussi les représentations partagées sur une langue généralement associée à la culture écrite.

1.3. Le regard de l'approche associationniste sur et dans l'enseignement et apprentissage du FLE

La théorie associationniste est aussi une approche liée aux aspects qui concernent l'expérience d'une personne faisant une liaison ou comparaison parmi son vécu et ce qu'elle va mettre en évidence dans l'apprentissage, ou soit, il y a quelques rapports entre ce que nous possédons comme un savoir et de ce que nous voulons acquérir ou nous approprier. Pour (Goanac'h, 1987, p. 12), la théorie associationniste peut se résumer par la loi de contiguïté :

des associations sont plus facilement formées entre les expériences du sujet, entre les tâches effectuées par le sujet, entre les stimulations perçues par le sujet, ou encore, entre les réponses fournies par le sujet lorsque les éléments sont proches les uns des autres dans le temps ou dans l'espace. Ainsi, nous pouvons comprendre que ce champ associationniste ne s'éloigne pas de l'approche ethnosocioculturelle car, les associationnistes affirment aussi que dans l'apprentissage, l'apprenant aura besoin d'aide de son expérience passée pour se servir au présent, autrement dit, c'est ce que l'apprenant sait qui va s'associer aux connaissances nouvelles dans l'acquisition ou apprentissage.

« Le passage d'une langue à une autre est fondamentalement conçu comme l'acquisition de liaisons stimulus-réponse où le stimulus est dans une langue et la réponse dans une autre (...) cette analyse n'est d'ailleurs pas propre au cas de L2 : elle est censée s'appliquer à toute situation de « traduction » tel le cas du langage enfantin, scientifique, ou de la simple paraphrase. » Goanac'h (1987, p. 12).

C'est bien pourquoi Castellotti ; Coste et Duverger (2008) proposent des stratégies communes d'ordre didactique utilisables dans tous les modes d'organisation de l'école qui peuvent conduire à des pratiques pédagogiques qui permettent d'optimiser l'éducation plurilingue tout en renforçant l'apprentissage de la langue de scolarisation :

- Partir des réalités langagières des enfants-élèves : identifier par conséquent très vite leur biographie langagière, leur répertoire plurilingue ; recourir par exemple pour ce faire à des instruments de type Portfolio européen des langues adaptés ; valoriser ces répertoires dans leurs composantes autres que les variétés reconnues et présentes dans le curriculum scolaire, en s'y référant et en les mobilisant à l'occasion.

- Faire prendre conscience de la langue officielle de scolarisation dans ses régularités et dans sa variation ; travailler donc à la fois les formes et les fonctionnements totalement contraints (morphologie et accords grammaticaux de base) et ce qui relève de la diversité des genres et des modes de communication auxquels les enfants sont exposés et qu'ils ont à pratiquer dans le cadre scolaire ou à bien maîtriser au dehors.

- Avoir le souci de mettre en place des dispositifs particuliers (projets pédagogiques, rencontres, travail sur la toile) qui permettent d'exposer périodiquement les élèves à plusieurs langues, y compris celles dont certains sont porteurs.

- Cultiver ainsi et aussi le « méta », la réflexion sur le langage et les langues, le plus tôt possible ; d'abord dans des situations fortuites de contacts de langues, puis à partir de situations provoquées (à l'aide par exemple de supports pédagogiques de type Eulang ou Eole).

- Développer oral et écrit parallèlement ou, plus exactement, ne pas négliger l'écrit sous prétexte de ne pas oublier l'oral et la communication orale ; l'école reste le lieu privilégié de l'écrit, les connaissances à l'école passent largement par l'écrit et il convient peut-être de rompre quelque peu avec cette pratique qui consiste à faire systématiquement de l'oral avant de faire sa place à l'écrit, à « passer » de l'oral à l'écrit.

- Complémentairement, veiller à ce que la pratique de l'oral ne se réduise pas à du pseudo conversationnel et intègre aussi les genres relevant d'un oral formel / « académique » qui ne s'acquiert pas si facilement en dehors de l'école et qui a de très fortes relations avec l'écrit (notes, planification, etc.)

- Travailler, quand c'est possible, l'enseignement / apprentissage de la lecture / écriture avec deux langues, dans la perspective d'acquérir au plus vite la conscience graphique, compétence transversale indispensable pour le lecteur / scripteur ; plus largement, travailler sur la diversité des systèmes d'écriture.

- Œuvrer dans le sens d'une approche plus intégrative des langues, en cessant notamment de considérer les langues étrangères ou régionales ou de minorités, ou les langues des migrants, comme des « disciplines » ou des « systèmes » totalement disjoints de la langue de scolarisation, mais en prenant pleinement en compte le fait que c'est un même apprenant qui développe un répertoire de moyens langagiers, certes distincts, mais en contact et en interrelation les uns avec les autres ; des projets supposant le recours à plusieurs langues ont aussi leur place à l'école primaire et leur préparation comme leur suivi font travailler la langue commune de scolarisation.

- Utiliser les langues autres que la langue de scolarisation pour apprendre des savoirs non linguistiques, des savoir-faire, dans tous les cas de figure (au-delà des configurations bilingues par conséquent), mais selon des modalités naturellement spécifiques et pas seulement dans des disciplines réputées de faible coût cognitif comme l'éducation physique ou l'éducation artistique. Cela suppose aussi, bien entendu, que les écoles proposant une immersion dans une langue régionale ou de minorité ne s'en tiennent pas continûment à l'immersion « totale ». Castellotti ; Coste et Duverger (2008, pp. 21-22)

Il faut bien comprendre comme le disent Castellotti ; Coste et Duverger(2008) que ce nombre des démarches ici mentionnées, c'est une sorte de « métastratégie » du détour qui se trouve mobilisée. Ce détour consistant à travailler sur un objet pour mieux en appréhender un autre. Au cours de ces dernières années, des approches méthodologiques innovantes ont ainsi été expérimentées et évaluées, en relation avec la recherche didactique ; ces approches sont insuffisamment connues ; ce sont des ressources méthodologiques précieuses qui visent à développer l'éducation au plurilinguisme et les différents cas de figure ci-après proposés devraient pouvoir les utiliser de manière plus ou moins systématique. Parmi celles-ci Castellotti ; Coste et Duverger proposent :

« - celles qui permettent de mettre en relation les langues pour mieux en comprendre les fonctionnements...

- celles qui mettent l'accent sur l'intercompréhension, tant orale qu'écrite, entre langues d'une même famille (Itinéraires romans, Euromania, Eurom4, Galatea, Galanet, Eurocom, ...)

- celles qui, à des degrés divers, utilisent deux langues d'enseignement / apprentissage

- celles qui mettent l'accent sur les entrées et approches culturelles dans le monde des langues... » Castellotti ; Coste et Duverger (2008, p. 23)

Alors, la logique de l'usage des expériences va s'appliquer dans le cas de savoir identifier les rapports existant d'une langue à autre, une culture à l'autre, ou même, les habitudes et coutumes de la *culture d'identité* à la culture cible. Il est vrai que l'homme est le créateur de sa propre culture, c'est-à-dire, le personnage qui découvre de manière consciente ou inconsciente ses principes basiques pour vivre dans sa propre société à partir des conventions sociales dont il y a des habitudes, coutumes et enfin, toute sa tradition, mais, ce

fait de (*créateur*) ne le permet pas d'être indépendant de cette création. Ainsi, c'est comme disait S. Hurreiz (1986 :119) cité par Chapala (2006), que la culture peut être considérée comme le mode de vie propre à un ou plusieurs groupes humains, mode de vie qui détermine les relations de chacun avec les autres membres du groupe, avec les groupes voisins et avec les étrangères, et qui définit leurs rapports avec les forces naturelles et surnaturelles.

« La Culture est, par ailleurs, une construction sociale du monde et détermine ce qui doit retenir notre attention et ce que nous devons ignorer. Elle met en place entre nous et le monde extérieur un filtre efficace qui doit nous protéger contre une surcharge d'informations. Pour ce faire, l'élément culturel sélectionne et classe les situations susceptibles de survenir dans notre comportement. Par-là, elle propose un ensemble de conditions auxquelles il se rapporte pour aborder la réalité. » (Chapala, 2007, p. 11)

1.4. Le choc culturel dans les situations d'enseignement et d'apprentissage du FLE

Selon (Puren, 2014, p.21-38) nous considérons adéquat du point de vue didactique de partir des connaissances de base de chaque apprenant, de ses valeurs et de ses comportements, et de promouvoir la rencontre avec l'Autre, sujet parlant la langue étrangère en étude comme langue maternelle et tous les Autres, co-apprenants, enseignant, notamment pour essayer de développer des attitudes, des croyances et des façons de voir mieux adaptées aux défis de nos jours. La connaissance des différents systèmes et institutions, matériels et non matériels existant dans le monde de la langue que nous sommes en train d'apprendre / faire apprendre est une tâche obligatoire, quand nous souhaitons nous rapprocher de l'Autre. En tant qu'acteur social, l'étudiant d'une LE quelconque doit être capable de s'en servir pour (inter)agir avec l'Autre, pour faire et dire son rôle social, pour s'assumer en tant qu'individu, mais aussi en tant que membre d'une société à la fois spécifique et globale. Sans cacher l'individu, sans mépriser l'individuel, il faut donc qu'il soit à la recherche du collectif, du social, dans lequel lui-même et les Autres jouent un rôle déterminant vers l'intercompréhension, l'entraide et le respect réciproque. Dans ce sens, il faudra réfléchir à la notion même de Langue. Outil de communication, moyen de représentation, mais, essentiellement, facteur de connaissance, la Langue, telle que nous la concevons, est, à la fois, produit, producteur et véhicule de tout type de culture (Galisson, 1991). Elle peut construire, mais aussi détruire, des rapports interpersonnels, en fortifiant ou menaçant les interactions entre les individus et entre ceux-ci, et les différents groupes sociaux. Dans ce sens même, elle est synonyme de culture (Abdallah- Pretceille, 2006) ; elle renforce la construction des identités et leur déconstruction. Par la Langue, chaque individu est capable de mieux se

connaître et de comprendre qu'il est un amalgame d'identités diverses de genre, de religion, de profession, d'expérience. Par la Langue, tout individu comprend qu'il n'est pas question d'exister sans l'Autre, sans l'interaction avec l'Autre, sans l'Altérité... Et, tout au long de la vie, son identité se transforme, se modifie, évolue, recule, se reconfigure... L'enseignement-apprentissage d'une Langue Étrangère doit donc ne pas oublier tout ce « programme » d'action, tout en aidant l'apprenant à connaître l'Autre, mais aussi à mieux se connaître, en participant à la formation d'une société où le sens du mot « inclusion » doit être compris – et adopté – par tous.

Cependant, un contact entre deux personnes qui se voient pour la première fois dans la vie, est toujours marquant et presque impossible à oublier. Nous nous rappelons la première fois que nous avons vécu une pratique étrange chez quelqu'un chez qui nous n'avions jamais habité. C'est là où nous avons constaté des particularités qui marquaient des différences avec nos habitudes et coutumes dans notre vie quotidienne. Nous croyons que dans les voisinages qui nous entourent au sein de la communauté, il y a toujours de petits aspects qui attirent notre attention. Chez nous, ou même dans chaque groupe familial, il y a toujours ceux qui peuvent être considérés « bizarres » à cause de leurs comportements ou attitudes qui les éloignent du groupe-famille. Pour Puren interagir avec l'Autre peut être quelque chose de conflictuel, de menaçant, mais c'est sans aucun doute le chemin à prendre dans le cadre d'une perspective humaniste de l'éducation en langues. Dans ce sens, l'enseignant de LE a besoin de "to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiples identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity." (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 9). Le linguistique tout seul ne suffit donc pas. Il est question d'introduire aussi l' / le (inter)culturel. L'apprenant (de tous âges, de tous niveaux d'apprentissage, de tous contextes), à partir de ses propres représentations et de ses connaissances (en langue étrangère, mais aussi en langue maternelle, ou autres) doit prendre conscience (et / ou renforcer la prise de conscience) que la vision que chacun de nous a sur soi, mais aussi sur l'Autre, est partielle et partielle. Chacun de nous porte son regard sur le monde (intérieur et extérieur) en fonction de ses goûts, de ses intérêts, de ses expériences de vie, de ses valeurs, de ses convictions, de sa façon de voir... qui ne sont jamais (où ne le sont que partiellement) les goûts, les intérêts, les expériences, les valeurs, les convictions, la façon de voir de l'Autre. L'enjeu pédagogique est donc d'élargir cette toile de fond à d'autres perspectives, en se mettant à la place de l'Autre, pour mieux le connaître et mieux se connaître... L'enjeu est aussi d'observer, d'analyser, de comparer, de réfléchir, de se mettre dans la peau de l'Autre, d'assumer sa propre différence, et de

comprendre que la richesse de la communication, de l'(inter)compréhension est dans la rencontre avec Autrui, mais aussi avec Soi. L'enseignant ne représente pas « toute » la réalité, « toutes » les cultures... mais il joue le rôle fondamental de promotion du travail d'analyse et de déconstruction de stéréotypes que le cours de LE peut mettre en place.

C'est ce phénomène, qui va distinguer une personne d'une autre, une famille de l'autre, une communauté de l'autre, une société de l'autre ou même une région de l'autre à partir de ses habitudes et coutumes qui composent une série des pratiques traditionnelles. Donc, jusqu'à ce moment, nous parlons de ce que nous pouvons appeler de divergences ou différences culturelles. Mais, s'il y a une différence, c'est parce qu'il y a un éloignement de chemins qui, à la fin, peuvent ou non avoir le même destin ou finalité. Ainsi, nous parlons d'un phénomène plus connu comme *le choc culturel*. Le choc culturel est un des aspects que nous intéressent beaucoup dans le présent travail de recherche. Le cas des contacts entre peuples de différentes régions du monde est un processus qui accompagne l'histoire de l'homme dès le début de son existence. Est souvent notable quand deux groupes sociaux se croisent pour la première fois. Il y a toujours des faits étranges qui se passent parmi eux dans la mesure où presque tout ce qui identifie l'autre est automatiquement étrange et différent par rapport à ce qui nous caractérise et que composent nos traditions. Si nous faisons un retour sur l'Histoire, il faut nous rappeler la colonisation européenne en Afrique, dont nous pouvons imaginer déjà tout ce qui probablement s'est passé dans le premier contact entre ces deux peuples culturellement, socialement si éloignés. C'est sans aucune doute cet écart qui a contribué à ce que ces européens « pionniers » construisent l'image d'une Afrique « sans culture ». Un tel phénomène peut donc entre autre s'expliquer par la définition de « culture » pour les européens, alors exclusivement liée à leur identité ou soit à ce qui les identifiait.

Selon (Mousa, 2012, p. 129), la notion de choc culturel fut introduite pour la première fois en 1960, par l'anthropologue américain Kalervo Oberg que pour lui, le terme de choc culturel est précipité par l'anxiété qui résulte de perdre ses habitudes, ses signes et ses repères dans un contexte socioculturel différent du sien. L'individu est donc en état de choc culturel lorsqu'il « perd la boussole » dans une société donnée, qui possède des normes et des codes différents des siens. Nous pouvons alors comprendre qu'une personne est dans un état de choc culturel quand elle est soumise à un environnement totalement différent du sien, ou lorsqu'elle est témoin de pratiques éloignées des siennes ainsi qu'une manière très différente de penser, de concevoir la réalité. Nous pouvons affirmer, dans ce cas, que le choc culturel est le processus que met en place l'apprenant afin de découvrir les nouvelles manières de dire,

faire, sentir ou de se manifester face à un comportement qui est typiquement étrange ou qui ne fait pas partie de son environnement social et culturel. L'un des problèmes les plus remarquables dans le contexte mozambicain c'est qu'il ne s'agit pas tout simplement de juger la culture cible. Le futur enseignant du FLE se trouve déjà dans une situation où sa propre culture est (ou peut-être) mise en cause par des collègues qui sont eux aussi de cultures différentes de la sienne. Merchant (2009, p.39), affirme que les contacts interculturels sont en général accompagnés d'un certain nombre de processus psychologiques et sociaux typiques. Lors d'un contact d'une personne étrangère avec un nouvel environnement culturel, celle-ci ressent le plus souvent un *choc culturel*: nos valeurs fondamentales ont été programmées mentalement tôt dans notre existence et sont devenues naturelles, au point de n'être plus *conscientes*.

Auger, Béal et Démougin (2012) disent à leur tour que le domaine du management se questionne de manière similaire, tout choc culturel pouvant nuire au développement des relations entrepreneuriales. Pour elle, les travaux de Halle dans les années 1960, les analyses de la communication notamment non verbale ont permis de montrer que la reconnaissance de la dimension interculturelle du langage permet de mettre en œuvre des interactions favorables aux rencontres humains. C'est l'une des raisons qui a poussé la didactique des langues à s'intéresser à cette problématique afin d'éviter les malentendus interculturels et d'améliorer les compétences et les relations de l'apprenant avec la nouvelle langue culture. La culture des apprenants, est déjà un patrimoine acquis d'une façon inconsciente, c'est pour cela qu'à notre avis, l'appropriation d'une nouvelle culture devra être un processus qui déroule dans une classe et qui aura comme des protagonistes, les actants de la classe, c'est-à-dire, l'enseignant et les apprenants. Le grand problème qui se pose normalement, même si la formation en didactique interculturelle est obligatoire depuis 1984 dans le cursus des futurs enseignants de Français Langue Étrangère, cependant, sur le terrain de l'enseignement des langues les formateurs sont « pressés d'enseigner ce que Moirand (1990) appelle les composants linguistiques et discursives du langage, oubliant les composantes ethnosocio-culturelles. Auger, Béal et Démougin (2012). Nous pouvons vérifier un effort des éditeurs lors de la conception des manuels des langues pour l'intégration des aspects culturels mais il faut noter qu'un manuel « passe par tout » ne peut pas fonctionner vu que chaque réalité d'apprentissage est en soit complexe et doit être vue comme telle. D'un autre côté, si les manuels s'y mettent, les programmes de formation des enseignants eux par contre gardent (presque toujours)

l'esprit de l'apprentissage des composantes linguistiques et discursives au détriment de la culture de la langue cible mais aussi de celle des apprenants.

Pour Abdallah-Preteceille (2003) La centration sur l'apprenant ou sur le formé, devenue lieu commun de toute formation, implique une définition préalable du public ainsi que de ses besoins. Si cette opération demeure relativement simple dans le cadre des apprentissages académiques et institutionnels classiques, elle se complexifie dès que l'on aborde les publics difficilement cernables en raison de ces trajectoires (ou de ses origines) sociales, scolaires, professionnelles, personnelles. Nous ne pouvons pas prétendre enfermer dans une catégorisation pédagogique un public qui est intrinsèquement fluide au plan sociologique et anthropologique. L'interculturel et donc les formations interculturelles sont trop souvent considérées comme étant le propre soit de catégories sociales et culturelles spécifiques, dévalorisées alors que la formation interculturelle doit toujours rester une composante à part entière de toute formation.

2. Les notions de langues et de compétences plurilingues et multiculturelles

La langue est définie comme « *un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique (...)* Du point de vue de la didactique (ce qui nous intéresse le plus dans notre recherche) *la langue est un objet d'enseignement et apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* » (Cuq et Gruca, 2005, p. 78). D'après Moore et Castellotti (2008 p. 11- 24) la mobilité des peuples, les fractures et repositionnements contribuent à la recomposition ou à la fragmentation des sociétés. Ces changements orientent vers les perceptions de la pluralité, du divers, de l'hétérogénéité et appellent des réajustements du point de vue de l'intégration et de la cohésion sociale, des valeurs et des droits des individus et de la validation des expertises plurielles. Avant d'entrer dans le domaine du plurilinguisme et multiculturalisme, il nous semble important de présenter quelques concepts qui sont clés dans cette recherche.

2.1. La langue maternelle

La langue maternelle est considérée comme le dit Cuq et Gruca (2005, p. 90) « *la langue de première socialisation* », celle qui est apprise par les enfants depuis sa naissance, on considère ici pour le cas de la langue française, les enfants nés en France ou dans des pays

où la langue première est le français mais aussi où dans une situation où la langue première n'est pas le français mais, l'enfant entre en contact avec le français avant toutes les langues. Au Mozambique, nous avons une vingtaine de langues maternelles d'origine bantu et la langue portugaise qui peut aussi être maternelle principalement dans des grandes villes. Ce qui est particulier c'est qu'aucune des langues d'origine bantu n'est enseignée à l'école c'est donc toujours en portugais que le passage du savoir scientifique est fait dès les premiers jours de scolarisation. L'enseignement d'une langue maternelle, s'appuiera en premier lieu sur les capacités spontanées d'apprentissage. L'institution scolaire ne fera que mettre l'accent sur un nombre limité de points via les programmes scolaires, l'extraction des régularités relèvera pour l'essentiel de la responsabilité de l'apprenant. Comme le mentionne Vigner :

« si l'on ne devait [...] disposer que des seules règles énoncées dans les livres de grammaire pour s'exprimer, la compétence ainsi acquise serait singulièrement déficiente. Ce qui prouve qu'il existe bien d'autres règles acquises par d'autres voies que celle d'un enseignement explicite. L'école s'efforce, en confrontant l'élève aux échantillons de discours répondant à des normes d'usage plus strictement établis et définies [...], la fonction du maître ou du professeur sera d'assurer la transition entre les acquis et pratiques empiriques de l'élève et les usages plus élaborés ». (Vigner, 2001 p. 3-4) ;

2.2. La langue étrangère

Nous pouvons dire que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Au XIX^{ème} siècle selon Beacco (1996) l'objectif culturel était prioritaire ; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Ces connaissances accordaient une catégorie sociale et intellectuelle supérieures et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère. Par contre, dès 1950, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue (...) alors que dans les années 1960 l'enseignement des langues en milieu scolaire était à son apogée, dans les années 1980 on peut dire qu'il stagne. Parallèlement à cette situation, on étudie de plus en plus les spécificités de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. L'apprenant occupe alors une place de choix dans le processus de formation qui privilégie à présent l'analyse des publics et de leurs besoins pour déterminer des objectifs et des itinéraires d'apprentissage spécifiques (...), depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière précise la succession chronologique des méthodologies, étant

donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. Seara (2001)

2.3. Les langues africaines Bantu

La question de l'enseignement en Afrique est actuellement objet de plusieurs questionnements didactiques et pédagogiques. Savoir, par exemple, dans quelle langue l'enfant doit apprendre les mathématiques à l'école primaire est devenu un champ de recherche multidisciplinaire. Selon Moussirou-Mouyama et Mbalazé (2014), après la reconnaissance doctrinale de l'efficacité d'un enseignement bilingue, associant langues africaines et langues de grande diffusion internationale issues généralement des anciennes puissances colonisatrices, de nombreux pays d'Afrique dont le Mozambique ont engagé, ces dernières années, un certain nombre de mesures visant à introduire dès l'école primaire les langues nationales comme medium d'enseignement dans le système éducatif formel. L'Afrique noire, terre des traditions orales dans sa grande majorité, a conforté la position dominante de la linguistique structurale, qui a permis l'instrumentation d'un grand nombre des langues africaines, mais qui a retardé une approche dynamique et apaisée du plurilinguisme.

« Décrire les langues négro-africaines était une opération technique d'autant plus simple que consonnes, voyelles et tons demeuraient muets quant aux contradictions de la société dans son rapport à l'écrit. Les langues ainsi décrites, mises en boîte, étaient vidées de leur vécu social, puisque leur transcription, assurant le passage de l'oral à l'écrit, en faisant un objet abstrait aux mains du linguiste. »
(Moussirou-Mouyama et Mbalazé, 2014, p. 49)

Il faut reconnaître que malgré les problèmes soulevés ci-dessus, nous pouvons noter un effort des pays dans l'intégration des langues africaines dans le contexte scolaire. Si ces langues peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage des disciplines telles que l'histoire ou la géographie, elles seront sans aucune doute une clé vers l'intercompréhension et l'apprentissage des langues étrangères en contexte plurilingue. Ce qu'il faut, d'après Miled et Mazunya (2014, p. 121) c'est d'accompagner toute innovation pédagogique par une action de formation appropriée, portant sur les contours de cette innovation, son cadre conceptuel et méthodologique ainsi que sur les dispositifs que les enseignants sont appelés à mettre œuvre. Pour que la rénovation ait un impact réel sur les acquis des élèves, la formation doit aussi concerner les principaux acteurs associés à cette action et en particulier l'enseignant. De ce fait, lorsqu'il s'agit de la didactique du plurilinguisme, la formation des enseignants des langues à l'école ne peut être envisagée de façon séparée et cloisonnée.

En ce qui concerne le Mozambique, un rapport de l’Instituto Nacional de Estatística (2013, p.7) précise la situation suivante :

« A diversidade linguística de Moçambique constitui uma das suas principais riquezas culturais, o que torna a sua população multilíngue. A língua oficial do País é o Português. De acordo com os resultados do Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007, cerca de 85% da população tem como língua materna um dos idiomas bantu. É importante destacar que nos últimos três recenseamentos da população as línguas maternas bantu têm reduzido a sua percentagem a favor do português, que passou sucessivamente de 1.2% em 1980 para 6% em 1997 e 10.7% em 2007. Um pouco mais da metade da população (50.4%) de Moçambique fala a língua portuguesa. As línguas mais utilizadas na comunicação diária são as seguintes: Emakhuwa (25.4%), Português (12.8%), Xichangana (10.4%), Cisena (7.1%), Elomwe (6.9%), Cinyanja (5.8%) e outras. »

Nous pouvons voir que si la langue officielle qui est la langue portugaise est parlée par (50.4%) un peu plus de la moitié des mozambicain-es, la langue de communication la plus utilisée au quotidien par plus d’un quart des mozambicains est l’idiome Emakhuwa (25.4%) tandis que seulement 1/8 font usage de l’idiome Portugais (12.8%).

Tableau 2 : les 5 principaux idiomes parlés au quotidien au Mozambique en 2007

Emakhuwa	Português	Xichangana	Cisena	Elomwe	Cinyanja
25.4%	12.8%	10.4%	7.1%	6.9%	5.8%

2.4. Autour des rapports entre langue maternelle et langue étrangère

Joubier (2008) en s’inspirant sur le travail de Vygotsky (1985) dit que les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère sont des aspects essentiels de l’enseignement. Lev Vygotsky (1985) affirme que l’enfant acquiert à l’école une langue étrangère tout autrement qu’il n’apprend sa langue maternelle (.). L’enfant acquiert sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l’apprentissage d’une langue étrangère commence par la prise de conscience et l’existence d’une intention. Pour Joubier, cette situation se passe dans des différents domaines de l’apprentissage de langue étrangère qu’on verra par la suite d’après Lev Vygotsky :

a) De l’étrangeté de la langue étrangère et de son appropriation :

Aucune langue n’est étrangère en soi. Ce n’est pas d’un point de vue existentiel qu’une langue peut être dite étrangère. Il est nécessaire de considérer la langue maternelle comme point de départ obligé à toute réflexion sur la notion même de langue étrangère

comme réalité subjective. Pour qu'il y ait apprentissage et ici pour ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut qu'il y ait intention, c'est-à-dire une décision liée à une évaluation, un jugement. Ce sont là des fonctions essentielles de ce qu'on appelle la conscience. Comment cette décision se construit-elle ? Cela relève d'un processus de formation complexe qui articule des paramètres aussi bien individuels que les sociologiques. Ramené à la problématique de la construction de l'individu, elle résulte dans le développement de ce que le psychologue Vygotsky appelle des *fonctions psychiques supérieures*.

b) La notion de fonction psychique supérieure pour expliquer les places respectives de LM et LE dans la construction de l'individu

Schématiquement et fondamentalement, les fonctions psychiques supérieures sont des fonctions acquises qui se développent d'abord sur le plan des rapports sociaux et sont transmises aux individus dans le processus d'apprentissage et de socialisation/individualisation. Elles naissent de l'interaction des individus dont la dynamique constitue concrètement la réalité sociale. Leur acquisition s'effectue dans un mouvement qui va de l'extérieur du sujet vers l'intérieur (la conscience). L'acquisition d'une fonction psychique relève donc d'un processus spécifique qui consiste dans l'organisation d'un transfert de l'inter-psychique (le sociale comme réalité émanant de l'interaction des individus) à l'intrapsychique (la conscience du sujet en tant qu'elle reflète sous formes des systèmes de signes les structures de l'univers social).

c) Acquisition spontanée de la LM et apprentissage conscient de la LE :

La connaissance d'accueil qui représente la langue maternelle, cette matrice en quelque sorte, n'est de même nature que la connaissance nouvelle proposée par le processus d'apprentissage. En ce qui concerne l'enfant, la langue maternelle appartient à son vécu intime, et elle a été acquise spontanément dans des expériences suscitées par le contact avec son environnement immédiat. Elle n'est pas essentiellement réflexive, elle organise le monde selon des rapports sensibles immédiats. Elle est liée à la vie affective et à son développement. Elle est organisée subjectivement et renvoie à l'intimité. Vygotsky écrit que,

« l'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle. On peut dire que cette assimilation suit une voie directement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue maternelle. L'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture, la construction consciente et intentionnelle d'une

phrase, la définition et la signification d'un mot, l'étude de la grammaire, toutes choses qui constituent habituellement le début de l'assimilation d'une langue étrangère. L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. C'est pourquoi on peut dire que le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut tandis que celui de la langue étrangère s'opère de haut en bas ». (Vygotsky, 1985, p. 374)

Au-delà des variations d'approche pédagogique, la position de Vygotsky garde une validité absolue. Le caractère scolaire de l'apprentissage de la langue étrangère détermine des modalités spécifiques dans la relation à l'objet langagier qui découle de l'aspect conscient et rationnel de cette relation à la langue dite étrangère. Ceci la place irrémédiablement du côté du concept scientifique, dont elle aura les forces (le caractère conscient, organisé, structuré) et les faiblesses (un déficit de réalité subjective, d'enracinement dans l'intimité existentielle du sujet). C'est parce qu'elle est l'ordre du concept scientifique que la langue étrangère est dans une dépendance nécessaire à la langue maternelle, de la même façon que le concept vrai du concept spontané pour construire son mode propre de généralisation. A part la simple acquisition des connaissances, l'apprentissage réussi doit aboutir à une nouvelle capacité psychique résultat de l'interaction entre le sujet et le social et aboutissant à une transformation de l'identité du sujet. Ce dialecte dépend d'une autre, intrapsychique cette fois entre nouvelle fonction et fonction(s) déjà installé(s). La langue Maternelle est la principale de ces fonctions d'accueil :

« comme on sait, l'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations des mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets, il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De ce fait un rapport tout à fait nouveau, distinct de celui de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile avec l'objet un rapport non pas direct mais médiatisé par les mots de la langue maternelle ». (Vygotsky, 1985, p. 292)

Ce passage explicite le système des relations d'identité qui articule la LE sur la LM : si le développement de la langue maternelle commence par sa pratique spontanée et aisée, et se poursuit par la prise de conscience de ses formes verbales et de leur maîtrise, le développement de la langue étrangère commence par la prise de conscience de la langue et sa maîtrise volontaire et se prolonge par des voies de sens opposé, il existe une interdépendance réciproque tout comme entre le développement des concepts scientifiques et celui des concepts spontanés. Ainsi, à la différence évidente des mots, c'est-à-dire de l'organisation phonétique, et des relations syntaxiques entre deux langues différentes, il s'en ajoute une autre qui réside dans la nature de l'expérience conceptuelle qui unit le sujet à l'une et à

l'autre. Il faut alors être conscient que le but visé est en principe identique pour l'enseignement de la LM ou de la LE : parvenir à l'existence d'un locuteur. Ce qui implique que ce qui manque à l'apprentissage scolaire, le vécu existentiel qui plonge ses racines dans le plus intime de l'expérience subjective, doit faire l'objet d'un travail particulier dans le cadre de la classe de langue, destiné à compenser, autant que possible, ce manque essentiel qui fragilise la présentation didactique d'une langue. L'exercice de la langue est donc, non exclusivement certes, une actualisation de puissantes significations sociopolitiques entre groupes et individus. Inévitablement, les rapports de force entre Etats, entre espaces géolinguistiques et entre groupes, trouvent leur continuité dans toute interaction linguistique entre individus. Joubier (2008)

Alors, pour Guillot (2002) quand nous classifions les langues en « seconde, étrangère, première, minoritaire, régionale ou commune » nous établissons un ordre sociopolitique des langues; ce rapport se concrétise dans les ressources allouées à l'enseignement/apprentissage de chacune, le nombre d'heures qui y sont dévolues, le placement à la grille horaire, les projets d'échanges et de correspondances, les exigences de formation (degré de bilinguisme ou de plurilinguisme) des enseignantes et des apprenants, surtout dans les motivations (intrinsèques et extrinsèques) pour enseigner/apprendre ces langues.

« La langue et la culture françaises sont habituellement liées à une image de raffinement. Alors que l'anglais est perçu comme un médium de communication, la langue française est constamment associée à sa culture. Autrement dit, la langue anglaise est souvent perçue comme un médium neutre, sans exiger d'attachement émotif, alors que le français s'insère dans une image composée d'éléments socioaffectifs et culturels. » (Guillot (2002, p. 10- 11)

Une analyse faite par Besse (1993), cité dans l'article de Guillot (2002) présente une synthèse de trois études portant sur les raisons identifiées par les répondants pour apprendre la langue française dans la Communauté européenne, en Israël et en Argentine, qui a constaté que l'émotion (aimer la langue) et la culture (développement personnel) dominant. L'analyse ci-dessus montre que l'image du français que donnent et se donnent les apprenants de la langue française n'est pourtant pas distincte de celle qui se font elles-mêmes la France et la francophonie ; il y flotte un discours affectivement chargé qui gravite habituellement autour des deux pôles qui sont les qualités intrinsèques de la langue française et les relations de pouvoir qu'elle entretient avec d'autres langues. Ceux-ci forment les bases de l'idéologie de la transmission. Historiquement, la construction de l'image de la langue française a été partie intégrante de la construction de la nation française en tentant de rallier autour de ce symbole le patriotisme et la fierté nationale. Un seul exemple suffit, tiré de l'encyclopédie, au XVIIIe

siècle : « *Notre langue, [...] de toutes les langues la plus châtiée, la plus exacte et la plus estimable* » (cité dans Achard, 1986, p. 71) Guillot (2002). Les caractéristiques dites intrinsèques de la langue française (sa clarté, sa précision, son raffinement, son vaste corpus littéraire, en somme, son génie) servent encore aujourd'hui d'arguments en faveur de sa diffusion internationale. À ces valeurs intrinsèques de la langue française s'ajoutent les craintes, évoquées précédemment, de son influence décroissante, en particulier en concurrence avec l'anglais. Cette crainte a encouragé l'adoption de politiques linguistiques à caractère protectionniste notamment, en 1977, la Charte de la langue française du Québec, et, en 1994, la loi dite « Loi Toubon » en France, voire la construction de la francophonie. Ces deux facettes de l'image de la langue française ont alimenté une idéologie proactive de transmission de la langue qui a encouragé les politiques et le développement d'organes de diffusion de la langue et de la culture françaises à travers le monde à partir principalement de l'Hexagone. Au cœur d'une réforme de la politique culturelle de la France en juillet 1994 se dégagent quatre axes prioritaires :

« la promotion de la langue française; l'organisation de la coopération universitaire, aujourd'hui trop dispersée; l'amélioration de l'offre de coopération technique dans les domaines d'excellence de la France; le renforcement de la présence audiovisuelle de la France à travers le monde » Guillot (2002, p. 11).

La France émerge comme le moteur de la didactique du français langue étrangère et seconde dans la francophonie et le meilleur exemple de ceci demeure la production de manuels. Dans son sondage, le Haut Conseil de la francophonie (1994) met en évidence que la majorité des manuels utilisés pour cet enseignement tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la France ont été édités par trois maisons d'éditions de l'Hexagone (Didier Hatier, Hachette, CLÉ International).

« Ce sont des méthodes dites « universalistes », c'est-à-dire utilisées partout dans le monde, ce qui sous-entend leur capacité d'application dans la multiplicité locale. Pourtant, leur publication en France par des maisons d'édition françaises et leur caractère dit « universaliste » pourrait ne pas signifier pour autant que seul le point de vue, l'œil, hexagonal y domine. » (Guillot, 2002, p. 12)

Comme nous pouvons le remarquer, dans la conception de ces manuels, les aspects locaux comme c'est le cas du plurilinguisme, des questions culturelles spécifiques aux apprenants du FLE, qui peuvent dans certains cas, provoquer des chocs culturels, sont tout simplement négligés. Preuve en est les contenus socioculturels des méthodes pour grands adolescents et adultes concernant largement la France. Par ailleurs, Guillot ajoute que la transformation du personnage type mis en action dans ces méthodes démontre la façon dont

celles-ci interprètent les besoins et les intérêts des apprenantes et apprenants du monde entier. Dans les années soixante-dix, l'accent est mis sur la diversité des classes sociales de la France et sur l'inclusion du français moyen et de sa famille se heurtant aux réalités quotidiennes. Pendant les années quatre-vingt, l'œil des méthodes de FLE se décentre quelque peu vers des parcours touristiques, la mise en scène de protagonistes visiteurs (jeunes étudiants étrangers) en France et la décentration de Paris vers la province, sans pour autant s'intéresser aux différentes cultures et langues régionales (minoritaires). Y apparaît également une préoccupation croissante pour les questions sociales de la France contemporaine : cosmopolitisme, gestion des sols, problèmes de logement, vie chère, retraite. La norme socioculturelle est donc principalement hexagonale. Le modèle à assimiler dans l'apprentissage trouve sa cohérence dans la pensée, les valeurs et les artefacts de France. Aujourd'hui, la remise en question d'une vision unique et prise pour acquise par l'entremise des approches interculturelles met en évidence la relativité (historique et culturelle) de la norme en tant que construit comme universel. Elle remet en cause l'idéologie historique. En somme, l'idéologie de transmission de la langue et de la culture françaises, la représentation que l'on en fait et la crainte de leur décroissance ont créé une industrie du FLE/S largement orientée vers l'Hexagone. Malgré son engagement à travers le monde entier, elle véhicule donc largement des façons de parler, mais aussi de voir le monde à partir de l'Hexagone. Dans sa fonction même d'idéologie de transmission, elle démontre une inattention fondamentale au contexte local, particulier ou régional. Cette idéologie a historiquement elle-même participé au procès d'homogénéisation tant redouté aujourd'hui dans le cadre de la mondialisation des échanges et des sociétés. Ce faisant cependant, elle a aussi fait prendre conscience des différences. Et c'est sur cette base que se positionne aujourd'hui la francophonie devant les identités multiples et l'émancipation idéologique des individus et des collectivités. Mais avant d'approfondir cette dimension, résumons l'idéologie complémentaire à celle de transmission, celle d'intégration mise en œuvre sur le territoire étatique au nom de l'unité nationale, car celle-ci a favorisé l'éclosion de pratiques didactiques particulières. Au discours sur la transmission et la fragilité de la langue française, sur l'intégration nationale se superpose aujourd'hui, dans les arènes gouvernementales, un autre discours qui a priori lui semble contradictoire, celui de la diversité et de la pluralité linguistiques. « *Dans le combat pour le pluralisme culturel, qui représente un enjeu vital pour l'Europe, le respect de la diversité linguistique tient une place essentielle* » énonce, en 1995, le ministre de la Culture de France, Philippe Douste-Blazy (1995, p.1) cité par Guillot (2002). Pourtant, cette nouvelle position s'inscrit dans la suite de l'idéologie de protection de la langue et de la culture françaises, car

l'exception culturelle, en faveur de laquelle la France a notamment mené un combat épique au en 1993, s'inscrit dans l'idéologie de protection de la langue française et le refus de l'uniformisation mondiale vers la langue et la culture anglo-américaines. Ainsi, le contexte de la mondialisation, par la construction de valeurs, de références et de langues planétaires, suscite paradoxalement son contraire et favorise le déplacement des idéologies historiques et uniformatrices vers la valorisation du local, du particulier et du national. Cette nouvelle idéologie, dans sa version politisée, se réclame du principe d'égalité des langues et des cultures, particulièrement nationales. Or, l'égalité de principe conduit à une inégalité de fait, car les relations de pouvoir étant inégales, les langues les plus fortes gagnent habituellement à ce jeu de l'égalité. Ainsi, les grandes langues étatiques et internationales y sont favorisées. Mais les idéologies ne sont pas des phénomènes statiques. Elles ont une vie plus ou moins durable. Elles naissent, se développent, interagissent avec d'autres idéologies. Ce faisant, elles se transforment, déclinent, renaissent et ainsi de suite. Il en va de même des idéologies de la transmission et de la protection de la langue française et de celle de l'intégration : leur contenu et leur vigueur ne cessent de fluctuer au cours de l'histoire. Alors qu'elles forment les pierres angulaires de la francophonie, elles sont contestées par les transformations contemporaines. De plus, par nature, les idéologies sont dialogiques : elles s'interpellent continuellement, se confrontent, s'interpénètrent, évoluent au contact l'une de l'autre. Voilà ce qui se passe actuellement de sorte que les idéologies de transmission et d'intégration forment, sur le plan sociopolitique, une alliance avec l'émergente idéologie de la pluralité (émergente en tant que construit politique). De plus, les idéologies expriment un rapport de pouvoir entre les agents sociaux qui les véhiculent et les destinataires qu'elles visent à convaincre. Elles légitiment l'inclusion des uns et l'exclusion des autres, suivant des critères prétendument et apparemment normaux, voire universels. Elles tendent à se perpétuer par l'entremise des institutions sociales, puisqu'elles participent à la production et à la reproduction de ces dernières (Tollefson, 1991, p. 10-11) cité par Guillot (2002).

Delamotte-Legrand (1995, p. 130-133) nous présente une analyse de l'enseignement des langues basé sur un travail de Louis Porcher selon lequel l'enseignement des langues étrangères s'opère toujours dans un contexte de contacts entre deux ou plusieurs cultures. Aborder la place de l'interculturel dans les pratiques pédagogiques exige une vaste discussion que l'auteur entreprend sans concession. Porcher emprunte à Hegel le concept d'universels-singuliers pour expliquer que pénétrer une culture étrangère signifie toujours se décentrer sans quitter son propre centre, c'est-à-dire sans se départir de sa propre identité culturelle. Les points présentés vont des origines du concept d'interculturel à l'établissement des

compétences en jeu en didactique des langues, en passant par les divers aspects de sa définition (toute société étant liée à une culture d'ensemble résultant de très nombreuses cultures particulières : régionales, professionnelles, religieuses, générationnelles, sexuelles) et par la prise en compte de l'internationalisation de certaines pratiques culturelles. De ce point de vue, on ne peut passer sous silence le vertigineux développement des médias dont le rôle dans la circulation langagière n'est plus à démontrer. Pour Delamotte-Legrand, Porcher insiste sur la transformation en profondeur des comportements et des mentalités que ce phénomène croissant implique, en particulier par le biais de la télévision qui intervient directement sur les visions du monde et les représentations et crée, selon une belle formule empruntée à Heidegger, le sentiment de « proximité du lointain ». Cela va de pair avec le renouveau de revendications patrimoniales et identitaires dans ce cheminement bien connu vers la connaissance de l'autre exigeant une meilleure connaissance de soi. De plus, la modification opérée par les médias du rapport à l'espace et au temps produit une véritable transformation du rapport de l'individu au monde dont l'auteur prend la mesure du point de vue pédagogique. Delamotte-Legrand affirme que les lecteurs, versés d'une manière ou d'une autre dans les sciences du langage, pourront lire en filigrane de l'ouvrage la position de l'auteur vis-à-vis des rapports, complexes et évolutifs, entre la linguistique et les sciences du langage et la didactique des langues. Si l'on part du constat que l'objectif de la plupart des apprenants comme les nécessités des échanges sociaux actuels se tournent inévitablement vers un apprentissage communicationnel, l'idée, encore dominante aujourd'hui bien que contredite depuis longtemps, selon laquelle il faut savoir comment une langue fonctionne pour pouvoir l'apprendre, fait obstacle à cet objectif et à ces nécessités. D'autant plus que les compétences langagières requises en langue étrangère se sont redistribuées au sein du dispositif oral-écrit-compréhension-production et que l'apparition des méthodologies communicatives a mis au premier plan les dimensions sociologiques de l'échange langagier. Dans cette perspective, une linguistique au sens étroit du terme voit son champ d'utilité et son rôle non disparaître mais se redéfinir et laisser la place à des domaines minorés parmi lesquels l'auteur cible la phonétique, le lexique et la sociolinguistique. La littérature, après avoir dominé le champ du FLE (dans une période où l'écrit servait de modèle à toute pratique langagière, celui des grands écrivains en tout premier lieu), en a été écartée par la linguistique et mérite, elle aussi, de retrouver la place qui lui revient. Finalement, à lire Louis Porcher, si l'enseignement de la langue française vise à la capacité de communiquer (au sens large, anthropologique du terme), il ne peut être purement linguistique (réduit au fonctionnement de la langue), ni même, ici c'est l'auteur du présent compte rendu qui parle, strictement langagier (renvoyer aux dimensions pragmatiques

et discursives), mais intégrer des savoir-faire culturels et sociaux. D'autant plus que les langues sont devenues des biens d'usage et que c'est à une demande de « savoir utiliser » une langue que l'institution d'enseignement doit répondre sous peine de se couper de la société réelle. L'ouvrage de Louis Porcher constitue une vaste mise au point des problèmes qui se posent dans le champ de la didactique des langues, en particulier du FLE, et met l'accent sur les dimensions qui vont marquer l'avenir et devraient interroger les acteurs du champ : l'exigence de compétence culturelle, le développement des médias et la demande d'auto-apprentissage. Delamotte-Legrand (1995).

2.5. Plurilinguisme et multiculturalisme dans le contexte européen

Pour Abdallah-Preteceille (1999, p. 28), à la question de savoir comment l'école doit s'adapter à cette évolution plurielle, les réponses diffèrent selon le pays et selon les époques. Le courant multiculturel ancré sur le plan social et politique est aussi fortement enraciné dans le monde scolaire. L'éducation multiculturelle est une tentative de contrôle par les états de la dynamique culturelle et d'adaptation des systèmes d'enseignements aux besoins des différents groupes culturels. L'expression « multiculturelle » recouvre cependant différentes acceptions : cela va de la simple interrogation par les enseignants, afin de connaître les coutumes et les traditions des familles dont l'origine est différente, à la prise en compte des différences ethniques, sexuelles dans et par l'école ainsi qu'à la création d'écoles ethniques. De nombreuses formations liant études ethniques et éducation multiculturelle sont dispensées dans les universités américaines. La formation concerne autant les connaissances que les attitudes.

Escudé et Janin (2010, p. 16) sur la reconnaissance du plurilinguisme et le changement de la didactique des langues affirment que l'édification des états nations s'est appuyée sur des systèmes éducatifs qui ont eu tendance à traiter chaque langue comme un objet pur, et qu'à ce titre il ne fallait en aucun cas mélanger avec les autres. Cette conception à amener à concevoir les langues étrangères comme des objets de savoir à acquérir par les apprenants hors de toute relation avec leurs langues maternelles ou avec d'autres langues que l'on connaissait déjà, avec le danger d'inhibition et d'inefficacité qu'en résulte. Contre cette tendance, le Conseil de L'Europe, dans le cadre du CECR qui devient l'axe central des politiques éducatives de nombreux pays, va privilégier un enseignement à une dimension plurielle. Dans cette optique, une des priorités fondamentales de l'enseignement des langues va bien évidemment devenir la normalisation et la didactisation du contact des langues. L'avancée didactique qu'offre l'intercompréhension est l'une des plus prometteuses, parce que fondée sur un

décloisonnement de l'apprentissage, une prise en compte de la continuité des familles de langues, et dans un saut méthodologique supplémentaire, du décloisonnement des familles elles-mêmes. Elle ajoute à cette visée d'ordre linguistique des stratégies d'ordre culturel. L'intercompréhension prend en effet les familles de langues comme point de départ de sa réflexion sur l'apprentissage et fonde sa didactique sur le continuum qu'elles constituent. A partir de sa langue l'apprenant va aller vers la compréhension des langues qui lui sont apparentées. Il utilisera pour ce faire les transparences lexicales et syntaxiques, ainsi que toute une série de traits communs à la famille, la diversité de chacun n'étant autre que la déclinaison singulière de traits communs. À ces stratégies linguistiques d'accès aux langues de la même famille s'ajoutent des références culturelles qui aussi tendront à s'unifier. L'intercompréhension va tirer également parti des ressemblances culturelles : le message émis dans la langue étrangère sera contextualisé selon les codes connus, non linguistiques, qui offriront une autre entrée exploitable dans la compréhension. Les stratégies de la compréhension vont se baser sur les transferts et sur les similitudes linguistiques et culturelles qui apparaissent également dans d'autres familles des langues. Nous pourrions (peut-être) nous demander si les langues africaines à l'origine bantu auront-elles de leur côté un rôle dans le contexte de l'intercompréhension ? Il faut donc nous rappeler que le contact permanent de ces langues durant la période coloniale a forcément fait évoluer ces langues qui ont aujourd'hui un vocabulaire et des structures issus des langues européennes. C'est bien pourquoi Escudé et Janin disent que la question de l'intercompréhension s'inscrit dans une option éducative plus large, celle de l'éducation au plurilinguisme constitué et de même que la construction d'un vrai bilinguisme n'est pas la construction de deux monolinguisms étanches, l'intercompréhension force l'objectivation des rapports de langues entre elles : ponts, comparaisons, transferts, retours vers la langue source, essais par diverses langues cibles. Dans le cas du FLE dans le contexte mozambicain, l'enseignement se fonde naturellement sur l'intégration des langues multiples avec la langue cible, le français. Nous sommes forcément dans un cadre d'intercompréhension où l'enseignant devrait reconnaître les compétences en langues des apprenants qui n'apprennent pas à lire ou à écrire, mais à lire et écrire en français, ce qui est radicalement différent. L'enseignant de FLE transfère sur la matrice des comportements langagiers déjà élaborés des performances en une nouvelle langue. Ces performances réalisent, valident et consolident des compétences acquises ailleurs. Escudé et Janin (2010)

Colonna, Becetti et Blanchet (2013) affirment que penser à la diversité linguistique dans un paradigme interprétatif est important. Les débats sur les façons de considérer des phénomènes linguistiques est à la frontière d'autres problématiques, toutes aussi centrales, qui touchent à la posture des chercheurs et, plus profondément, aux rapports entre chercheurs et le monde des observables; l'approche monolingue, héritière d'un positivisme qui a longtemps été hégémonique dans l'histoire de la linguistique et de ses projets politiques, a eu des conséquences lourdes, notamment celles liées à la standardisation, l'homogénéisation et la stabilisation des hétérogénéités sociolinguistiques et leur érection en unique étalon emblématique de l'identité-nation. La prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle et de ses « diverses diversités » amène à les reconnaître comme fondamentalement anthropolinguistiques, inscrites dans la logique « *constante glottogénèse toujours à l'œuvre* » Marcellesi cité par Colonna, Becetti et Blanchet (2013) et dans celle des dynamiques sociales qui ne cessent de se reconfigurer et de se reproduire en générant des formes diverses d'interactions sociales, de communication, de besoins etc. Ces auteurs demandent une attention spéciale à la question du plurilinguisme et le justifie en disant que « *une attitude favorable au (x) plurilinguisme(s), émergent(s) ou déjà ambiant(s), serait pleine de complaisance angélique et serai, toute aussi dogmatique. Si les langues ont toutes scientifiquement et humainement la même valeur, elles ne sont pas égales socialement et politiquement. Ainsi, certaines formes de domination et d'inégalités sociales exploitant les langues de façon machiavélique peuvent être dissimulées ou enrobées sous la coloration d'un (pseudo) plurilinguisme.* » Pour Colonna, le plurilinguisme européen est caractérisé essentiellement à travers deux notions. D'une part, celle **d'éducation plurilingue** : il s'agit de développer des connaissances, favoriser la tolérance envers l'autre, fonder la citoyenneté européenne, à travers une dimension cognitive, qualitative et quantitative de l'offre scolaire. D'autre part, celle de **répertoire plurilingue** : il s'agit de développer une compétence communicative à travers un répertoire composé de plusieurs langues maîtrisées à différents niveaux avec plusieurs types de compétences. Ce répertoire est considéré comme dynamique et évolutif. Ces différentes conceptions du plurilinguisme, aussi louables ne font pas toujours apparaître, ou partiellement, la future organisation sociale des langues, leur place respective dans la société et la concurrence qu'elles sont susceptibles de se livrer. La réalité nous amène plutôt à un « plurilinguisme consensuel » comme nous pouvons voir dans l'extrait présenté par Colonna, Becetti et Blanchet (2013 p. 146) du Conseil de L'Europe : « *l'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité.* »

Georges Ludi sous la direction de Candelier et all (2008) affirme qu'en Europe nous assistons à une véritable revalorisation du plurilinguisme. Pour une partie grandissante des spécialistes, mais aussi des citoyens, le plurilinguisme des nations, des régions, des institutions et des individus constituant un emblème identitaire, une composante essentielle de la culture mais aussi une valeur économique qu'il vaut la peine maintenir. Il faut remarquer malgré tout cet effort que « les lois du marché tendent à favoriser l'emploi d'un très petit nombre de langues grâce auxquelles on atteint un maximum de personnes » (Ludi 2008, p.18).

2.6. Détour par la question du plurilinguisme en Suisse

A partir du travail dirigé par Candelier (2008) nous allons ici analyser l'exemple du plurilinguisme en Suisse par Georges Ludi. Nous pensons en effet que comprendre le raisonnement européen sur la question plurilingue pourra nous aider à élucider la question plurilingue dans le cas particulier du Mozambique. Dans son travail, Ludi (2008, p. 18) affirme que la Suisse est institutionnellement quadrilingue depuis le XIX^{ème} siècle, avec quatre régions linguistiques régies par le principe de la territorialité. Mais elle s'est transformée, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, en pays d'immigration. Ce fait a modifié l'équilibre des langues de manière significative. La politique éducative étant cantonale en Suisse, chaque canton est, en principe, libre de conduire sa politique particulière en matière d'enseignement. Toutefois, la Conférence de Directeurs Cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) est depuis longtemps sensible aux problèmes de coordination et d'homogénéisation de ces politiques. Dès 1975, la CDPI a émis une série de recommandations et de directives concernant des aspects divers de l'enseignement des langues.

2.7. Retour sur les études concernant les langues et cultures africaines

Pour Lezouret et Chatry-Komarek (2007), certains travaux linguistiques, souvent de grande ampleur, font aussi partie de la création d'un environnement propice à l'enseignement de la langue officielle (ou étrangère) en milieux multilingues. En effet, pour garantir la qualité des apprentissages scolaires, il importe que la langue maternelle des élèves soit un moyen de communication fiable, précis et différencié. Cela suppose que cette langue soit dotée d'un alphabet cohérent et consistant, de règles d'orthographe claires et d'un vocabulaire adéquat. Si tel est le cas, les élèves seront alors en mesure d'opérer comparaisons et déductions entre leurs deux langues d'enseignement. Mais dans la réalité africaine ce n'est pas le cas. Si

l'Afrique est connue pour être le continent le plus riche en terme de langues, l'orthographe (voir du vocabulaire aussi) a toujours été problématique dans les différentes communautés. Alors la question que nous pouvons nous poser c'est tout simplement de savoir comment les langues africaines peuvent-elles devenir un outil actif dans l'apprentissage des langues étrangères ? N'étant pas toujours reliés aux questions du multiculturel, stricto sensu, la question des langues africaines risque cependant d'être un vrai défi pour les linguistes. Considérons que toute situation culturelle comporte potentiellement un malentendu au sens premier de l'expression. Le locuteur ne comprenant pas bien ce que dit l'autre va percevoir ces malentendus comme linguistiques car ils ignorent souvent à quel point la communication est une construction culturelle. C'est bien ce que les concepteurs de programmes d'enseignement (et des manuels) oublient lors de la production de ces outils. Le CECRL en 2005, a inclus dans son approche de compétences interculturelles en termes de savoir être et de savoir apprendre. Ainsi, il recense un ensemble de connaissances culturelles et socioculturelles susceptibles d'aider l'apprenant à mieux comprendre la culture de l'autre et encourage une démarche de « *prise de conscience interculturelle* » qui suppose l'abandon des perceptions ethnocentriques en permettant une attitude d'ouverture envers la culture étrangère. Les analyses menées par différents auteurs cités permettent d'envisager de nouvelles propositions didactiques pour former les jeunes apprenants ou professionnels en enseignement des langues étrangères. On propose par exemple que l'objectivation d'un problème de nature interculturelle s'effectue selon un triple processus : son positionnement, sa construction et sa résolution. Il s'agit donc :

« - Prendre conscience de l'écart entre les cultures mises en présence (cela peut, par exemple, être des normes ou des usages sociaux différents pour demander la parole en classe, remercier, etc.). C'est cet écart qui constitue précisément le problème (ce qui perturbe l'intercompréhension).

- Prendre conscience de la nature de l'écart qui est à l'origine de la difficulté rencontrée (l'apprenant doit ainsi discerner ce qui est imputable à la méconnaissance linguistique ou à des facteurs de type culturel ou encore aux deux).
»

« Cette double prise de conscience permet d'analyser cet écart en termes de représentations initiales à remettre en question. Ce en ce sens qu'on peut dire que problématiser le malentendu d'origine culturelle revient à questionner les représentations personnelles et remettre en cause le caractère à première vue naturelle des grilles de lecture et, pour là, prendre conscience de la relativité culturelle. » (Auger, Béal et Démougin, 2012, p. 27-28)

J. M. Dewaele (2012) met en évidence, suite à des expériences personnelles et à une étude sur une douzaine d'adultes multilingues, qu'il existe un écart considérable entre la compétence sociopragmatique acceptée en salle de classe et la réalité des situations courantes. De plus, l'interlocuteur natif mésestime souvent cette compétence, considérant qu'il va de soi

qu'une compétence linguistique satisfaisante chez le non natif entraîne automatiquement une compétence sociopragmatique équivalente. En 1993, le Ministère de l'Education national du Luxembourg et le Monde Bilingue se sont réunis avec plusieurs spécialistes en langues et cultures, du 3 au 6 novembre dans le but de discuter le plurilinguisme et identité culturelle et avant de discuter de la formation proprement dite, les participants ont souligné que, si on veut promouvoir le plurilinguisme, il faut avant toute chose éviter l'ethnocentrisme dans l'éducation, mais qu'il faut susciter l'intérêt des élèves pour les autres peuples et leurs cultures et créer sinon renforcer par-là la motivation des élèves à l'apprentissage des langues.

D'une manière générale on devrait, dans la formation des enseignants prendre des mesures permettant ce qu'on pourrait appeler : effacer des frontières ou construire de passerelles, et ce dans plusieurs domaines :

1. Il devrait y avoir une formation transfrontalière des programmes de formation offerts dans les différents pays.
2. Des équipes plurinationales de formateurs pourraient être envisagées. En effet, si les enseignants en place sont réticents pour aller se former dans un autre pays que le leur, pourquoi ne pas avoir recours aux formateurs eux même pour les y envoyer. Ils jouent le rôle de multiplicateurs et ce procédé sera en surplus moins onéreux.

Nous croyons que le programme de formation des formateurs d'enseignants du FLE a eu comme base l'esprit annoncé par ce texte. Les premiers formateurs au Mozambique ont effectivement bénéficié d'une bourse d'études que leurs a permis de partir en France et suivre l'enseignement et apprentissage du FLE. Cependant, aujourd'hui le nombre de ces formations se réduit très fortement suite à la crise économique qui a touché l'Europe et le monde. Un autre aspect qu'il faut prendre en compte c'est que ce texte fait appel à la question de la réduction de la hiérarchie entre les langues maternelles et les langues vivantes. Ce questionnement est bien au cœur de notre réflexion qui tente de concevoir une cohabitation de plusieurs langues et cultures dans l'apprentissage du métier d'enseignant de FLE.

2.8. La question de l'enseignement de FLE en contexte plurilingue

Nous allons commencer cette partie par une définition du plurilinguisme de Beacco et Byram (2002, p.43) cités par Moore, Sabatier, Jacquet et Masinda (2008, p.21-22). Ainsi, le plurilinguisme est défini sous ses différentes formes comme :

- Un répertoire des langues et de variétés des langues ;
- Des compétences de type et de niveaux différents dans le cadre de ce répertoire ;

- La conscience que les savoirs d'apprentissage sont transférables et la capacité de les transférer ;
- Le respect du plurilinguisme des autres, des cultures véhiculées par les langues et de l'identité culturelle d'autrui ;
- La conscience que le plurilinguisme est une condition de la participation aux processus démocratiques et sociaux dans les sociétés multilingues.

Ainsi, la culture didactique est définie comme des ensembles linguistico –éducatifs qui conditionnent l'enseignement- apprentissage des langues, dont certaines des composantes les plus visibles s'articulent autour des rituels d'interactions privilégiés à l'école et dans la classe. Si cette culture didactique a une influence dans l'apprentissage dans la classe, quand la différence commence des apprenants eux-mêmes, et des apprenants vers l'enseignant et dans en dernier lieu avec la langue-culture cible comme c'est le cas au Mozambique, le jeu interactif devient encore plus complexe. D'après Moore, Sabatier, Jacquet et Masinda (2008, p.22) en didactique des langues, la question de l'intégration des langues et des savoirs s'est posée en termes assez différents. Ce questionnement se situe à plusieurs niveaux :

- *Celui du rapport entre différentes langues de l'élève ;*
- *Celui des liens entre les apprentissages scolaires et les apprentissages familiaux ;*
- *Et celui des liens entre les apprentissages linguistiques et disciplinaires.*

Alors, la didactique des langues va porter sur la valorisation d'approches plurilingues dans les apprentissages encourageant le développement de stratégies susceptibles de favoriser les liens entre les langues et les transferts d'apprentissage. Cela va contribuer à l'étude des voies et des moyens qui permettent de développer des atouts d'apprentissage chez les apprenants, en les aidant à développer des stratégies pertinentes pour l'analyse des phénomènes langagiers, potentiellement transférables d'une langue à une autre.

Candelier (2003) cité par Moore (2006, p. 7) propose de distinguer trois types d'approches plurilingues :

1. La didactique intégrée des langues apprises- qui vise l'établissement des liens réfléchis entre les enseignements d'un nombre limité de langues prévues dans le cursus scolaire, les compétences visées pour chacune des langues concernées pouvant rester différents. Nous pouvons citer comme exemple ici l'enseignement des langues anglaises et françaises dans le contexte scolaire mozambicain.
2. L'intercompréhension entre les langues parentes- qui propose un travail parallèle sur plusieurs langues de la même famille, en favorisant le développement intensif de certaines

compétences. Au Mozambique, nous pouvons parler de l'apprentissage des langues africaines à l'origine Bantu ou bien de la langue française en rappelant que le Mozambique est un pays lusophone.

3. L'éveil aux langues- qui favorise la manipulation de systèmes linguistiques et la réflexion métalangagière, à partir d'un vaste ensemble de langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner.

Ces trois approches sont fondées sur un effort de décloisonnement et de mise en transversalités linguistiques et /ou disciplinaires, à partir de modèles de développement des capacités langagières appuyés sur les répertoires linguistiques et culturels des apprenants et sur la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistiques dans la facilitation des passages d'une langue à l'autre. La description et l'analyse des compétences plurilingues constituent le point transversal et convergent des enjeux éducatifs mis en évidence précédemment. Les questionnements, qui restent à poursuivre et à consolider, font varier les situations d'étude, les publics visés, les terrains, tout comme les modes privilégiés de gestion de la situation d'enseignement-apprentissage. Une étude sur la question de l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte similaire à celui du Mozambique a été faite en Guyane par Alby et Léglise (2014). Cette étude s'intéressait à la manière dont la co-présence des langues dans la classe était à la fois pensée par les enseignants et traitée dans leurs pratiques de classe. Dans ce cas les chercheuses ont cherché à comprendre la question des représentations des élèves ainsi que des enseignants des langues lors de son travail parce que « les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (Castellotti & Moore, 2002, p. 7) cités par Alby et Léglise (2014). La question des représentations, est une question importante du point de vue de la didactique des langues, et cette recherche a montré que l'un des points de blocage essentiels des dispositifs bilingues en situation de multilinguisme - impliquant en particulier des élèves locuteurs de langues minoritaires ou de variétés de langues non prestigieuses - concerne les représentations négatives des enseignants vis-à-vis des langues des élèves et leur rapport à la langue à enseigner (Winford, 1976 ; Siegel, 2002, 2006 ; Migge, Léglise & Bartens, 2010) cités par Alby et Léglise (2014).

« Nous considérons également que les représentations des enseignants vis-à-vis des différences ou similitudes entre ces langues, et leurs attitudes vis-à-vis des mélanges et alternances codiques ont un impact sur leur enseignement, et par là même sur les apprentissages. Nous verrons aussi l'impact des discours institutionnels sur les représentations des enseignants, et la manière dont ceux-ci

finissent par intérioriser les prescriptions venues de leur hiérarchie. Il ressort de nos observations que les rapports entre les langues continuent d'être perçus sous l'angle du cloisonnement. » (Alby et Léglise, 2014, p. 2).

Il est important de rappeler que dans le cadre de notre recherche menée au Mozambique, nous nous sommes intéressé davantage à la formation du futur enseignant du FLE, en analysant ses représentations afin d'évaluer ce qui sera probablement son influence dans son travail dans un avenir très proche. Pour la Guyane, Alby et Léglise (2014) ont pu constater que de nombreux enseignants décroisonnent les langues dans leurs pratiques soit parce qu'ils sont conscients – dans de rares cas – que cela peut constituer un atout pour les apprentissages, soit parce que la situation l'impose. Elles ont abordé aussi les pratiques de classe où les langues s'invitent sous la forme d'alternances codiques afin de mettre en évidence la manière dont les enseignants réagissent à l'apparition des langues des élèves lors des échanges en classe, dont ils gèrent la co-présence des langues et dont ils s'appuient parfois sur elles pour construire les apprentissages. Nous pouvons comprendre que le regard de l'enseignant par rapport à la langue cible et aux langues sources dans les contextes multilingues joue une influence considérable dans l'apprentissage. Si cela est une réalité, nous allons nous engager à comprendre l'influence de ce plurilinguisme dans le contexte mozambicain. L'école d'aujourd'hui, plurielle et plurilingue, se donne de nouveaux défis pour accueillir et développer au mieux le capital d'expériences linguistiques et culturelles que portent les enfants qu'elle accueille. Les villes et leurs banlieues en particulier, se constituent comme des environnements plurilingues et pluriculturels marqués par des contacts des langues et cultures, Moore (2006). Ces situations plurielles encouragent des rencontres multiples, et de reconstructions inédites, autant linguistiques qu'identitaires. L'espace linguistique et scriptural de la ville constitue une toile de fond, et un réservoir naturel de ressources dont on sait encore mal évaluer la valeur dans les apprentissages, surtout lorsque ceux-ci s'accomplissent sans revendication langagière ou culturelle visible. Les écoles aujourd'hui accueillent beaucoup d'enfants qui pratiquent ou entendent, en famille, une autre langue : langue du patrimoine historique, langue du père, de la mère, langue des voisins ou de nouveaux voisins. La complexité des situations plurilingues demande pour les comprendre de s'armer d'outils efficaces pour l'analyser. La sociolinguistique, entre autres, offre des repères importants pour élaborer une approche linguistique compréhensible de ces situations. Pour favoriser le plurilinguisme à l'école, Moore présente des traits particuliers des jeunes plurilingues :

-« Les langues qui composent leurs répertoires sont parfois nombreuses : les enfants peuvent parler et comprendre deux ou trois langues, parfois plus, et être en contact avec plusieurs systèmes d'écriture.

-Les frontières des langues de leurs répertoires peuvent être très mouvantes, en termes à la fois linguistiques, historiques, et symboliques.

-Les jeunes plurilingues mettent en œuvre des stratégies de passage très particulières dans l'accès à d'autres langues, qui montrent des représentations de la distance entre les langues très différentes de celles de leurs pairs monolingues, que à l'école peut contribuer à favoriser.

-Sur le plan culturel, on observe aussi des reconstructions contextuelles, liées au contact des cultures, et à leur réinterprétation. » (Moore, 2006, p. 21)

Cette situation va bien sûr influencer l'apprentissage de la langue de scolarisation à savoir : le portugais au Mozambique, et dans un avenir immédiat l'apprentissage des langues étrangères tel que l'anglais et le français. Pour Moore, il reste indéniable que la connaissance qu'a l'apprenant de sa langue et les représentations qu'il se forge de la distance entre son propre système linguistique et le système-cible influencent la façon dont il saisit les données linguistiques et apprend la nouvelle langue. Alors, nous ne pouvons en aucun cas nier que dans un environnement complexe où plus de 24 langues cohabitent, celles-ci vont jouer un rôle important dans l'acquisition des langues étrangères en générale et du français en particulier. Il est vrai que des didacticiennes comme Dabène, cité par Moore (2006), s'écartent de l'idée de l'influence de la langue maternelle en apprentissage et introduit un nouveau concept que nous jugeons intéressant dans ce « jeux d'influences linguistiques » : c'est le concept de « langue de référence ». Dans le cas du Mozambique, si nous voulons analyser l'apprentissage des langues étrangères, nous pouvons définir comme langues cibles à l'école l'anglais et le français, et comme langue de référence le portugais (langue officielle et de scolarisation). Mais le processus d'apprentissage nous semble beaucoup plus complexe que ça. Que faire du raisonnement implicite de l'apprenant quand il est en apprentissage ? Comment gérer la question interculturelle culture-cible vs culture(s) source(s) ? Nous pensons que tous ces aspects sont à considérer lorsqu'il s'agit d'un apprentissage en contexte plurilingue et multiculturelle. Ce serait donc comme nous affirme Moore, l'exposition multiple à des fonctionnements linguistiques diversifiés qui entraînerait une meilleure capacité à établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation, à prendre des risques et former des hypothèses. Nous pensons qu'il faut néanmoins nuancer cette idée développée par Moore. De fait, au lieu d'envisager les compétences plurielles comme des relais vers d'autres langues, cette question peut aussi être vue comme une source de troubles pour l'apprentissage. Ces travaux interrogent la façon dont certaines représentations des langues, et les conceptions de leur apprentissage à travers l'articulation des macro-contextes, qui prennent en compte les options curriculaires de l'enseignant des langues, les orientations

pédagogiques, les rapports entre langues et cultures dans la société élargi et dans la classe et les micro-contextes liés directement aux modes de transmissions et aux activités de classe, et aux dynamiques d'apprentissage qu'ils mettent en place.

« Il paraît néanmoins difficile d'admettre, d'un côté, que le répertoire des locuteurs plurilingues et/ou en situation d'apprentissage d'une autre langue est à la fois pluriel, composite et unique, et, d'un autre côté, de continuer à réfléchir sur le plan didactique à des démarches qui ne seraient pas en mesure de prendre en compte les contacts et les passages d'une langue et d'une culture à l'autre, les formes différenciées d'accès aux savoirs et au capital linguistique et culturel légitimés, les formes différenciées de leur transmission. » Moore (2006, p. 207)

L'examen critique de voies novatrices pour l'enseignement des langues pose en effet de nouvelles questions, à la fois méthodologique et théoriques, sur les rapports entre les langues dans l'apprentissage, la prise en compte de diverses représentations de la connaissance... Une rupture importante est souvent notée entre les objectifs éducatifs de l'enseignement des langues et leur réalisation. L'école se situant en effet au centre des deux tensions, qu'elle encore réussit mal à concilier. L'école entretient ainsi des rapports hétérogènes et ambigus avec les différentes langues qu'elle est chargée d'enseigner et la(es) culture(s) qu'elle(s) porte(ent). Ces rapports divers se traduisent en des glottopolitiques scolaires à niveaux étagés, que Moore nous présente ainsi :

- Pour les enfants bi- ou plurilingues, l'enseignement de la langue de l'école doit lui permettre de développer une expertise linguistique comparable à celle de leurs pairs monolingues.
- Les cours dans les langues familiales... doivent les aider à maintenir des compétences à l'orale et développer des compétences à l'écrit, dans une perspective de maintien d'un héritage linguistique et culturel lié au passé de leurs parents.
- L'apprentissage des langues étrangères... doit développer des compétences langagières et des savoirs-faire sociaux permettant la communication avec leurs locuteurs.
- L'enseignement par le biais d'une langue seconde doit permettre à la fois le développement de compétences langagières dans la langue d'enseignement, et l'appropriation de savoirs disciplinaires par le biais de cette langue. Moore (2006, p. 208)

Moore nous demande donc de ne pas séparer les questionnements didactiques liés à l'enseignement des langues et d'en concevoir les transversalités comme ressource. Il faudrait également envisager des enseignements destinés à promouvoir le développement des compétences plurilingues chez les apprenants, ainsi la diversité peut jouer un rôle d'atout pour l'apprentissage. La notion de contact entre les langues reste centrale. Elle est ici appréhendée sous l'angle de la mise en œuvre circulaire des échanges en classe et de la construction des savoirs. Elle rallie des questionnements sur la politique des langues à l'école et l'ouverture à différentes cultures éducatives, et l'intégration disciplinaire en interrogeant les moyens

didactiques susceptibles d'activer les compétences transversales chez les apprenants et leurs stratégies d'appropriation et leur contribution à la construction de répertoires pluriels chez les élèves. (Moore, 2006). En effet, la compétence plurilingue et pluriculturelle selon Moore va permettre de décrire la compétence à communiquer d'un individu en mesure d'opérer, à des degrés divers, dans les langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaire et de médiateur linguistique et culturel. Cette compétence ne se caractérise pas par la superposition ou la juxtaposition de compétences toujours distinctes. Il s'agit d'une compétence plurielle, complexe qui inclut des compétences singulières, parfois partielles, mais qui constitue un tout en tant que répertoire disponible pour le sujet concerné.

Partie III : Approche méthodologique de la construction, du traitement et de l'analyse des données

Cette partie abordera les aspects liés aux questions méthodologiques de la construction des données, du traitement et de l'analyse de données. Nous allons essayer de mieux comprendre, à partir des réponses données par la population enquêtée, tous les rapports concernant leur formation en Français Langue Étrangère dans le contexte mozambicain. Etant donné qu'il s'agit d'une première phase d'une recherche que nous espérons avoir une suite après la thèse. Nous aimerions bien exploiter le maximum possible d'informations concernant la formation des enseignants du FLE dans une situation où plusieurs langues interagissent et que peuvent probablement créer des situations d'apprentissage jamais exploitées dans le parcours de formation en langues étrangères au Mozambique.

Alors cette partie va se composer de deux chapitres. Le premier concerne tous les aspects méthodologiques depuis le choix du terrain de recherche, la population et les outils utilisés pour le traitement des données. Le deuxième est composé par la présentation des questions et les résultats obtenus par notre enquête par questionnaire où nous analysons les données avec l'objectif de mieux comprendre les réponses données.

1. Approches méthodologiques de la construction et des traitements des données

Dans nous allons nous intéresser à la façon dont ce travail se présente et aux choix méthodologiques que nous avons faits. Pour répondre aux questionnements sur l'influence du plurilinguisme et du multiculturalisme dans la formation des enseignants au Mozambique, nous avons décidé de centrer notre attention sur les futurs enseignements des écoles secondaires mozambicaines. Pour ce faire, nous avons élaboré une enquête par questionnaire qui consiste comme le disent Quivy et Campenhoudt (1995) à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation [...] professionnelle... à leurs attitudes à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème qui intéresse le chercheur.

Les recherches menées par Jean-Claude Régnier nous ont permis d'organiser les phases à suivre depuis la problématique jusqu'à la construction des données. Régnier (2006, pp. 13-16) propose huit phases suivantes pour de construction d'un travail scientifique :

1. Construire la problématique et déterminer l'objet d'étude ;
2. Définir la (les) populations à étudier ;
3. Rechercher l'information déjà existante ;
4. Choisir une méthode de sondage ;
5. Recueillir les informations, produire les données ;
6. Dépouiller les données ;
7. Contrôler la qualité des données et ;
8. Analyser et interpréter les données.

Parmi ces phases, il est important, à notre avis d'en présenter quatre jugées les plus pertinentes pour cette recherche :

1. Construire la problématique et déterminer l'objet d'étude.

Pour Régnier, il faut analyser les besoins à satisfaire pour conduire la recherche à partir de la problématique et, en particulier savoir s'il y a lieu de recourir à une approche statistique et préciser la nature des variables qui seront utilisés dans l'étude. Ainsi, nous avons privilégié dans notre questionnaire deux types de questions : questions fermées, où l'enquêté devrait choisir la réponse parmi celles proposées dans le questionnaire et les questions ouvertes où l'enquêté répondait à la question à travers un texte et en exprimant son opinion par rapport à la question posée.

2. Définir la population à étudier et construire l'échantillon

La population est définie dans cette phase comme un ensemble d'individus concernés par la recherche. Notre population sera les futurs enseignants de FLE à l'UP dans quatre villes différents de façon à vérifier si les différentes origines de notre population vont influencer les réponses de nos questionnements. Nous avons distribué 600 questionnaires. Ce numéro a pris en compte le nombre d'étudiants inscrits à l'UP dans le parcours FLE pour l'année 2015 qui était autour de 800.

3. Rechercher l'information déjà existante

Régnier propose une recherche documentaire pour faire l'état de lieux relatif à l'objet de l'étude sans négliger l'existence d'autres enquêtes analogues qui peuvent constituer autant des renseignements utiles. C'est bien pourquoi notre cadre théorique est centré sur les questions de l'apprentissage des langues dans différents contextes au monde en ayant comme point central les questions des cultures et des langues en interaction.

4. Recueillir les informations, construire les données

L'enquête par questionnaire est l'une des méthodes les plus utilisées dans les recherches en sciences sociales. Elle peut se montrer efficace quand il s'agit de travailler avec un effectif populationnel élevé. Dans le cas du Mozambique notre première prévision était autour de 600 étudiants enquêtés. Nous avons réussi à avoir un retour de 422 questionnaires ce que nous semble tout à fait positif. Les réponses issues du questionnaire seront objet de traitement à l'aide le logiciel SPAD. Ce logiciel va nous permettre de ressortir tous les résultats statistiques et la tendance des réponses de la part de nos enquêtes. Le *Cohervis analytics SPAD* est un logiciel de traitement des données (quantitatives et qualitatives). L'utilisation se base sur l'insertion d'une feuille de données Excel sur le programme et ensuite du choix des outils à utiliser. A partir de ce que nous cherchons, le logiciel peut nous fournir une multiplicité d'informations à la fois (dès le classement des réponses, les graphiques, tableaux, données manquants etc.). L'espace de travail avec le logiciel se présente comme sur la **figure 4** ci-dessous dans sa version 8.2.

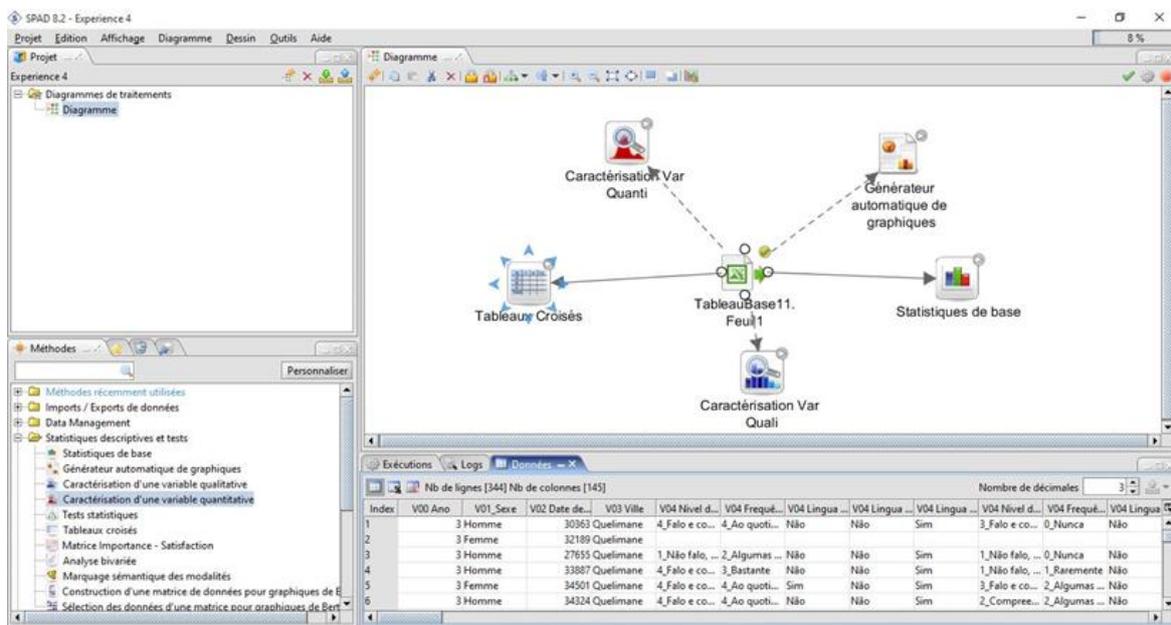


Figure 4. Ecran SPAD

Pour mieux comprendre les résultats obtenus dans ce travail, nous allons aussi utiliser comme approche, celle proposée dans le cadre théorique de l'**Analyse Statistique Implicative**. Cette approche est basée à son origine sur l'étude de variables binaires réalisées sur des populations finies ou dénombrables pour définir une relation de quasi-implication ou implication statistique. La binarité visait à traduire l'appartenance ou non d'un individu à une catégorie définie par un caractère simple ou composite : 1 correspond au fait que celui-ci possède ce caractère, 0 quand il ne le possède pas. Le principe premier de l'analyse statistique

implicative repose sur la problématique d'une mesure des règles d'association du type « *si a alors b* » Couturier et Gras (2005, p. 679). L'analyse statistique implicative se fonde alors sur une approche probabiliste. Gras *et al.* (2013) considèrent qu'à ce jour l'analyse statistique implicative désigne un champ théorique centré sur le concept d'implication statistique ou plus précisément sur le concept de quasi-implication pour le distinguer de celui d'implication logique des domaines de la logique et des mathématiques.

« permet de déceler les règles pertinentes à partir d'un test d'hypothèse sur des données variées, d'autre part offre, selon une démarche calquée sur la classification hiérarchique classique, une représentation hiérarchique des méta-règles et une analyse des contributions des attributs et individus aux différentes associations. De plus, une nouvelle mesure permet d'intégrer à la fois la notion d'entropie et l'intensité d'implication, adaptée au traitement de données volumineuses telles qu'elles apparaissent en Extraction de Connaissances dans les Données ». (Gras, Kuntz et Briand, 2001 p. 9)

Pour l'obtention des résultats de l'Analyse Statistique Implicative, nous allons utiliser le logiciel **CHIC (Classification Hiérarchique Implicative et Cohésive)**. Cet outil permet d'effectuer différents traitements statistiques basés sur l'analyse des similarités ou analyse implicative. (Couturier, 2000). Pour le traitement des données, celles-ci doivent être disposées sous forme d'un tableau de contingence : les variables sont disposées en colonnes et les individus sont arrangés en lignes. Nous pouvons étudier des variables de différents types : binaire, modale, fréquentielle, quantitative ou intervalle. Les variables peuvent être soit principales, soit secondaires. Les variables modales et fréquentielles doivent avoir une valeur réelle comprise entre 0 et 1. Les valeurs des variables quantitatives sont ramenées dans l'intervalle [0 ; 1] en divisant toutes les valeurs par la valeur maximum obtenue par la variable. Les variables-intervalles sont automatiquement découpées en différents intervalles par un algorithme approprié à partir d'un nombre d'intervalles choisi par l'utilisateur. Couturier (2000). Sur CHIC nous pouvons construire un arbre de similarité qui permet d'identifier les variables ayant les mêmes caractéristiques. Au premier niveau, l'arbre réunit les deux variables les plus similaires en une classe. Au niveau suivant, il réunit, selon les cas, deux autres variables ou une variable et la classe du premier niveau. Au troisième niveau, soit deux nouvelles variables sont réunies, soit une variable est associée à une classe, soit encore, les deux premières classes sont réunies (Gras et Régnier, 2009). La visualisation du logiciel CHIC est sur la *figure 5* ci- dessous.

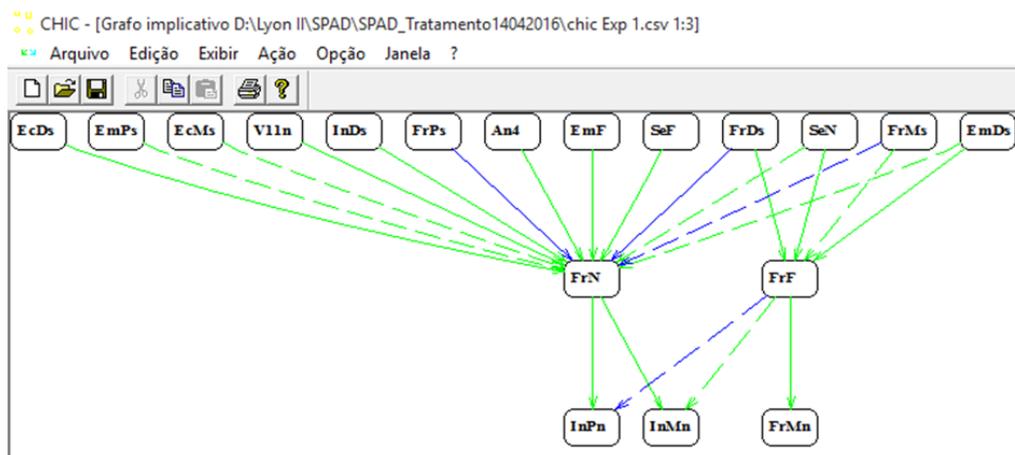


Figure 5. Exemple d'un traitement des données CHIC.

2. Présentation des traitements et analyses des données construites

Pour cette partie du travail, nous allons prendre en considération les questions présentes dans le questionnaire. Il faut rappeler que nous avons fait une enquête auprès des futurs enseignants du FLE au Mozambique dans quatre villes où la formation de ces professionnels a lieu. Notre enquête présente trois parties distinctes ; une qui présente les données biographiques des enquêtés, âge, sexe, année de formation et ville, l'autre qui aborde des questions liées aux langues dans la formation, en partant des langues maîtrisées par ces futurs enseignants et la relation de celles-ci avec les langues étrangères en général et le FLE en particulier. La troisième partie du questionnaire est composée de questions liées à la culture des individus. Nous cherchons à mieux comprendre la position de ces futurs enseignants par rapport à l'enseignement et apprentissage des langues étrangères dans le contexte mozambicain où la diversité culturelle est très forte. Nous vous rappelons aussi que leur parcours de formation a une durée de quatre ans et correspond dans l'univers francophone à l'obtention du degré de la maîtrise en Français Langue étrangère. Nous avons distribué 600 exemplaires du questionnaire et nous avons eu en retour 422. Cet ensemble constitue l'échantillon qui fait l'objet des analyses dans ce présent travail de recherche. Voici dans la suite les questions présentes dans le questionnaire et les distributions des effectifs et des fréquences des réponses fournies.

2.1. Données biographiques des individus de l'échantillon

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, notre enquête a été faite dans quatre villes mozambicaines auprès des futurs enseignants de FLE. Les résultats biographiques, comme nous le montre le tableau ci-dessous, nous indiquent 413 enquêtés qui ont déclaré leur ville de

formation (148 à Beira, 103 à Maputo, 84 à Nampula et 78 à Quelimane). Si nous regardons la distribution des effectifs par sexe nous pouvons constater qu'à l'exception de la ville de Maputo (avec 57 femmes et 50 hommes), il y a une tendance masculine sur cette formation dans la mesure où dans l'univers de ceux qui ont déclaré leur sexe nous avons 272 hommes pour 143 femmes seulement. En revanche, la moyenne d'âge est très homogène entre les différentes villes, elle se situe entre 23 et 25 ans avec un écart type entre 4,6 et 6,4 années.

Tableau 3. Données biographiques de la population.

Effectif/ poids % en ligne % en colonne	Ano1	Ano2	Ano3	Ano4	Ensemble	Femme	Homme	Ensemble	V02_Age
Beira	40	56	16	36	148	36	111	147	24,375
	27,0	37,8	10,8	24,3	100,0	24,5	75,5	100,0	6,422
	29,6	47,1	19,8	46,2	35,8	25,2	40,8	35,4	140
Maputo	33	30	23	17	103	57	50	107	23,964
	32,0	29,1	22,3	16,5	100,0	53,3	46,7	100,0	6,110
	24,4	25,2	28,4	21,8	24,9	39,9	18,4	25,8	102
Nampula	37	3	24	20	84	31	53	84	25,771
	44,0	3,6	28,6	23,8	100,0	36,9	63,1	100,0	5,525
	27,4	2,5	29,6	25,6	20,3	21,7	19,5	20,2	81
Quelimane	25	30	18	5	78	19	58	77	23,766
	32,1	38,5	23,1	6,4	100,0	24,7	75,3	100,0	4,619
	18,5	25,2	22,2	6,4	18,9	13,3	21,3	18,6	77
Ensemble	135	119	81	78	413	143	272	415	24,436
	32,7	28,8	19,6	18,9	100,0	34,5	65,5	100,0	5,874
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	400

2.2. Les langues en contexte mozambicain et leur fréquence d'utilisation

Ici, nous avons voulu comprendre l'utilisation des langues dans le contexte mozambicain et, pour ce faire, nous avons posé une question où les individus étaient censés cocher leur réponse du : niveau de maîtrise d'une langue ; la fréquence d'usage ; s'il s'agit de la langue maternelle du père ou de la mère et si cette langue est dominante dans le lieu de résidence de l'enquêté. Il faut signaler qu'au Mozambique sont répertoriées plus de 24 langues parlées mais nous allons nous intéresser seulement à celles qui jouent un rôle important parce qu'elles sont objet d'apprentissage à l'école ou parce qu'elles jouent un rôle important pour la communication avec les pays voisins. Pour cette question nous allons aborder seulement la maîtrise de la langue et la fréquence d'usage parce que nous pensons que ce sont les aspects les plus importants pour les autres questions, nous présentons les réponses dans les annexes de ce travail. Alors, pour répondre à cette question, l'enquêté devait choisir à partir des options suivantes :

Question	0	1	2	3	4
Niveau de maîtrise de la langue	ne parle ni comprends pas	Ne parle pas mais comprend quelques énoncés	Plus de compréhension que de parole	Parle et comprend couramment	Parle et comprend parfaitement
Fréquence d'usage de la langue	Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Quotidiennement

Nous allons dans la suite présenter pour chaque langue ce que nous avons recueilli pour cette question :

2.2.1. La langue portugaise

La langue portugaise c'est la langue officielle du Mozambique, héritage de l'ancien colonisateur le Portugal, elle est restée la langue d'union d'un peuple qui possède plusieurs langues africaines. Au Mozambique nous avons pu voir (Instituto Nacional de Estatística, 2013 p.7) que cette langue est parlée au quotidien par 12.8% de la population. La **figure 6** nous montre que parmi les réponses données nous avons une grande majorité des enquêtés qui disent bien maîtriser la langue portugaise.

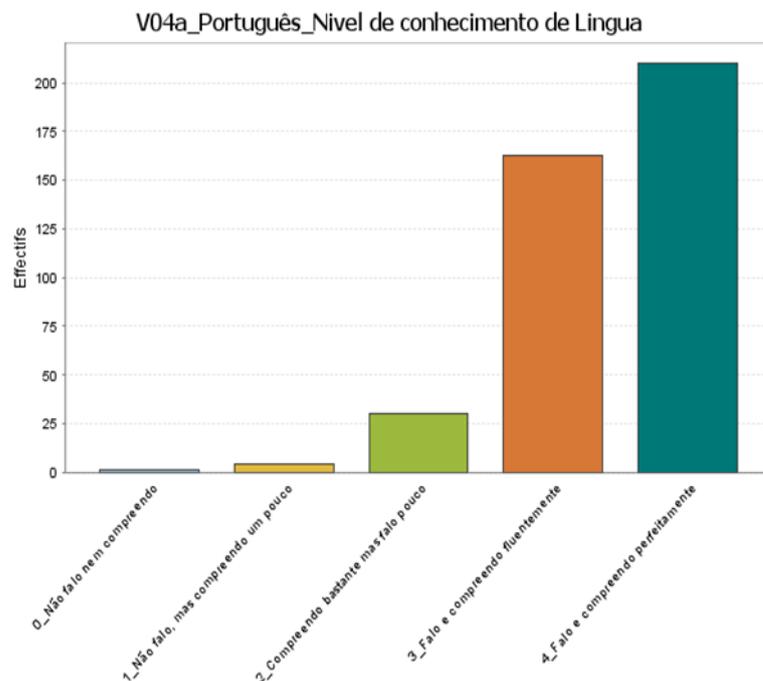


Figure 6. Niveau de connaissance de la langue portugaise

Ainsi, nous pouvons voir dans le **tableau 4** que 88,4 % des effectifs qui ont répondu à cette question ont déclaré se situer entre les niveaux 3 (parlent et comprennent couramment) et 4 (parlent et comprennent parfaitement) qui part d'une maîtrise assez bonne à une maîtrise parfaite du Portugais. Avec 163 individus pour le niveau 3 et 210 pour le niveau 4. Nous

pouvons aussi vérifier à partir des données présentes que 1,1% ont dit qu'ils ne parlaient pas ou qui comprenaient seulement quelques énoncés en langue portugaise.

Tableau 4. Niveau de connaissance de langue portugaise

V04a_Português_Nível de conhecimento de Língua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Não falo nem compreendo	1	0,2	0,2
1_Não falo, mas compreendo um pouco	4	0,9	1,0
2_Compreendo bastante mas falo pouco	30	7,1	7,4
3_Falo e compreendo fluentemente	163	38,6	40,0
4_Falo e compreendo perfeitamente	210	49,8	51,5
Ensemble	408	96,7	100,0

Par rapport à la fréquence d'usage du portugais, la *figure 7* fait preuve que la langue portugaise est effectivement la langue d'unification du Mozambique. Nous avons presque tout l'effectif ayant déclaré utiliser quotidiennement cette langue, ce qui nous semble tout à fait compréhensible en raison du caractère plurilinguiste du Mozambique relatif aux langues bantu.

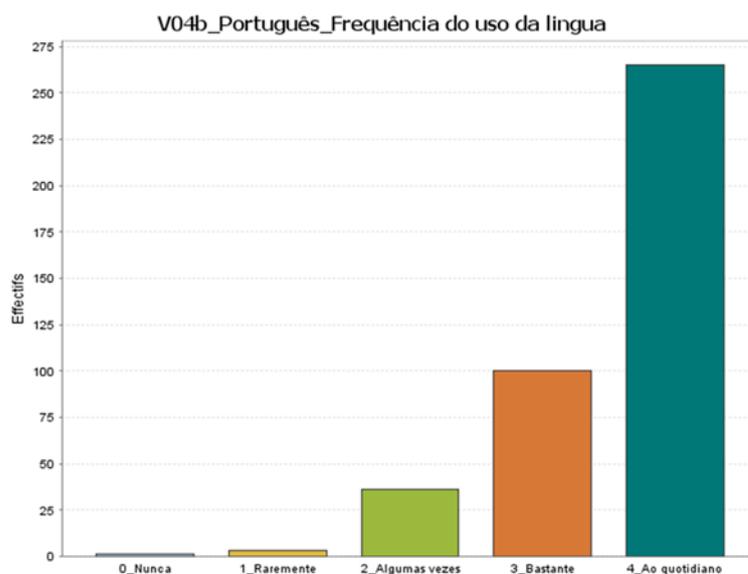


Figure 7. Fréquence d'usage de langue portugaise

Le *tableau 5*, sur la distribution de l'usage du portugais en pourcentage, nous indique qu'un ensemble de 86,5% affirment utiliser souvent ou quotidiennement le portugais pour communiquer avec 100 individus qui ont déclaré utiliser souvent la langue portugaise et 265 qui l'utilisent quotidiennement comme le montrent les figures ci-dessous. Nous avons 0,2% des enquêtés qui ont affirmé ne jamais utiliser le portugais et 0,7% ne l'utiliser que rarement.

Tableau 5. Fréquence d'usage de la langue portugaise

V04b_Português_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	1	0,2	0,2
1_Raramente	3	0,7	0,7
2_Alguas vezes	36	8,5	8,9
3_Bastante	100	23,7	24,7
4_Ao quotidiano	265	62,8	65,4
Ensemble	405	96,0	100,0

2.2.2. La langue anglaise

L'Anglais c'est la première langue étrangère apprise au Mozambique. La localisation géographique du pays influence aussi la présence de cette langue dans le contexte mozambicain, une fois que les frontières mozambicaines sont composées de pays anglophones (l'Afrique du Sud, Le Swaziland, Le Zimbabwe, La Zambie, le Malawi et la Tanzanie). Cependant, la *figure 8* nous montre que le niveau de connaissance en cette langue n'est pas très élevé.

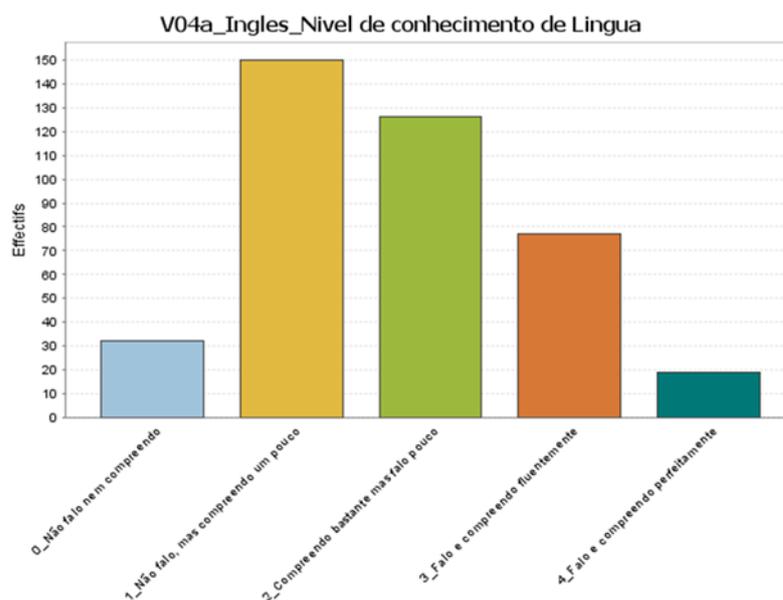


Figure 8. Niveau de connaissance de la langue anglaise

Malgré le fait de vivre géographiquement « soumergé » dans un environnement anglophone, quand nous regardons les données du *tableau 6*, ci-dessous, nous vérifions que seulement 22,7% de l'effectif déclarent parler couramment ou parfaitement cette langue départagée entre 77 qui parlent et comprennent couramment et 19 qui ont une maîtrise parfaite de l'anglais. De l'autre côté, nous avons 43,1% des enquêtés qui ont dit soit qu'ils ne parlent pas ou qu'ils comprennent très peu d'énoncés en anglais, où 32 individus affirment ne pas parler ni comprendre et 150 individus qui comprennent quelques énoncés. Nous avons

aussi par rapport à l'anglais un nombre significatif d'effectif affirmant avoir un bon niveau de compréhension (29,9%) même s'ils parlent très peu comme nous pouvons le voir dans les figures qui suivent.

Tableau 6. Niveau de connaissance de la langue anglaise

V04a Inglês Nivel de conhecimento de Língua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	32	7,6	7,9
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	150	35,5	37,1
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	126	29,9	31,2
3_ Falo e compreendo fluentemente	77	18,2	19,1
4_ Falo e compreendo perfeitamente	19	4,5	4,7
Ensemble	404	95,7	100,0

La *figure 9* nous fait comprendre que parmi ceux qui sont capables de communiquer en anglais, leur fréquence d'usage de cette langue est faible et se situe plutôt entre ceux qui l'utilisent rarement et ceux qui communiquent quelques fois en langue anglaise.

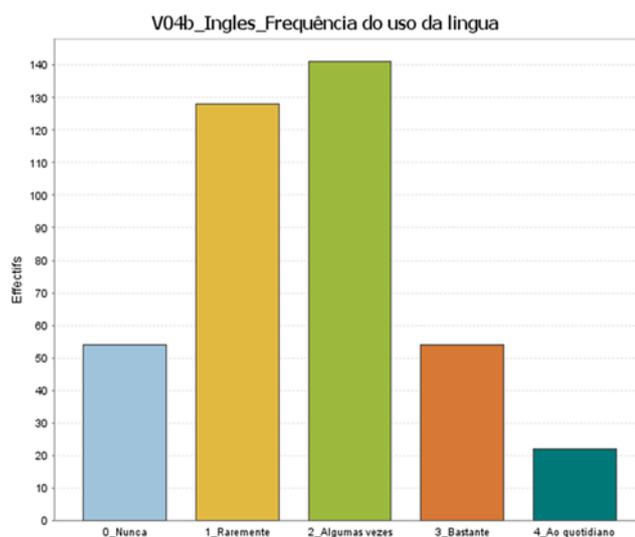


Figure 9. Fréquence d'usage de la langue anglaise

Pour le pourcentage, l'anglais nous présente 18% qui l'utilisent souvent ou quotidiennement dont 54 individus parlent souvent l'anglais et 22 individus qui affirment parler quotidiennement. Nous avons dans cette langue une concentration d'effectif pour ceux qui utilisent l'anglais rarement (30,3%) et ceux qui l'utilisent quelques fois (33,4%). Le reste de la population (12,8%) affirme ne jamais utiliser la langue anglaise comme nous pouvons le vérifier sur le *tableau 7* ci-dessous.

Tableau 7. Fréquence d'usage de la langue anglaise

V04b_Ingles_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	54	12,8	13,5
1_Raramente	128	30,3	32,1
2_Alguas vezes	141	33,4	35,3
3_Bastante	54	12,8	13,5
4_Ao quotidiano	22	5,2	5,5
Ensemble	399	94,5	100,0

2.2.3. La langue française

La langue française est utilisée pour notre population comme langue de formation. Elle est la deuxième langue étrangère apprise à l'école. Cette langue est utilisée dans le cas de la formation des enseignants de FLE pour l'école secondaire mozambicaine comme langue de communication et d'apprentissage dans le contexte de formation. C'est bien pourquoi la **figure 10** nous montre que nous avons notre effectif départagé entre ceux qui comprennent la langue à ceux qui ont une maîtrise parfaite.

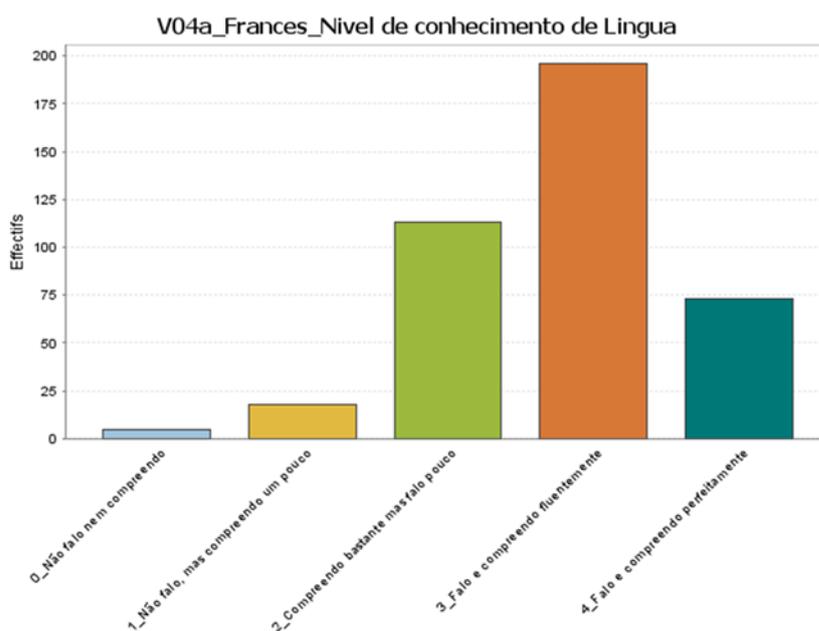


Figure 10. Niveau de connaissance de la langue française

Les résultats obtenus pour le niveau de connaissance de la langue française nous ont apporté le suivant : 63,7% de l'effectif affirment parler et comprendre couramment (46,4%) et parler et comprendre parfaitement (17,3%) la langue française. Nous avons aussi une partie de l'effectif qui déclare ne pas parler ni comprendre (1,2%) ou ne pas parler mais comprendre un peu (4,3%) et finalement, 113 enquêtés (26,8%) affirment avoir un très bon niveau de

compréhension mais qu'ils parlent beaucoup moins comme nous pouvons le noter dans le *tableau 8*.

Tableau 8. Niveau de connaissance de la langue française

V04a Frances_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Não falo nem compreendo	5	1,2	1,2
1_Não falo, mas compreendo um pouco	18	4,3	4,4
2_Compreendo bastante mas falo pouco	113	26,8	27,9
3_Falo e compreendo fluentemente	196	46,4	48,4
4_Falo e compreendo perfeitamente	73	17,3	18,0
Ensemble	405	96,0	100,0

La *figure 11* sur la fréquence d'usage de la langue française présente comme le taux le plus élevé ceux qui déclarent utiliser souvent cette langue. En s'agissant de la langue de formation. C'est tout à fait acceptable que nous ayons un grand nombre de l'effectif déclarant communiquer souvent en langue française.

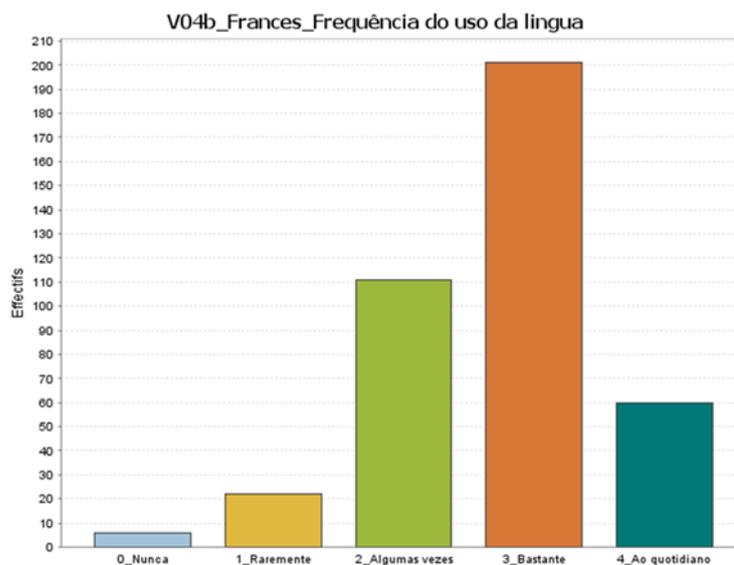


Figure 11. Fréquence d'usage de la langue française

Par rapport aux pourcentages, comme nous pouvons voir dans le *tableau 9*, il y a 201 individus correspondant à 47,6%. Nous ajoutons à ce groupe, 60 individus (14,2%) qui parlent la langue française quotidiennement et 111 individus (26,3%) qui utilisent quelque fois la langue de leur formation. Cependant, nous avons 6,6% des individus ayant répondu à cette question qui affirment jamais (6 individus) utiliser la langue française et 22 individus (5,2%) que l'utilisent rarement.

Tableau 9. Fréquence d'usage de la langue française

V04b_Frances_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	6	1,4	1,5
1_Raramente	22	5,2	5,5
2_Alguas vezes	111	26,3	27,8
3_Bastante	201	47,6	50,3
4_Ao quotidiano	60	14,2	15,0
Ensemble	400	94,8	100,0

2.2.4. La langue Kiswahili

Le kiswahili est une langue qui est parlée au nord du Mozambique et partagée entre celui-ci et la Tanzanie. Par rapport à notre effectif, sa représentativité est assez faible. Si nous considérons le fait d'avoir fait le questionnaire dans des villes où elle n'est pas dominante, il nous semble tout à fait normal que nous ayons les résultats présents sur la *figure 12*.

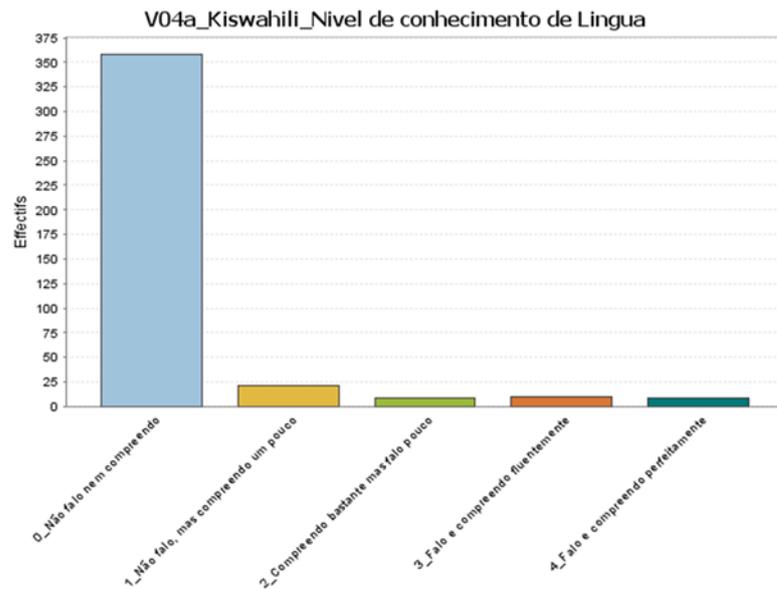


Figure 12. Niveau de connaissance de la langue kiswahili

Si nous regardons les données que nous avons pu recueillir, nous vérifions à partir du *tableau 10* qu'il n'y a que 18 individus qui affirment comprendre et parler couramment (2,4%) et parfaitement (1,9%). 358 individus (84,8%) de l'effectif déclarent ne pas parler ni comprendre cette langue et 21 (5%) affirment ne pas parler mais comprendre quelques énoncés.

Tableau 10. Niveau de connaissance de la langue française

V04a_Kiswahili_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Não falo nem compreendo	358	84,8	88,2
1_Não falo, mas compreendo um pouco	21	5,0	5,2
2_Compreendo bastante mas falo pouco	9	2,1	2,2
3_Falo e compreendo fluentemente	10	2,4	2,5
4_Ao quotidiano	8	1,9	2,0
Ensemble	406	96,2	100,0

La *figure 13* explique la faible interaction en langue kiswahili, en raison sans doute du nombre réduit utilisant cette langue. Nous avons plus de 375 individus qui déclarent ne jamais utiliser cette langue pour communiquer.

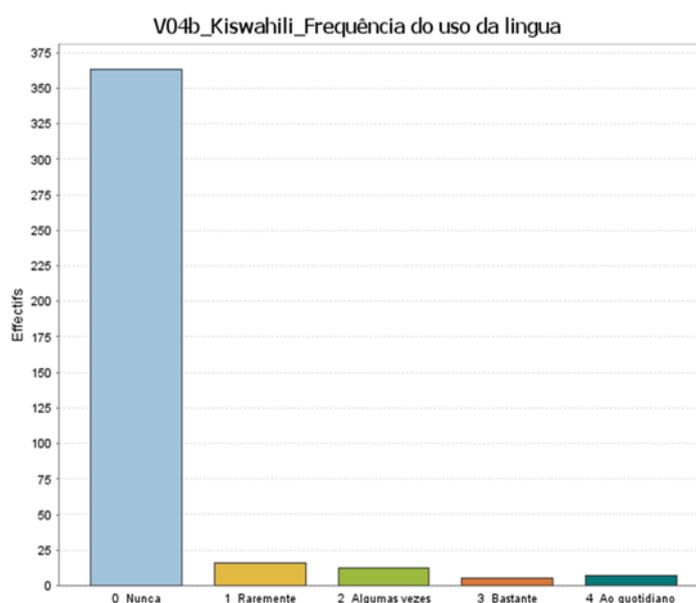


Figure 13. Fréquence d'usage de la langue kiswahili

Parmi les répondants à cette question, le *tableau 11* montre que 5 individus (1,2%) utilisent souvent cette langue et 7 (1,7%) l'utilisent quotidiennement. De l'autre côté, nous avons 363 individus (86%) qui n'utilisent jamais cette langue et d'autres 16 (3,8%) qui l'utilisent rarement.

Tableau 11. Fréquence d'usage de la langue kiswahili

V04b_Kiswahili_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	363	86,0	90,1
1_Raramente	16	3,8	4,0
2_Alguas vezes	12	2,8	3,0
3_Bastante	5	1,2	1,2
4_Ao quotidiano	7	1,7	1,7
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.5. La langue Kimwani

Le Kimwani est une langue de la région nord du Mozambique qui ne fait pas partie des langues parlées dans la ville de Nampula, l'une des villes où ce questionnaire a été lancé. Sa présence dans notre effectif est faible comme nous le voyons sur la *figure 14*.

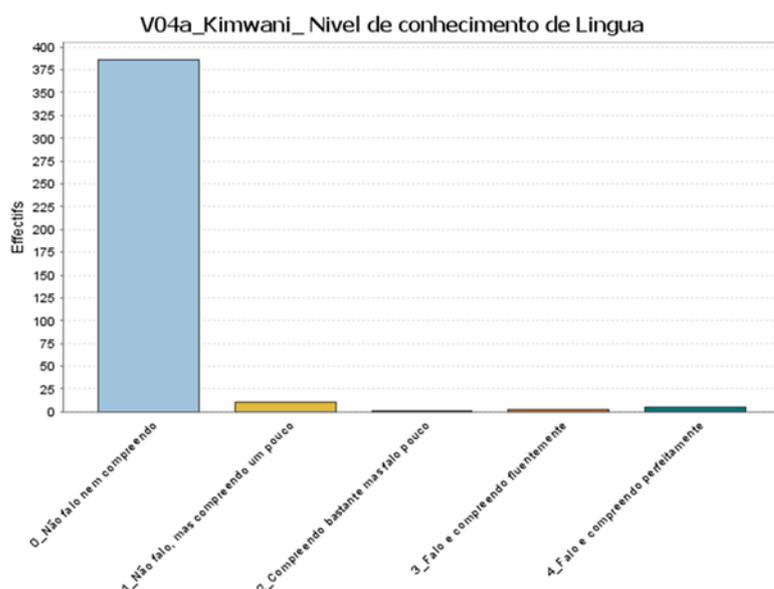


Figure 14 Niveau de connaissance de la langue Kimwani

La langue kimwani n'est dans ce questionnaire représentée que par 5 individus (1,2%) affirmant avoir une maîtrise parfaite et 3 (0,7) qui parlent couramment. Par contre, nous avons 386 individus (91,5%) de l'ensemble qui déclarent ne pas parler ni comprendre le Kimwani. Nous avons 12 individus (2,8%) qui disent comprendre un peu cette langue comme nous pouvons le constater dans le *tableau 12*.

Tableau 12. Niveau de connaissance de la langue Kimwani

V04a_Kimwani_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Não falo nem compreendo	386	91,5	95,1
1_Não falo, mas compreendo um pouco	11	2,6	2,7
2_Compreendo bastante mas falo pouco	1	0,2	0,2
3_Falo e compreendo fluentemente	3	0,7	0,7
4_Falo e compreendo perfeitamente	5	1,2	1,2
Ensemble	406	96,2	100,0

Par rapport à l'usage du Kimwani, nous pouvons constater à travers la *figure 15* qu'elle n'est pas assez utilisée dans le contexte de formation de ces futurs enseignants du FLE. Un nombre qui dépasse les 375 effectifs dit que cette langue ne fait pas partie des langues de leur usage quotidien.

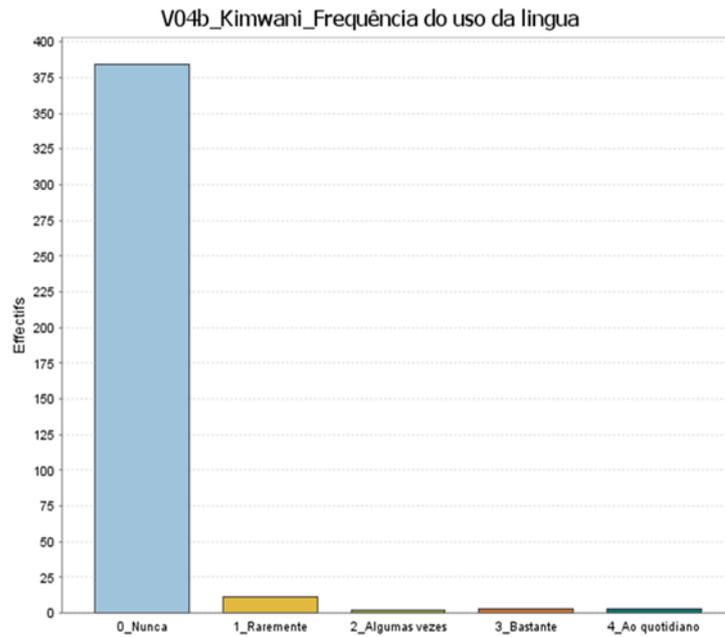


Figure 15. Fréquence d’usage de la langue Kimwani

Concernant le pourcentage de la fréquence d’usage dans le **tableau 13**, 384 individus (91%) affirment ne jamais utiliser cette langue contre 6 individus (1,4%) qui ont déclaré utiliser cette langue souvent ou quotidiennement. Nous avons aussi une présence de 13 individus de l’effectif (3,1%) qui disent utiliser rarement ou quelques fois le Kimwani.

Tableau 13. Fréquence d’usage de la langue Kimwani

V04b_Kimwani_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	384	91,0	95,3
1_Raramente	11	2,6	2,7
2_Alguas vezes	2	0,5	0,5
3_Bastante	3	0,7	0,7
4_Ao quotidiano	3	0,7	0,7
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.6. La langue Shimakonde

Cette langue originaire du nord de Mozambique présente très peu de locuteurs dans notre population. Les raisons de cette très faible présence sont celles évoquées lors de la présentation des langues Kiswahili et Kimwani. Le Shimakonde ne fait pas non plus partie des langues utilisées pour la communication de la ville capitale de la région nord, Nampula. C’est bien pourquoi la **figure 16** nous présente beaucoup plus des gens déclarant ne jamais utiliser cette langue.

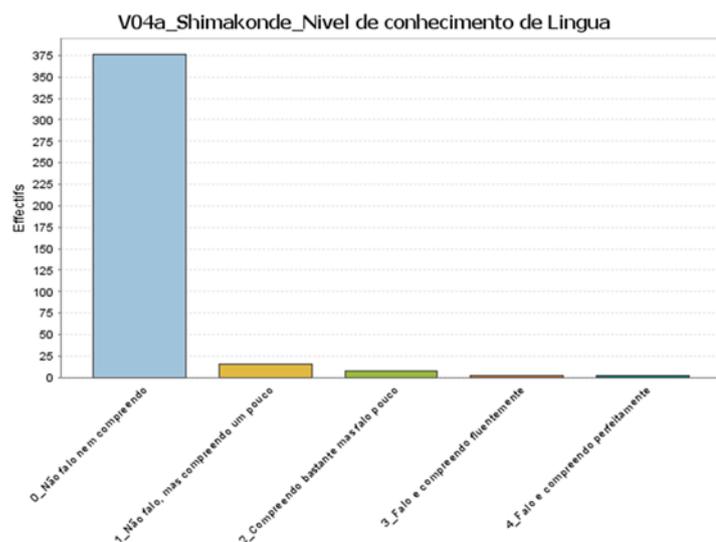


Figure 16. Niveau de connaissance de la langue Shimakonde

Comme nous pouvons le noter sur le *tableau 14*, nous avons 3 personnes (0,7) qui affirment parler et comprendre couramment cette langue, associées à 2 personnes (0,5%) qui disent comprendre et parler parfaitement et 24 personnes (5,7%) qui déclarent comprendre un peu cette langue malgré les difficultés d’expression. Cependant, un grand univers composé de 376 individus (89,1%) affirment qu’ils ne parlent ni ne comprennent cette langue.

Tableau 14. Niveau de connaissance de la langue Shimakonde

V04a_Shimakonde_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	376	89,1	92,8
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	16	3,8	4,0
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	8	1,9	2,0
3_ Falo e compreendo fluentemente	3	0,7	0,7
4_ Falo e compreendo perfeitamente	2	0,5	0,5
Ensemble	405	96,0	100,0

Si nous observons la *figure 17* illustrant la fréquence d’usage du Shimakonde, nous pouvons remarquer que cette langue n’est pas très utilisée parmi l’effectif qui a répondu à ce questionnaire. Ceux qui ont affirmé l’utiliser représentent moins de 25 individus parmi les 422 de l’effectif total.



Figure 17. Fréquence d'usage de la langue Shimakonde

Sur le *tableau 15*, nous pouvons voir que 377 personnes (89,3%) ont affirmé ne jamais utiliser cette langue contre 14 individus (3,3%) qui l'utilisent rarement, 10 individus (2,4%) qui l'utilisent quelques fois, 2 individus (0,5%) qui l'utilisent souvent et une seule personne a déclaré utiliser cette langue quotidiennement.

Tableau 15 Fréquence d'usage de la langue Shimakonde

V04b_Shimakonde_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	377	89,3	93,3
1_Raramente	14	3,3	3,5
2_Alguas vezes	10	2,4	2,5
3_Bastante	2	0,5	0,5
4_Ao quotidiano	1	0,2	0,2
Ensemble	404	95,7	100,0

2.2.7. La langue Ciyao

Le Ciyao est une langue de communication dans la région nord du Mozambique. Même s'il s'agit d'une des langues mozambicaines, sa présence est faible parmi l'effectif enquêté. Si nous regardons la *figure 18* nous nous rendons compte que le nombre de locuteurs en cette langue est presque inexistant.

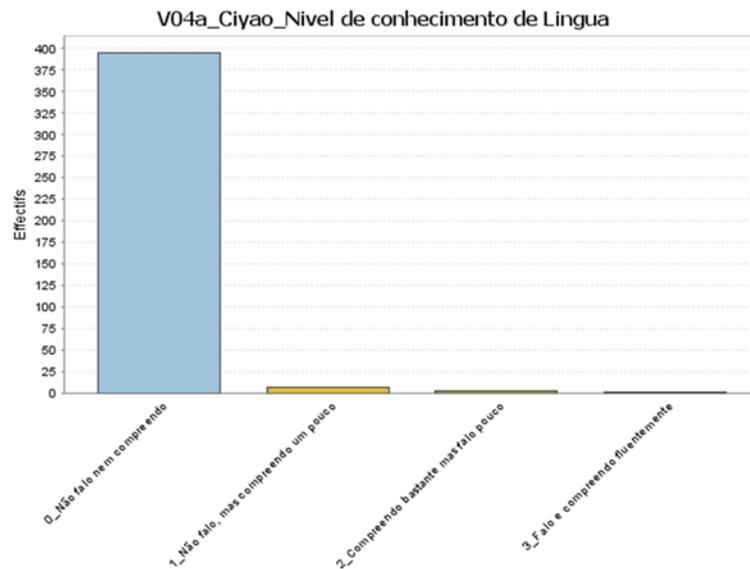


Figure 18. Niveau de connaissance de la langue Ciyao

Parmi les personnes qui ont donné leur avis par rapport au niveau de connaissance de cette langue, le **tableau 16** montre que 395 individus affirment ne pas parler ni comprendre cette langue, ce qui correspond à 93,6% de l'univers enquêté. Pour ceux qui ont déclaré connaître le Ciyao, 7 individus (1,7%) disent comprendre mais n'arrivent pas à s'exprimer dans cette langue, 2 individus (0,5%) affirment comprendre et parler assez bien le Ciyao et un seul individu a dit parler couramment, ce qui fait un pourcentage de 0,2.

Tableau 16. Niveau de connaissance de la langue Ciyao

V04a_Ciyao_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Não falo nem compreendo	395	93,6	97,5
1_Não falo, mas compreendo um pouco	7	1,7	1,7
2_Compreendo bastante mas falo pouco	2	0,5	0,5
3_Falo e compreendo fluentemente	1	0,2	0,2
Ensemble	405	96,0	100,0

Par rapport à la fréquence d'usage du Ciyao par notre population, elle n'est pas loin des données relatives au niveau de connaissance en cette langue. Une fois que très peu de gens la maîtrisent, nous jugeons normal qu'elle présente des taux d'usage très faibles comme le montre la **figure 19**.

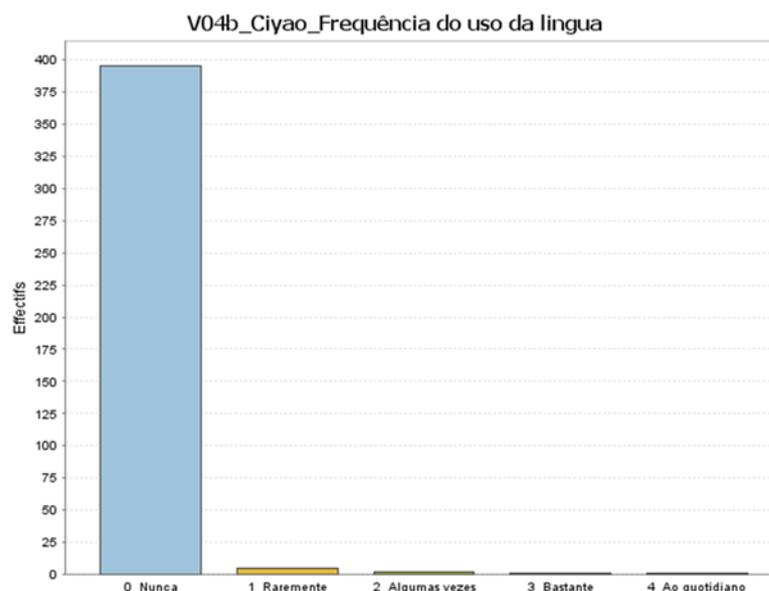


Figure 19. Fréquence d’usage de la langue Ciyao

La distribution du pourcentage de l’effectif par rapport à l’usage de la langue Ciyao nous présente 9 individus qui affirment utiliser cette langue pour communiquer dont 5 d’eux (1,2%) rarement, 2 entre eux (0,5%) l’utilisent quelques fois et 2 autres disent communiquer souvent et quotidiennement comme nous pouvons vérifier sur le *tableau 17*.

Tableau 17 Fréquence d’usage de la langue Ciyao

V04b_Ciyao_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	395	93,6	97,8
1_Raramente	5	1,2	1,2
2_Alguas vezes	2	0,5	0,5
3_Bastante	1	0,2	0,2
4_Ao quotidiano	1	0,2	0,2
Ensemble	404	95,7	100,0

2.2.8. La langue Emakhuwa

La langue Emakhuwa est la langue de communication de la ville de Nampula où se trouve une partie de notre échantillon, raison pour laquelle nous avons sur la *figure 20* la présence d’une partie assez significative de l’effectif qui se situe entre ceux qui comprennent la langue et qui ont du mal à parler et ceux qui la maîtrisent parfaitement Au Mozambique nous avons pu voir (Instituto Nacional de Estatística, 2013 p.7) que cette langue est la plus parlée au quotidien avec 25.4% de la population.

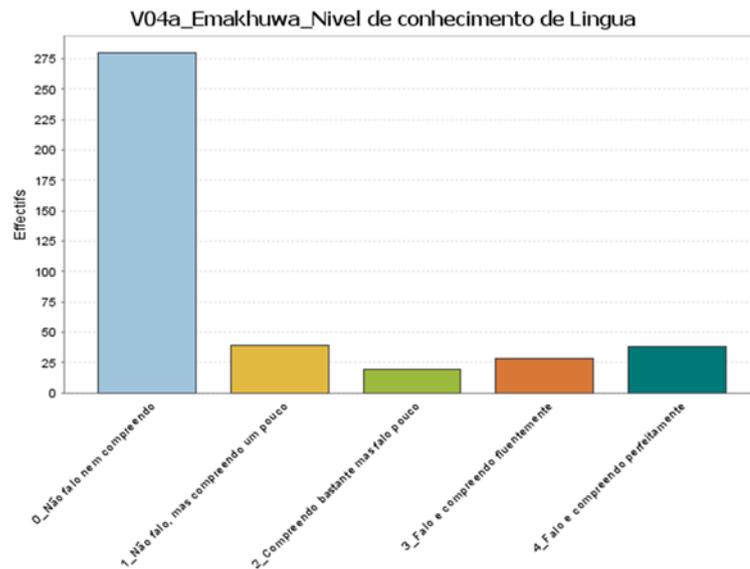


Figure 20. Niveau de connaissance de la langue emakhuwa

Les réponses qui ont été données pour le niveau de connaissance de la langue Emakhuwa nous montrent (comme nous pouvons le constater dans le *tableau 18*) que 280 individus de l'effectif (66,4%) déclarent qu'ils ne parlent pas ni ne comprennent cette langue. Cependant, nous avons pour l'Emakhuwa 39 personnes (9,2%) qui disent ne pas parler mais qui comprennent un peu cette langue ; 20 personnes (4,7%) qui affirment comprendre et être capables de communiquer en Emakhuwa ; 28 personnes (6,6%) qui parlent couramment et 38 personnes (9%) qui parlent parfaitement l'Emakhuwa.

Tableau 18. Niveau de connaissance de la langue Emakhuwa

V04a_Emakhuwa_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	280	66,4	69,1
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	39	9,2	9,6
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	20	4,7	4,9
3_ Falo e compreendo fluentemente	28	6,6	6,9
4_ Falo e compreendo perfeitamente	38	9,0	9,4
Ensemble	405	96,0	100,0

La *figure 21* nous présente la fréquence d'usage de la langue Emakhuwa. Nous notons sur cette figure que ceux qui ont déclaré parler couramment ou avoir une maîtrise parfaite de cette langue, affirment aussi communiquer souvent et quotidiennement en langue Emakhuwa.

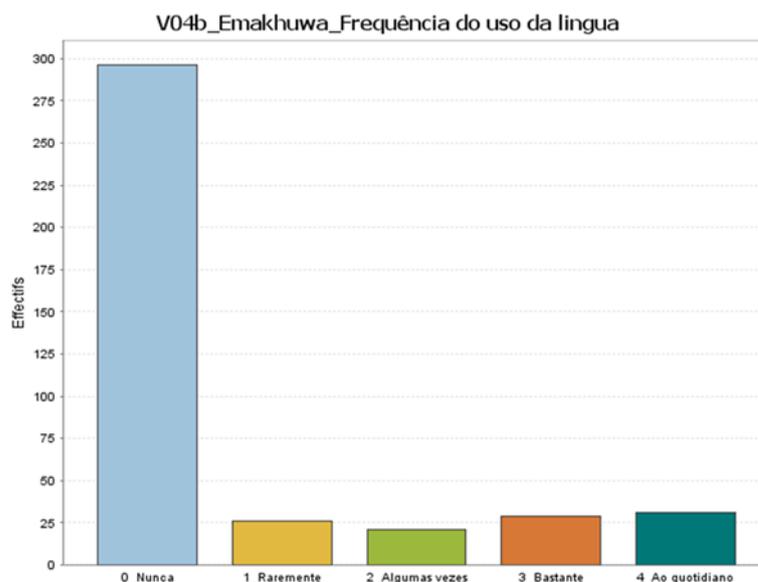


Figure 21. Fréquence d'usage de la langue Emakhuwa

Si pour la fréquence d'usage de la langue Emakhuwa nous avons 296 individus (70,1%) qui n'utilisent jamais cette langue, de l'autre côté nous avons 26 individus (6,2%) qui l'utilisent rarement ; 21 individus (5%) qui parlent l'Emakhuwa quelques fois ; 29 individus (6,9%) ont déclaré parler souvent cette langue et 31 (7,3%) disent l'utiliser quotidiennement comme nous pouvons le constater sur le *tableau 19* ci-dessous.

Tableau 19. Fréquence d'usage de la langue Emakhuwa

V04b_Emakhuwa_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	296	70,1	73,4
1_Raramente	26	6,2	6,5
2_Alguas vezes	21	5,0	5,2
3_Bastante	29	6,9	7,2
4_Ao quotidiano	31	7,3	7,7
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.9. La langue Ekoti

L'Ekoti est une langue partagée par un groupe minoritaire qui se situe au nord du Mozambique et c'est bien pourquoi le niveau de représentativité sur ce travail est très faible. Le nombre d'individus qui affirment avoir une maîtrise de cette langue se situant au-dessous de 25 (*figure 22*) fait preuve de cette faible présence de la langue Ekoti dans notre effectif.

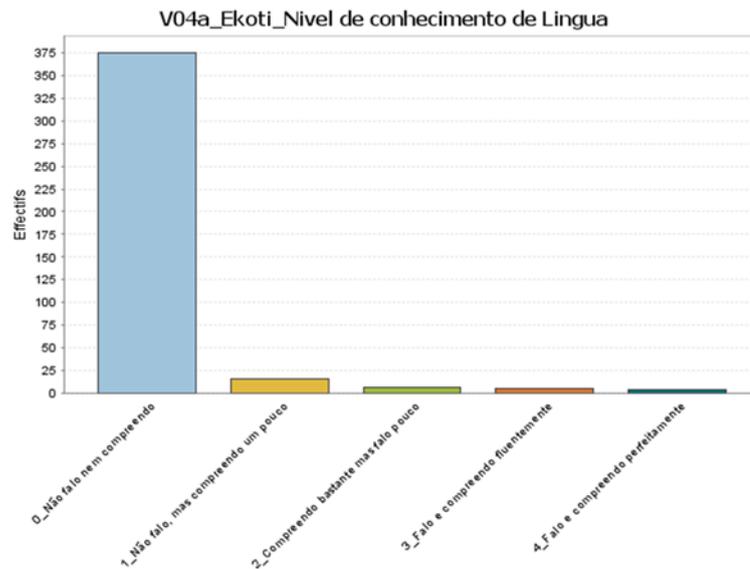


Figure 22. Niveau de connaissance de la langue Ekoti

Le niveau de connaissance de la langue Ekoti dans cette enquête nous présente les résultats suivants : 375 individus (88,9%) affirment qu'ils ne parlent pas ni ne comprennent cette langue. 15 individus (3,6%) disent ne pas parler mais qu'ils arrivent à comprendre quelques énoncés, 7 individus (1,7%) déclarent comprendre et pouvoir se communiquer assez bien en Ekoti et 9 individus affirment parler couramment (5 individus qui correspondent à 1,2%) ou parfaitement (4 individus qui correspondent à 0,9%) comme nous pouvons le constater sur le *tableau 20*.

Tableau 20. Niveau de connaissance de la langue Ekoti

V04a_Ekoti_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	375	88,9	92,4
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	15	3,6	3,7
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	7	1,7	1,7
3_ Falo e compreendo fluentemente	5	1,2	1,2
4_ Falo e compreendo perfeitamente	4	0,9	1,0
Ensemble	406	96,2	100,0

La *figure 23* ci-dessous nous montre la tendance d'usage de la langue Ekoti et, comme nous l'avons déjà signalé, elle est très peu utilisée en raison de son statut minoritaire dans les langues Mozambicaines. Il est à noter que même parmi ceux qui maîtrisent la langue Ekoti, leur fréquence d'usage est plutôt rare.

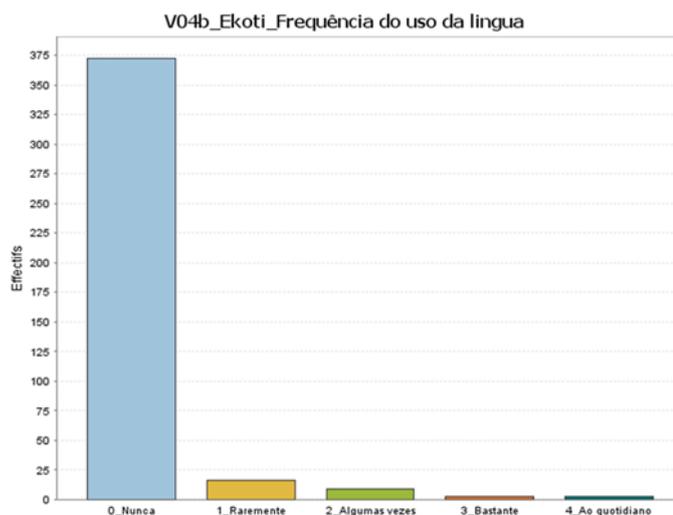


Figure 23. Fréquence d'usage de la langue Ekoti

Les résultats disponibles sur le **tableau 21** indiquent que nous avons 372 individus (88,2%) qui disent qu'ils n'ont jamais utilisé cette langue. Par contre, un effectif de 31 individus (7,3%) affirment utiliser la langue Ekoti pour communiquer dont 16 individus (3,8%) l'utilisent rarement, 9 individus (2,1%) l'utilisent quelques fois, 3 individus (0,7%) parlent souvent cette langue et d'autres (3) qui parlent quotidiennement.

Tableau 21. Fréquence d'usage de la langue Ekoti

V04b_Ekoti_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	372	88,2	92,3
1_Raramente	16	3,8	4,0
2_Alguas vezes	9	2,1	2,2
3_Bastante	3	0,7	0,7
4_Ao quotidiano	3	0,7	0,7
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.10. La langue Elomwe

Au Mozambique nous avons pu voir (Instituto Nacional de Estatística, 2013 p.7) que cette langue est parlée au quotidien par 6.9% de la population. La langue Elomwe appartient au groupe des langues parlées au nord du Mozambique et elle partage le statut de langue dominante avec l'Emakhuwa dans la ville de Nampula. C'est la raison pour laquelle quand nous regardons la **figure 24** nous constatons que la langue Elomwe est assez représentative dans cette ville.

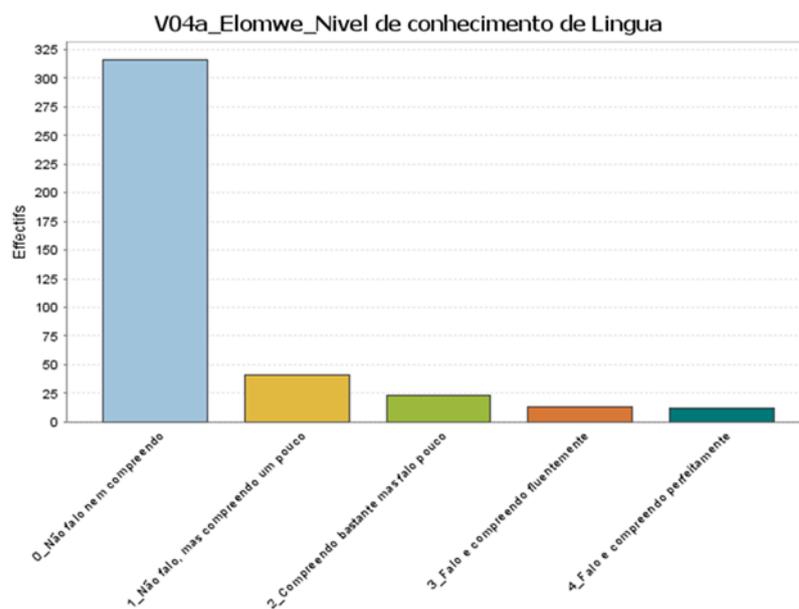


Figure 24. Niveau de connaissance de la langue Elomwe

Pour ce travail de recherche, notre population nous a donné comme réponse au niveau de connaissance de la langue Elomwe le suivant : 316 individus (74,9%) affirment qu'ils ne parlent pas ni comprennent cette langue ; 41 individus (9,7%) déclarent qu'ils ne sont pas capable de communiquer mais comprennent un peu la langue Elomwe ; 23 individus (5,5%) disent avoir des difficultés communiquer mais qu'ils comprennent assez bien cette langue et 25 individus affirment parler couramment (13 individus correspondant à 3,1%) ou parfaitement (12 individus correspondant à 2,8%).

Tableau 22. Niveau de connaissance de la langue Elomwe

V04a_Elomwe_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	316	74,9	78,0
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	41	9,7	10,1
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	23	5,5	5,7
3_ Falo e compreendo fluentemente	13	3,1	3,2
4_ Falo e compreendo perfeitamente	12	2,8	3,0
Ensemble	405	96,0	100,0

Le *figure 25* sur la fréquence d'usage de la langue Elomwe peut nous faire comprendre que parmi ceux qui ont déclaré maîtriser cette langue, Il y en a plus de gens que l'utilisent rarement para rapport à ceux qui disent l'utilisert souvent au quotidiennement.

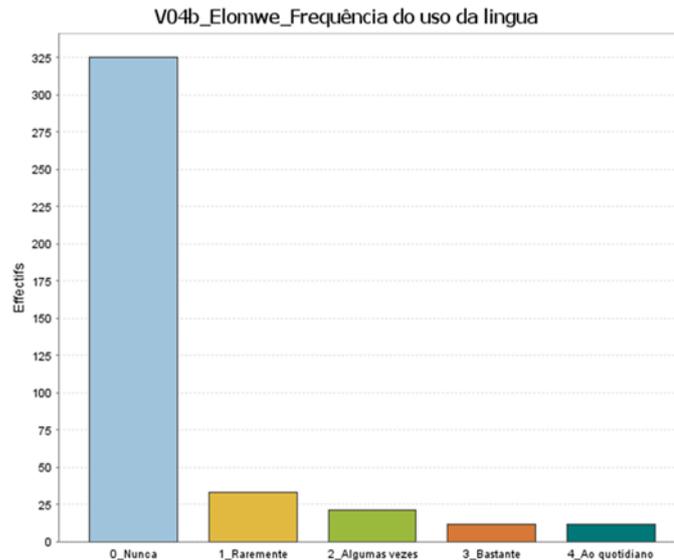


Figure 25. Fréquence d’usage de la langue Elomwe

Les résultats illustrant la fréquence d’usage de la langue Elomwe sur le **tableau 23** nous indiquent que 325 individus (77%) ont affirmé ne jamais parler cette langue. Pour ceux qui affirment l’utiliser, nous avons 33 individus (7,8%) qui communiquent rarement en Elomwe, 21 individus (5%) qui parlent quelques fois dans cette langue. Pour 24 individus qui correspondent à 5,6% la moitié affirme parler souvent et l’autre moitié parle quotidiennement la langue Elomwe.

Tableau 23. Fréquence d’usage de la langue Elomwe

V04b_Elomwe_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	325	77,0	80,6
1_Raramente	33	7,8	8,2
2_Alguas vezes	21	5,0	5,2
3_Bastante	12	2,8	3,0
4_Ao quotidiano	12	2,8	3,0
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.11. La langue Echuwabo

L’Echuwabo fait partie des langues palées dans la ville de Quelimane où nous avons aussi un groupe d’apprenants en formation FLE. Et parmi ce groupe nous pouvons noter à travers la **figure 26** que la langue Echuwabo est maîtrisée par un nombre considérable d’individus. Au tour d’un quart de l’effectif affirme au moins comprendre cette langue lorsqu’elle est utilisée en contexte de communication.

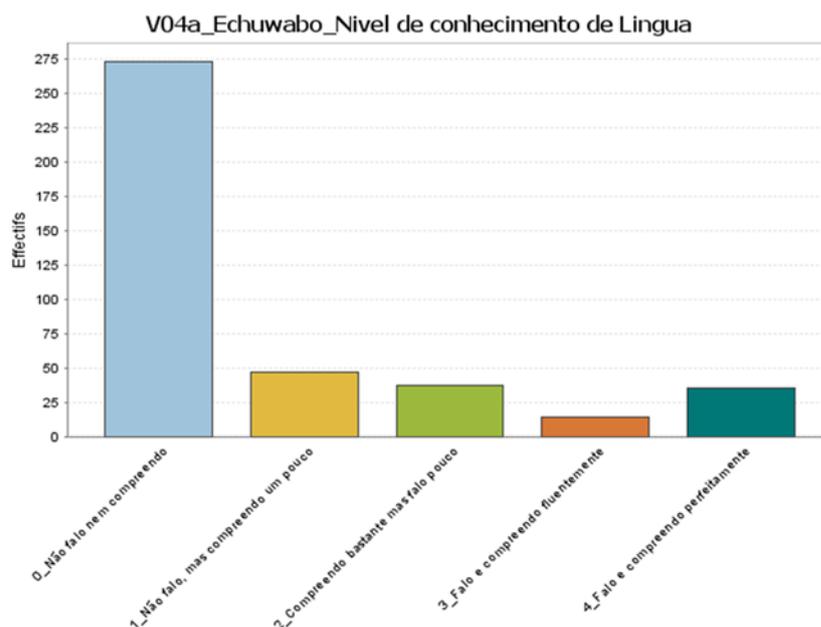


Figure 26. Niveau de connaissance de la langue Echuwabo

Le **tableau 24** nous montre que les résultats de notre enquête pour les connaissances dans la langue Echuwabo présente 273 individus (63,7%) qui déclarent qu'ils ne parlent pas ni comprennent cette langue, suivis de 47 individus (11,1%) qui affirment ne pas parler mais qu'ils comprennent un peu quand les gens communiquent. 37 individus (8,8%) disent pouvoir communiquer assez bien en Echuwabo. 14 individus (3,3%) disent qui parlent couramment et 35 individus (8,3%) déclarent avoir une maîtrise parfaite de cette langue.

Tableau 24. Niveau de connaissance de la langue Echuwabo

V04a Echuwabo Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	273	64,7	67,2
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	47	11,1	11,6
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	37	8,8	9,1
3_ Falo e compreendo fluentemente	14	3,3	3,4
4_ Falo e compreendo perfeitamente	35	8,3	8,6
Ensemble	406	96,2	100,0

Pour ce qui concerne la fréquence de l'usage de la langue Echuwabo, ceux qui ont dit qui étaient capables de communiquer en cette langue, affirment l'utiliser souvent comme nous pouvons le constater dans la **figure 27**. Nous avons aussi pour l'Echuwabo un effectif assez représentatif qui a déclaré communiquer quelques fois à souvent en langue Echuwabo.



Figure 27. Fréquence d'usage de la langue Echuwabo

L'usage du Echuwabo se répartit entre 291 individus (69%) qui affirment qu'ils n'utilisent jamais cette langue pour communiquer. De l'autre côté, comme la figure ci-dessous le montre, nous avons 32 individus (7,6%) qui disent parler rarement l'Echuwabo ; 35 individus (8,3%) qui l'utilisent quelques fois ; 14 individus (3,3%) qui parlent souvent et 31 individus (7,3%) qui ont déclaré parler l'Echuwabo quotidiennement. (Voir **tableau 25** ci-dessous)

Tableau 25. Fréquence d'usage de la langue Echuwabo

V04b_Echuwabo_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	291	69,0	72,2
1_Raramente	32	7,6	7,9
2_Alguas vezes	35	8,3	8,7
3_Bastante	14	3,3	3,5
4_Ao quotidiano	31	7,3	7,7
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.12. La langue Cinyanja

La langue Cinyanja est très peu représentée sur ce travail. Au Mozambique nous avons pu voir (Instituto Nacional de Estatística, 2013 p.7) que cette langue est parlée au quotidien par 5.8% de la population. La **figure 28** en est preuve que parmi notre effectif, nous avons moins de 25 individus capables de comprendre quand cette langue est utilisée pour la communication. Les données concernant une maîtrise qui puisse permettre un usage courant ou parfait de cette langue ne dépassant pas 10 individus montre exactement la faible présence du Cinyanja parmi nos répondants.

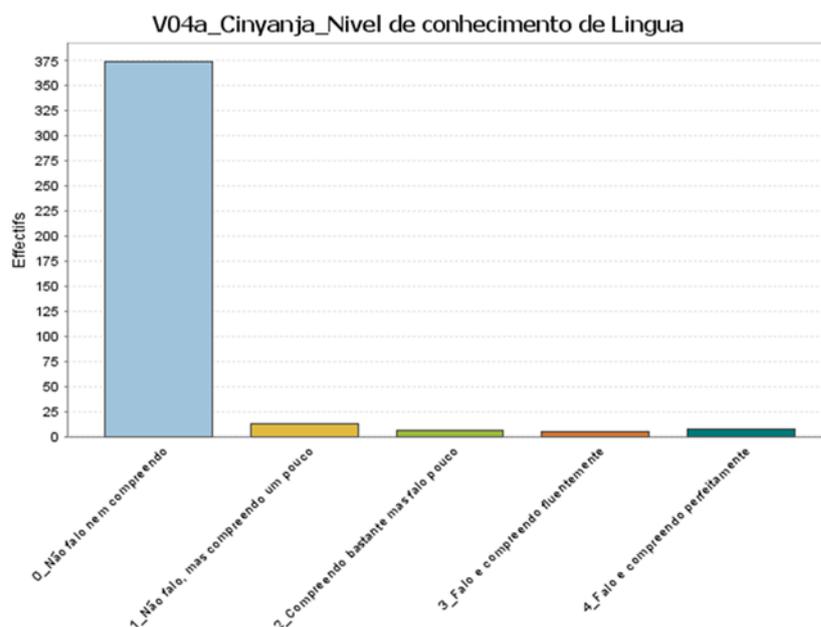


Figure 28. Niveau de connaissance de la langue Cinyanja

Le **tableau 26** nous montre la distribution des réponses en effectif et pourcentage. Comme nous pouvons le constater, 374 individus (88,6%) affirment qu'ils ne parlent pas et ne sont pas non plus capables de comprendre un locuteur nyanja. 13 individus (3,1%) disent comprendre quelques énoncés mais ils sont eux aussi incapables de tenir une conversation dans cette langue. 6 individus (1,4%) déclarent comprendre assez bien et qu'ils sont capables d'avoir une communication en cette langue. 5 individus (1,2%) affirment parler couramment le Cinyanja. Finalement nous avons 8 individus (1,9%) qui disent avoir une maîtrise parfaite de cette langue.

Tableau 26. Niveau de connaissance de la langue Cinyanja

V04a_Cinyanja_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Não falo nem compreendo	374	88,6	92,1
1_Não falo, mas compreendo um pouco	13	3,1	3,2
2_Compreendo bastante mas falo pouco	6	1,4	1,5
3_Falo e compreendo fluentemente	5	1,2	1,2
4_Falo e compreendo perfeitamente	8	1,9	2,0
Ensemble	406	96,2	100,0

Les taux d'usage « *souvent ou quotidien* » du Cinyanja se situent chacun au dessous de 10 individus. C'est-à-dire que dans la communication de ces futurs enseignants du FLE cette langue ne joue pas un rôle très visible comme nous pouvons le noter sur la **figure 29** ci-dessous.

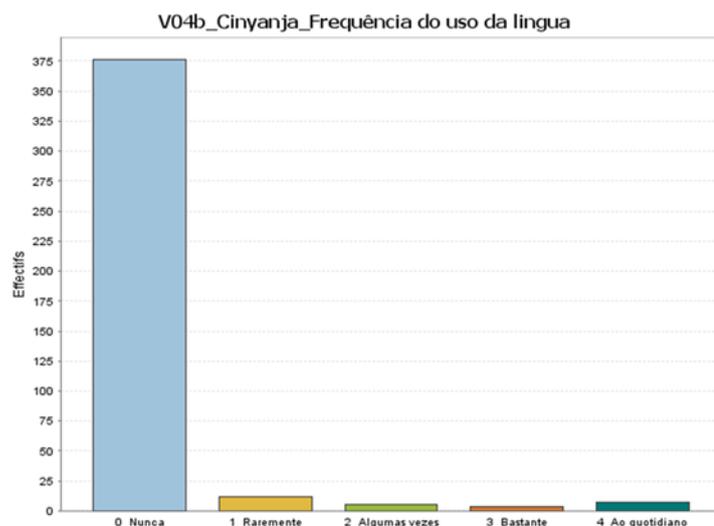


Figure 29. Fréquence d’usage de la langue Cinyanja

Pour ce qui concerne la fréquence d’utilisation de la langue Cinyanja, le **tableau 27** montre que 376 individus (89,1%) disent qui ne parlent jamais cette langue. Ensuite, nous avons 12 individus qui affirment parler rarement en Cinyanja ; 5 individus qui parlent quelques fois ; 4 individus (0,9%) déclarent parler souvent en Cinyanja et 7 individus (1,7%) qui disent parler quotidiennement.

Tableau 27. Fréquence d’usage de la langue Cinyanja

V04b_Cinyanja_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	376	89,1	93,1
1_Raramente	12	2,8	3,0
2_Alguas vezes	5	1,2	1,2
3_Bastante	4	0,9	1,0
4_Ao quotidiano	7	1,7	1,7
Ensemble	404	95,7	100,0

2.2.13. La langue Cisenga

Le Cisenga c’est l’une des langues les moins représentatives dans cette étude. Le fait d’être utilisée loin des villes où le questionnaire a été répondu joue un rôle important pour cette faible représentativité. C’est bien pourquoi la **figure 30** présente une faible présence d’individus qui aient des connaissances dans la langue Cisenga.

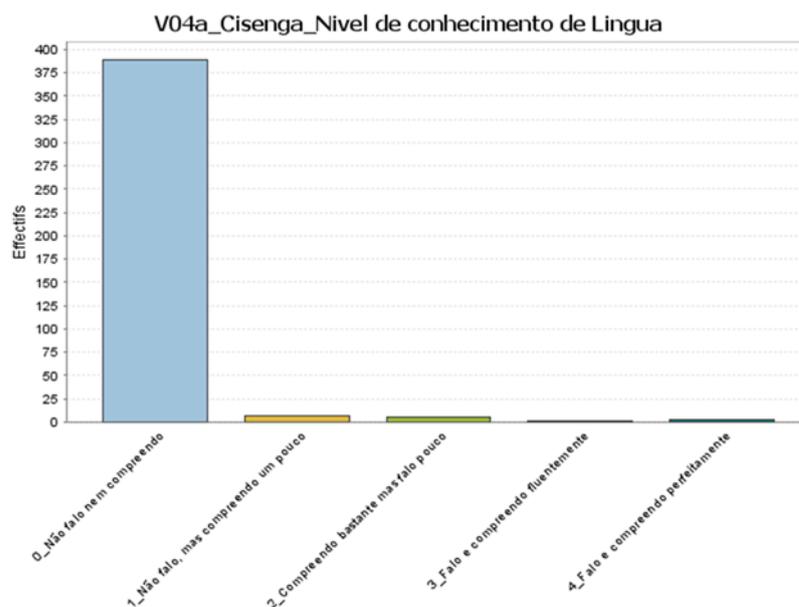


Figure 30. Niveau de connaissance de la langue Cisenga

Les données statistiques par rapport au niveau de connaissance de la langue Cisenga montrent que 389 individus (92,2%) disent qu'ils ne sont pas capables de parler ni de comprendre cette langue. 6 individus (1,4%) ont dit qu'ils comprennent un peu mais ils n'arrivent pas eux non plus à communiquer en Cisenga. 5 individus (1,2%) affirment comprendre assez bien et sont capables de tenir un certain niveau de discours dans cette langue. Nous avons aussi pour cet effectif un individu qui parle couramment le Cisenga et deux individus qui déclarent avoir une maîtrise parfaite comme nous pouvons le voir sur le *tableau 28*.

Tableau 28 Niveau de connaissance de la langue Cisenga

V04a Cisenga_Nível de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	389	92,2	96,3
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	6	1,4	1,5
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	5	1,2	1,2
3_ Falo e compreendo fluentemente	1	0,2	0,2
4_ Falo e compreendo perfeitamente	3	0,7	0,7
Ensemble	404	95,7	100,0

La fréquence d'usage de la langue Cisenga est faible. Peu d'individus ont affirmé utiliser cette langue pour leur communication quotidienne. La *figure 31* est témoin de cette manque d'effectif où nous avons plus de 375 personnes qui n'utilisent jamais la langue Cisenga.

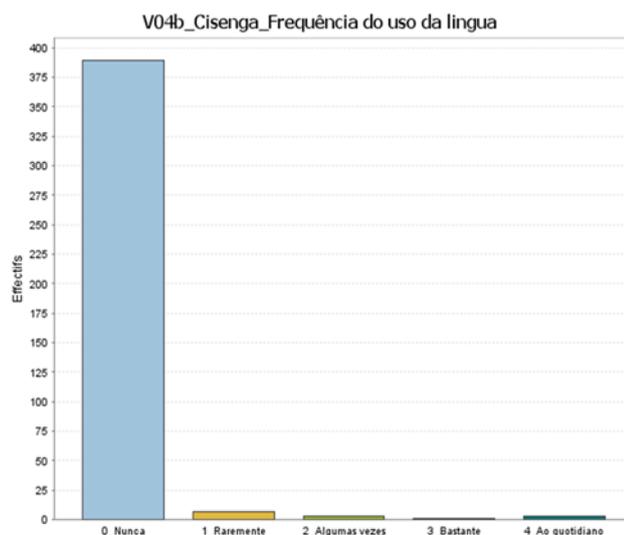


Figure 31. Fréquence d'usage de la langue Cisenga

La fréquence d'usage du Cisenga se caractérise (comme montre le **tableau 29**) par 389 individus (92,2%) qui disent qu'ils n'ont jamais utilisé cette langue. 7 individus (1,7%) affirment l'utiliser rarement, 3 individus (0,7%) parlent quelques fois le Cisenga, 1 individu (0,2%) qui déclare parler souvent et 3 individus (0,7%) qui disent l'utiliser quotidiennement.

Tableau 29. Fréquence d'usage de la langue Cisenga

V04b_Cisenga_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	389	92,2	96,5
1_Raramente	7	1,7	1,7
2_Alguas vezes	3	0,7	0,7
3_Bastante	1	0,2	0,2
4_Ao quotidiano	3	0,7	0,7
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.14. La langue Cinyungwe

La langue Cinyungwe est parlée dans la région centre du Mozambique. Elle présente un effectif qui se situe entre 5 à 25 individus qui ont déclaré, soit avoir des connaissances de base sur cette langue, soit maîtriser la langue Cinyungwe. Parmi ce groupe de 25 individus, nous avons une majorité qui a dit avoir des notions mais qui se montrait incapable de tenir une conversation en Cinyungwe comme nous le remarquons sur la **figure 32**.

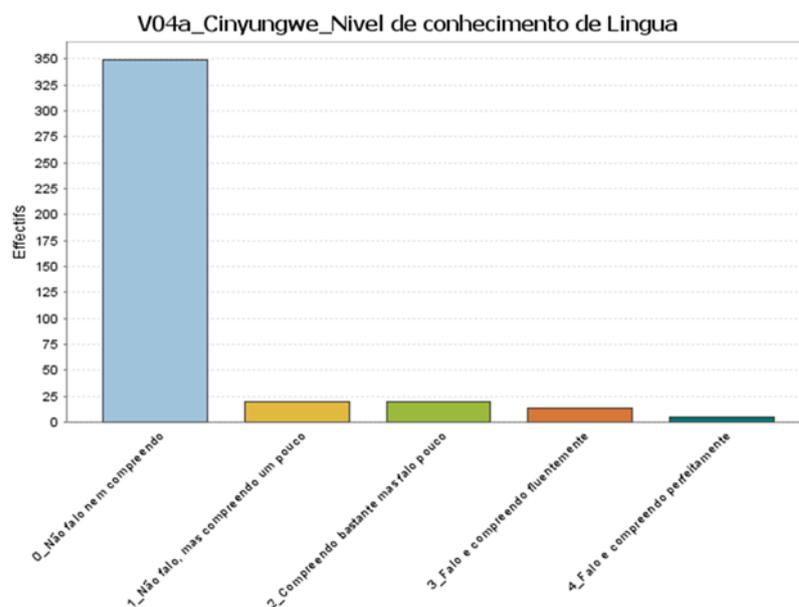


Figure 32 Niveau de connaissance de la langue Cinyungwe

Pour le niveau de connaissance de cette langue, le **tableau 30** nous fait remarquer que 349 personnes (82,7%) ont déclaré qu'ils ne sont pas capables de parler et ni de comprendre cette langue. 19 personnes (4,5%) ont dit qu'ils sont capables de comprendre certaines énoncées mais qu'ils ne parlent pas non plus. 20 personnes (4,7%) ont affirmé qu'ils communiquent assez bien en Cinyungwe, 13 personnes (3,1%) ont déclaré parler couramment et 5 personnes (1,2%) disent parler parfaitement le Cinyungwe.

Tableau 30 Niveau de connaissance de la langue Cinyungwe

V04a_Cinyungwe_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	349	82,7	86,0
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	19	4,5	4,7
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	20	4,7	4,9
3_ Falo e compreendo fluentemente	13	3,1	3,2
4_ Falo e compreendo perfeitamente	5	1,2	1,2
Ensemble	406	96,2	100,0

La fréquence d'usage de la langue Cinyungwe se partage entre une majorité que ne l'utilise jamais et un groupe minoritaire présentant deux extrémités. Ceux qui l'utilisent rarement ou quotidiennement, et au milieu du graphique nous avons les représentations les plus élevées (de ceux qui parlent cinyungwe) comme le montre la **figure 33**.

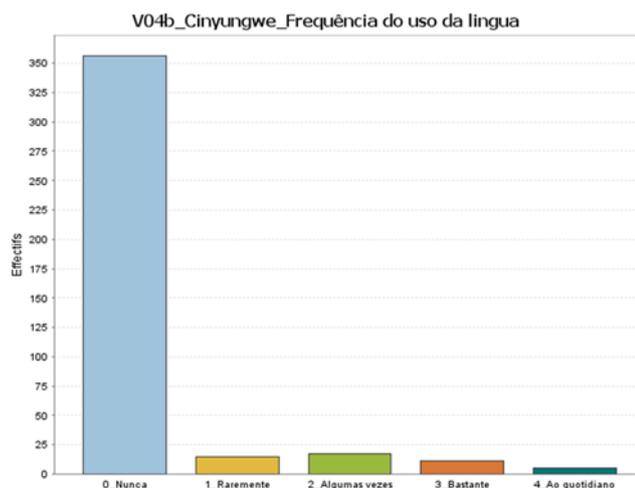


Figure 33. Fréquence d’usage de la langue Cinyungwe

Pour la fréquence d’usage de la langue Cinyungwe, si nous regardons le **tableau 31**, nous notons que 356 individus (84,4%) affirment qu’ils ne l’utilisent jamais. 15 individus (3,6%) déclarent l’utiliser rarement, 17 individus (4%) disent qu’ils parlent en Cinyungwe quelques fois, 11 individus (2,6%) l’utilisent souvent et 5 individus (1,2%) l’utilisent au quotidien.

Tableau 31. Fréquence d’usage de la langue Cinyungwe

V04b_Cinyungwe_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	356	84,4	88,1
1_Raramente	15	3,6	3,7
2_Alguas vezes	17	4,0	4,2
3_Bastante	11	2,6	2,7
4_Ao quotidiano	5	1,2	1,2
Ensemble	404	95,7	100,0

2.2.15. La langue Cisena

La langue Cisena est parlée dans l’une des villes où nous avons fait nos enquêtes. Il s’agit de la ville de Beira. Au Mozambique nous avons pu voir (Instituto Nacional de Estatística, 2013 p.7) que cette langue est parlée au quotidien par 7.1% de la population. En regardant la **figure 34** nous sommes capables de noter l’index de représentativité de cette langue par rapport aux autres précédentes et noter qu’il y a une augmentation par rapport au nombre d’individus qui affirment avoir un niveau de connaissance de base à une maîtrise parfaite en langue Cisena.

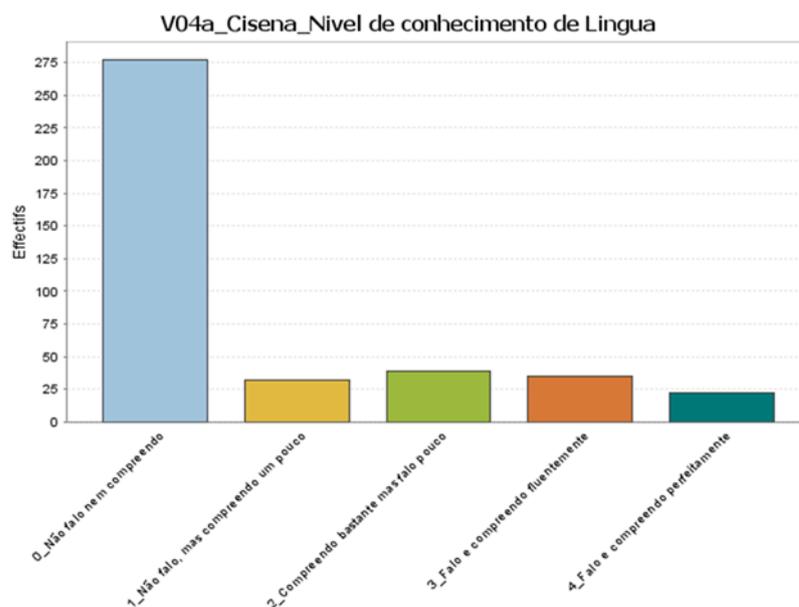


Figure 34. Niveau de connaissance de la langue Cisena

Les résultats qui nous avons pu recueillir concernant le niveau de connaissance en langue Cisena et qui sont présents sur le **tableau 32**, nous indique que 277 individus, ce qui correspond à 65,6% affirment qu'ils ne sont pas capables de s'exprimer dans cette langue et qu'ils ne comprennent pas non plus quand cette langue est parlée. 32 individus (7,6%) déclarent ne pas parler mais quand les gens l'utilisent, ces individus sont capables de comprendre certaines énoncées. 39 individus (9,2%) disent qu'ils comprennent assez bien et que sont aussi capables de communiquer en Cisena. 35 individus (8,3%) disent qu'ils parlent couramment cette langue alors que 22 individus (8,2%) affirment parler parfaitement.

Tableau 32. Niveau de connaissance de la langue Cisena

V04a_Cisena_Nível de conhecimento de Língua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	277	65,6	68,4
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	32	7,6	7,9
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	39	9,2	9,6
3_ Falo e compreendo fluentemente	35	8,3	8,6
4_ Falo e compreendo perfeitamente	22	5,2	5,4
Ensemble	405	96,0	100,0

Parmi ceux qui sont capables de communiquer en Cisena, la fréquence d'usage démontrée sur la **figure 35** est d'un nombre assez élevée d'individus qui affirme communiquer quelques fois dans cette langue, même si les autres catégories de réponses sont bien présentes, l'usage de la langue Cisena au quotidien est faible.

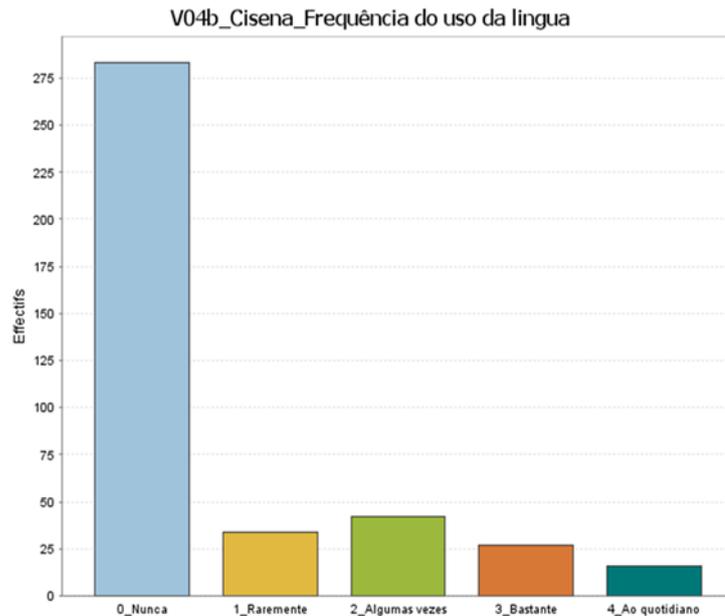


Figure 35. Fréquence d'usage de la langue Cisena

Le questionnement sur la fréquence de l'usage du Cisena nous a montré (comme nous pouvons le voir dans le **tableau 33**) que 283 individus (67,1%) n'utilisent jamais cette langue pour communiquer. 34 individus (8,1%) disent utiliser rarement le Cisena pour la communication et 42 individus (10%) l'utilisent quelques fois. Finalement nous avons 27 individus (6,4%) qui affirment utiliser souvent cette langue et 16 individus (3,8%) qui disent l'utiliser quotidiennement.

Tableau 33. Fréquence d'usage de la langue Cisena

V04b_Cisena_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	283	67,1	70,4
1_Raramente	34	8,1	8,5
2_Alguas vezes	42	10,0	10,4
3_Bastante	27	6,4	6,7
4_Ao quotidiano	16	3,8	4,0
Ensemble	402	95,3	100,0

2.2.16. La langue Cishona

La langue Cishona est partagée entre la population du centre du Mozambique et le Zimbabwe (d'où elle est originaire). Cette langue n'est pas parlée en aucune des villes où nous avons travaillé notre questionnaire mais elle est quand même assez représentée parmi nos répondants comme nous pouvons le remarquer sur la **figure 36**. Il est fort probable que la proximité (environ 350 km) entre le Zimbabwe et la ville de Beira où il y a le parcours FLE facilite aux Mozambicains habitant près de la frontière avec ce pays de se former à Beira.

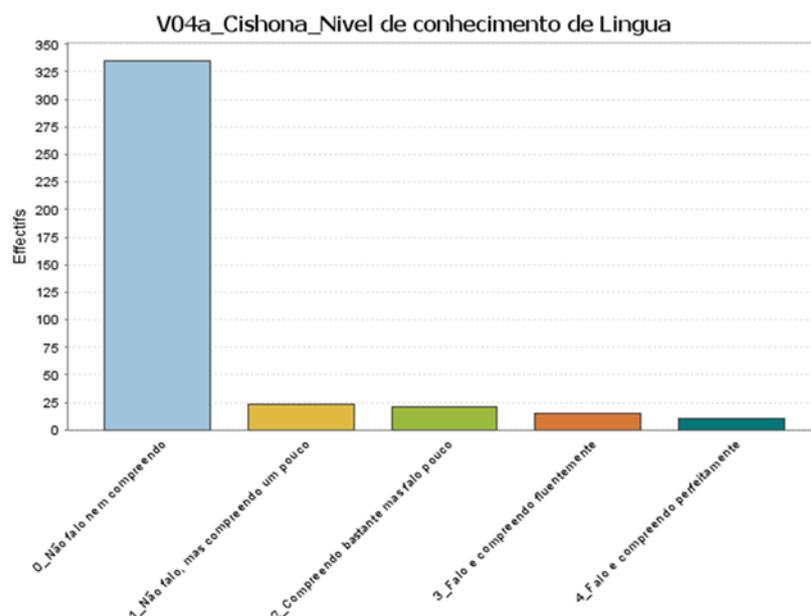


Figure 36. Niveau de connaissance de la langue Cishona

Les réponses données pour le niveau de connaissance du Cishona sur le **tableau 34**, nous indique que nous avons 335 individus (79,4%) qui affirment qu'ils ne parlent pas ni comprennent cette langue. 23 individus (5,5) disent ne pas parler mais qu'ils arrivent à comprendre un peu cette langue quand elle est utilisé par ses locuteurs. 21 individus déclarent comprendre et parler assez bien le Cishona, ainsi que 15 individus (3,6%) qui ont dit parler couramment. Nous avons aussi pour cette langue 11 individus qui ont affirmé la maîtriser parfaitement.

Tableau 34. Niveau de connaissance de la langue Cishona

V04a_Cishona_Nível de conhecimento de Língua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	335	79,4	82,7
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	23	5,5	5,7
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	21	5,0	5,2
3_ Falo e compreendo fluentemente	15	3,6	3,7
4_ Falo e compreendo perfeitamente	11	2,6	2,7
Ensemble	405	96,0	100,0

Pour la fréquence d'usage de la langue Cishona, nous remarquons que nos répondants ont tendance à communiquer dans d'autres langues, étant donné que parmi ceux qui maîtrisent la langue Cishona, nous avons la majorité ayant affirmé ne l'utiliser que rarement. Il faut en tout cas noter que la **figure 37** montre que les catégories *quelques fois* et *souvent* sont plus présentes que la catégorie de l'usage quotidien de la langue Cishona.

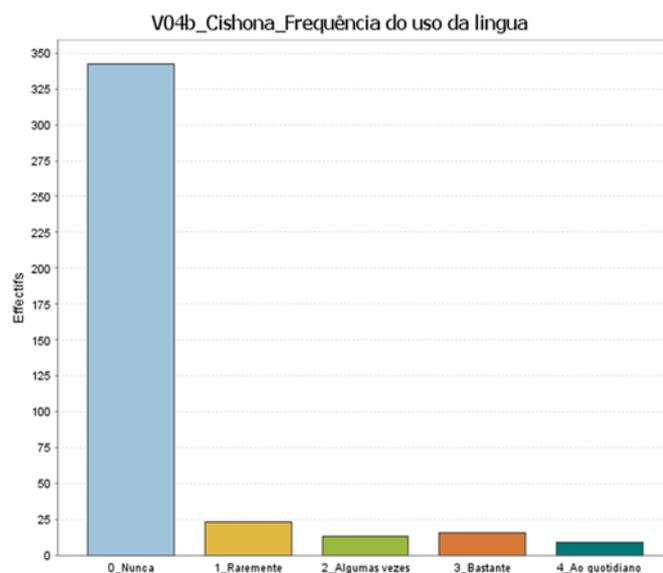


Figure 37. Fréquence d'usage de la langue Cishona

Toujours sur la fréquence d'usage du Cishona, nos enquêtés nous montrent à travers le **tableau 35** ci-dessous que 342 individus (81%) disent jamais utiliser cette langue pour la communication. Nous avons d'un autre côté, 2 » individus (5,5%) qui disent l'utiliser rarement ; 13 individus (3,1%) qui l'utilisent quelques fois ; 16 individus (3,8%) affirment parler souvent en Cishona et 9 individus (2,1%) déclarent utiliser cette langue pour la communication quotidienne.

Tableau 35. Fréquence d'usage de la langue Cishona

V04b_Cishona_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	342	81,0	84,9
1_Raramente	23	5,5	5,7
2_Alguas vezes	13	3,1	3,2
3_Bastante	16	3,8	4,0
4_Ao quotidiano	9	2,1	2,2
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.17. La langue Xitswa

La langue Xitswa est l'une des langues parlées dans la région sud du Mozambique. Les résultats de l'enquête auprès des futurs enseignants du FLE nous indiquent que contrairement aux résultats obtenus dans d'autres langues quand celles-là ne sont pas celles des villes où l'enquête a été faite, le Xitswa semble être une langue avec une forte présence dans notre effectif comme nous le voyons sur la **figure 38**. Une autre situation remarquable sur cette figure c'est la maîtrise parfaite de la langue Xitswa qui dépasse ceux qui ont déclaré parler couramment cette langue.

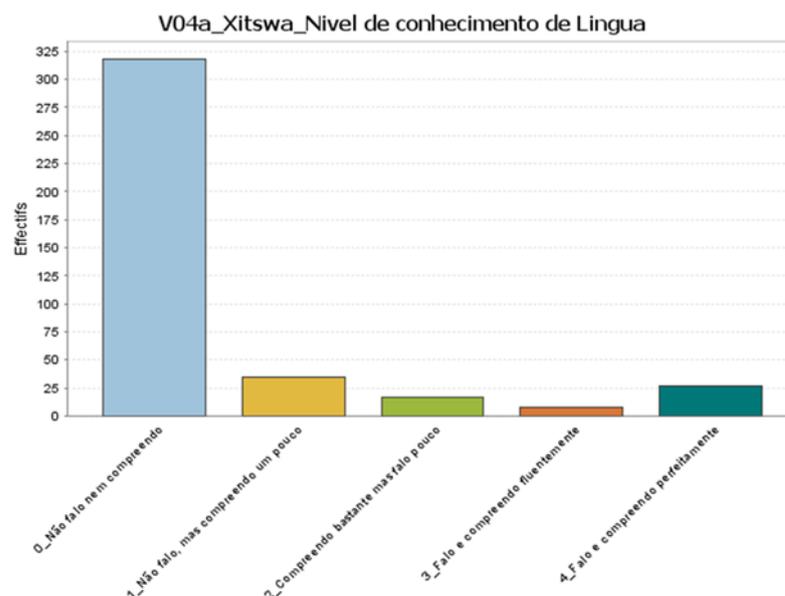


Figure 38. Niveau de connaissance de la langue Xitswa

Les résultats pour cette langue sont les suivants : nous avons 318 individus (75,4%) qui ne sont pas capables de parler ni comprendre la langue Xitswa. 34 individus (8,1%) affirment comprendre quelques énoncés mais ils ne sont pas eux non plus capables de s'exprimer en cette langue. Pour les individus qui ont déclaré pouvoir s'exprimer en Xitswa nous avons 17 qui parlent et comprennent un peu, ce qui correspond à 4% de l'effectif ; 8 individus qui disent parler couramment (1,9%) et 27 d'eux (6,4%) qui disent parler parfaitement cette langue comme nous pouvons le constater dans le **tableau 36** ci-dessous.

Tableau 36. Niveau de connaissance de la langue Xitswa

V04a_Xitswa_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	318	75,4	78,7
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	34	8,1	8,4
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	17	4,0	4,2
3_ Falo e compreendo fluentemente	8	1,9	2,0
4_ Falo e compreendo perfeitamente	27	6,4	6,7
Ensemble	404	95,7	100,0

La **figure 39** sur la fréquence d'usage de la langue Xitswa montre que malgré sa représentativité et les facteurs que nous avons mentionnés sur le niveau de connaissance de cette langue ci-haut, nous remarquons que cette langue est utilisée rarement par les personnes qui la maîtrisent vu que le graphique nous montre moins peu d'individus ayant dit parler Xitswa quotidiennement.

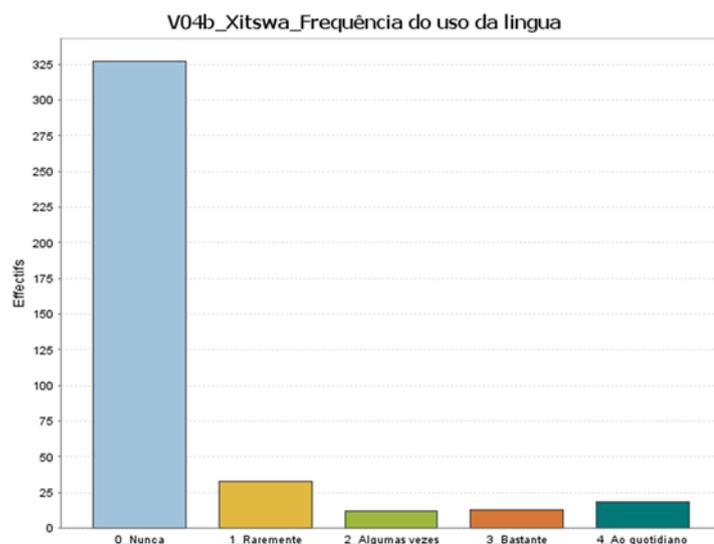


Figure 39. Fréquence d'usage de la langue Xitswa

Pour ce qui concerne le pourcentage sur la fréquence d'usage du Xitswa, le **tableau 37** nous a donné comme réponses les suivantes : 327 individus (77,5%) disent que n'utilisent jamais cette langue, 33 individus (7,8%) affirment que l'utilisent rarement ; 12 individus (2,8%) déclarent utiliser quelques fois le Xitswa pour communiquer ; 13 individus (3,1 %) affirment l'utiliser souvent et 18 individus (4,3%) parlent le Xitswa quotidiennement.

Tableau 37. Fréquence d'usage de la langue Xitswa

V04b_Xitswa_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	327	77,5	81,1
1_Raramente	33	7,8	8,2
2_Alguas vezes	12	2,8	3,0
3_Bastante	13	3,1	3,2
4_Ao quotidiano	18	4,3	4,5
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.18. La langue Xichangana

Au Mozambique nous avons pu voir (Instituto Nacional de Estatística, 2013 p.7) que cette langue est parlée au quotidien par 10.4% de la population. Le Xichangana est une langue parlée au sud du Mozambique et particulièrement dans la capitale du pays Maputo. Si nous regardons la **figure 40**, nous remarquons que la distribution de l'effectif par les catégories ; « *je ne parle pas mais je comprends un peu* » jusqu'à ceux qui ont une « *maîtrise parfaite* », Nous notons que les bâtons du graphique présentent des données très proches les unes des autres. En comparant avec les autres langues déjà présentées nous notons que la langue de la capitale Maputo est fortement représentée dans ce questionnaire même si au niveau de l'effectif c'est la ville de Beira qui présente plus de gens ayant répondu à ce questionnaire.

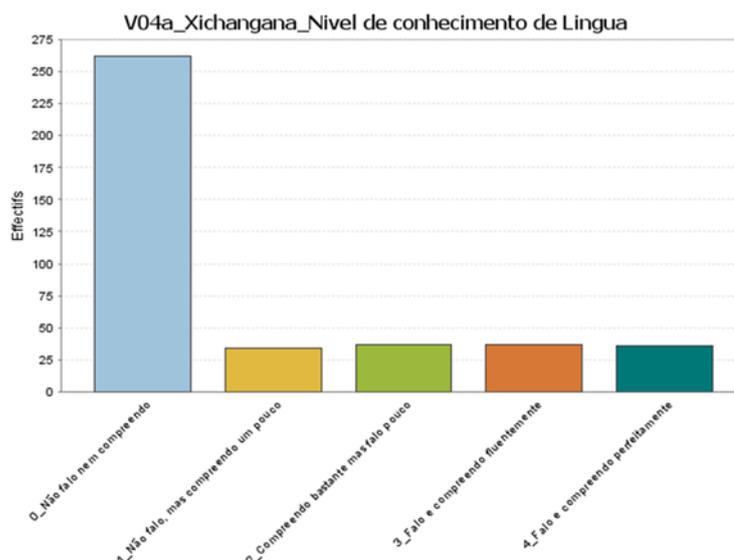


Figure 40. Niveau de connaissance de la langue Xichangana

Pour ce que concerne le niveau de connaissance de cette langue en pourcentages, nous avons 262 individus (62,1%) qui disent ne pas parler ni comprendre le Xichangana. 34 individus (8,1%) déclarent comprendre un peu mais qu'ils ne la parlent pas ; 37 individus (8,8%) affirment comprendre mais avec des limitations pour la prise de parole. 37 individus (8,8%) disent parler couramment cette langue et, finalement nous avons aussi 36 individus (8,5%) qui ont affirmé parler parfaitement le Xichangana comme nous pouvons le vérifier sur le *tableau 38*.

Tableau 38. Niveau de connaissance de la langue Xichangana

V04a_Xichangana_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	262	62,1	64,5
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	34	8,1	8,4
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	37	8,8	9,1
3_ Falo e compreendo fluentemente	37	8,8	9,1
4_ Falo e compreendo perfeitamente	36	8,5	8,9
Ensemble	406	96,2	100,0

D'après ce que nous pouvons voir sur la *figure 41*, la langue Xichangana est assez utilisée par ceux qui la maîtrisent. Les catégories « *quelques fois* » et « *souvent* » sont celles qui présentent les effectifs les plus élevés dans ce groupe. Il faut aussi signaler que sur les extrémités, les usages « *rarement* » et « *quotidiennement* » présentent elles aussi à leur tour des données très proches.

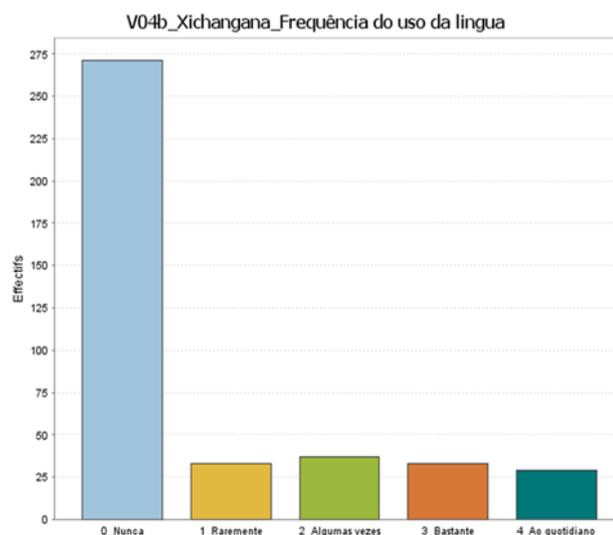


Figure 41. Fréquence d’usage de la langue Xichangana

Sur le **tableau 39** de la fréquence d’usage du Xichangana, nous avons 271 individus (64,2%) qui disent qu’ils n’utilisent jamais cette langue ; 33 individus (7,8%) affirment l’utiliser rarement et 37 individus (8,8%) déclarent l’utiliser quelques fois. Nous avons aussi 33 individus (7,8%) qui ont dit parler souvent le Xichangana alors que 29 individus (6,9%) utilisent cette langue quotidiennement pour communiquer.

Tableau 39. Fréquence d’usage de la langue Xichangana

V04b_Xichangana_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	271	64,2	67,2
1_Raramente	33	7,8	8,2
2_Alguas vezes	37	8,8	9,2
3_Bastante	33	7,8	8,2
4_Ao quotidiano	29	6,9	7,2
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.19. La langue Gitonga

Le Gitonga est une langue de communication dans la région sud du pays. Loin des villes où les formations en Français Langue Étrangère se déroulent, sa présence dans l’enquête est très faible. La **figure 42** montre que le niveau de connaissance dans cette langue est au-dessous de 10 personnes qui aient déclaré parler couramment ou qui la maîtrisent parfaitement.

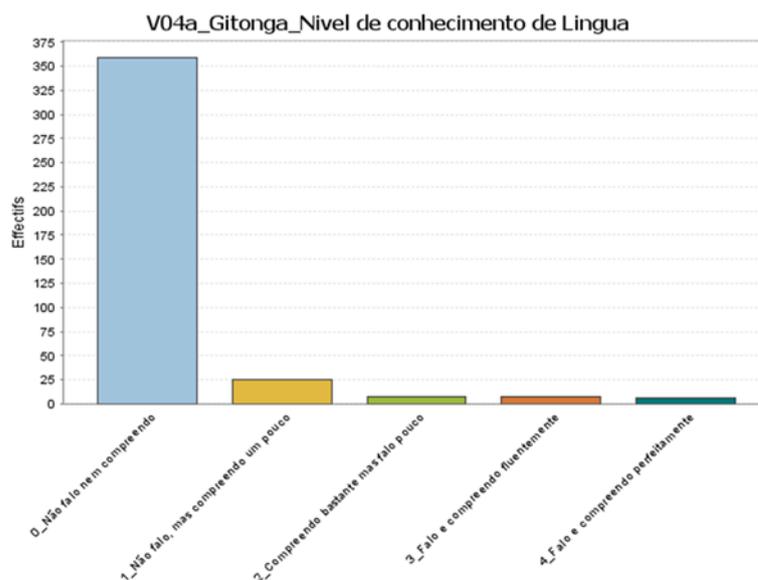


Figure 42. Niveau de connaissance de la langue Gitonga

Le partage des individus sur le niveau de connaissance du Gitonga montre sur le **tableau 40** que nous avons 359 personnes (85,1%) qui déclarent qu'ils ne sont pas capables de parler ni de comprendre cette langue. Il y a 25 personnes (5,9%) qui disent comprendre très peu mais qu'ils ne la parlent pas et 8 personnes (1,9%) qui parlent et comprennent un peu. Nous pouvons voir aussi sur le tableau, 8 personnes (1,9%) qui ont affirmé comprendre et parler couramment et 6 personnes (1,4%) qui ont dit parler parfaitement cette langue.

Tableau 40. Niveau de connaissance de la langue Gitonga

V04a_Gitonga_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	359	85,1	88,4
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	25	5,9	6,2
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	8	1,9	2,0
3_ Falo e compreendo fluentemente	8	1,9	2,0
4_ Falo e compreendo perfeitamente	6	1,4	1,5
Ensemble	406	96,2	100,0

Si nous regardons la **figure 43**, nous vérifions que parmi ceux qui déclarent pouvoir communiquer dans la langue Gitonga, le graphique montre qu'ils utilisent rarement cette langue. Très peu d'individus ont affirmé utiliser cette langue soit pour la communication quotidienne ou pour une communication régulière.

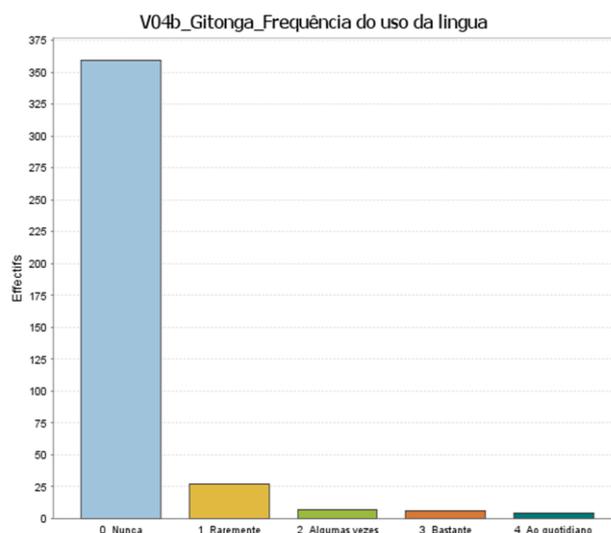


Figure 43. Fréquence d'usage de la langue Gitonga

La fréquence d'usage du Gitonga nous indique que 359 individus (85,1%) déclarent qu'ils n'utilisent jamais cette langue. 27 individus (6,4%) disent qu'ils l'utilisent rarement et 7 individus (1,7%) affirment l'utiliser quelques fois. Ensuite, nous avons 6 individus (1,4%) qui disent parler souvent le Gitonga et 4 individus (0,9%) qui affirment parler quotidiennement. Voir *tableau 41* ci-dessous.

Tableau 41. Fréquence d'usage de la langue Gitonga

V04b_Gitonga_Frequência do uso da lingua				
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés	
0_Nunca	359	85,1	89,1	
1_Raramente	27	6,4	6,7	
2_Alguas vezes	7	1,7	1,7	
3_Bastante	6	1,4	1,5	
4_Ao quotidiano	4	0,9	1,0	
Ensemble	403	95,5	100,0	

2.2.20. La langue Cicopi

La langue Cicopi n'est pas non plus assez représentative parmi les individus qui ont répondu à ce questionnaire. Les raisons de cette faible présence sont que le Cicopi est parlé par une minorité du peuple mozambicain si nous la comparons aux autres langues ci-présentes (voir fig. 70 carte linguistique du Mozambique). Comme nous pouvons le constater sur la *figure 44* aucune catégorie de réponses proposées de 1 à 4 ne dépasse les 25 individus.

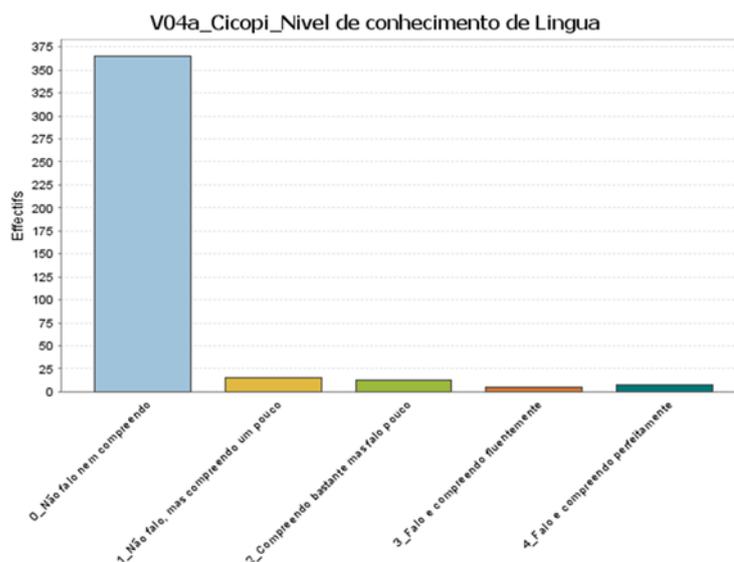


Figure 44. Niveau de connaissance de la langue Cicopi

Le **tableau 42** sur la distribution du niveau de connaissance du Cicopi nous montre le suivant : 365 individus (86,5%) affirment qu'ils ne parlent pas et ni comprennent cette langue. 15 individus (3,6%) disent qu'ils arrivent à comprendre mais ils sont incapables de s'exprimer en Cicopi. 13 individus (3,1%) déclarent être capables de tenir une conversation en cette langue mais qu'ils ne la maîtrisent pas parfaitement. 5 individus (1,2%) ont dit qu'ils parlent couramment cette langue et 8 individus (1,9%) la maîtrisent parfaitement.

Tableau 42. Niveau de connaissance de la langue cicopi

V04a_Cicopi_Nível de conhecimento de Língua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	365	86,5	89,9
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	15	3,6	3,7
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	13	3,1	3,2
3_ Falo e compreendo fluentemente	5	1,2	1,2
4_ Falo e compreendo perfeitamente	8	1,9	2,0
Ensemble	406	96,2	100,0

Parmi les individus affirmant parler la langue Cicopi, sur la **figure 45** nous notons que sur la fréquence d'usage de cette langue les catégories « *quelques fois* » et « *rarement* » sont celles qui présentent les effectifs les plus forts, ce qui démontre que cette langue n'est pas utilisée assez souvent par le groupe qui la représente sur cette étude.

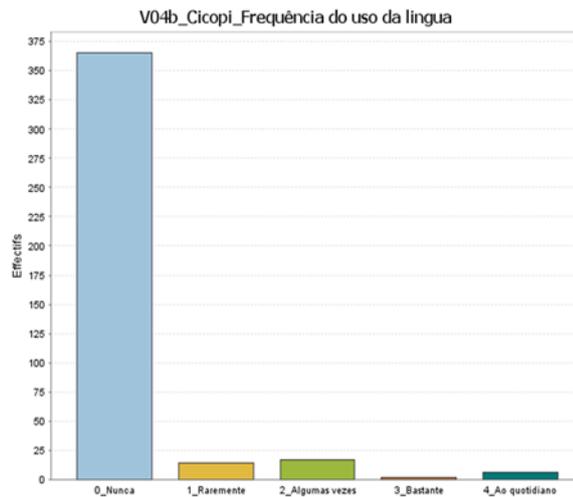


Figure 45. Fréquence d’usage de la langue Cicopi

Sur *le tableau 43*, la distribution de la fréquence d’usage du Cicopi nous pouvons vérifier que 365 individus disent qu’ils ne parlent jamais cette langue. 14 individus (3,3%) déclarent l’utiliser rarement et 17 individus (4%) quelques fois. Il y a aussi 2 individus (0,5%) qui parlent cette langue souvent et finalement 6 individus (1,4%) que l’utilisent quotidiennement.

Tableau 43. Fréquence d’usage de la langue Cicopi

V04b_Cicopi_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	365	86,5	90,3
1_Raramente	14	3,3	3,5
2_Alguas vezes	17	4,0	4,2
3_Bastante	2	0,5	0,5
4_Ao quotidiano	6	1,4	1,5
Ensemble	404	95,7	100,0

2.2.21. La langue Xironga

Cette langue, ainsi que le Xichangana, sont aussi parlées dans la capitale mozambicaine Maputo. Le Xironga et le Xichangana sont des langues proches et la communication entre ces deux groupes ethniques est possible. Si nous prenons des langues de l’origine latine comme exemple nous pourrions comparer cette proximité avec celle du portugais et de l’espagnol. La distribution de l’effectif par catégorie de réponse nous montre un équilibre entre les individus qui ont des notions sur cette langue et ceux qui sont capables de communiquer en Xironga comme nous pouvons le remarquer sur la *figure 46*.

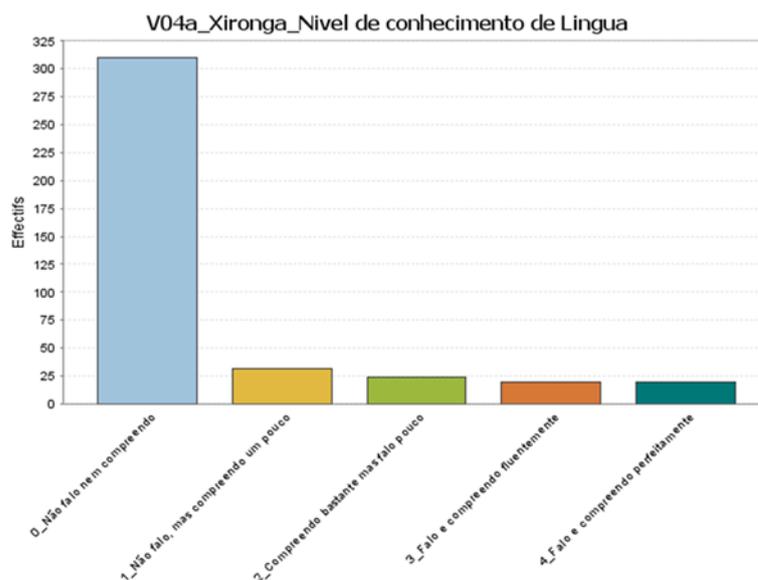


Figure 46. Niveau de connaissance de la langue Xironga

Par rapport au niveau de connaissance du Xironga, le **tableau 44** montre 310 individus (73,5%) qui déclarent ne pas parler ni comprendre cette langue. 32 individus (7,6%) disent comprendre un peu seulement et qu'ils ne sont pas capable de tenir une conversation en cette langue. 24 individus (5,7%) affirment qu'ils comprennent le Xironga et qu'ils sont aussi capables d'avoir une communication de base en cette langue. 19 individus (4,5%) affirment communiquer couramment dans cette langue et 20 individus (4,7%) déclarent en avoir une maîtrise parfaite.

Tableau 44. Niveau de connaissance de la langue Xironga

V04a_Xironga_Nível de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	310	73,5	76,5
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	32	7,6	7,9
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	24	5,7	5,9
3_ Falo e compreendo fluentemente	19	4,5	4,7
4_ Falo e compreendo perfeitamente	20	4,7	4,9
Ensemble	405	96,0	100,0

Notre effectif, par rapport à la fréquence d'usage de la langue Xironga, il y a une tendance de l'utiliser rarement ou quelques fois comme le montre la **figure 47**. Nous avons par rapport aux répondants à cette question, plus de gens ayant choisi les options « *rarement et quelques fois* » par rapport à ceux qui ont mis comme option une utilisation quotidienne de la langue Xironga.

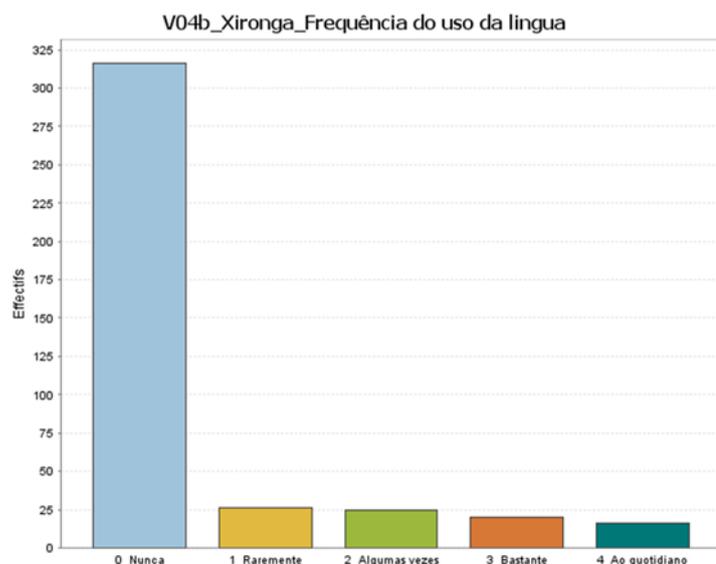


Figure 47. Fréquence d'usage de la langue Xironga

La fréquence d'usage du Xironga est répartie entre 316 individus (74,9%) qui n'utilisent jamais cette langue contre 26 individus (6,2%) qui l'utilisent rarement ; 25 individus (5,9%) qui l'utilisent quelques fois ; 20 individus (4,7%) qui l'utilisent souvent et 16 individus (3,8%) qui parlent quotidiennement la langue Xironga comme nous le vérifions sur le *tableau 45*.

Tableau 45. Fréquence d'usage de la langue Xironga

V04b_Xironga_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	316	74,9	78,4
1_Raramente	26	6,2	6,5
2_Alguas vezes	25	5,9	6,2
3_Bastante	20	4,7	5,0
4_Ao quotidiano	16	3,8	4,0
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.22. La langue Swazi

Le Swazi est une langue parlée dans le royaume de Swaziland et elle apparaît dans la carte linguistique mozambicaine à travers les habitants de la frontière avec ce pays. La distribution de l'effectif par rapport au niveau de connaissance de cette langue nous montre que nous avons très peu de gens qui disent avoir un niveau de connaissance parfaite ou qui parlent couramment cette langue comme nous le constatons sur la *figure 48*.

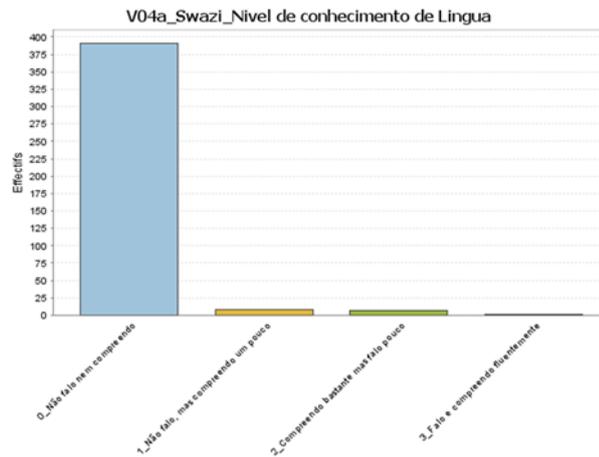


Figure 48. Niveau de connaissance de la langue swazi

Le **tableau 46** nous indique que pour le niveau de connaissance du Swazi nous avons 391 individus (92,7) qui disent ne pas parler ni comprendre cette langue. Ensuite, 8 individus (1, 9%) affirment comprendre même s'ils n'arrivent pas à s'exprimer. 6 individus, ce qui correspond à 1,4 % de notre population a dit être capable de comprendre assez bien et pouvoir communiquer un peu en cette langue et, seulement une personne a déclaré parler couramment le Swazi

Tableau 46. Niveau de connaissance de la langue swazi

V04a_Swazi_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	391	92,7	96,3
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	8	1,9	2,0
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	6	1,4	1,5
3_ Falo e compreendo fluentemente	1	0,2	0,2
Ensemble	406	96,2	100,0

Comme nous l'avons remarqué ci-dessus lors de la présentation du niveau de connaissance de la langue Swazi où l'effectif est réduit, la fréquence d'usage est elle aussi, très faible. La **figure 49** montre que l'usage quotidien de cette langue est inexistant et parmi ceux qui maîtrisent cette langue l'utilisation est rare.

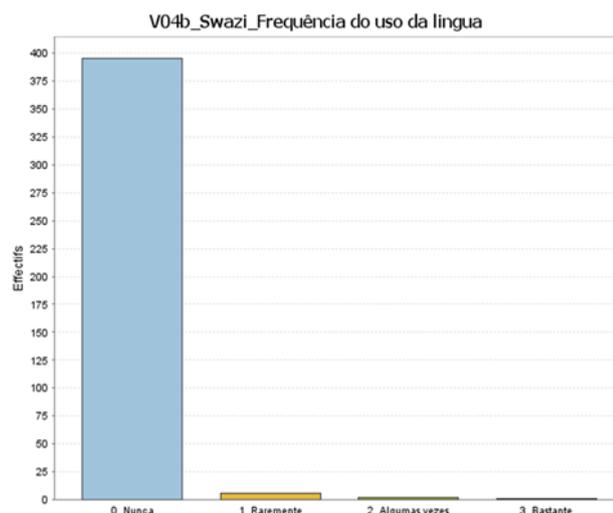


Figure 49. Fréquence d'usage de la langue swazi

Pour la fréquence d'usage du Swazi nous pouvons voir 395 individus (93,6%) qui ont dit qu'ils ne l'utilisent jamais. Nous avons aussi pour cette langue 6 individus (1,4) qui affirment qu'ils l'utilisent rarement, 2 individus (0,5%) que l'utilisent quelques fois et un seul individu qui parle souvent en Swazi comme nous montre le **tableau 47** ci-dessous.

Tableau 47. Fréquence d'usage de la langue swazi

V04b_Swazi_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	395	93,6	97,8
1_Raramente	6	1,4	1,5
2_Alguas vezes	2	0,5	0,5
3_Bastante	1	0,2	0,2
Ensemble	404	95,7	100,0

2.2.23. La langue Zulo

Le Zulo c'est la langue africaine la plus dominante en Afrique du Sud. Elle apparaît dans le contexte mozambicain par des raisons géographique (frontières communes entre les des pays) mais aussi historique (migrations). Même si elle n'est pas très représentée dans notre effectif, elle joue un rôle important dans le commerce mozambicain. La distribution des individus sur la **figure 50** nous montre que comme dans le Swazi, nous n'avons personne ayant déclaré avoir une maîtrise parfaite de cette langue et moins de dix personnes affirment parler couramment le Zulo.

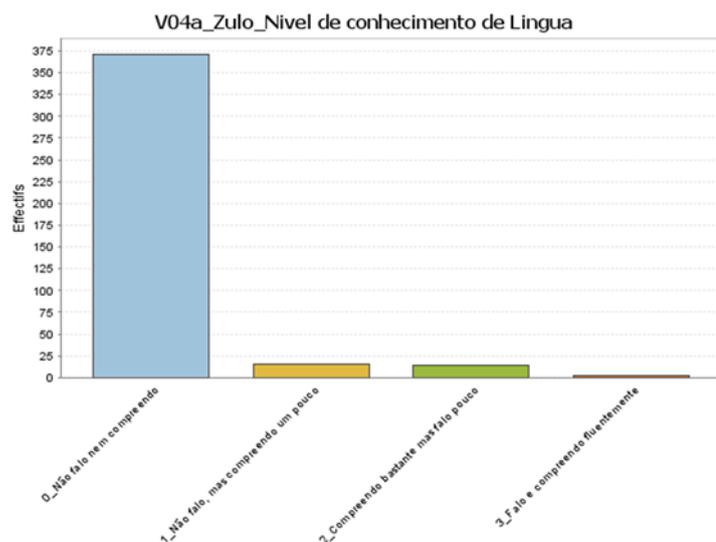


Figure 50. Niveau de connaissance de la langue Zulo

Le **tableau 48** nous montre que parmi ceux qui ont répondu à cette question, nous avons 371 individus (87,9%) qui affirment qu'ils ne parlent pas et ni comprennent le Zulo. 16 individus (3,8%) disent qu'ils comprennent un peu mais ne sont pas capables de communiquer dans cette langue ; 14 individus (3,3%) déclarent comprendre mais avec des limitations para rapport à prendre la parole et finalement nous avons 3 individus (0,7%) dans notre effectif qui disent parler couramment cette langue.

Tableau 48. Niveau de connaissance de la langue zulo

V04a_Zulo_Nivel de conhecimento de Lingua				
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés	
0_Não falo nem compreendo	371	87,9	91,8	
1_Não falo, mas compreendo um pouco	16	3,8	4,0	
2_Compreendo bastante mas falo pouco	14	3,3	3,5	
3_Falo e compreendo fluentemente	3	0,7	0,7	
Ensemble	404	95,7	100,0	

A partir de la **figure 51** nous notons que parmi la population ayant déclaré capable de communiquer en langue Zulo, aucun d'eux a affirmé le faire quotidiennement. Pour ceux que l'utilisent, ils se trouvent plutôt sur les catégories « *rarement* » et « *quelques fois* ». Cela montre la faible présence de cette langue dans le contexte de formation en FLE.

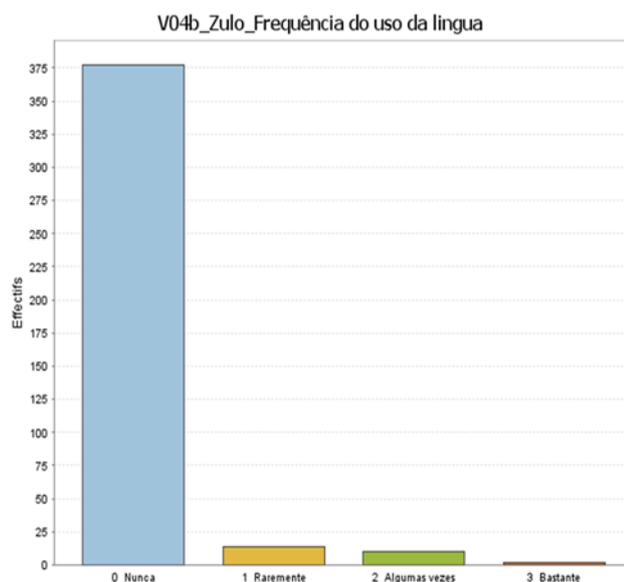


Figure 51. Fréquence d'usage de la langue Zulo

Les résultats disponibles sur le **tableau 49** montrent 377 individus (89,3%) qui n'ont jamais utilisé cette langue pour communiquer. Parmi ceux qui déclarent l'utiliser, nous avons 14 individus (3,3%) qui disent l'utiliser rarement ; 10 individus (2,4%) affirment parler quelques fois cette langue et seulement 2 individus (0,5%) de l'effectif dit communiquer souvent en Zulo et, personne n'a signalé un usage quotidien de cette langue.

Tableau 49. Fréquence d'usage de la langue Zulo

V04b_Zulo_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	377	89,3	93,5
1_Raramente	14	3,3	3,5
2_Alguas vezes	10	2,4	2,5
3_Bastante	2	0,5	0,5
Ensemble	403	95,5	100,0

2.2.24. Autres Langues

Pour ne pas limiter notre analyse à la carte linguistique officielle du Mozambique, nous avons décidé de mettre l'option « autres langues » pour vérifier si d'autres langues sont connues par les individus de notre échantillon. Les réponses que nous avons eues, nous ont en quelque sorte surpris. La **figure 52** montre qu'il y a une partie des individus qui peut comprendre des gens parlant d'autres langues. D'autres individus ont même affirmé être capables de parler couramment, voire parfaitement des langues qui ne sont pas sur la liste de cette étude.

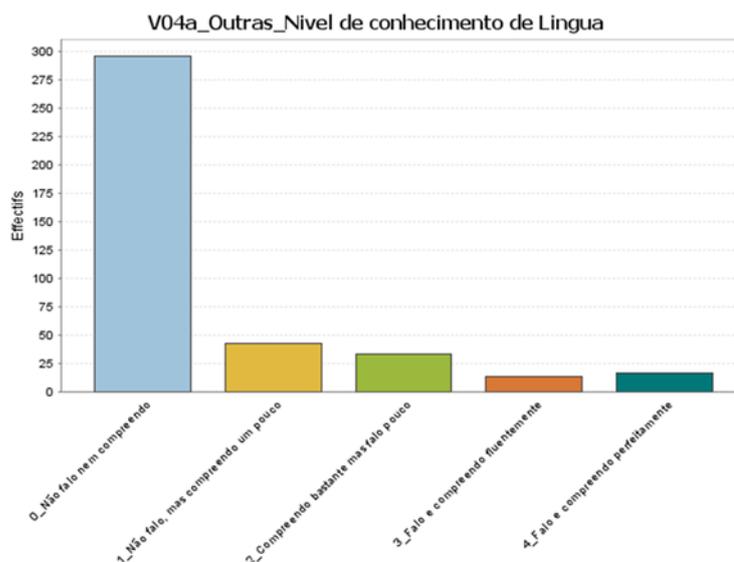


Figure 52. Niveau de connaissance d'autres langues

Par rapport aux pourcentages, le **tableau 50** présente comme résultats les suivants : 296 individus (70,1%) disent qu'ils n'ont pas de connaissances dans d'autres langues qui ne fassent pas partie de celles qui nous avons proposées. 43 individus (10,2%) affirment comprendre d'autres langues à part celle proposés dans ce travail. 33 individus (7,8%) sont capables de communiquer dans d'autres langues que celles proposés. Nous avons aussi 13 individus qui déclarent parler couramment d'autres langues et 16 individus (3,8%) qui affirment en avoir une maîtrise parfaite.

Tableau 50. Niveau de connaissance d'autres langues

V04a_Outras_Nivel de conhecimento de Lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_ Não falo nem compreendo	296	70,1	73,8
1_ Não falo, mas compreendo um pouco	43	10,2	10,7
2_ Compreendo bastante mas falo pouco	33	7,8	8,2
3_ Falo e compreendo fluentemente	13	3,1	3,2
4_ Falo e compreendo perfeitamente	16	3,8	4,0
Ensemble	401	95,0	100,0

La fréquence d'usage *d'autres langues* par notre effectif est rare. Comme nous pouvons le voir dans la **figure 53**, malgré le fait d'avoir une forte présence, ces langues sont peu utilisées. Indépendamment de son origine (étrangères, ou langues variantes des langues locales), il est important de signaler cette forte présence d'autres langues dans le contexte de formation de nos futurs enseignants de FLE.

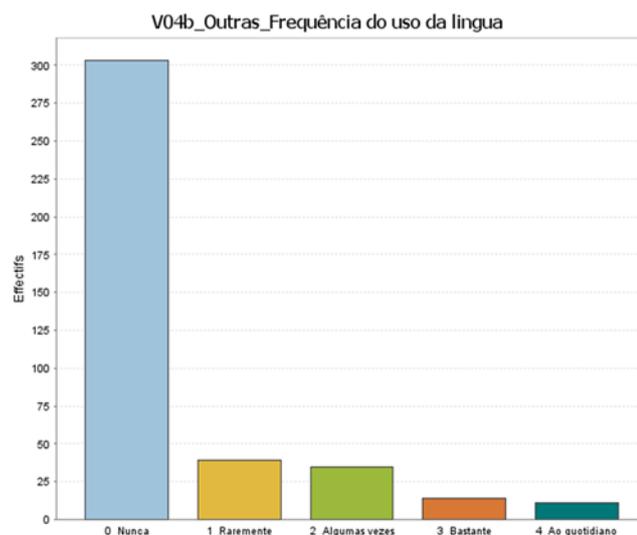


Figure 53. Fréquence d'usage d'autres langues

La distribution de l'effectif sur le *tableau 51* est le suivant : il y a 303 individus (71,8%) qui ne parlent jamais en autres langues qui ne sont pas indiqués dans notre carte linguistique. 39 individus (9,2%) affirment qu'ils les parlent rarement et 35 individus (8,3%) qui les utilisent quelques fois. Nous avons aussi un groupe de 14 individus (3,3%) qui parlent souvent d'autres langues et 11 individus (2,6%) qui déclarent utiliser quotidiennement ces langues.

Tableau 51. Fréquence d'usage d'autres langues

V04b_Outras_Frequência do uso da lingua			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	303	71,8	75,4
1_Raramente	39	9,2	9,7
2_Alguas vezes	35	8,3	8,7
3_Bastante	14	3,3	3,5
4_Ao quotidiano	11	2,6	2,7
Ensemble	402	95,3	100,0

2.3. L'enseignement et apprentissage du FLE en formation des enseignants

Pour comprendre le lien entre les langues mozambicaines et la formation des enseignants du FLE nous avons posé quelques questions. Pour ces questions, notre objectif est d'exploiter tous les facteurs qui puissent influencer positivement ou négativement l'apprentissage du FLE par les futurs enseignants de langue française dans les écoles mozambicaines. Nous allons aborder les caractéristiques des langues utilisées par les futurs enseignants quand ils sont en classe de formation ou quand ils travaillent sur les sujets du FLE en autonomie. Nous allons aussi dans cette partie présenter les résultats concernant le contact entre les langues mozambicaines avec le FLE.

2.3.1. Est-ce que les caractéristiques de votre langue maternelle facilitent l'apprentissage du FLE ?

L'objectif de cette question est de chercher à savoir d'un côté s'il aurait ou non des similitudes entre la langue maternelle des futurs enseignants avec le FLE. De l'autre côté si l'existence ou non de ces similitudes influence le processus d'apprentissage de ces individus. A partir des réponses données nous remarquons sur la *figure 54* qu'un nombre considérable affirme être quelques fois influencé par la langue maternelle. Ensuite, nous avons ceux qui déclarent que leur langue maternelle n'influence pas du tout l'apprentissage du FLE.

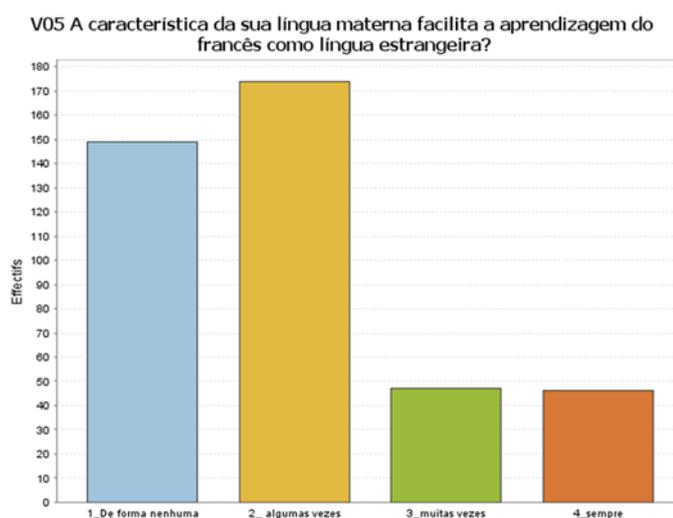


Figure 54. Caractéristiques des langues

Au niveau de la distribution des réponses en pourcentages, le *tableau 52* montre que 149 individus (35,3%) ont dit que les caractéristiques de leur langue maternelle ne facilitent pas du tout l'apprentissage du FLE. 174 individus (41,2%) affirment que quelques fois il y a une influence entre leurs langues maternelles et le FLE et 47 individus (11,1%) disent avoir souvent une influence entre les deux langues. Nous avons aussi 46 individus (10,9%) qui ont dit que les caractéristiques de leurs langues maternelles influencent toujours l'apprentissage du FLE.

Tableau 52 Caractéristiques des langues

V05 A característica da sua língua materna facilita a aprendizagem do francês co			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
1_De forma nenhuma	149	35,3	35,8
2_ algumas vezes	174	41,2	41,8
3_ muitas vezes	47	11,1	11,3
4_ sempre	46	10,9	11,1
Ensemble	416	98,6	100,0

2.3.2. Etes-vous d'accord que les langues que vous parlez, ont été aussi vos véhicules de la transmission de la culture mozambicaine ?

Le but de cette question est de mieux comprendre si dans notre population nous pouvons établir un lien direct entre l'acquisition des langues et cultures mozambicaines. Dans les approches actuelles d'enseignement et apprentissage des langues étrangères, les langues et cultures sont des questions abordées ensemble et nous voulons voir si les futurs enseignants ont le même regard par rapport à leur propre réalité. La *figure 55* indique que plus de la moitié de l'effectif total a affirmé être d'accord et que les langues ont été à l'origine de l'appropriation de (s) la culture (s) mozambicaine (s). Mais le manque de certitude des autres est un phénomène inquiétant parce que nous nous attendions à des taux d'accord plus élevés.

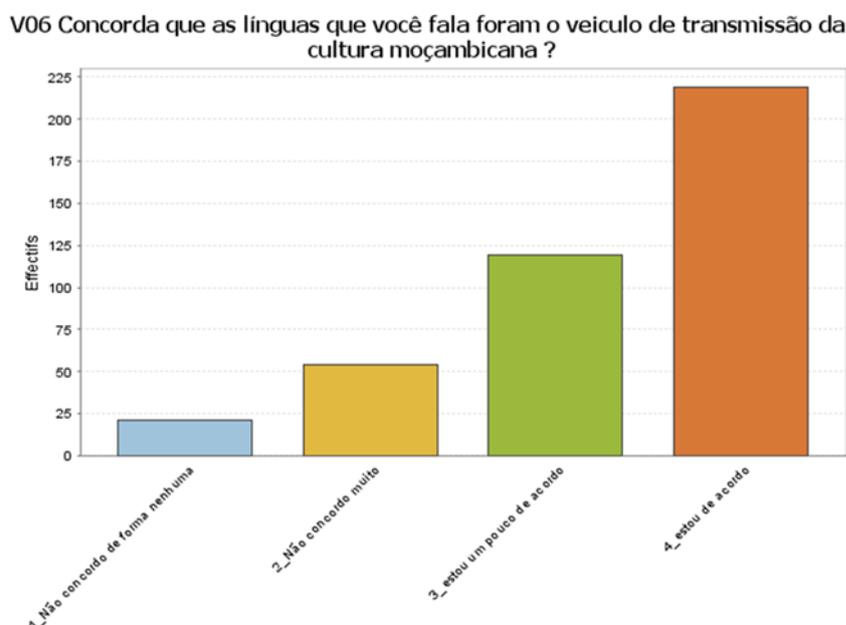


Figure 55. Langues comme moyen de transmission de la culture

Si nous regardons le *tableau 53* nous avons la distribution des réponses en : 21 individus (5%) parmi nos enquêtés affirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation. 54 individus (12,8%) ont dit qu'ils ne sont plutôt pas d'accord ;119 individus (28,2%) déclarent être plutôt d'accord et finalement nous avons 219 individus (51,9) qui affirment être tout à fait d'accord.

Tableau 53. Langues comme moyen de transmission de la culture

V06 Concorda que as línguas que você fala foram o veículo de transmissão da cult			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
1_Não concordo de forma nenhuma	21	5,0	5,1
2_Não concordo muito	54	12,8	13,1
3_estou um pouco de acordo	119	28,2	28,8
4_estou de acordo	219	51,9	53,0
Ensemble	413	97,9	100,0

2.3.3. Parler plus d'une langue facilite l'acquisition et l'apprentissage du FLE.

A travers cette affirmation, nous questionnons le bilinguisme (voire plurilinguisme) de notre population statistique. Nous souhaitons savoir si les individus pensent que parler plusieurs langues joue un rôle important pour l'acquisition du FLE ou non. Parmi les réponses présentes sur la *figure 56*, nous nous apercevons qu'il y a plus de personnes qui sont d'accord avec cette affirmation, que de personnes qui y sont opposées.

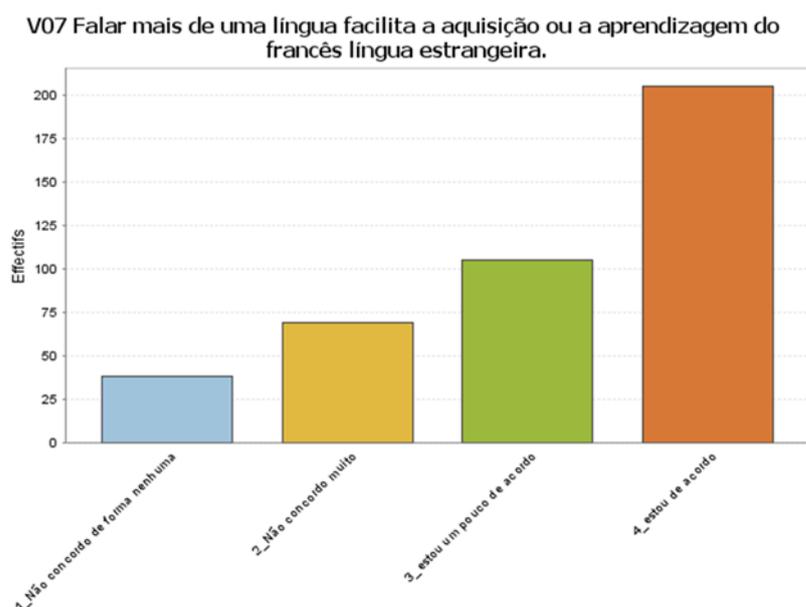


Figure 56. Plurilinguisme et apprentissage du FLE

Au niveau du pourcentage, le *tableau 54* indique que 38 individus (9%) affirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation, tandis que 69 individus (16,4%) disent qu'ils y sont plutôt opposés. Restent 105 individus (24,9%) plutôt d'accord et 205 individus (48,6%) qui affirment être tout à fait d'accord avec cette affirmation. La majorité des individus (73,5%) sont donc assez favorables à cette idée.

Tableau 54. Plurilinguisme et apprentissage du FLE

V07 Falar mais de uma língua facilita a aquisição ou a aprendizagem do francês lí			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
1_Não concordo de forma nenhuma	38	9,0	9,1
2_Não concordo muito	69	16,4	16,5
3_estou um pouco de acordo	105	24,9	25,2
4_estou de acordo	205	48,6	49,2
Ensemble	417	98,8	100,0

2.3.4. Degré d'utilisation des langues maternelles en contexte de formation.

En réponse à cette question, chaque enquêté indique les langues qu'il utilise quand il est en formation, que ce soit sous la surveillance d'un formateur ou qu'il s'agisse de travailler en autonomie. Nous lui proposons 5 degrés (*jamais-rarement-quelques fois-souvent et toujours*) d'utilisation des langues. Les langues prises en compte dans le cadre de cette question sont le Portugais, le FLE et les langues mozambicaines, auxquelles vient s'ajouter l'option « autres langues ».

2.3.4.1. La langue portugaise

Dans le contexte de formation en Français Langue Étrangère, l'utilisation de la langue portugaise devrait être faible. Quand nous regardons la *figure 57*, nous remarquons que l'utilisation de cette langue dans la salle de classe est fréquente. Comme nous pouvons le constater ci-dessous, Nos répondants ont choisi les options *-quelques fois ; souvent et toujours*.

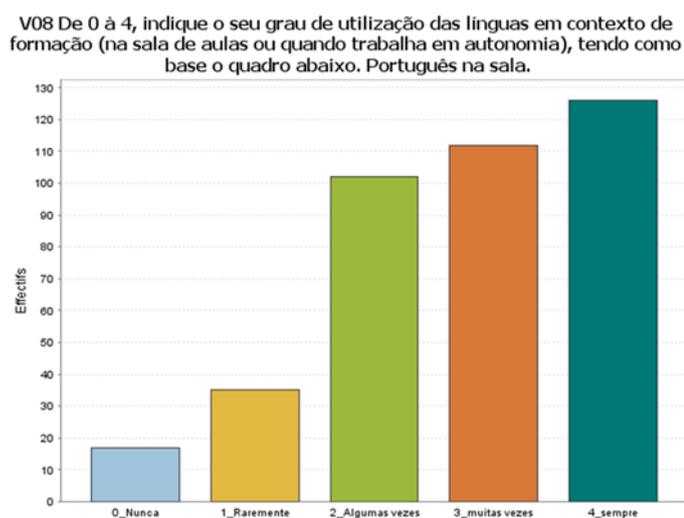


Figure 57. L'usage de la langue portugaise en classe

Les résultats de l'utilisation de la langue portugaise en contexte de formation en FLE nous indiquent (voir *tableau 55*) que seulement 17 individus (4%) disent qu'ils n'utilisent jamais cette langue. Par contre, 35 individus (8,3%) affirment rarement s'exprimer en

portugais dans la classe, tandis que 102 individus (24,2%) le font quelque fois en Portugais et 112 individus (26,5%) l'utiliseraient souvent. Nous avons aussi 126 individus (29,9%) qui disent parler constamment portugais en classe.

Tableau 55. L'usage de la langue portugaise en classe

Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	17	4,0	4,3
1_Raramente	35	8,3	8,9
2_Alguas vezes	102	24,2	26,0
3_muitas vezes	112	26,5	28,6
4_sempre	126	29,9	32,1
Ensemble	392	92,9	100,0

Lorsqu'il s'agit d'activités autonomes, l'utilisation de la langue portugaise est encore plus forte. La *figure 58* montre un taux élevé d'individus qui déclarent utiliser toujours le portugais lorsqu'il s'agit des activités en autonomie. Très peu d'individus affirment utiliser rarement ou quelques fois cette langue.

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das linguas em contexto de formação (na sala de aulas ou quando trabalha em autonomia), tendo como base o quadro abaixo. Português em autonomia.

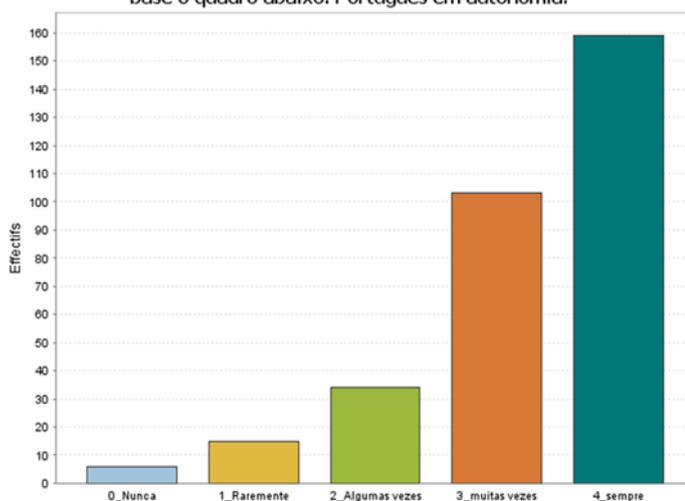


Figure 58 L'usage de la langue portugaise en autonomie

La distribution des pourcentages relatifs à l'usage de la langue portugaise est (*tableau 56*) la suivante : 6 individus (1,4%) déclarent qu'ils ne l'utilisent jamais ; 15 individus (3,6%) l'utilisent rarement ; 34 individus (8,1%) l'utilisent quelques fois ; 103 individus (24,4%) communiquent souvent en Portugais et, finalement, 159 individus (37,7%) affirment parler constamment cette langue.

Tableau 56 L'usage de la langue portugaise en autonomie

Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	6	1,4	1,9
1_Raremente	15	3,6	4,7
2_Alguas vezes	34	8,1	10,7
3_muitas vezes	103	24,4	32,5
4_sempre	159	37,7	50,2
Ensemble	317	75,1	100,0

2.3.4.2. La langue Français Langue Étrangère

La **figure 59** montre peu de répondants qui signalent qu'ils utilisent rarement ou quelques fois la langue française lorsqu'il s'agit du contexte de la salle de classe par rapport à un grand nombre d'individus qui affirment utiliser souvent ou toujours cette langue pour des activités de la salle de classe.

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das línguas em contexto de formação (na sala de aulas ou quando trabalha em autonomia), tendo como base o quadro abaixo. FLE na sala de aulas

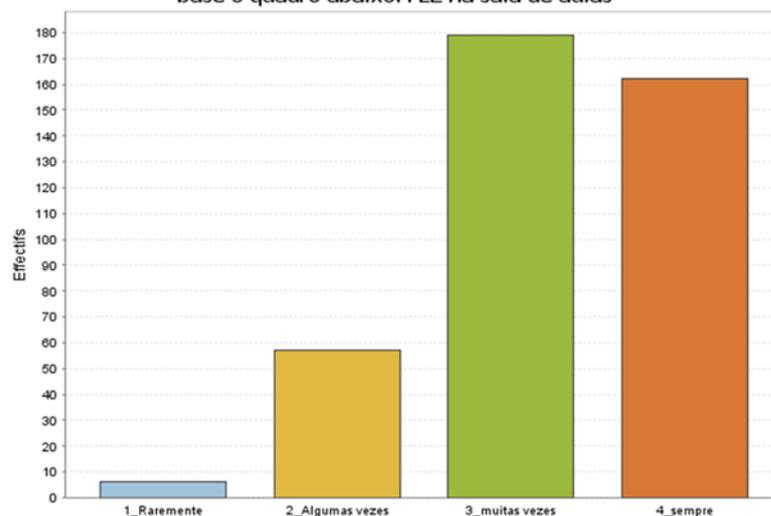


Figure 59. L'usage du FLE en classe

Les données du **tableau 57** ci-dessous montrent que 6 individus (1,4%) affirment s'exprimer rarement dans cette langue en classe. 57 individus (13,5%) utiliseraient quelques fois le FLE pour s'exprimer. Inversément, 179 individus (42,4%) déclarent parler souvent en FLE et 162 individus (38,4%) utiliseraient toujours cette langue pour communiquer en classe.

Tableau 57. L'usage du FLE en classe

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das línguas em contexto de formação			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
1_Raremente	6	1,4	1,5
2_Alguas vezes	57	13,5	14,1
3_muitas vezes	179	42,4	44,3
4_sempre	162	38,4	40,1
Ensemble	404	95,7	100,0

Lors du travail en autonomie, l'utilisation ou non du FLE est de la responsabilité de l'étudiant ou de son groupe de travail. Si, dans la salle de classe, il n'y a pas eu d'individus qui déclarent ne jamais utiliser la langue française, la situation est différente lorsqu'ils travaillent en autonomie où il y a plus de gens qui utilisent rarement la langue française. Cependant, nous pouvons noter à travers la *figure 60* que le taux de ceux qui utilisent souvent ou toujours la langue française en autonomie reste élevé.

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das línguas em contexto de formação (na sala de aulas ou quando trabalha em autonomia), tendo como base o quadro abaixo. FLE em autonomia.

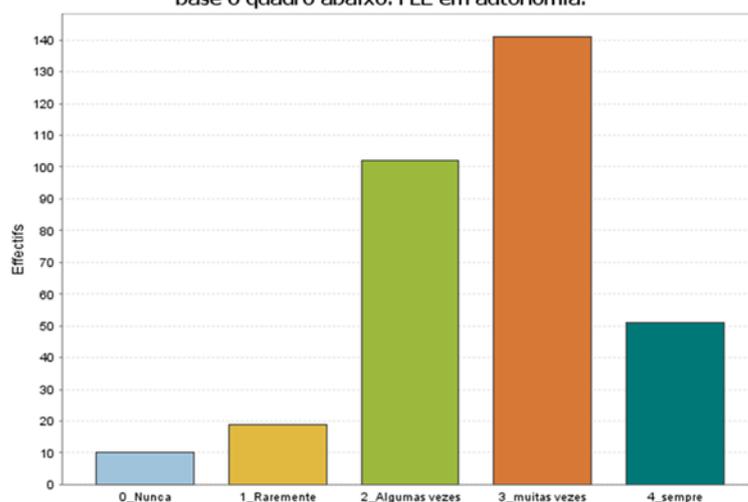


Figure 60. L'usage du FLE en autonomie

Questionnés sur la fréquence d'usage de la langue française en autonomie, 10 individus (2,4%) ne parleraient jamais en autonomie, 19 individus (4,5%) l'utiliseraient rarement et 102 (24,2%) communiqueraient quelques fois lorsqu'il s'agit de l'autonomie. 141 individus (33,4%) disent qu'ils l'utilisent souvent quand ils travaillent en autonomie. Pour terminer avec ce groupe, il y a seulement 51 individus (12,1%) qui indiquent utiliser toujours cette langue quand ils travaillent seuls comme le montre le *tableau 58*.

Tableau 58. L'usage du FLE en autonomie

Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	10	2,4	3,1
1_Raremente	19	4,5	5,9
2_Alguas vezes	102	24,2	31,6
3_muitas vezes	141	33,4	43,7
4_sempre	51	12,1	15,8
Ensemble	323	76,5	100,0

2.3.4.3. Langues mozambicaines

La présence des langues mozambicaines dans la salle de FLE est faible comme le montre la **figure 61**. Mais, si nous regardons cette figure, nous notons quand même que dans un moment donné, ces langues envahissent le contexte de formation. Que ce soit rarement ou toujours, les résultats ci-dessous prouvent l'utilisation de ces langues en salle de classe.

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das línguas em contexto de formação (na sala de aulas ou quando trabalha em autonomia), tendo como base o quadro abaixo. Línguas nacionais na sala de aulas.

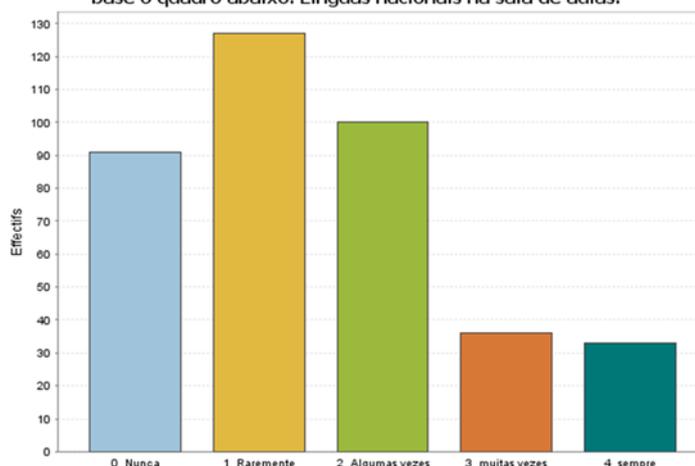


Figure 61. L'usage des langues mozambicaines en classe

En ce qui concerne l'utilisation des langues mozambicaines pour communiquer en classe de FLE, le **tableau 59** montre que 91 individus (21,6%) disent ne jamais les utiliser, 127 (30,1%) affirment les utiliser rarement. 100 individus (23,7%) déclarent les utiliser quelques fois pour communiquer ; 36 individus (8,5%) les utilisent souvent, tandis que 33 individus (7,8%) les parlent constamment.

Tableau 59. L'usage des langues mozambicaines en classe

Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	91	21,6	23,5
1_Raremente	127	30,1	32,8
2_Alguas vezes	100	23,7	25,8
3_muitas vezes	36	8,5	9,3
4_sempre	33	7,8	8,5
Ensemble	387	91,7	100,0

En ce qui concerne l'utilisation des langues mozambicaines, nous remarquons qu'elles sont bien plus utilisées qu'en classe. Le nombre d'individus qui ont déclaré utiliser toujours ces langues en classe double lorsqu'il s'agit du travail autonome. Celui baisse en ce qui concerne ceux qui ne parleraient jamais ces langues et une forte augmentation de ceux qui affirment communiquer « *quelques fois* » et « *souvent* » en langues mozambicaines.

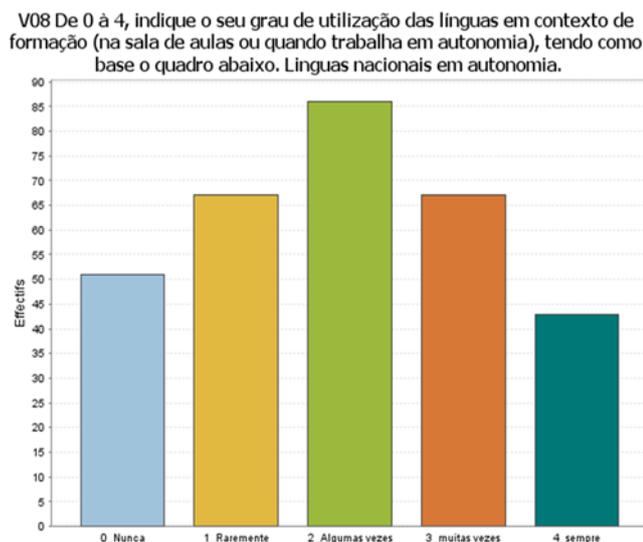


Figure 62. L'usage des langues mozambicaines en autonomie

Les résultats montrent, à partir du **tableau 60**, que 51 individus (12,1%) ne parleraient jamais en langues nationales, tandis que 67 individus (15,1%) les utiliseraient rarement. Cependant, 86 individus (20,4%) les utiliseraient quelques fois et 67 individus (15,9%) les parleraient souvent. Enfin, 43 individus (10,2%) les utiliseraient toujours.

Tableau 60. L'usage des langues mozambicaines en autonomie

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das línguas em contexto de formação

Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	51	12,1	16,2
1_Raramente	67	15,9	21,3
2_Alguas vezes	86	20,4	27,4
3_muitas vezes	67	15,9	21,3
4_sempre	43	10,2	13,7
Ensemble	314	74,4	100,0

2.3.4.4. Autres langues

Comme nous l'avons vu auparavant, plusieurs individus ont déclaré parler d'autres langues que celles présentes dans la carte linguistique mozambicaine. Alors, pour savoir si ces langues entrent aussi dans le contexte de formation, nous notons qu'elles sont aussi présentes. Elles sont peu utilisées puisque nous avons beaucoup d'individus affirmant les utiliser rarement ou quelques fois, par rapport à ceux qui disent les utiliser souvent ou toujours comme nous le remarquons sur la **figure 63** ci-dessous.

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das línguas em contexto de formação (na sala de aulas ou quando trabalha em autonomia), tendo como base o quadro abaixo. Outras línguas na sala de aulas.

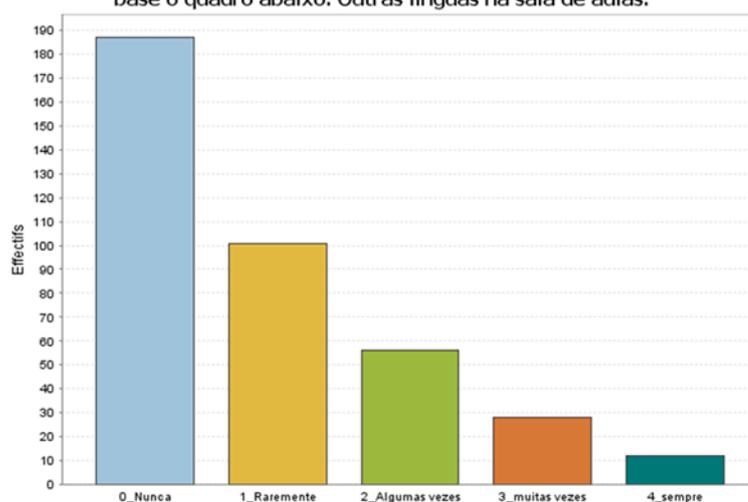


Figure 63. L'usage d'autres langues en classe

Le **tableau 61** indique que par rapport à l'usage d'autres langues en contexte de FLE ; il y a 187 individus (44,3%) qui disent qu'ils n'utilisent jamais d'autres langues que celles énoncées. 101 individus (23,9%) affirment les utiliser rarement ; 56 individus (13,3%) les utilisent quelques fois et 28 individus (6,6%) les utilisent souvent. Nous avons aussi un groupe de 12 individus (2,8%) communiquent en autres langues à part celles énoncées par la carte linguistique.

Tableau 61 L'usage d'autres langues en classe

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das línguas em contexto de formação			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	187	44,3	48,7
1_Raramente	101	23,9	26,3
2_Alguas vezes	56	13,3	14,6
3_muitas vezes	28	6,6	7,3
4_sempre	12	2,8	3,1
Ensemble	384	91,0	100,0

Quand nous regardons les données de la **figure 64** sur l'utilisation d'autres langues que celles de la carte linguistique mozambicaine en classe et en autonomie, nous notons qu'il n'y a pas un grand écart. En étant des langues maîtrisées de façon isolée entre les individus de cet échantillon, il est fort probable que trouver des collègues qui les partagent puisse être difficile, ce qui rend réduit la fréquence d'usage de celles-ci.

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das línguas em contexto de formação (na sala de aulas ou quando trabalha em autonomia), tendo como base o quadro abaixo. Outras línguas em autonomia.

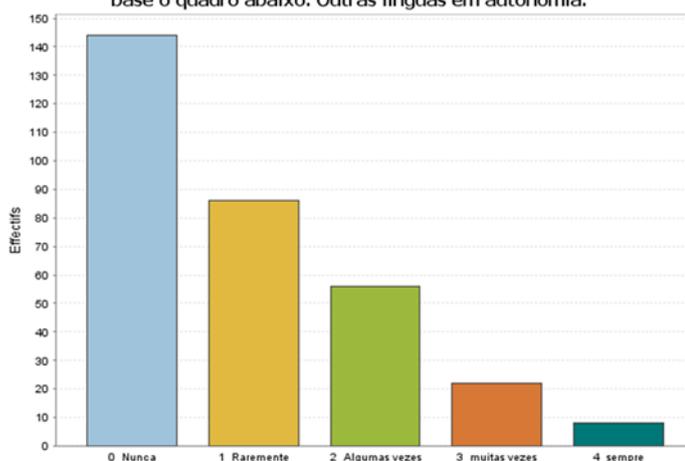


Figure 64. L'usage d'autres langues en autonomie

En regardant le **tableau 62**, ci-dessous, sur l'usage de ces langues en autonomie, nous constatons 144 individus (34,1%) qui affirment ne jamais utiliser ces langues ; 86 individus (20,4%) disent les utiliser rarement ; 56 individus (13,3%) déclarent les utiliser quelques fois et 22 individus (5,2%) communiqueraient souvent dans ces langues lorsqu'ils travaillent en autonomie. Nous avons finalement 8 individus (1,9%) qui utiliseraient toujours ces langues dans ce contexte.

Tableau 62. L'usage d'autres langues en autonomie

V08 De 0 à 4, indique o seu grau de utilização das línguas em contexto de formação			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
0_Nunca	144	34,1	45,6
1_Raramente	86	20,4	27,2
2_Alguas vezes	56	13,3	17,7
3_muitas vezes	22	5,2	7,0
4_sempre	8	1,9	2,5
Ensemble	316	74,9	100,0

2.4. Le curriculum de formation en FLE et la(es) culture(s)

La réflexion sur l'enseignement des langues étrangères s'est beaucoup développée ces dernières décennies. C'est bien pourquoi nous passons de la Didactique des Langues Étrangères à la Didactique des Langues et Cultures Étrangères. Pour garder la logique de ce développement dans la recherche en langues, nous avons, dans ce travail, des questions qui sont liées à la culture de nos futurs enseignants de FLE au Mozambique. Nous avons aussi d'autres questions qui concernent leur compréhension et les représentations qu'ils se font des cultures étrangères et dans ce cas particulier de la culture francophone.

2.4.1. Dans votre parcours de formation en FLE, y a-t-il des disciplines qui traitent les aspects liés à la culture française ou francophone ?

L'objectif de cette question est de savoir si les aspects liés à la culture française (voir francophone) sont abordés dans leurs programmes de formation, même s'ils ne suivent pas leur formation dans un contexte francophone, Pour répondre à cette question, notre effectif était censé choisir l'une des options suivantes : « oui » - « non » - « sans réponse ». Au sujet de cette question, la **figure 65** montre clairement que selon nos enquêtés il y a dans leur parcours de formation en Français Langue Étrangère, des disciplines ou cours qui abordent les aspects liés à la culture cible.

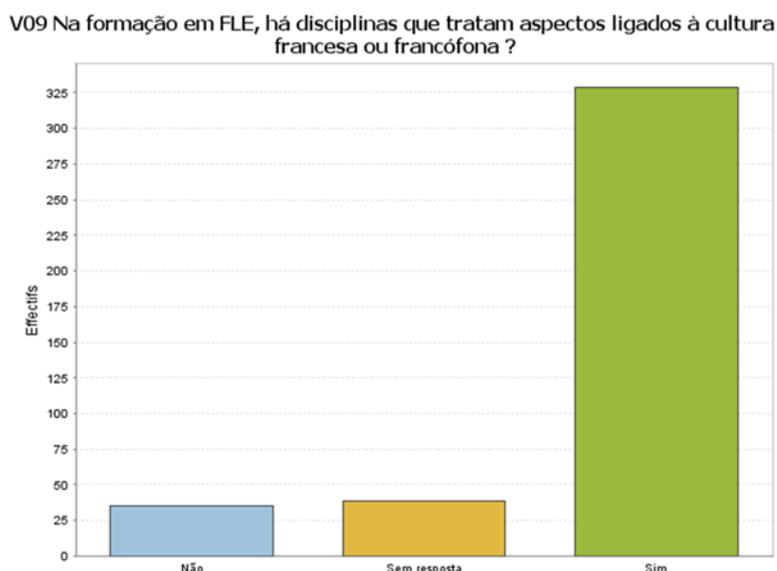


Figure 65. Formation et culture FLE

Le **tableau 63** montre la distribution de réponses en effectifs et pourcentages. Comme nous pouvons en témoigner, il report que individus (8,3%) disent que les programmes n'abordent pas les aspects de la culture francophone contre 329 (78%) qui répondent affirmativement à cette question. Il y a aussi 39 individus (9,2%) qui déclarent ne pas pouvoir répondre.

Tableau 63. Formation et culture FLE

V09 Na formação em FLE, há disciplinas que tratam aspectos ligados à cultura fra			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
Não	35	8,3	8,7
Sem resposta	39	9,2	9,7
Sim	329	78,0	81,6
Ensemble	403	95,5	100,0

2.4.2. Si oui, est-ce que dans ces disciplines sont aussi représentés des aspects particuliers aux cultures mozambicaines ?

Uniquement les 329 individus ayant répondu « oui » à la question précédente auraient dû répondre à celle-ci. Si nous regardons la *figure 66* nous pouvons très facilement dire que dans ces disciplines, les aspects liés aux cultures mozambicaines sont intégrés. Mais si nous prenons en compte ceux qui ont choisi les options « non » et « sans réponse », il faut peut-être juger la présence des aspects des cultures mozambicaines assez faible.

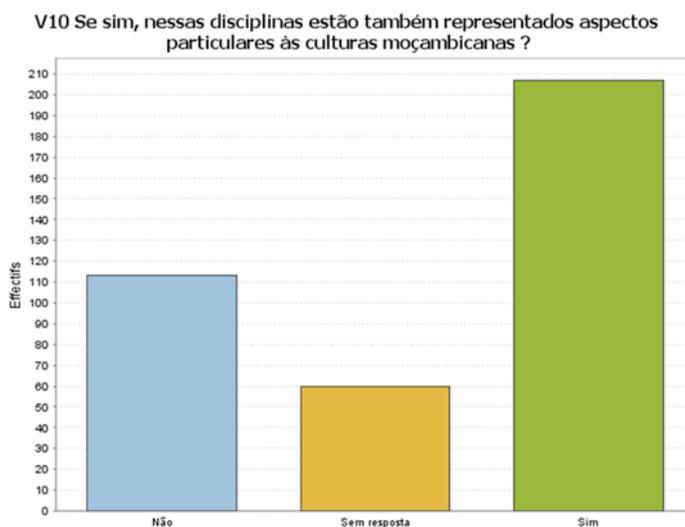


Figure 66. Formation et culture mozambicaine

Le *tableau 64* montre que, parmi les répondants à cette question, 113 individus (26,8%) indiquent qu'il n'y a pas d'aspects de la culture mozambicaine dans les programmes du/de ? FLE, contrairement à 207 individus (49,1%) qui signalent que certains y sont représentés. Le groupe des individus « sans réponse » est composé de 60 individus, ce qui correspond à 14,2%.

Tableau 64. Formation et culture mozambicaine

V10 Se sim, nessas disciplinas estão também representados aspectos particulares:			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
Não	113	26,8	29,7
Sem resposta	60	14,2	15,8
Sim	207	49,1	54,5
Ensemble	380	90,0	100,0

2.4.3. La culture française est très différente de la vôtre ?

Cette question a été posée avec l'objectif de mieux comprendre si notre public regarde les cultures sources et cibles comme étant très différentes ou si, malgré les différences, il trouve des similitudes entre les deux. A partir des réponses données, nous pouvons comprendre leur position par rapport à de possibles chocs culturels. Cet aspect sera évoqué

dans la suite de ce travail. Les réponses données pour cette question indiquent que la plupart de ces futurs enseignants de FLE voient beaucoup de différences entre leurs cultures et la culture cible. C'est bien pourquoi la **figure 67** présente l'option « oui » comme celle qui a été choisie par le plus grand nombre d'enquêtés. Nous allons voir s'il s'agit de différences culturelles réelles ou elles n'existent qu'à partir des stéréotypes ou représentations que les étudiants se font de la culture française ou francophone.

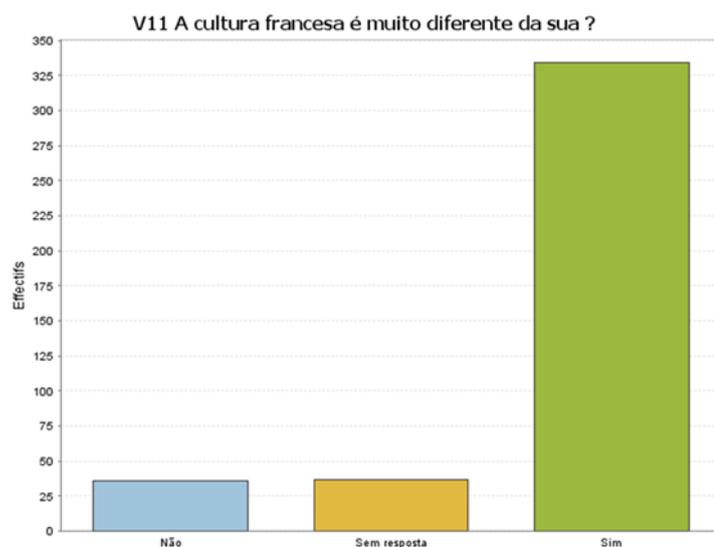


Figure 67. Différence entre les cultures source et culture cible

Dans notre échantillon, le **tableau 65** met en avant que 334 individus (79,1%) pensent qu'il y a beaucoup de différences entre ces cultures. Cependant, 36 individus (8,5%) ont choisi le « non », ce qui signifie que, pour eux, il n'y a pas de grandes différences. Enfin, 37 individus (8,8%) sont restés sans opinion.

Tableau 65. Différence entre les cultures source et culture cible

V11 A cultura francesa é muito diferente da sua ?			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
Não	36	8,5	8,8
Sem resposta	37	8,8	9,1
Sim	334	79,1	82,1
Ensemble	407	96,4	100,0

2.4.4. Votre culture d'origine facilite-t-elle la compréhension des différences et similitudes entre votre culture et la culture française ou francophone ?

Les rapports entre deux cultures différentes ne sont pas toujours faciles. Souvent sources de malentendus, il est nécessaire de porter une attention spéciale aux questions interculturelles. C'est pourquoi, cette question a été posée à notre échantillon statistique de façon à saisir leurs points de vue lors de ces échanges culturels en formation. La **figure 68**

montre que les cultures des futurs enseignants de FLE facilitent la compréhension des différences entre celles-ci et la culture cible. En ce qui concerne les groupes des mozambicains qui apprennent la langue française, Ils ont des origines culturelles différentes. Ils acquièrent de façon consciente ou non la tolérance vers la culture de l'Autre. Il serait donc cohérent qu'ils aient des facilités pour comprendre les différences entre les cultures source et cible. Comme le montre la figure ci-dessous, un grand nombre d'individus a sélectionné sur les options « *plutôt d'accord* » et « *tout-à-fait d'accord* ».

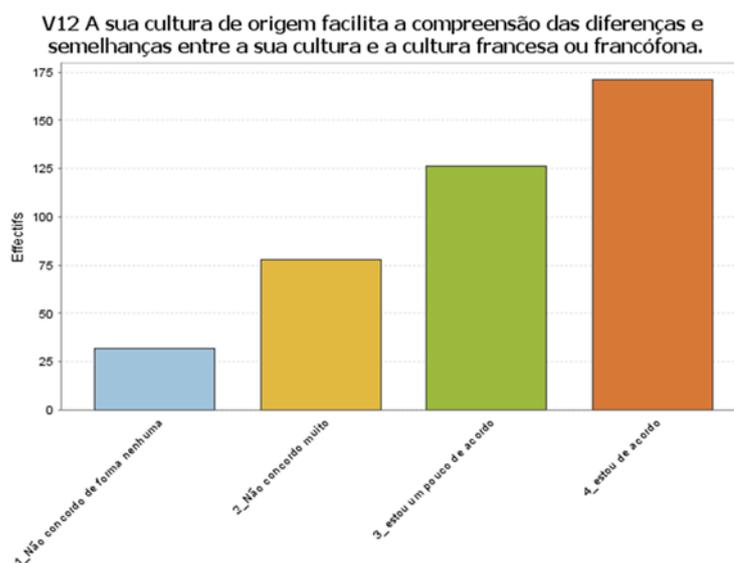


Figure 68. Rapports entre les cultures source et la culture cible

Concernant la question des rapports culturels, 32 individus (7,6%) disent n'être pas du tout d'accord ; 78 individus (18,5%) affirment être plutôt pas d'accord ; 126 individus (28,9%) déclarent être plutôt d'accord et 171 individus (40,5%) disent être tout à fait d'accord comme nous pouvons le constater sur le **tableau 66** ci-dessous.

Tableau 66. Rapports entre les cultures source et la culture cible

V12 A sua cultura de origem facilita a compreensão das diferenças e semelhanças			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
1. Não concordo de forma nenhuma	32	7,6	7,9
2. Não concordo muito	78	18,5	19,2
3. estou um pouco de acordo	126	29,9	31,0
4. estou de acordo	171	40,5	42,0
Ensemble	407	96,4	100,0

2.4.5. Si vous avez dit oui à la question [V11] précédente, pensez-vous que ces différences peuvent provoquer des chocs culturels ?

Nous nous intéressons aux 334 individus qui ont dit qu'il existait des différences entre ces cultures. Nous voulons comprendre si cet apprentissage provoque des chocs culturels entre leurs cultures respectives et la culture française ou francophone. Pour ceux qui reconnaissent/affirment que la relation entre les cultures cibles et sources peuvent provoquer des chocs culturels, il est possible de voir que ces chocs sont rares comme le prouve la *figure 69*. En effet, celle-ci nous signale une concentration de réponses désignant l'option quelques fois. Nous essaierons comprendre l'origine de ces possibles chocs culturels à la question suivante.

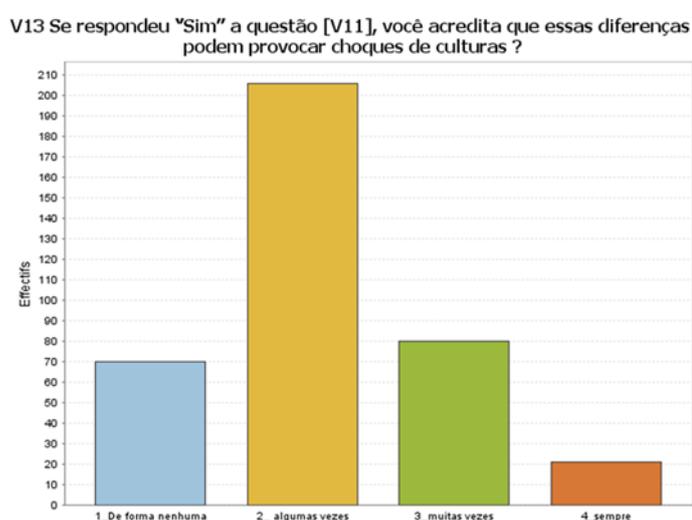


Figure 69. Chocs culturels

Le *tableau 67* indique les résultats suivants : 70 individus (16,6%) disent qu'il n'y a jamais des chocs entre ces cultures alors que 206 d'entre eux (46,8%) déclarent qu'il y a quelques fois des situations de chocs. 80 individus (19%) disent avoir souvent des chocs culturels et 21 individus (5%) disent vivre toujours cette situation.

Tableau 67. Chocs culturels

V13 Se respondeu "Sim" a questão [V11], você acredita que essas diferenças podem provocar choques de culturas ?			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
1_ De forma nenhuma	70	16,6	18,6
2_ algumas vezes	206	48,8	54,6
3_ muitas vezes	80	19,0	21,2
4_ sempre	21	5,0	5,6
Ensemble	377	89,3	100,0

2.4.6. Ces chocs culturels sont dus à...

L'objectif de cette question est de comprendre l'origine des possibles différences entre les cultures auxquelles les futurs enseignants de FLE sont exposés. Pour cela, nous avons proposé comme réponses, trois options « *origine culturelle* », « *expérience de vie* », « *origine culturelle et expérience de vie* ». Comme le montre la **figure 70**, la majorité des répondants croient que les chocs culturels sont issus à la fois de leur origine culturelle et de leur expérience de vie. Ensuite, nous avons ceux qui sont influencé par les deux.

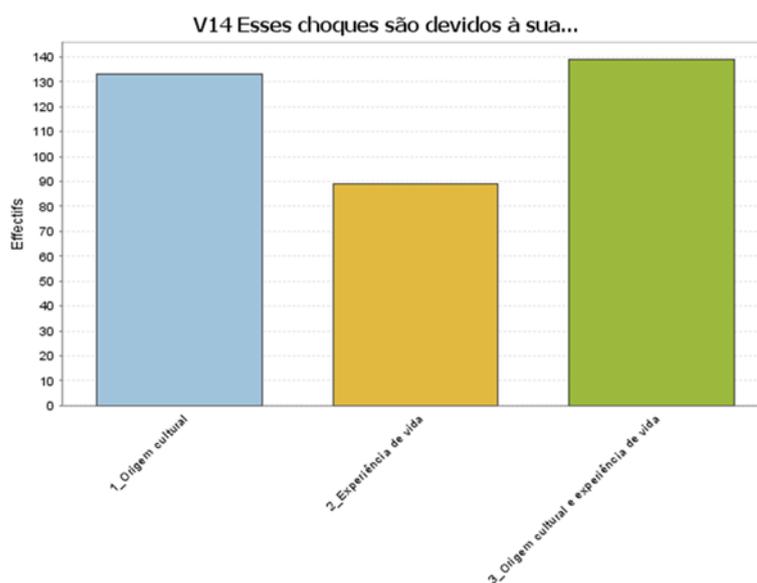


Figure 70. Origine des chocs culturels

En ce qui concerne la question de l'origine du choc culturel, le **tableau 68** montre que 133 individus (31,5%) disent que les chocs culturels qu'ils ont pu constater sont dus à leur origine culturelle. 89 individus (21,1%) il est dû à leur expérience de vie. Finalement, la majorité de l'échantillon, c'est-à-dire 139 individus (32,9%), affirme que cette situation est issue de leur origine et de leur expérience de vie.

Tableau 68. Origine des chocs culturels

V14 Esses choques são devidos à sua...			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
1_Origem cultural	133	31,5	36,8
2_Experiência de vida	89	21,1	24,7
3_Origem cultural e experiência de vida	139	32,9	38,5
Ensemble	361	85,5	100,0

2.4.7. Si vous avez vécu des situations de chocs culturels, donnez-nous un exemple.

Suite à la question de l'existence des chocs entre les cultures cibles et sources, nous avons demandé à nos enquêtés qu'ils nous donnent un exemple. Les réponses obtenues sont très diversifiées. Nous avons par exemple les questions alimentaires : des aliments qui sont consommés au Mozambique et qui ne le sont pas en France. D'autres questions sont aussi soulevées par nos répondants telles que celles des gestes, de la façon de s'habiller ou encore de la composition de la famille. Ces différences culturelles seront abordées de façon plus approfondie dans le chapitre suivant. Nous avons traité les données textuelles par les procédures « Text Mining » fournies par le logiciel SPAD. Ces procédures se fondent sur un traitement lexicométrique des réponses données par les individus. Nous rapportons ici les trois réponses les plus caractéristiques fournies au sein des groupes rattachés respectivement aux sites de formation situés à Beira, Maputo, Nampula et Quelimane. Le **tableau 69** montre que, dans la ville de Beira, la première réponse la plus caractéristique obtenue est celle de l'alimentation : selon l'individu 206 qui l'exprime, il y a des aliments qui sont consommés dans sa culture et qui ne le sont pas en France. Pour l'individu 383, le choc culturel est dû à la composition de la famille. Pour lui, le modèle de famille française est composé par les parents, deux enfants et un chien alors que pour les mozambicains le nombre des membres d'une famille est très élevé.

Tableau 69. Exemples de chocs culturels. Beira

Groupe d'individus : Beira			
Critère de classement	Numéro	Libellé de la réponse	Identificateur
0,864	1	AS SITUACOES POR MIM VIVIDAS QUE TEM A VER COM O CHOQUE DE CULTURAS EXEMPLOS NO CASO DA ALIMENTACAO EXISTE ALIMENTOS CONSUMIDOS NA MINHA CULTURA QUE NAO SAO CONSUMIDOS NA FRANCA.	Indiv206
0,873	2	NA UTILIZACAO DE GESTOS QUE NAO SAO COMPARTILHADOS NOUTRAS CULTURAS, COMO POR EXEMPLO A MANEIRA DE DIZER RAPIDO EM FRANCES E MOCAMBIQUE E DIFERENTE.	Indiv383
0,876	3	SIM, E O CASO DE FAMILIA, PRA FRANCESES E NORMAL E BOM SOMENTE UM CASAL COMPOSTO DE PAIS E DOIS FILHOS E CACHORO. ENQUANTO QUE PRA MOCAMBIKANOS E EXAGERADO, UM NUMERO BASTANTE ELEVADO DE FAMILIARES.	Indiv384

Le **tableau 70** qui concerne la capitale du pays, Maputo, la première situation de choc culturel est liée à la traduction des mots : l'individu 82 dit qu'il a déjà éprouvé plusieurs chocs par rapport au sens des mots quand ils sont traduits d'une langue vers l'autre. L'individu 316 dit que les français mettent le pain sous le bras et que cela n'est pas du tout « éthique ». La troisième réponse vient de l'individu 236 qui affirme que dans la culture française, quand un étranger demande un renseignement, les gens disent qu'ils sont pressés, « ils sont toujours pressés, ils ne s'arrêtent jamais pour répondre aux gens » écrit-il.

Tableau 70. Exemples de chocs culturels. Maputo

Groupe d'individus : Maputo			
Critère de classement	Numéro	Libellé de la réponse	Identificateur
0,822	1	SABE-SE MUITO BEM QUE A LINGUA E UM ASPECTO CULTURAL, E DESTA MODO A CULTURA MOCAMBICANA E FRANCESA SAO MUITO DIFERENTES, EM RELACAO A TRADUCAO JA VERIFIQUEI MUITOS CHOQUES EM RELACAO AO SIGNIFICADO , OU VARIOS SIGNIFICADOS QUE UMA PALAVRA PODE TER NOUTRA LINGUA.	Indiv82
0,824	2	UMA VEZ OUVI UMA HISTORIA QUE DIZ QUE OS FRANCESES COSTUMAM POR PAO POR BAIXO DO SOVACO, PARA MIM ISSO NAO E ETICO.	Indiv316
0,863	3	QUANTO A CULTURA FRANCESA, POR EXEMPLO, SE UM ESTRANGEIRO TENTA PEDIR UMA INFORMACAO, ELES DIZEM QUE ESTAO APRESSADOS, SEMPRE ANDAM APRESSADOS, NUNCA PARAM PARA RESPONDER A PESSOA.	Indiv236

A Nampula, l'individu 133 parle d'un épisode de sa vie lors duquel il a eu un collègue d'origine congolaise qui s'est fâché parce que les étudiants mozambicains étaient en train de parler l'Emakhuwa. Pour l'individu 165 du *tableau 71*, le choc culturel a eu lieu quand il était en 12^{ème} année qui correspond à la classe terminale en France parce qu'ils utilisaient des textes qui parlaient seulement de la culture française. Cet individu dit qu'il a même voulu abandonner sa propre culture en la jugeant inférieure. Cependant, l'individu 126 déclare quant à lui qu'il n'a jamais vécu des situations de chocs culturels entre les cultures mozambicaine et française.

Tableau 71. Exemples de chocs culturels. Nampula

Groupe d'individus : Nampula			
Critère de classement	Numéro	Libellé de la réponse	Identificateur
0,857	1	CONFIRMO PLENAMENTE QUE JA VIVI SITUACAO LIGADA A CHOQUE ENTRE A CULTURA MOCAMBICANA E A FRANCESA A MEDIDA EM QUE TIVE UM COLEGA FRANCES OU MELHOR CONGOLES E COMECAMOS A FALAR MACUA ENTRE NOS MOCAMBICANOS E ELE SENTIU-SE OFENDIDO.	Indiv133
0,871	2	CLARO QUE JA VIVI ESSE TIPO DE SITUACAO NO MEU 12º ANO DE ESCOLARIDADE , NAS AULAS DE FRANCES USAVAMOS MAIS TEXTOS FALANDO DA CULTURA FRANCESA SO E SOMENTE, NESTE SENTIDO EU JA QUERIA ABANDONAR A MINHA CULTURA POR PENSAR QUE E BAIXA.	Indiv165
0,884	3	AINDA NAO VIVI SITUACAO DE CHOQUE ENTRE A CULTURA MOCAMBICANA E A FRANCESA.	Indiv126

Le *tableau 72* présente les réponses des individus de la ville de Quelimane. La réponse de l'individu 56 dit que les mozambicains, lorsqu'ils font des photos, excluent les animaux tels que les chiens alors que les français aiment faire des photos à côté d'eux. L'individu 61 dit tout simplement que les deux cultures sont différentes, mais il ne signale aucun exemple. L'individu 66 parle lui aussi des animaux en affirmant qu'au Mozambique le chien est le gardien de la maison alors qu'en France le chien fait partie de la famille.

Tableau 72. Exemples de chocs culturels. Quelimane

Groupe d'individus : Quelimane			
Critère de classement	Numéro	Libellé de la réponse	Identificateur
0,839	1	POR EXEMPLO NA CULTURA MOCAMBICANA, OS MOCAMBICANOS AO TIRAREM FOTOS SEMPRE EXCLUEM OS ANIMAIS COMO POR EXEMPLO O CAO. ENQUANTO OS FRANCESES NA CULTURA DELES GOSTAM DE TIRAR FOTO AO LADO DO CAO.	Indiv56
0,846	2	A CULTURA MOCAMBICANA E DIFERENTE DA FRANCESA.	Indiv61
0,848	3	E VERDADE JA VIVI SITUACOES DE CHOQUE ENTRE A CULTURA MOCAMBICANA E A FRANCESA SOBRE TUDO O QUE ACONTECE NA FRANCA TAMBEM EM MOCAMBIQUE ACONTECE POR EXEMPLO: CAO EM MOCAMBIQUE E GUARDA, NA FRANCA E FAMILIA.	Indiv66

2.4.8. Est-ce que vos formateurs prennent en compte vos différences culturelles lors des corrections phonétiques ou dans d'autres situations de cours ?

Puisque nous jugeons important la question du contact entre les cultures dans l'apprentissage des langues étrangères, et que nous sommes conscient que ce contact peut motiver ou démotiver les apprenants, il est important de savoir si les différences culturelles sont prises en compte par les formateurs des futurs enseignants du FLE. La **figure 71** montre que les différences culturelles sont prises en compte. Comme le montre la figure, les options « *quelques fois* », « *souvent* » et « *toujours* » sont celles qui ont été les plus choisies.

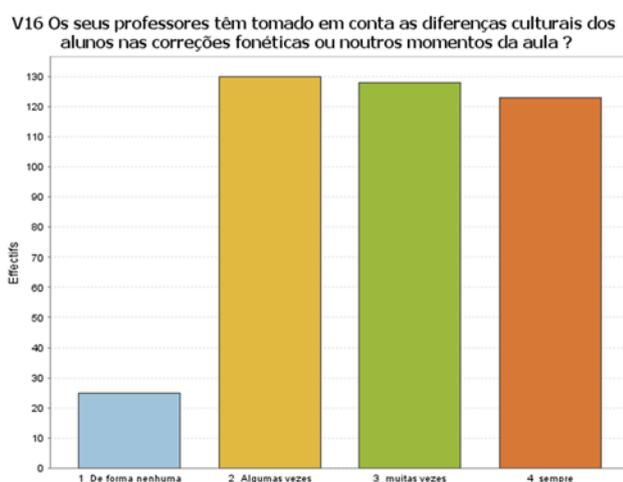


Figure 71. Les formateurs face aux différences culturelles en classe

Le **tableau 73** présente la répartition des réponses. Celle-ci est la suivante : 25 individus (5,9%) disent que les formateurs ne prennent jamais en compte les différences culturelles en classe ; 130 individus (30,8%) affirment qu'il y a quelques fois des formateurs qui considèrent cet aspect ; pour 128 individus (30,3%), les enseignants prennent souvent en compte leurs différences culturelles ; enfin, 123 individus (29,1%) disent que cela se passe toujours.

Tableau 73. Les formateurs face aux différences culturelles en classe

V16 Os seus professores têm tomado em conta as diferenças culturais dos alunos			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
1_De forma nenhuma	25	5,9	6,2
2_Alguas vezes	130	30,8	32,0
3_muitas vezes	128	30,3	31,5
4_sempre	123	29,1	30,3
Ensemble	406	96,2	100,0

2.4.9. Point de vue de cette position des enseignants vis-à-vis d'un appui dans votre apprentissage.

Par rapport à cette question, les étudiants évaluent les attitudes de leurs formateurs par la question de la prise en compte des différences culturelles. La **figure 72** indique que les répondants sont une grande majorité tout à fait d'accord avec les bénéfices de la prise en compte des différences culturelles des étudiants.



Figure 72. L'apprenant face à l'attitude des formateurs

Selon le **tableau 74**, 20 (4,7%) des individus disent qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec l'idée que l'attitude des formateurs puisse les aider dans l'apprentissage. 20 individus affirment aussi n'être plutôt pas d'accord avec cette affirmation. Cependant, 59 individus (14%) indiquent qu'ils sont plutôt d'accord et 307 individus (72,7%) qu'ils sont tout à fait d'accord.

Tableau 74. L'apprenant face à l'attitude des formateurs

V17 Segundo o seu ponto de vista, essa atitude do professor pode ajudar a sua aprendizagem.			
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés
1. Não concordo de forma nenhuma	20	4,7	4,9
2. Não concordo muito	20	4,7	4,9
3. estou um pouco de acordo	59	14,0	14,5
4. estou de acordo	307	72,7	75,6
Ensemble	406	96,2	100,0

2.4.10. Pourquoi avez-vous choisi de vous former en Français Langue Étrangère ?

Les raisons pour lesquelles les individus interrogés ont décidé de suivre le parcours de formation en Français Langue Étrangères sont diversifiées. Elles s'étendent de la curiosité d'apprentissage d'une nouvelle langue, de l'amour de la langue française, au manque de enseignants en FLE jusqu'à la recherche d'emploi etc. Il est important de remarquer que, pour

cette question en particulier, les réponses devaient être en langue française. Les marques linguistiques issues du portugais et des langues locales sont très présentes dans le discours des futurs enseignants dans leur réponse à cette question. Nous allons dans la suite suivre la même méthode utilisée pour les questions sur les chocs culturels et prendre les trois premières phrases-réponses les plus caractéristiques au sens lexicométrique issues du traitement avec le logiciel SPAD et qui sont classées par ville enquêtée. A Beira, le **tableau 75** nous montre que l'individu 343 a choisi la formation FLE pour trois raisons fondamentales qui sont l'apprentissage d'une nouvelle langue, la découverte de la culture et il veut devenir enseignant de la langue française. L'individu le 199 affirme avoir choisi le parcours FLE parce que la langue française est bien pour lui, il veut communiquer avec des gens qui parlent la langue française et aussi donner des cours de français. L'individu 392 a choisi le FLE tout d'abord parce qu'il l'adore, la deuxième raison c'est parce qu'il aimerait devenir enseignant de la langue française et finalement il aime beaucoup quand les gens parlent en langue française.

Tableau 75. Raisons du choix du FLE. Beira

Groupe d'individus : Beira			
Critère de classement	Numéro	Libellé de la réponse	Identificateur
0,943	1	J'AI CHOISI DE ME FORMER EN FRANCAIS POUR APPRENDRE UNE NOUVELLE LANGUE. POUR CONNAITRE LA CULTURE. POUR DEVENIR UN PROFESSEUR DE FRANCAIS.	Indiv343
0,950	2	JE CHOISI ME FORMER EN FRANCAIS PARCE QUE PARLER UNE LANGUE ETRANGERE C'EST BIEN POUR MOI. POUR COMMUNIQUER AVEC DES GENS QUI PARLE FRANCAIS. ET JE CHOISI FRANCAIS POUR DONNE LE COURS DE FRANCAIS.	Indiv199
0,953	3	D'ABORD JE ADORÉ LE FRANCAIS. POUR ENSEIGNER LES AUTRES LA LANGUE FRANCESA. J'AIME ETRE PROFESSEUR DE FRANCES. J'APPRECIÉ BEAUCOUP QUAND PERSONNE PARLE FRANCES.	Indiv392

Pour les réponses obtenues à Maputo, le **tableau 76** montre que l'individu 85 dit qu'il a choisi la formation en FLE parce qu'il adore cette langue et il aimerait l'enseigner aux autres. L'individu 267 justifie son choix par l'amour à la langue française, situation pareil annoncée par l'individu 87 qui rajoute à cette raison le besoin de bien parler cette langue et aider les personnes qui ne la parlent pas.

Tableau 76. Raisons du choix du FLE. Maputo

Groupe d'individus : Maputo			
Critère de classement	Numéro	Libellé de la réponse	Identificateur
0,907	1	J'AI CHOISI ME FORMER EN FRANCAIS PARCE QUE J'ADORE LA LANGUE FRANCAISE, POUR ENSEIGNER LES AUTRES.	Indiv85
0,930	2	J'AI CHOISI DE ME FORMER EN FRANCAIS PARCE QUE J'AIME LA LANGUE.	Indiv267
0,931	3	JE CHOISI ME FORMER EN FRANCAIS; PREMIER PARCE QUE J'AIME FRANCAIS ET AUSSI POUR SAVOIR PARLER BIEN CETTE LANGUE ET POUR AIDER LES PERSONNES QUI NE PARLENT PAS FRANCAIS.	Indiv87

Pour ce qui concerne la ville de Nampula, nous pouvons confirmer à travers le **tableau 77** qui l'individu 165 déclare avoir choisi la formation en FLE tout d'abord parce qu'il aime la langue. La deuxième raison de son choix c'est parce qu'il y a un manque des enseignants de la langue française au Mozambique et, la troisième raison c'est parce qu'il s'est inspiré de son enseignant de l'école secondaire. A son tour, l'individu 144 suit cette formation parce qu'il aime beaucoup cette langue qui est classé deuxième en affaires politiques et media. Pour

lui, celui qui parle la langue française est capable de communiquer par tout, étant donné que cette langue est parlée dans tous les continents. La troisième raison du choix de la formation c'est vouloir diffuser la langue française au Mozambique et éviter l'unification de l'anglais dans le monde.

Tableau 77. Raisons du choix du FLE. Nampula

Groupe d'individus : Nampula			Identifiant
Critère de classement	Numéro	Libellé de la réponse	
0,934	1	J'AI CHOISI DE ME FORMER EN FRANCAIS POUR LES SUIVANTS RAISONS: J'AIME LA LANGUE. LE MANQUE DES PROFESSEURS DE FRANCAIS AU MOZAMBIQUE. J'AI M'INSPIRE A MON PROF DE L'ECOLE SECONDAIRE.	Indiv165
0,943	2	J'AI CHOISI FRANCAIS PARCE QUE JE L'AIME BEAUCOUP, PARCE QUE C'EST LA DEUXIEME LANGUE DU MONDE EN TERME DES AFFAIRES POLITIQUES ET MEDIA, EN ETANT COMPETENT DANS CETTE LANGUE, IL Y A DES POSSIBILITE DE COMMUNIQUER PARTOUT, UNE FOIS QU'ELLE PARLEE DANS TOUT LES CONTINENTS ET J'AI ENVIE DE DIFFUSER LA LANGUE FRANCAISE AU MOZAMBIQUE, EN EVITANT AUSSI L'UNIFICATION DE L'ANGLAIS AU MOZAMBIQUE ET DANS LE MONDE.	Indiv144
0,948	3	J'AI CHOISI DE SE FORMER EN FRANCAIS PARCE QUE ICI AU MOZAMBIQUE DANS LES INSTITUTIONS EDUCATIONNEL IL Y A FAUT DES ENSEIGNANTS DANS LES ECOLES DE LANGUE FRANCAISE, UNE AUTRE RAISON CE PARCE QUE C'EST UNE LANGUE TRES AGREABLE DE PARLER. LE FRANCAIS C'EST UNE LANGUE CHANTANTE.	Indiv138

Selon le *tableau 78* le choix de la formation en FLE dans la ville de Quelimane pour l'individu 58 est pour trois raisons. La première est qu'il adore la langue française, la deuxième raison est parce qu'il a été influencé par son enseignant de l'école secondaire et la troisième est qu'il trouve que la langue française est agréable. De son côté, l'individu 48 justifie son choix par une passion pour cette langue qui est, selon lui, une langue romantique. Une autre raison est la culture de France. Le dernier motif de ce choix est parce qu'il aimerait habiter dans un pays francophone. L'individu 25 a choisi la langue française d'abord parce qu'elle donne l'opportunité de travail, ensuite parce qu'il aime la langue française et finalement parce que son rêve est de devenir enseignant d'une langue étrangère.

Tableau 78. Raisons du choix du FLE. Quelimane

Groupe d'individus : Quelimane			Identifiant
Critère de classement	Numéro	Libellé de la réponse	
0,923	1	LA PREMIER C'EST QUE JE ADORE BEAUCOUP LA LANGUE FRANCAISE; L'AUTRE C'EST QUE MON PROFESSEUR DU 11EME ET 12EME ANNEE A ME MOTIVE POUR FAIRE COURS; AUSSI PARCE QUE LA LANGUE FRANCAISE EST UNE LANGUE TRES AGREABLE.	Indiv58
0,931	2	J'AI CHOISI DE ME FORMER EN FRANCAIS PARCE QUE DES LE MOMENT QUE J'AI EU L'OPPORTUNITE D'AVOIR CETTE LANGUE, COMME UNE DISCIPLINE JE ME SUIS PASSIONE PAR ELLE A CAUSE D'ETRE UNE LANGUE ROMANTIQUE, ET AUSSI PAR LA CULTURE DE LA FRANCE ET PARCE QUE J'AIMERAIS AUSSI HABITER DANS UN PAYS QUI A LA LANGUE FRANCAIS COMME LANGUE DE COMMUNICATION.	Indiv48
0,936	3	A CAUSE DES OPPORTUNITES D'EMPLOI; J'AIME LA LANGUE FRANCAISE; ET AUSSI, MON REVE ETE D'ETRE ENSEIGNANT DE LANGUE ETRANGERE.	Indiv25

Partie IV : Interprétations, discussion des résultats et perspectives

Sur cette partie du travail nous allons nous intéresser à l'interprétation et à la discussion des résultats que nous avons pu construire et les lier aux questions de la problématique et aux hypothèses que nous avons présentées tout au début du mémoire. Une première référence dans cette partie est Abdallah-Preteceille (1999, p. 3-5). Pour elle, les questions du plurilinguisme et multiculturalisme ne sont pas nouvelles, mais leur actualité reste toujours brûlante. Le contexte de vie actuelle impose de redéfinir le rôle de l'éducation dans les situations pluri ethniques, plurilingues et multiculturelles. Le tissu social et éducatif est définitivement marqué par une hétérogénéité structurelle et croissante. Celle-ci se retrouve sur les plans culturel, linguistique, social, religieux, régional, et est démultiplié par les niveaux régional, européen et mondial. Plus aucun groupe n'échappe à la diversité culturelle et à la diversification. L'abolition des distances et du temps, la connaissance immédiate des événements banalisent l'expérience de l'altérité. L'Autre, l'étranger, l'étrangéité sont omniprésents et font partie de l'environnement proche et du quotidien. L'école est devenue l'un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes. Elle était déjà au cœur des enjeux politiques et sociaux ; elle est désormais au cœur d'enjeux culturels. Alors que les mutations technologiques sont souvent perçues de manière positive et sont l'objet d'un empressement, voire d'une précipitation pour leur intégration par l'école, les mutations sociales et culturelles sont perçues avec défiance et accompagnées de discours pessimistes, dramatiques et négatifs. La diversité culturelle s'impose donc dans les faits, à défaut d'être maîtrisée, et cette irruption souvent ataxique engendre des dysfonctionnements auxquelles les enseignants doivent faire face dans l'urgence souvent et sans cadre de référence. Dire et reconnaître que la société et l'école sont marquées du sceau de la diversité culturelle, c'est faire un simple constat qui ne permet pas de régler les problèmes. La pluralité en effet, n'est pas un fait récent, ni sociologiquement, ni politiquement. Ce qui est nouveau, ce sont les conditions d'actualisation de cette pluralité. L'école s'était dans le passé accommodée de la diversité. Elle l'avait, comme la société à laquelle elle correspondait, inscrite dans un système d'ordre et d'autorité. En effet, l'existence de subcultures régionales, des classes...ne remettait pas en question la prégnance d'un modèle culturel sur les autres. L'inégalité des rapports ne remettait pas en cause un consensus fort auquel tout le monde se conformait.

C'est dans l'esprit de mieux comprendre la formation des futurs enseignants de Français Langue Étrangère et le processus d'apprentissage du FLE que nous avons réalisé ce travail de recherche. Les données ci-présentes sont issues d'une enquête de terrain qui a été faite au Mozambique en 2015. Comme nous l'avons dit auparavant, nous avons construit un questionnaire qui a été distribué à un échantillon d'étudiants qui suivent un parcours de formation pour devenir enseignants de Français Langue Étrangère dans les écoles secondaires au sein de l'Université Pédagogique, institution chargée de la formation des enseignants et d'autres professionnels de l'éducation au Mozambique. Ce Parcours de formation peut être suivi dans quatre villes du pays (Maputo, Beira, Nampula et Quelimane). Pour faciliter la répartition des enseignants en formation, ces villes sont : une au sud du pays, deux au centre et une au nord de sorte que cela permet de couvrir les trois régions administratives mozambicaines. Dans le centre du pays il y a deux délégations de l'Université Pédagogique qui proposent la formation FLE.

A l'issue de l'analyse des résultats obtenus, nous poursuivons en les interprétant par rapport aux objectifs qui nous ont poussé à poser ces questions. Puis, nous tentons de faire un lien entre ces résultats et nos questions de recherche et les hypothèses que nous avons proposées initialement. Nous exposons dans la suite ce que nous avons pu comprendre par rapport à la formation des futurs enseignants de FLE dans les contextes plurilingues et multiculturels mozambicains.

1. L'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère en contexte plurilingue

Le Mozambique ainsi qu'une grande partie des pays en Afrique est marqué par la présence de plusieurs langues, ce qui donne à ce pays un statut plurilingue par excellence. Comme nous pouvons voir dans la carte linguistique de Patel et Cavalcanti (2013, p.279), nous avons dans ce pays 20 langues africaines qui sont partagés par 23 millions d'habitants. A part ces langues, nous avons comme langue de communication officielle et de scolarisation, la langue portugaise. Cette langue est apprise dès le début de scolarisation des élèves en contexte d'enseignement bilingue. Ensuite, les élèves passent de l'enseignement bilingue vers un enseignement plurilingue en entrant tout d'abord en contact avec l'anglais et plus tard avec le la langue française. Alors ce mélange de langues depuis l'acquisition des langues mozambicaines jusqu'à l'apprentissage du portugais et d'autres langues étrangères a certainement des conséquences implicites ou explicites sur le regard que les apprenants ont

vis- à- vis de leur apprentissage en situation d'enseignement. La *figure 73* montre la répartition des langues bantu au Mozambique



Figure 73. Carte linguistique des langues bantoues au Mozambique

1.1. La présence des langues dans la vie des futurs enseignants de Français Langue Étrangère.

La première situation que nous avons pu constater quand nous regardons les réponses concernant le niveau de connaissance des langues et leur fréquence d'usage, c'est qu'à part les langues européennes tels que le portugais, le français et l'anglais, nous ne trouvons aucune langue qui soit plus dominante par rapport aux autres. La distribution de l'effectif en langues mozambicaines est très équilibrée. En Regardant les langues dominantes dans chaque ville : L'Emakhuwa est la langue la plus dominante de Nampula et nous avons seulement 18,5 % de l'effectif total ayant affirmé qu'ils ne parlent pas ni comprennent cette langue. Pour l'Echuwabo à Quelimane le pourcentage est de 14,3 %. C'est-à-dire que 85% des étudiants suivant la formation dans cette ville ont des notions ou parlent couramment cette langue. Les pourcentages sont un peu élevés à Beira (37,1% pour le Cisena) et Maputo (32,4% pour le

Xichangana) des effectifs qui ne parlent pas la langue locale. La cause de l'existence des non-locuteurs peut s'expliquer par le fait d'avoir la responsabilité de former des enseignants non seulement pour la ville concernée mais aussi pour la région où ils se retrouvent. Le **tableau 79** montre la distribution de l'effectif par ville. Il nous indique le taux des apprenants qui ne maîtrisent pas les langues locales dans ces villes.

Tableau 79. Connaissance des langues dans les villes enquêtées.

Effectif / poids	Emakhuwa	Echuwabo	Cisena	Xichangana
	0_Não falo nem compreendo			
Beira	128	110	53	97
	89,5	76,9	37,1	67,8
	45,7	40,3	19,1	37,0
Maputo	98	91	99	34
	93,3	86,7	94,3	32,4
	35,0	33,3	35,7	13,0
Nampula	15	61	69	70
	18,5	75,3	85,2	86,4
	5,4	22,3	24,9	26,7
Quelimane	39	11	56	61
	51,3	14,3	73,7	79,2
	13,9	4,0	20,2	23,3
Ensemble	280	273	277	262
	69,1	67,2	68,4	64,5
	100,0	100,0	100,0	100,0

La **figure 74** indique que la présence des langues chez nos futurs enseignants de FLE est dominée par la langue portugaise, ce qui est normal dans un pays lusophone. Elle montre aussi que la maîtrise de la langue française qui est la langue de l'apprentissage ne s'éloigne pas beaucoup de l'anglais. Nous avons déjà évoqué les raisons de la forte présence de l'anglais au Mozambique. Ce pays partage ses frontières avec des pays anglophones. Il faut bien comprendre que ces futurs enseignants sont dans des situations d'apprentissage où ils ont leurs langues maternelles africaines, maîtrisent le portugais et apprennent la langue française. Alors, cet apprentissage en langue étrangère est marquée par la présence des langues mozambicaines et de l'anglais. Il est clair que la présence de toutes ces langues va provoquer des réactions parmi les apprenants et les formateurs.

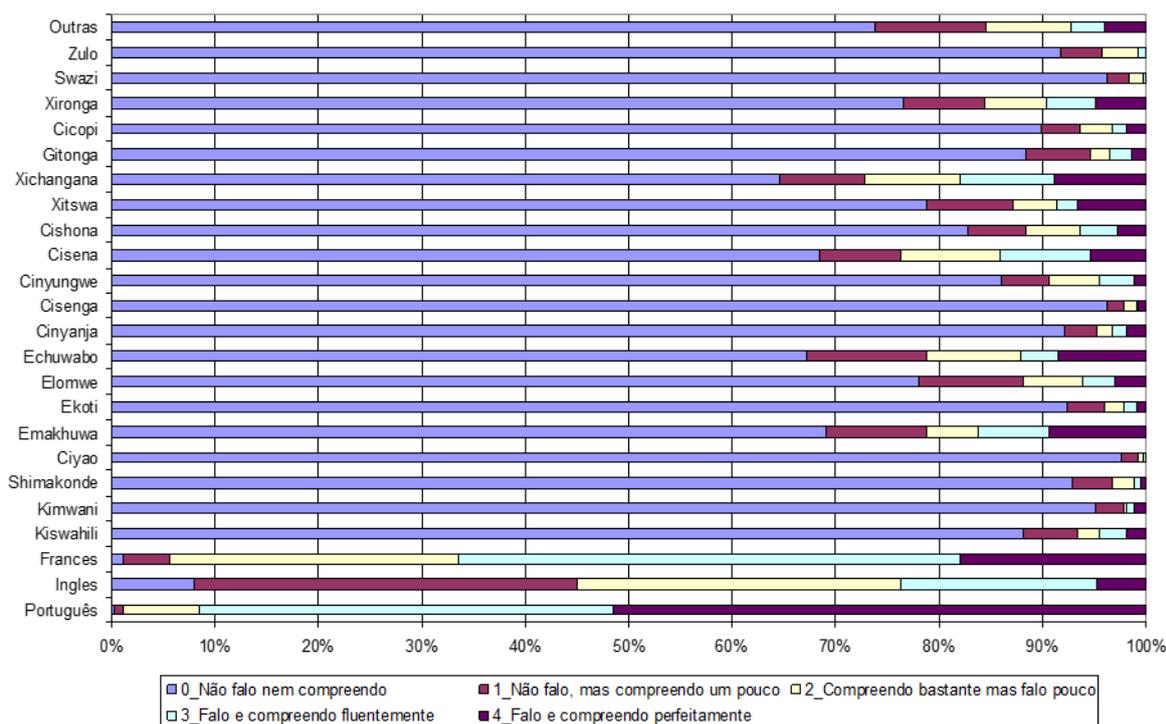


Figure 74. Récapitulatif du niveau de connaissance des langues.

Le retour à notre questionnement initiale nous conduit à l'une des questions que nous nous sommes posées : *Sous quelles formes et de quelle façon, les contextes plurilingues dans lesquels sont immergés les futurs enseignants de FLE, influence-t-ils le processus d'enseignement et apprentissage ?* En regardant la **figure 75** sur la similarité des langues dans le parcours de formation des enseignants de Français Langue Étrangère, nous pouvons remarquer que ceux qui parlent couramment la langue portugaise sont plutôt les mêmes qui utilisent fréquemment cette langue. L'arbre montre aussi que les mêmes apprenants assument avoir des connaissances en anglais. Par rapport à l'utilisation du portugais en classe (português na sala) notre arbre nous montre que cette utilisation est associée à l'utilisation des langues nationales en classe. Alors comme nous pouvons le constater, la formation en FLE se passe dans des situations où le portugais et les langues nationales du Mozambique sont bien présentes.

Le niveau de langue française est lui aussi associé à la fréquence d'usage de cette langue par les étudiants. En regardant l'arbre de similarité nous notons que l'usage du FLE en salle de classe est directement associé à la fréquence d'usage du Echuwabo dans un premier temps et des langues Emakhuwa et Cisena qui complètent le degré de proximité d'utilisation du FLE en classe. Ceci nous montre clairement que notre hypothèse selon laquelle, *sachant que cet enseignement qui se déroule dans une ambiance où plusieurs langues entrent en*

contact sans même que les formateurs ne s'en aperçoivent, nous affirmons que le plurilinguisme influence l'apprentissage des futurs enseignants de FLE. est ici validé.

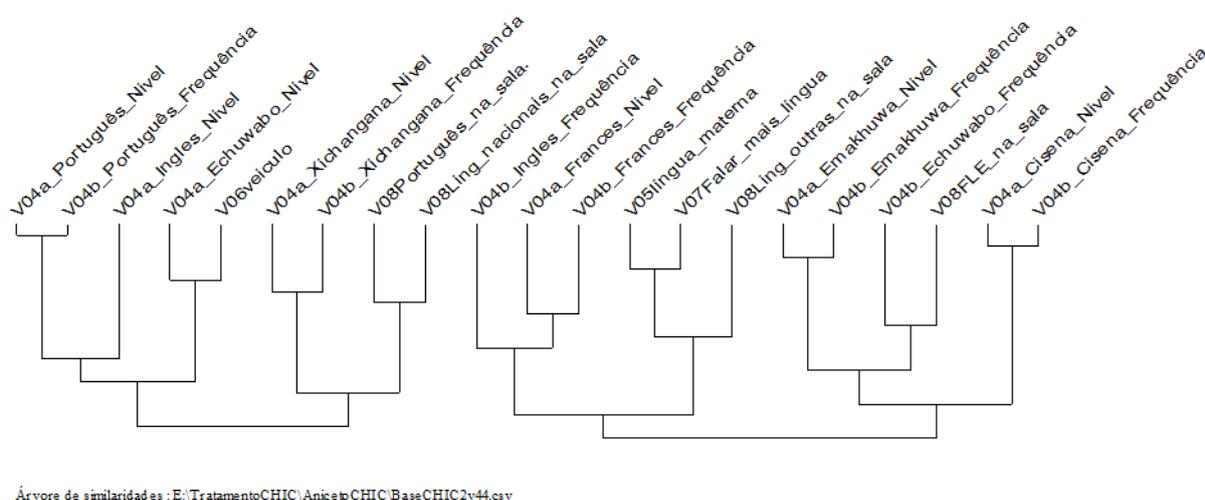


Figure 75. Arbre de similarités CHIC

Si notre futur enseignant suit ce parcours pour devenir enseignant, il est censé parler cette langue durant les activités de classe que ce soit sous la surveillance du formateur soit quand il est autonome. Ainsi, quand il deviendra enseignant dans des écoles secondaires mozambicaines gardera à la limite ce niveau d'exigence auprès de ses élèves. Cependant, la **figure 76** montre que si la présence du portugais, des langues nationales (et autres langues) devrait être presque nulle, elle n'est pas différente de l'usage de la langue française, ce qui valide notre hypothèse initiale selon laquelle *si les apprenants sont plurilingues, ils font cet apprentissage par transfert vers le FLE des connaissances liées à la langue portugaise et aux langues bantu*. Alors nous pouvons conclure que la formation de nos enseignants de FLE se déroule dans une ambiance explicitement plurilingue. Candelier (2014, p. 389) affirme que la compétence plurilingue et multiculturelle est caractérisée dans le cadre commun de référence en langues par le fait qu'elle ne consiste pas en « une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues » mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. Alors il s'agit dans la réalité actuelle de ne pas voir l'enseignement et l'apprentissage des langues d'une manière isolée, mais plutôt, avoir la conscience de la pluralité des apprenants et de l'importance capitale de son plurilinguisme et multiculturalisme.

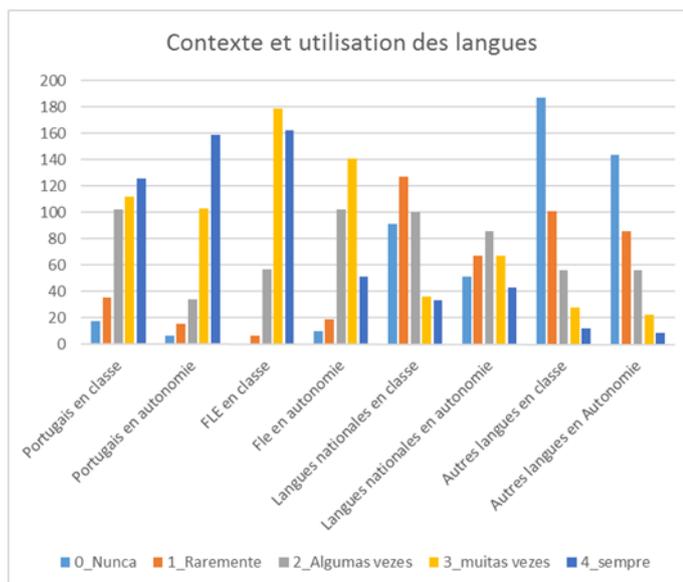


Figure 76. Contexte et utilisation des langues

1.2. Regard sur le plurilinguisme

Puren (2014 p 21-38) considère que les classes de langue sont elles-mêmes des microsociétés plurilingues et multiculturelles où les apprenants doivent vivre et travailler ensemble, et la meilleure manière de les former à toutes ces différentes composantes d'une compétence culturelle complexe est assurément d'y organiser les cours de manière à ce que ces classes ne soient pas seulement un milieu de préparation à la société extérieure, mais un milieu d'entraînement immédiat à des composantes qui sont identiques dans les deux sociétés, parce que les enjeux y sont les mêmes. Il est plus que temps désormais, en didactique des langues-cultures, de ramener la composante interculturelle à sa juste place parmi l'ensemble des composantes de la compétence culturelle, de manière à permettre aux enseignants de gérer la problématique culturelle dans toute sa complexité, de manière plus efficace parce que mieux adaptée à la diversité des publics, des objectifs et des environnements d'apprentissage.

Sur la question [V5] nous avons demandé si les caractéristiques de la langue maternelle des apprenants facilitaient ou non l'apprentissage du Français Langue Étrangère. Près de 35% des individus ont dit que leur langue maternelle ne facilitait pas l'apprentissage du FLE et le reste pense qu'elle peut avoir une influence dans l'apprentissage des deux langues. La question [V5] est complétée par celle qui concerne le plurilinguisme [V7], où nous avons cherché à savoir si parler plus d'une langue facilitait l'acquisition du FLE. Le résultat nous montre qu'il y a environ 38% des étudiants qui ont affirmé que leur bilinguisme ou plurilinguisme n'influence pas leur formation. Alors si nous regardons les deux questions ensemble dans le croisement fait sur le **tableau 80**, nous avons entre 75 à 78 % de notre

effectif total qui lie l'apprentissage du FLE aux savoirs acquis dans d'autres langues. La situation présente ici est une preuve de la conscience des étudiants par rapport aux influences des langues locales dans l'apprentissage. Le bilinguisme ou plurilinguisme auquel ces étudiants sont soumis ne peut pas être écarté de leur parcours de formation. C'est exactement ce parcours qui va dans leur vie professionnelle comme enseignant leur permettre d'identifier, d'analyser et juger les difficultés d'apprentissage de leurs élèves.

Tableau 80. Croisement des questions [V5] et [V7]

Effectif/poids % en ligne % en colonne	1_Não concordo de forma nenhuma	2_Não concordo muito	3_estou um pouco de acordo	4_estou de acordo	Ensemble
1_De forma nenhuma	23	35	35	55	148
	15,5	23,6	23,6	37,2	100,0
	62,2	50,7	33,3	27,0	35,7
2_ algumas vezes	7	27	53	87	174
	4,0	15,5	30,5	50,0	100,0
	18,9	39,1	50,5	42,6	41,9
3_muitas vezes	3	6	12	26	47
	6,4	12,8	25,5	55,3	100,0
	8,1	8,7	11,4	12,7	11,3
4_sempre	4	1	5	36	46
	8,7	2,2	10,9	78,3	100,0
	10,8	1,4	4,8	17,6	11,1
Ensemble	37	69	105	204	415
	8,9	16,6	25,3	49,2	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Bourguignon et Candelier (2014, p. 89) proposent une réflexion sur le plurilinguisme. S'il est vrai qu'apprendre, c'est partir du connu pour y intégrer le nouveau, pourquoi ne s'interroge-t-on pas, le plus souvent, sur les liens que l'élève va inévitablement établir entre la description grammaticale qu'on lui fournit de la langue étrangère et la connaissance implicite et explicite qu'il a de sa langue maternelle ? Et pourquoi n'utilise-t-on pas, lorsque cela est possible, cette connaissance de la langue maternelle pour faire construire les notions grammaticales dont l'élève aura besoin pour comprendre le fonctionnement de la langue étrangère ? Nous ne pouvons pas nous satisfaire d'une situation dans laquelle l'élève se trouve confronté à des descriptions grammaticales dont les principes et les terminologies divergent sans raison d'une langue à l'autre. En fait, dans cette situation, on s'en remet implicitement à l'élève pour qu'il effectue de lui-même le travail de comparaison et de synthèse que ses maîtres se refusent à entreprendre.

« Apprendre, c'est faire des hypothèses à partir à la fois du connu et de ce que l'on perçoit du nouveau, afin, soit d'intégrer ce nouveau dans le connu, soit d'aménager le connu pour qu'il puisse intégrer le nouveau » (Bourguignon et Candelier, 2014, p. 92)

Pour Bourguignon et Candelier, il convient de considérer la reconnaissance de l'importance du déjà-connu qui forme un système dans lequel le nouveau doit s'intégrer, pour que se constitue un nouveau système, à la conception selon laquelle l'apprentissage est un phénomène actif, au cours duquel l'apprenant procède par conjectures. C'est la conception constructiviste selon Jean Piaget, dans laquelle l'enfant est le bâtisseur actif de ses propres structures intellectuelles. Alors en ayant conscience de cette situation, les interférences de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère même si elles sont considérées par les behavioristes comme résultat de mauvaises habitudes contractées qui troublent l'élaboration des bonnes habitudes en langue étrangère, cette conception est aujourd'hui fortement mise en cause étant donné que les observations menées sur des bilingues parfaits ou presque et sur l'acquisition précoce de deux langues en milieu naturel ce qui arrive souvent au Mozambique montrent il y a là aussi des interférences. Il n'y a pas de cloison étanche entre les deux langues. Les interférences sont donc inévitables. En d'autres termes nous pouvons affirmer que les interférences sont résultat d'une activité d'apprentissage. Il faut être conscient que ces interférences ne doivent pas avoir lieu sans un processus de supervision et guidage du côté de l'enseignant. Il faut que les langues maternelles soient vues comme un apport à l'apprentissage et non plus comme un problème à éviter. Dans une réalité comme celle du Mozambique où l'enseignant, les apprenants, les concepteurs des programmes et tous les intervenants des processus d'enseignement et apprentissage sont bilingues il convient que l'attention aux différences originaires et linguistiques soit l'objet d'analyses récurrentes. Dans l'enseignement des langues, il faut cesser de considérer les apprenants comme des incompetents. Ils disposent d'une expérience très riche, celle de leur vécu de locuteur-auditeur de leurs langues maternelles. Un exemple de l'intégration de la langue maternelle dans l'enseignement de l'allemand a été évoqué en France comme le signalent Bourguignon et Candelier :

« Les instructions de 1981 pour l'enseignement de l'allemand dans le second cycle en France prévoient que dans la mesure où le transfert aura été réussi, les considérations théoriques sur la langue allemande pourront être élargies à une comparaison avec la langue maternelle. Elles prévoient que ces études comparatives, qu'elles portent sur la grammaire ou le lexique, n'auront cependant jamais pour but d'introduire ou d'expliquer des faits de langue rencontrés pour la première fois. » (Bourguignon et Candelier, 2014, p. 104)

Pour analyser les réponses à la question [V6] où nous voulons savoir si les étudiants établissent un lien entre leurs langues maternelles et la culture mozambicaine, nous nous appuyons sur le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*

cité par Candelier et Pietro (2014, p. 183). Ce guide propose que les politiques éducatives doivent prendre en charge à la fois :

- Une formation plurilingue qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Ces répertoires incluent dans le parcours de formation de l'individu les langues nationales, celles de l'unification des peuples à des différentes origines (comme le portugais au Mozambique) et étrangères.

- L'éducation au plurilinguisme comme éducation à la tolérance linguistique, qui constitue une des conditions du maintien de la diversité linguistique. Il s'agit dans ce cas à la sensibilisation de l'apprenant à la tolérance de celui ou celle qui parle une langue qui est différente de la sienne.

Alors pour ce qui concerne nos répondants, nous avons 80 % de l'effectif total qui met en évidence la relation entre leurs langues maternelles et la langue cible. Ce phénomène se rapproche des **approches plurielles** dans l'enseignement des langues qui sont définies par Candelier et Pietro (2014, p. 388) comme toute approche mettant en œuvre à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

Ainsi, pour une question d'actualité, nous avons déjà signalé le passage de la recherche en didactique des langues vers une recherche en didactique des langues-cultures. Cette conscience d'attache des langues aux cultures devrait faciliter les questions interculturelles des étudiants. Ils doivent alors comprendre leur propre contexte de formation où ils ne partagent pas forcément les mêmes langues et les mêmes habitudes culturelles et la question de l'intervention de la culture cible dans l'apprentissage de la langue française. C'est l'idée à laquelle ils doivent se confronter pour comprendre les difficultés de leurs futurs élèves et les situations spécifiques d'apprentissage qui peuvent créer des chocs culturels.

1.3. Vers un monolinguisme, une nouvelle réalité au Mozambique ?

A ce que touche notre propre parcours personnel, quand nous avons fait notre école primaire, le défi que nos enseignants avaient, était de nous faire parler portugais. Il n'y avait dans notre groupe de formation primaire, aucun collègue qui n'était pas capable de se communiquer dans la langue Xichangana.

Une situation qui nous était inattendue quand nous avons décidé de réaliser ce travail de recherche, est la présence, dans notre échantillon, d'étudiants qui ne parlent au départ avant

d'entrer dans les cours des langues étrangères que la langue portugais. Le gouvernement Mozambicain a introduit, il y a une dizaine d'années, l'enseignement bilingue et l'une des raisons fondamentales en est que « les élèves ont du mal à comprendre les contenus en langue portugaise ». Notre expérience quand nous avons suivi l'enseignement primaire, nous ne parlions portugais que dans la salle de classe et quand l'enseignant se rapprochait. Les explications en mathématiques ou même des cours de portugais étaient faites en Xichangana dans nos groupes de travail. Ce n'est que plus tard que nous avons développé de réelles compétences communicatives en langue portugaise. La *figure 77* montre une tendance de l'apparition d'une jeunesse mozambicaine qui n'est capable de communiquer qu'en portugais. La question que nous nous posons à l'heure actuelle de l'avenir pour les langues mozambicaines.

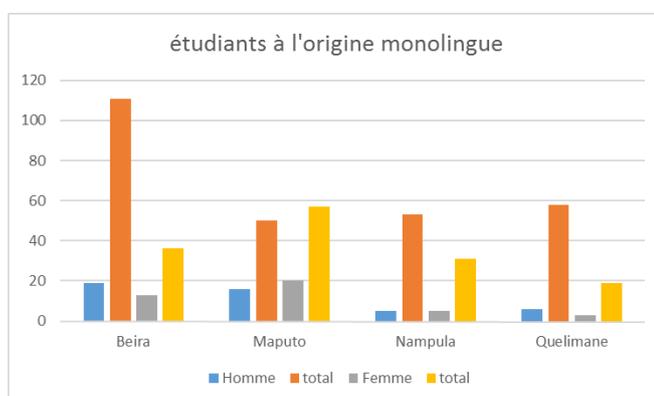


Figure 77. Le monolinguisme des formants

Le *tableau 81* montre que la question des langues mozambicaines devrait dans un avenir proche être objet de recherches des sciences du langage. Nous identifions, dans la ville de Beira, 17% des hommes et 36% des femmes qui ne parlent aucune langue mozambicaine. Situation pareille retrouvée avec 32% d'hommes et 35% des femmes dans la ville capitale du Mozambique, Maputo. Cette situation est moins notable dans les villes de Nampula où 9% des hommes et 16% des femmes ne parlent pas non plus des langues mozambicaines et Quelimane avec 10% des hommes et 16% des femmes qui ne sont pas capables de communiquer en langues du Mozambique.

Tableau 81. Le monolinguisme des formants

ville	Homme	total	%	Femme	total	%
Beira	19	111	17%	13	36	36%
Maputo	16	50	32%	20	57	35%
Nampula	5	53	9%	5	31	16%
Quelimane	6	58	10%	3	19	16%

2. Les questions de l'interculturalité dans le parcours FLE

Dans les jours actuels nous ne pouvons pas parler d'un apprentissage des langues étrangères sans faire référence aux questions interculturelles. Peu importe s'il s'agit d'un univers monolingue ou plurilingue ainsi que monoculturelle ou multiculturelle, l'interculturalité sera toujours présente. Bastos (2015, p. 23) affirme que le monde que nous habitons est de plus en plus complexe du point de vue linguistique, culturel et social, phénomène qui est dû, d'une part, à la croissante mobilité humaine, notamment aux dynamiques migratoires et au développement des moyens de transports, et d'autre part, à la mondialisation des technologies de l'information et de la communication (les TICs) qui nous permettent de communiquer avec n'importe quelle personne en se retrouvant n'importe où. Abdallah-Preteceille (1999, p. 5) affirme qu'en France par exemple, la question du traitement de la diversité culturelle n'existe pas vraiment. Même s'il y a des initiatives ponctuelles qui se développent, il n'y a pas une véritable reconnaissance. Le Mozambique, qui est un pays multiculturel reconnu comme tel, des efforts sont faits pour reconnaître cette multiplicité originaire. D'abord avec l'introduction de l'enseignement bilingue à l'école primaire et puis en motivant la recherche dans ce domaine. Cependant, la question de l'ouverture de l'école et des programmes, aux réalités culturelles est une question épineuse. Mais il faut avoir conscience que la culture est au cœur d'enjeux historiques, sociaux, idéologiques, affectifs et symboliques dans une société marquée par une pluralisation où l'éducation interculturelle est plus qu'une option éducative, elle traduit des enjeux de société et c'est en fonction de ce contexte qu'il faut analyser son histoire, ses linéaments, ses contradictions et ses ajustements progressifs.

Pour mieux comprendre les enjeux culturels dans la formation des enseignants du Français Langue Étrangère, commençons par la question sur la différence entre les deux cultures. Nous avons vu précédemment que 80% des étudiants ont déclaré que ces deux cultures étaient différentes. Alors il est important qu'une réflexion sur l'enseignement du FLE soit faite de sorte à rendre cet enseignement non seulement interculturel mais aussi sensible à l'égard des nouvelles approches plurielles de l'enseignement des langues étrangères. Beacco (2000) affirme que les relations déjà instaurées entre la culture cible et la culture des apprenants sont déterminantes dans la constitution de leurs attitudes et de leurs représentations à l'égard des pays autres. Elles constituent donc un élément décisif pour tout choix programmatique. Il est nécessaire d'en connaître les caractéristiques et de les aborder en tant que telles avec les apprenants, puisqu'elles sont comme réactivées dans l'espace de la

classe de langue. Bien entendu, chacun de ces ensembles de relations est unique et dépend du contexte d'apprentissage. Il faut considérer cependant que ces rapports sont susceptibles de configurer la classe de langue suivant des modalités dont les effets sur les attitudes et les représentations des apprenants sont prévisibles, même si, en l'état actuel ils ne sont guère décrits systématiquement. Si nous prenons en compte le degré de similitude de deux ensembles culturels, par affinités, nous pouvons entendre des ressemblances structurelles, telles que celles du système économique, des structures de la production, de situation démographique, des niveaux de vie, du système politique, des religions, communes ou apparentées, des langues, des valeurs. En cas de proximité considérée comme importante, il est possible que les attentes éducatives des apprenants soient tournées vers des demandes d'informations particulières. Vers la mise en évidence des différenciations plutôt que des similitudes, trop visibles, ceci peut conduire à donner priorité à l'apurement de contentieux nés de représentations de l'autre fortes et contrastées. A l'inverse, quand les deux ensembles culturels sont très dissemblables, on risque de se trouver en présence de représentations préalables plus massives et donc plus faciles à remettre en cause, mais aussi à une contrainte : expliciter bien davantage tout ce qui, dans le cas précédent, constituait des présupposés communs. Deux ensembles culturels, quel que soit leur degré de similitudes, peuvent présenter des intersections permanentes ou discontinues. Il faut entendre par là les relations économiques, culturelles, politiques et militaires stables ou épisodiques et partielles.

« Les représentations des autres cultures sont le produit de contact culturels. La dynamique et les effets des processus de ces contacts sont à prendre en considération tout autant les similitudes partielles de deux sociétés. Une connaissance de l'histoire de ces relations culturelles ou diplomatiques permet sans doute de clarifier les stéréotypes réciproques et de déceler l'origine de certaines attitudes. Le degré de similitude ou d'analogie entre deux ensembles culturels découpés par des états-nations politiques, le caractère continu ou discontinu, traditionnel ou récent, antagoniste ou non de leurs relations modèlent les représentations préalables des apprenants et leurs attentes ». (Beacco, 2000, p. 52)

Ces facteurs, tout comme les relations de ces cultures remises en présence dans la classe de langue, qu'elles soient égalitaires ou de domination, instaurant une autre culture en modèle unique, l'orientation convergente de stéréotypes s'y rapportant positifs ou hostiles sont à prendre en considération dans la détermination des finalités et des objectifs d'un enseignement de la culture en classe de langue. Alors s'il y a des différences il faut qu'il ait de la part des programmes ainsi que de la part des formateurs une attention spéciale à ces différences et faire de sorte qu'elles puissent être vues comme partie qui s'intègre de façon positive dans l'apprentissage. Surtout par le fait que par la question [V12] de notre

questionnaire nous avons demandé aux étudiants si leur culture source facilitait la compréhension des différences et similitudes avec la culture cible à ce qu'ils ont dit à une grande majorité être plutôt d'accord. Deux questions liées à la similitude des cultures source et cible [V9 et V10] étaient si celles-ci elles sont abordées de façon explicite dans le parcours de formation en FLE. Pour ce faire nous avons proposé une hypothèse selon laquelle *l'origine culturelle de chaque apprenant est négligée alors qu'elle peut être la base de l'acquisition de la culture cible*. Les résultats montrent comme nous pouvons le constater sur le tableau ci-dessous que parmi ceux qui ont répondu aux deux questions sur l'abordage de la culture cible et de la culture source, 63% de l'effectif total dit que les aspects concernant les cultures françaises et mozambicaines sont pris en compte lors de leur formation, ce qui ne valide pas l'hypothèse sur la négligence de la part des programmes ou des formateurs de l'origine culturelle des apprenants.

Tableau 82. Croisement des variables [V9] et [V10]

% en ligne % en colonne	Effectif/poids			
	Não	Sem resposta	Sim	Ensemble
Não	16	4	2	22
	72,7	18,2	9,1	100,0
Sem resposta	14,3	6,9	1,0	5,9
	1	33	2	36
Sim	2,8	91,7	5,6	100,0
	0,9	56,9	1,0	9,6
Ensemble	95	21	201	317
	30,0	6,6	63,4	100,0
Ensemble	84,8	36,2	98,0	84,5
	112	58	205	375
Ensemble	29,9	15,5	54,7	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0

La *figure 78* montre aussi une cohérence des réponses des questions [V09] et [V10]. Comme nous pouvons le voir sur l'arbre de similarités, pour ceux qui se sont mis d'accord par rapport à l'existence des aspects de la culture française ou francophone dans la formation, ils ont aussi dit que les aspects concernant la culture mozambicaine sont abordés (V09Sim et V10Sim). Alors, ceux qui ont choisi l'option « sans réponse » se retrouvent aussi regroupés (V09SR ; V10SR et V11SR).

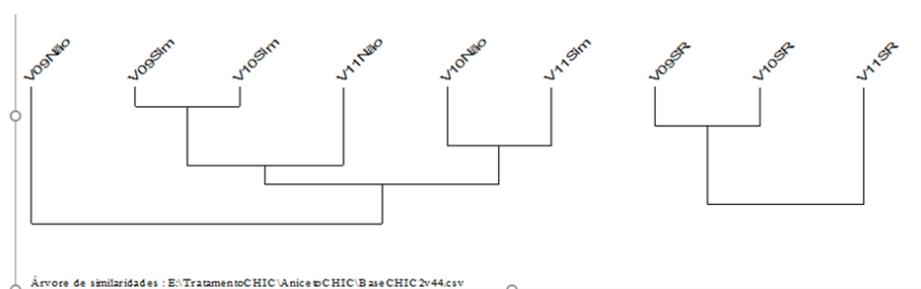


Figure 78. Arbre de similarités issu de l'analyse des composantes des vecteurs-variables V09 et V10

La participation des répondants par rapport aux questions de la culture française et mozambicaine en classe est marqué par les étudiants de la quatrième année (An4), et de ceux qui ont la langue Echuwabo (EcF-Fréquence de l'Echuwabo ; EcPs-L'Echuwabo comme langue du père ; EcMs-Echuwabo comme langue de la mère) comme langue de communication. Notre graphe implicatif nous montre que la tendance de l'implication par rapport à la question [V09Sim] est au tour de ce groupe, suivi des locuteurs du Cisena.

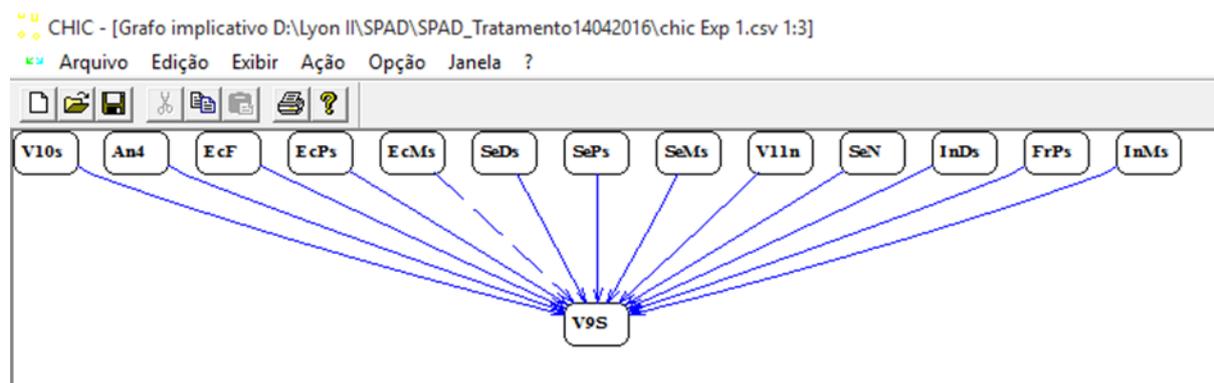


Figure 79. Graphe implicatif- Cône implicatif centré sur V09Sim.

Mais si nous considérons les 30% de l'effectif qui disent ne pas avoir une représentation des cultures mozambicaines dans leur parcours de formation, nous pensons que cette approche devrait « peut-être » s'améliorer. Cette position est prise et justifiée par les réponses suivantes : En [V11] nous avons demandé si les cultures mozambicaines étaient différentes de la culture cible. Sur la question [V13] nous voulons savoir si cette situation pourrait provoquer des chocs culturels. Il est clair que les étudiants assument avoir un apprentissage basé sur une pédagogie interculturelle. Mais le **tableau 83** montre que ceux qui ont dit qu'il y a des chocs culturels, 56% affirment vivre « *quelques fois* » cette situation, suivis de 21% qui ont « *souvent* » des chocs et finalement 5% qui déclarent « *toujours* ». Alors ce pourcentage montre clairement qu'un grand nombre d'étudiants ne sont pas clairs dans les processus de formation interculturelle.

Tableau 83. Croisement des variables [V11] et [V13]

% en ligne Effectif/ poids % en colonne	Effectif/ poids				Ensemble
	1_De forma nenhuma	2_ algumas vezes	3_muitas vezes	4_ sempre	
Não	6	12	4	2	24
	25,0	50,0	16,7	8,3	100,0
Sem resposta	8,6	5,9	5,3	9,5	6,5
	50,0	40,9	9,1	0,0	100,0
Sim	11	9	2	0	22
	15,7	4,4	2,6	0,0	5,9
Ensemble	53	183	70	19	325
	16,3	56,3	21,5	5,8	100,0
Ensemble	75,7	89,7	92,1	90,5	87,6
	70	204	76	21	371
Ensemble	18,9	55,0	20,5	5,7	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Comme nous l'avons pu constater, il nous semble que notre public n'a toujours pas de vision claire sur l'apprentissage en contexte multilingue, raison par laquelle le manque de tolérance à la différence culturelle se montre assez élevé. Une analyse profonde du côté des pratiques des formateurs peut être objet de la suite de ce travail. Plusieurs informations que nous sont transmises par notre population statistique nous semble plutôt issues d'un côté d'un « mauvais » abordage de l'enseignement interculturel de la part des formateurs et de l'autre côté de « l'incompréhension » de la situation réel du contexte de formation de la part de nos futurs enseignants.

Le **tableau 84** montre le croisement des réponses aux questions [V16] et [V17]. Nous avons demandé aux étudiants si leurs différences culturelles sont-elles prises en compte lors des cours de phonétique à la question et si l'attitude des formateurs par rapport à cette situation les aide dans l'apprentissage. 97% de l'effectif a répondu que leur origine est toujours prise en compte dans les cours de phonétique et qu'ils sont d'accord que cette attitude des formateurs les aide dans l'apprentissage en FLE.

Tableau 84. Croisement des variables [V16] et [V17]

Effectif/ poids % en ligne % en colonne	1_ Não concordo de forma nenhuma	2_ Não concordo muito	3_ estou um pouco de acordo	4_ estou de acordo	Ensemble
1_ De forma nenhuma	9	5	3	8	25
	36,0	20,0	12,0	32,0	100,0
2_ Algumas vezes	45,0	26,3	5,1	2,6	6,2
	6	12	40	71	129
3_ muitas vezes	4,7	9,3	31,0	55,0	100,0
	30,0	63,2	67,8	23,3	32,0
4_ sempre	4	1	15	106	126
	3,2	0,8	11,9	84,1	100,0
Ensemble	20,0	5,3	25,4	34,8	31,3
	1	1	1	120	123
Ensemble	0,8	0,8	0,8	97,6	100,0
	5,0	5,3	1,7	39,3	30,5
Ensemble	20	19	59	305	403
	5,0	4,7	14,6	75,7	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

2.1. Représentations de la culture et langue françaises pour les futurs enseignants de FLE

« Or, nous partons de l'hypothèse que pour aboutir à des contacts réussis en langue étrangère, le non natif de la langue doit connaître ou du moins être conscient des références culturelles des autochtones qui sous-tendent toute communication. » (Gohard-Radenkovic, 2005, p. 159)

L'image qu'un individu se fait de l'autrui peut influencer beaucoup sa position et ses attitudes envers cet individu. Bastos (2015, p. 47) nous rappelle que dans le cadre du multiculturalisme, plus que respecter l'Autre, l'interculturalité implique la capacité de vivre de l'altérité, profitant de cette expérience de construction de sens avec l'Autre pour faire un auto-examen critique en relation avec soi-même et sa culture, et ainsi se transformer en

permanence. Dans ce questionnaire nous nous sommes intéressés à deux situations. La première, comprendre quel image notre effectif se fait de la culture française et la deuxième, qu'est-ce qu'une formation FLE signifie pour ce public.

Beacco (2000, p. 117) dit que la représentation des informations et des connaissances culturelles est susceptible de donner lieu à comparaison de cultures ou, le plus souvent, des états mis en présence, celui d'appartenance de l'apprenant et celui dans lequel se parle la langue étudiée. Ces activités de classe naissent assez spontanément et sont recherchées, car ils présentent cet avantage, peu fréquent, de susciter la parole des apprenants, qui se sentent interpellés. Si l'on n'y prend garde, ces comparaisons peuvent détourner à la confrontation, parfois très affective, qui déclenche des jugements de valeur sur les sociétés mises en présence, et dont importe de tirer parti dans une perspective éducative. Plus fondamentalement, ces discussions à visée comparatiste conduisent à mettre en relation deux ensembles sociaux qui, de ce fait, sont présumés être homogène, à savoir deux états nationaux dont on examine, frontalement, différences et ressemblances. De la sorte, nous sommes conduits, par d'autres voies, à laisser s'installer des représentations compactes, mettant en regard massivement les deux ensembles nationaux qu'on ne saurait automatiquement assimiler à deux ensembles culturels distincts. Ces comparaisons d'un bord à l'autre tendent à effacer les différenciations internes, particulièrement visibles dans les sociétés modernes ou post industrielles, au profit des différences nationales.

Pour la question de la représentation des étudiants mozambicains de la culture française ou francophone nous avons pu classer les réponses du questionnaire à travers quatre idées qui ont été le plus utilisées pour décrire de possibles chocs culturels :

1. autour des aliments

Nos étudiants croient que les habitudes alimentaires au Mozambique et en France par exemple sont très différents (ce qui est en partie vrai) mais ils présentent des arguments sur la gastronomie française qui peuvent être étonnants : Par exemple, l'individu 240 du *tableau 85* se sent choqué parce que dans sa culture le cafard ce n'est pas un aliment (il croit que les français mangent des cafards). Un autre animal choque pour ces étudiant c'est l'escargot ; comme le dit l'individu 309, « un plat à base d'escargot dans ma région, non ! ». Un autre épisode c'est l'invitation ; l'individu 297 affirme que dans sa culture ce n'est pas une habitude (lorsque on nous invite à aller manger chez les gens) d'amener quelque chose à manger de chez soi. Un autre exemple sur les invitations est présenté par l'individu 159. Il raconte qu'il a été invité au restaurant et il a été choqué parce qu'il devrait payer son addition. Un autre facteur présent sur l'esprit des mozambicains c'est la très connue baguette française. Nos

enquêtés trouvent « bizarre le pain sous le bras » et la question de manger dans la rue ou dans les transports en commun.

Tableau 85. Stéréotypes et représentations. Aliments

PARA A MINHA CULTURA POIS PARA A MINHA CULTURA BARATA NAO E	ALIMENTO		Indiv240
O CHOQUE DE CULTURAS EXEMPLOS NO CASO DA ALIMENTACAO EXISTE	ALIMENTOS	CONSUMIDOS NA MINHA CULTURA QUE NAO SAO CONSUMIDOS NA	Indiv206
EXISTEM ALGUNS	ALIMENTOS	QUE OS FRANCESES CONSUMEM E QUE NA MINHA CULTURA NAO E	Indiv343
HABITOS	ALIMENTARES		Indiv52
SITUACOES	ALIMENTARES	E VESTUARIO	Indiv77
POR EXEMPLO OS HABITOS	ALIMENTARES		Indiv246
CONCEPCAO DA FAMILIA ALGUNS HABITOS	ALIMENTARES		Indiv315
UM DOS CHOQUES QUE JA VERIFIQUEI E NA	ALIMENTACAO		Indiv52
NA	ALIMENTACAO		Indiv57
CULTURAS TEM UMA ABORDAGEM MUITO DIFERENTE A PARTIR DA	ALIMENTACAO	ATE A OUTROS NIVEIS	Indiv74
QUE TEM A VER COM O CHOQUE DE CULTURAS EXEMPLOS NO CASO DA	ALIMENTACAO	EXISTE ALIMENTOS CONSUMIDOS NA MINHA CULTURA QUE NAO SAO	Indiv206
O CHOQUE CULTURAL E NA	ALIMENTACAO		Indiv314
O CHOQUE DE CULTURAS EXEMPLOS NO CASO DA ALIMENTACAO EXISTE	ALIMENTOS	CONSUMIDOS NA MINHA CULTURA QUE NAO SAO CONSUMIDOS NA	Indiv206
EXISTEM ALGUNS	ALIMENTOS	QUE OS FRANCESES CONSUMEM E QUE NA MINHA CULTURA NAO E	Indiv343
DEPOIS DE TERMINAR O	ALMOCO	TIVE QUE PAGAR A CONTA	Indiv159
QUE DIZ RESPEITO A GASTRONOMIA EXISTEM ALGUNS FRANCESES QUE	COMEM	BARATAS ISSO PARA MIM FOI UM CHOQUE PARA A MINHA CULTURA	Indiv240
CONSIGO ALGO COMESTIVEL PARA JUNTAREM COM A DO FRANCES E	COMEREM	DURANTE A VISITA	Indiv297
AO VISITAR UM FRANCES NAO SABE QUE DEVE LEVAR CONSIGO ALGO	COMESTIVEL	PARA JUNTAREM COM A DO FRANCES E COMEREM DURANTE A VISITA	Indiv297
QUE OS FRANCESES CONSUMEM E QUE NA MINHA CULTURA NAO E	COMESTIVEL	EXEMPLO DE RA	Indiv343
JA ME DEPAREI COM UMA SITUACAO ONDE VI UM FRANCES A	COMER	PAO NA RUA	Indiv345
VEZ OUVI UMA HISTORIA QUE DIZ QUE OS FRANCESES COSTUMAM POR	PAO	POR BAIXO DO SOVACO PARA MIM ISSO NAO E ETICO	Indiv316
COLOCAR O	PAO	SOBRE O SOVACO ACHO QUE E MUITO ESTRANHO	Indiv317
OUVI DIZER QUE OS FRANCESES COSTUMAM COLOCAR O	PAO	DE BAIXO DO SOVACO QUANDO VOLTAM DA PADARIA	Indiv319
JA ME DEPAREI COM UMA SITUACAO ONDE VI UM FRANCES A COMER	PAO	NA RUA	Indiv345
A	REFEICAO	A BASE DE CARNE DE CARACOL NA MINHA REGIAO ESSA CARNE NAO	Indiv309

2. Autour des animaux

Dans la question des animaux le grand vilain pour les représentations des étudiants mozambicains c'est le chien. Pour ceux qui se sont prononcés par rapport à cette situation, ils disent sentir une différence énorme entre la façon dont le chien est vu dans les deux pays. Nous citons comme exemples retirés du *tableau 86*, l'individu 5 parle de « l'habitude de vivre avec les animaux comme s'ils étaient membres de la famille ». Les individus 36 et 51 disent : « le traitement donné aux chiens, ici la plupart des gens n'aiment pas. Les familles françaises prennent plus en considération le chien alors que dans les familles mozambicaines ce n'est pas vraiment le cas ».

Tableau 86. Stéréotypes et représentations. Animaux

O HABITO DE VIVER COM	ANIMAIS	COMO SE FOSSEM MEMBROS DA FAMILIA	Indiv5
A MANEIRA DE COMO SE TRATA ALGUNS	ANIMAIS	EM MOCAMBIQUE E DIFERENTE DE COMO SE TRATA EM FRANCA	Indiv23
OS MOCAMBIKANOS AO TIRAREM FOTOS SEMPRE EXCLUEM OS	ANIMAIS	COMO POR EXEMPLO O CAO	Indiv56
EM FRANCA TRATAM	ANIMAIS		Indiv352
PROBLEMAS DA LINGUA EM QUE ME PERGUNTAVAM O NOME DE	ANIMAL	E EU NAO SABIA O QUE SIGNIFICAVA NA LINGUA OFICIAL	Indiv122
COMO UM MEMBRO DE FAMILIA MAS AQUI NAO TRATAMOS COMO UM	ANIMAL	QUALQUER E NAO CUIDAMOS COMO OS FRANCESES E ISTO ME DEIXA	Indiv352
E BOM SOMENTE UM CASAL COMPOSTO DE PAIS E DOIS FILHOS E	CACHORO		Indiv384
ENTRE CULTURA MOCAMBIKANA E FRANCESA E TIRAR FOTO COM	CACHOROS		Indiv60
	CACHOROS		Indiv352
ONETICA CORRETIVA E MESMO TAMBEM QUANTO AO TRATAMENTO DO	CAO	CA EM MOCAMBIQUE A MAIORIA NAO GOSTA	Indiv36
TIRAR FOTO AO LADO DE UM	CAO		Indiv43
COQUES ENTRE A CULTURA MOCAMBIKANA E A FRANCESA E A CERCA DO	CAO	QUE A FAMILIA FRANCESA CONSIDERA MAIS E OS MOCAMBIKANOS NAO	Indiv51
TIRAREM FOTOS SEMPRE EXCLUEM OS ANIMAIS COMO POR EXEMPLO O	CAO		Indiv56
FRANCESES NA CULTURA DELES GOSTAM DE TIRAR FOTO AO LADO DO	CAO		Indiv56
	CAO	EM MOCAMBIQUE E GUARDA NA FRANCA E FAMILIA	Indiv66
MOCAMBIKANA A MANEIRA DE SE VESTIR E O HABITO DE DEIXAR O	CAO	COMO SEU GUARDA	Indiv72
QUANDO VI UM FRANCES CONSIDERANDO UM	CAO	COMO SUA FAMILIA ENQUANTO QUE O CAO AMEAÇA-ME	Indiv112
FRANCES CONSIDERANDO UM CAO COMO SUA FAMILIA ENQUANTO QUE O	CAO	AMEACA-ME	Indiv112

3- Autour des manières de saluer

La question de la salutation a été aussi abordée comme une cause possible des chocs entre les cultures. Si nous regardons les réponses obtenues, nous remarquons par exemple des critiques par rapport à la bise entre hommes. L'individu 348 dit par exemple que faire la bise entre deux hommes c'est synonyme de l'homosexualité. Selon l'individu 356, cette situation est illégale au Mozambique. Il y a aussi parmi les réponses données : « j'ai entendu parler que la majorité des français sont homosexuels et ça me choque beaucoup » ou « ils ont demandé un enfant de 7-10 ans combien des fois leurs parents avaient des relations sexuelles. »

Tableau 87. Stéréotypes et représentations. Salutation

	BEDJAR	OUTRO HOMEM NA BOCHECHA E CASO DE NAMORO OU HOMOSSEXUALIS	Indiv348
NA FRANCA OS HOMENS CUMPRIMENTAM-SE	BEDANDO	NO ROSTO ENQUANTO QUE EM MOCAMBIQUE ISSO NAO ACONTECE	Indiv344
QUANDO DOIS HOMENS SE DAO	BEIJO	NA BOCA	Indiv306
NA CULTURA FRANCESA E NORMAL SAUDAR ALGUEM DANDO	BEIJO	NA BOCA	Indiv403
ENQUANTO NA MINHA CULTURA	BEIJO	NA BOCA SO PODE SER COM PESSOAS QUE TENHAM ALGUMA AFINIDADE	Indiv403
MAS UMA VEZ OUVI DIZER QUE A MAIORIA DOS FRANCESES SAO	GAYS	E ISSO ME CHOCA MUITO	Indiv318
A QUESTAO DO	HOMOSSEXUALISMO	LEGAL EM FRANCA E NAO LEGAL EM MOCAMBIQUE	Indiv356
EM PRINCIPIO UM DOS CHOQUES QUE JA DEPREI-ME E NA	SAUDACAO		Indiv123
	SAUDACAO	POR EXEMPLO	Indiv149
EM TERMOS DE	SAUDACAO		Indiv155
AS FORMAS DE	SAUDACAO		Indiv325
AS FORMAS DE	SAUDACAO	TAMBEM SAO DIFERENTES	Indiv365
NAS	SAUDACOES	DOS MOCAMBIKANOS E DOS FRANCESES	Indiv57
DE MAIS OU MENOS 7-10 ANOS QUANTAS VEZES OS SEUS PAIS FAZIAM	SEXO		Indiv32
SEPARACAO POR	SEXO	DA JUVENTUDE NOS TEMPOS DE LASER E DIVERTIMENTO COMO	Indiv52
RELATIVAMENTE A ACEITACAO DAS PESSOAS DO MESMO	SEXO		Indiv227

4- Autour des gestes

Si plusieurs individus ayant répondu à cette question sont d'accord qu'il y a une différence au niveau de l'utilisation des gestes entre les mozambicains et les français. Un geste en particulier a attiré l'attention de nos répondants. C'est le geste utilisé pour « dépêchez-vous ou faites vite » de la culture française. Pour notre effectif ce geste est lié aux rapports sexuels.

Tableau 88. Stéréotypes et représentations. Gestes

O USO DO	GESTO	QUE DIZ SEJA RAPIDO DOS FRANCESES PARA OS MOCAMBIKANOS E UM	Indiv104
JA VIVI O CASO DO	GESTO	FAZ RAPIDO	Indiv218
O	GESTO	PARA SEJA RAPIDO COM O MOVIMENTO DAS MAOS	Indiv226
POR EXEMPLO NO	GESTO	DE PRECA OU RAPIDEZ	Indiv362
O	GESTO	USADO NA FRANCA PARA DIZER RAPIDO FOI UM DOS CHOQUES	Indiv366
OUI ON PARLE LE CAS DE	GESTE	DE VITESSE PAR EXEMPLE LE FAIT DE BOUGER LA MAIN AU GESTE DE	Indiv103
DE GESTE DE VITESSE PAR EXEMPLE LE FAIT DE BOUGER LA MAIN AU	GESTE	DE VITESSE POUR LES FRANCAIS ICI AU MOZAMBIQUE C EST INSULTE	Indiv103
OS	GESTOS	USADOS EM FRANCES SAO COMPLETAMENTE DIFERENTES DAS LINGUAS	Indiv131
A UTILIZACAO DE CERTOS	GESTOS	DA CULTURA FRANCESA ENTRAM EM CHOQUE COM OS DA MINHA CULTURA	Indiv359
O USO DE ALGUNS	GESTOS	E MIMICAS QUE NO MEU CONTEXTO DIZ OUTRAS COISAS	Indiv365
NA UTILIZACAO DE	GESTOS	QUE NAO SAO COMPARTILHADOS NOUTRAS CULTURAS COMO POR EXEMPLO	Indiv383

Alors nous pouvons comprendre à partir de ce qui a été dit que des situations des différences culturelles existent et qui ont une influence dans la formation des futurs enseignants du FLE au Mozambique. Brohy (2005, p. 144-146) affirme que dans le début du 20^{ème} siècle, l'étude des attitudes et représentations prend un essor considérable avec le

développement de la psychologie sociale en tant que discipline scientifique. Même si leurs définitions et leurs contours restent flous, les chercheurs s'accordent pour dire l'importance de ces dispositions mentales par rapport à la direction de nos décisions et de nos actes, quoiqu'en définitive, la corrélation entre attitudes exprimées et comportement réel reste parfois ténue. Nous les considérons comme apprises, relativement stables, mais évolutives. Nous soulignons généralement l'aspect multidimensionnel des deux notions, les attitudes étant souvent prêtés aux individus et les représentations aux collectivités, mais là encore, la distinction n'est pas consistante. D'autres termes sont parfois utilisés de manière concomitante, comme les stéréotypes et les préjugés. Les attitudes font partie de concepts connexes, tels que la motivation, l'identité et l'appartenance. Puis, depuis les années 1950, la recherche sur les attitudes concernant les langues en particulier explose. Elle touche tant les langues maternelles, secondes et étrangères, que les variétés de langues, les accents, les locuteurs, l'apprentissage des langues, la politique linguistique, le bilinguisme, la mélange des langues et l'alternance codique, les compétences langagières, et beaucoup d'autres domaines encore. Plusieurs facteurs, qui sont bien sûr interdépendants, convergent vers ce développement.

« Comme en matière de plurilinguisme, tout le monde se sent spécialiste, il faut sans doute améliorer la communication et la valorisation de résultats scientifiques afin de réduire le hiatus entre les discours populistes et académiques. [...] Le terme de « plurilinguisme fonctionnel » ne doit pas faire oublier que les langues, dans la tête des locuteurs, sont plus que des simples « outils », surtout celles qui renvoient aux souvenirs et aux émotions. » (Brohy p. 154.)

Cependant, certaines réponses nous montrent que ces chocs sont issus de stéréotypes et des situations imaginaires que ce public se fait des français et que si ces questions étaient abordées dans les programmes de leur formation, nous aurions sûrement une attitude différente. Radenkovic (2005, p. 169) dit que le concept de « représentations » utilisé dans un grand nombre de disciplines, permet d'étudier les images ou perceptions de l'Autre (hétéroreprésentations) et celles de Soi (autoreprésentations) dans leur diversité et leur évolution. Le décodage de ces représentations, du point de vue didactique, nous informe sur la gestion des racismes, des xénophobies et xénophilies, des inclusions et exclusions que s'organisent toujours sur le mode de la confrontation oppositionnelle « moi-l'autre », « eux-nous », « l'autochtone- l'étranger ». Le concept des représentations est autant un objet d'étude en soi qu'un outil d'analyse qui permet d'effectuer l'étude des stéréotypes, clichés, images définissant « l'Autre » différent dans son quotidien culturel et social (ex coutumes, traditions vestimentaires, alimentaires, comportements sociaux, usages de la langue, etc.). Alors,

comme nous l'avons pu comprendre, notre hypothèse selon laquelle *il y a une différence entre les représentations que les apprenants se font de la culture cible en fonction de leur appartenance à une communauté matrilineaire ou patrilinéaire* n'est peut pas être validé dans ce cas parce que les idées que ces apprenants se font de la culture cible sont très proches les unes des autres indépendamment de leur origine sociale.

2.2. Qu'est-ce qu'a motivé le choix de s'investir dans le parcours FLE ?

« En effet, l'enseignement de sa propre langue ne peut prendre du sens qu'à travers la connaissance maîtrisée de son propre patrimoine littéraire [...]. De même il est indispensable de construire avec les étudiants non francophones, quelle que soit leur provenance et quel que soit leur objectif quand ils choisissent ce cours (Le FLE), les savoirs référentiels nécessaires à la compréhension de la société d'accueil. » (Gohard-Radenkovic, 2005, p.171)

Sur le choix du parcours FLE, plusieurs raisons ont influencé les individus. Dès l'amour pour la langue, les questions financières, influence de tiers etc. Nous allons nous centrer autour de cinq concepts que nous croyons être les plus représentatives parmi les principales raisons de choix de la formation en Français Langue Étrangère de la part des jeunes mozambicains. Pour comprendre le choix des futurs enseignants de FLE nous allons reprendre Gohard-Radenkovic (2005, p. 171) que nous dit que « *prendre des décisions didactiques implique la nécessité de bien maîtrisée le contexte dans lequel nous intervenons, sinon ne serions pas en cohérence avec notre propre démarche méthodologique* ». Si nous avons pu observer la prédominance de la littérature française dans les programmes de langue, c'est que les responsables des programmes ou les concepteurs de manuels reproduisent une conception élitiste et légitimiste de la langue et de la culture françaises, héritée d'une vision « civilisatrice » des Lumières. Il faut, dans le contexte mozambicain, participer à ce que Gohard-Radenkovic appelle « acte réparateur », où les programmes d'enseignement des langues étrangères et la formation d'enseignants de FLE incluent les aspects liés à la littérature et au contexte réel du Mozambique. Ainsi les raisons du choix de notre public sont les suivantes :

1. La passion pour la langue française.

Le *tableau 89* ci-dessous nous montre que parmi plusieurs raisons ce groupe a choisi de suivre cette formation par amour à langue française. Dans le contexte du concept d'amour, certains éléments du groupe enquêté parlent aussi de leur amour par la transmission de connaissances ou le fait de vouloir devenir enseignant des langues. Des réponses tels que

« j'aime la langue française » ou « j'aimerais être enseignant pour aider mes camarades à parler la langue française » sont assez souvent utilisées par nos répondants.

Tableau 89. 1^{ère} raison du choix du parcours FLE.

POUR	AIMER	LA LANGUE FRANCAISE	Indiv41
J AI CHOISI ME FORMER EN FRANCAIS CAR PREMIEREMENT POUR	AIMER	LA LANGUE ET VOULOIR APPRENDRE	Indiv102
	AIMER	LA LANGUE	Indiv112
POUR	AIMER	LA LANGUE	Indiv203
MOI PARFAITEMENT J AI DECIDE FAIRE FRANCAIS POUR MOTIFS D	AIMER	LA LANGUE DEPUIS LONGUETEMPS BESOIN DE TRAVAIL E SAVOIR OU	Indiv209
	AIMER	PARLER BEAUCOUP DES LANGUES	Indiv242
POUR	AIMER	LA LANGUE FRANCAISE	Indiv335
LE SIMPLE FAIT DE	AIMER	LA LANGUE ET LA POSSIBLE REALISATION D UN REVE CELUI DE	Indiv351
POUR	AIMER	LA LANGUE	Indiv409
PARCE QUE J	AIMAIS	LA LANGUE FRANCAISE	Indiv62
DE LANGUE DEPUIS QUAND J ETAIT AU DOUZIEME CLASSE TOUJOURS J	AIMAIS	LA LANGUE FRANCAISE JE ME SENS BIEN APPRENDRE CETTE LANGUE C	Indiv391
J AI CHOISI PARCE QUE J	AIMAIT	PARLER FRANCAIS	Indiv276
ME FORMER EN FRANCAIS PARCE QUE J AIME LA LANGUE FRANCAISE J	AIMERAI	ETRE UN ENSEIGNANT POUR AIDER MES CAMARADES A PARLER LA	Indiv24
JE CHOISI FORMER EN FRANCAIS PARCE QUE J	AIMERAI	AVOIR OU AUGMENTER MES NUMERO DE LANGUE PARLE ET AVOIR UN	Indiv47
LA FORMATION EN LANGUE FRANCAISE A CAUSE DE MON PERE IL	AIMERAI	QUE UN JOUR JE DOIS FAIRE LE FRANCES ET J ADORE LA LANGUE	Indiv67
J	AIMERAI	FORME AUSSI LES AUTRES POUR SAVOIR LA LANGUE	Indiv152
	AIMERAI	UN JOUR ENSEIGNER LES AUTRES A PARLER FRANCAIS LANGUE	Indiv161
J	AIMERAI	DE TRANSMETTRE LA CONNAISSANCE DE FLE POUR LES AUTRES	Indiv184
J	AIMERAI	ETRE UN PROFESSEUR DU FLE	Indiv197
D ABORD PARCE QUE J	AIMERAI	ETRE UN PROFESSEUR DE LANGUE FRANCAISE	Indiv202
J	AIMERAI	DEVENIR UN ENSEIGNANT DE FRANCAIS	Indiv206

2. L'aide apportée aux autres

Parmi les répondants de ce questionnaire il y'en a ceux qui centrent cette formation à l'aide. Soit parce qu'ils souhaitent aider les autres mozambicains à apprendre français ; ou tout simplement parce qu'ils veulent aider dans la diffusion de la langue française dans le monde. Le besoin de comprendre l'étranger et de pouvoir se communiquer avec lui n'est pas non plus négligé. Nous avons comme le montre le **tableau 90** des expressions : « moi j'ai choisi de me former en langue française c'est pour aider notre pays et faciliter la diffusion de cette langue » ou bien « pour aider les élèves à parler français ».

Tableau 90. 2^{ème} raison du choix du parcours FLE.

MOI J AI CHOISI DE ME FORMER EN LANGUE FRANCAISE C EST POUR	AIDER	NOTRE PAY ET FACILITER LA DIFUSION DE LA LANGUE FRANCAISE	Indiv21
J AIME LA LANGUE FRANCAISE J AIMERAI ETRE UN ENSEIGNANT POUR	AIDER	MES CAMARADES A PARLER LA LANGUE FRANCAISE ET PARCE QUE LA	Indiv24
POUR ETRE ENSEIGNANT ET	AIDER	BEAUCOUP DE PERSONNE A PARLER LA LANGUE	Indiv28
ET AVEC CETTE LANGUE JE VAIS	AIDER	LES PETITS QUI SONT AU 8EME CLASSE A COMPRENDRE BIEN LA	Indiv54
POUR FINIR C EST UNE LANGUE QUE VA ME	AIDER	AU FUTURE	Indiv71
ENFIN JE L AI AUSSI CHOISI JUSTE POUR	AIDER	AUX AUTRES	Indiv81
ET JE VOUDRAIS QUE LES AUTRES LA PARLE BIEN ET JE VEUX	AIDER	AUX AUTRES A BIEN PARLER FRANCAIS	Indiv86
ET AUSSI POUR SAVOIR PARLER BIEN CETTE LANGUE ET POUR	AIDER	LES PERSONNES QUI NE PARLENT PAS FRANCAIS	Indiv87
JE VEUX	AIDER	A RESOUDRE LA PROBLEMATIQUE DE MANQUE DE PROFESSEURS DANS L	Indiv145
POUR	AIDER	LES AUTRES MES FRERES MOZAMBICAINS	Indiv146
DONC AVEC L APPRENTISSAGE DU FRANCAIS JE CROIS QUE CA PEUT M	AIDER	ALLER PLUS LOIN AVEC LE REVE	Indiv169
ENFIN DEVELOPER LES CAPACITES POUR	AIDER	MON PAYS ET ACQUERIR LE CONNAISSANCE EN CE QUE LA CULTURE	Indiv237
POUR	AIDER	MA PROVINCEA APPRENDRE LA LANGUE PARCE QUE LE FRANCAIS	Indiv269
POUR	AIDER	LES ELEVES A PARLER LA LANGUE FRANCAISE	Indiv280
EST UNE LANGUE QUI EST PEU PARLEE AU MOZAMBIQUE ET J AIMERAI	AIDER	D AUTRES A CONNAITRE ET SAVOIR CETTE LANGUE	Indiv299
PARCE QUE FRANCAIS PE ME	AIDER	A RANCONTRE TRAVAIL	Indiv326
CETTE LANGUE POURRA M	AIDER	DANS MES ETUDES SCIENTIFIQUES AU FUTUR	Indiv349
D ABORD PARCE QUE C EST UNE LANGUE ETRANGERE QUE PEUT M	AIDER	A SE COMMUNIQUER DEHORS EN PARTICULIER EN FRANCE	Indiv368
JE CHOISI LE FRANCAIS PARCE QUE LA LANGUE A QUOI	AIDER	NOTRE PAYS A APPRENDRE A PARLER A VOUS COMMUNIQUER JE SAIS	Indiv395
PAR TERMINE J AIMERAI	AIDER	LES FUTURE ELEVES	Indiv396
ET MA FAMILLE AUSSI A INFLUENCE POUR M	AIDER	FAIRE CET COURSUS	Indiv417
JE VU QUE J AI LE DEVOIR DE FAIRE QUELQUE CHOSE POUR	AIDER	MES FRERES QUI SONT ENCORE AU CHEMIN A DECOUVRIR NOUVELLES	Indiv422
FRANCES COMO MINOR ACHEI SER A MELHOIR DISCIPLINA PORQUE	AIDE	ENSEINE APPRENTISSAGE	Indiv2
LANGUE FRANCAISE EST DEVENU UNE LANGUE MONDIALEMENT PARLE ET	AIDE	AUSSI A ANALISER L ECHANGE D EXPERIENCES ENTRE EUX	Indiv5
PARCE QU IL	AIDE	MA FORMATION	Indiv46
IL A	AIDE	MON PROCESSUS DE APPRENTISSAGE MA VIE	Indiv46
J AI CHOISI ME FORMER EN FRANCAIS PARCE QUE LE FRANCAIS M	AIDE	A DECOUVRIR LE CULTURE FRANCAISE ET DES PAYS FRANCOPHONES SE	Indiv275

3. La communication

Le facteur communicationnel a été déterminant pour notre public cible. Comme nous pouvons le constater dans le *tableau 91*, notre public déclare que l'une des raisons du choix de ce parcours est parce que cette langue facilite la communication avec les personnes d'autres pays. Il est clair que pour ces apprenants le besoin communicatif est aussi important quand il s'agit de vouloir apprendre une langue.

Tableau 91. 3^{ème} raison du choix du parcours FLE.

E AUSSI C EST UNE LANGUE QUI VA ME FACILITER LA	COMMUNICATION		Indiv12
DANS UN PAYS QUI A LA LANGUE FRANCAIS COMME LANGUE DE	COMMUNICATION		Indiv48
PROFESSEUR DE FRANCES ET POUR FINIR C EST POUR FAIT BONNE	COMMUNICATION	AVEC LES PERSONNE D AUTRE PAYS QUE ON PARLE CETTE LANGUE	Indiv50
J AIME COMME LANGUE DE	COMMUNICATION	ENTRE NOUS	Indiv51
	COMMUNICATION	AVEC LES PEOPLES D AUTRES PAYS QUI PARLENT FRANCAIS	Indiv76
PERMET MA	COMMUNICATION	AVEC LES FRANCOPHONES	Indiv116
POUR PARTAGER AVEC DES FRANCOPHONES EN SITUATION DE	COMMUNICATION	REELLE	Indiv155
PARCE QUE J AIME BEAUCOUP CETTE LANGUE ME FACILITE LA	COMMUNICATION	MEME EN MAISON JE PARLE UN PEUT AVEC MES PARENTS	Indiv158
PARCE QUE J ADORE LA LANGUE FRANCAISE IL FACILITE LA	COMMUNICATION	AVEC LES FRANCOPHONES ET IL EST TRES FACILE	Indiv159
COMPETENT ET PERFORMANT EN FRANCAIS SURTOUT AU MOMENT DE	COMMUNICATION		Indiv160
FACILITER LA	COMMUNICATION	AUX PAYS ETRANGER	Indiv172
3° POUR AVOIR AU MOINS LA	COMMUNICATION	AVEC LES GENS QUE PARLE LA LANGUE FRANCAIS	Indiv190
D ABORD IL S AGIT DE MOYEN DE	COMMUNICATION		Indiv220
C EST POUR MANQUE D OPTION CAR JE VOULAIT ME FORMEE EN	COMMUNICATION	MAIS TOT OU TARD JE PENSE CHANGES POUR OPTE UNE AUTRE	Indiv223
LES PAYS QUE PARLENT LES FRANCAIS COMME LA LANGUE DE	COMMUNICATION	ENTRE EUX	Indiv251
FACILITER LA	COMMUNICATION		Indiv278
A PROPOS DES AUTRES LANGUES ET CULTURES ET PERMETTRE LA	COMMUNICATION	PARMI LES DIFFERENTS PEOPLES	Indiv312
A MON AVIS PARLER UNE AUTRE LANGUE C EST BON FACILITE LA	COMMUNICATION	ENTRE CULTURES	Indiv374
JE VEUX AUGMENTER MES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES ET	COMMUNICATIFS	AVEC LA CONNAISSANCE DE LA CULTURE FRANCAISE	Indiv289
JE VEUX DEVELOPER MES COMPETENCES LINGUISTIQUES ET	COMMUNICATIONELLES		Indiv88
POR SAVEZ	COMMUNIQUE		Indiv11
QUE J AIME CE LANGUE ET JE CHERCHE DES BASES POUR BIEN ME	COMMUNIQUE	DANS CE LANGUE AUSSI CA VA FACILITER MON EMPLOI	Indiv37
PASSIONANTE DANS LEUR ORALITE QUAND LES INTERLOCUTEURS SE	COMMUNIQUENT		Indiv353
TROISIEME PAR MAJOR SAVOIR	COMMUNIQUE	EN FRANCAIS	Indiv13
TRANSMETTRE LES AUTRES A LA FUTURE ET AUSSI POUR SAVOIR	COMMUNIQUE	AVEC PERSONNE OU GENS ETRANGERE OU QUELQU UN QUE PARLE	Indiv49
2EME POUR SAVOIR ME	COMMUNIQUE	DANS DIFFERENTS LANGUES COMMENT AU FRANCAIS ET 3EME POUR	Indiv102

4. La culture

L'enseignement des langues étrangères dans l'actualité est centré sur la didactique des langues et cultures. Alors, à partir des réponses données, nous pouvons constater que les aspects particuliers à la langue française ont été considérés au moment du choix de la formation universitaire de ces apprenants. Des exemples tels que « j'aime la culture française » ; « maîtrisée la culture française » ou « apprendre la culture française » sont preuve de cette conscience de l'association de la langue à sa culture.

Tableau 92. 4^{ème} raison du choix du parcours FLE.

J AIME LA	CULTURE	FRANCAISE	Indiv14
DE LANGUE ENSUITE C EST POUR DONNER UN VALEUR SUR LA	CULTURE	FRANCAISE	Indiv31
ELLE A CAUSE D ETRE UNE LANGUE ROMANTIQUE ET AUSSI PAR LA	CULTURE	DE LA FRANCE ET PARCE QUE J AIMERAIS AUSSI HABITER DANS UN	Indiv48
OU J ADORE CETTE LANGUE ET AUSSI C EST POUR CONNAITRE LA	CULTURE	DES AUTRES	Indiv54
PERSONNES ET AUSSI JE VEUX FAIRE PARTIE ET ACQUERIR LA	CULTURE	FRANCAISE	Indiv55
J AIME LA	CULTURE	FRANCAISE	Indiv57
ENSUITE PARCE QUE J AIMERAIS SAVOIR E CONNAITRE LA	CULTURE	FRANCAISE A TRAVERS DE LA LANGUE	Indiv82
CONNAITRE LA	CULTURE	DES FRANCAIS	Indiv83
POUR MA FORMATION PARCE QUE IL VA ME PERMETTRE DE SAVOIR LA	CULTURE	D UN AUTRE PAYS	Indiv90
PARCE QUE J ADORE LA LANGUE FRANCAISE E LA	CULTURE		Indiv96
UNE CURIOSITE DE SAVOIR PLUS SUR LA LANGUE FRANCAISE ET LEUR	CULTURE		Indiv99
PARCE QUE JE VOULAIS APPENDRE LA	CULTURE	FRANCAISE PARCE QUE JE VOULAIS DEVENIR LE PROFESSEUR DE	Indiv103
CONNAITRE LA	CULTURE	DE TOUS LES PAYS PARLANTS DE LA LANGUE FRANCAISE	Indiv113
APPRENDRE LA	CULTURE	FRANCAISE	Indiv122
ORIGINE ET LA PRATIQUE CULTURELLE FRANCAISE PAR RAPPORT A MA	CULTURE		Indiv124
ENFIN CONNAITRE LA	CULTURE	FRANCAISE ET L EN PROFITER DE CERTAINS ASPECTS	Indiv128
LA LANGUE JE SUIS TOMBE AMOUREUX DE LA VIE LES GENS DE LA	CULTURE	DU CINEMA ET DE LA LITTERATURE FRANCAISE	Indiv136
L AUTRE MOTIF C EST DE CONNAITRE LA	CULTURE	FRANCAISE	Indiv145
PRINCIPALMENT JE CHOISI CETTE LANGUE C EST A CAUSE DE LA	CULTURE	FRANCAISE J ADMIRE BEAUCOUP	Indiv158
CONNAITRE LA	CULTURE	FRANCAISE	Indiv160
J AIME BEAUCOUP LA	CULTURE	FRANCOPHONE	Indiv166
TOTALEMENT J AI LA	CULTURE	FRANCAISE	Indiv168
EN FRANCAIS PARCE QUE J AIME LA LANGUE FRANCAISE ET LA	CULTURE	FRANCAISE	Indiv168
CULTURELLES COMME NOUS DISONS QUE LA LANGUE EST PORTEUSE DE	CULTURE	DONC CONNAITRE LA LANGUE ET LA CULTURE	Indiv169

5. Pour l'enseignement ou pour le travail

Si parmi les réponses de nos enquêtés les déclarations de l'amour pour la langue et cultures françaises ou francophones sont présentes partout, il y a une situation qu'il ne faut absolument pas négliger. C'est la raison économique. Nous avons eu beaucoup de répondants déclarant avoir choisi la langue française parce qu'ils veulent enseigner. Mais autour de toutes ces causes il y a une raison : la question de l'emploi qui apparaît comme un moteur poussant le choix de ce groupe. Pour ce public, la langue française au Mozambique est le passeport pour le marché du travail. Selon eux : « des personnes aiment (la langue française) à propos de l'emploi, c'est très facile pour travail(ler) quand quelqu'un sait cette langue » ; « finalement c'est une langue de travail au Mozambique » ; « j'ai besoin travailler et le français peut me donner un travail ». Ce sont quelques exemples qui montrent les raisons financières pouvant être aussi importants dans la décision de notre public.

Tableau 93. 5^{ème} raison du choix du parcours FLE.

A CAUSE DU	TRAVAIL	
POUR MOTIFS D AIMER LA LANGUE DEPUIS LONGUETEMPS BESOIN DE	TRAVAIL	E SAVOIR OU COMPRENDRE LE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE DE
DE PERSONNES AIME A PROPOS DU EMPLOI C EST TRES FACIL POUR	TRAVAIL	QUAND QUELQU UN SAIT CETTE LANGUE
FINALEMENT C EST UNE LANGUE DU	TRAVAIL	AU MOZAMBIQUE
DANS MON	TRAVAIL	JE TRAVAIL AVEC LES FRANCOPHONES
DANS MON TRAVAIL JE	TRAVAIL	AVEC LES FRANCOPHONES
TROUVER LE	TRAVAIL	
CHERCHE DE	TRAVAIL	
DEUXIEMEMENT JE	TRAVAIL	BEAUCOUP AVEC LE FRANCAIS DANS MON BUREAU ET FINALEMENT JE
J AI AUSSI PENSE AUX OPPORTUNITES DE	TRAVAIL	PARCE QUE LES ECOLES SECONDAIRES SONT ENCORE EN TRAIN D
PARCE QUE FRANCAIS PE ME AIDER A RANCONTRE	TRAVAIL	
LE FAIT DE ME SERVIR DE LA LANGUE POUR LE	TRAVAIL	
PARCE QUE J ATTEND TROUVE FACILEMENT UN	TRAVAIL	
AUSSI LE	TRAVAIL	CE TRES ENCONTRE AUJOURD HUI
QUE LE FRANCAIS C EST UNE LANGUE QUE FACILITE A AVOIR DES	BOULOTS	
J AI CHOISI FRANCAIS PARCE QUE QUAND J ETAIS PETIT MA MERE	TRAVAILLAIT	DANS UNE MAISON DE FRANCAISES ET ELLE VENEZ A LA MAISON
SE FACILE DE TROUVE	TRAVAILLE	QUAND TU PARLE LES DIFFERENTES LANGUES
UN BON PROFESSEUR ET ETRE INFLUENCE DANS LE LIEU QUE JE	TRAVAILLE	
POUR	TRAVAILLER	
QUE CONCERNE LA LANGUE FRANCAISE ET COMME UNE MANIERE DE	TRAVAILLER	POUR GAGNER LA VIE
JE VEUX	TRAVAILLER	OU ENSEIGNER LA LANGUE FRANCAIS A LES AUTRES COMME LES
J AI BESOIN	TRAVAILLER	ET LE FRANCAIS PEUT ME DONNER UN TRAVAIL

Alors si nous analysons les réponses données par notre population statistique, nous pouvons identifier que plusieurs raisons sont derrière la formation de ces futurs enseignants en Français Langue Étrangère. Indépendamment des raisons, l'effet de la mondialisation et du besoin de communiquer avec l'étranger est aussi présent. Peu importe si cette communication va apporter de l'argent, du plaisir ou de la satisfaction pour celui qui apprend et qui veut faire apprendre, dans les jours actuels, les langues deviennent un patrimoine universel et les compétences pluriculturelles et multilingues des futurs enseignants du FLE au Mozambique vont jouer un rôle important dans la compréhension des similitudes et des différences des langues et cultures en interaction.

Conclusion

En tant que formateur de futurs enseignants, quand nous avons décidé de conduire une recherche sur la formation des enseignants de Français Langue Étrangère en contexte plurilingue et multiculturel, l'idée initiale était de jeter un regard sur nos propres pratiques. L'objectif était tout d'abord savoir comment les apprenants se placent par rapport à notre propre ingénierie pédagogique mais aussi mieux comprendre les problèmes que nous avons constatés au cours de ces dernières années d'enseignement. Les propos de cette conclusion sont divisés en deux parties dont la première fait référence aux résultats obtenus et une deuxième partie qui explicite les perspectives de ce qui sera le prolongement de ce travail de recherche.

1. Les langues et cultures

Ce qu'il est possible de dire pour ce qui concerne les langues et les cultures dans la formation des futurs enseignants de FLE, c'est que nous avons rencontré durant ces dernières années une baisse de niveau de langue des futurs enseignants liée aux représentations que ces futurs professionnels se font de la culture cible. Puis, nous avons remarqué que dans les disciplines dans lesquelles nous intervenons, Didactique des Langues Étrangères et Pratiques Pédagogiques de Français Langue Étrangère, la question des cultures mozambicaines et le plurilinguisme des étudiants n'est pas du tout abordée, ce qui peut expliquer en partie l'existence du problème précédent.

La question centrale que nous avons posée pour ce travail est : « *quels sont les impacts des contextes plurilingues et multiculturels qui peuvent être identifiés, sur la formation des enseignants du Français Langue Étrangère et sous quelles formes ils se manifestent ?* ». A partir de ce travail nous pouvons mieux comprendre que cette formation se déroule dans une ambiance où plusieurs langues entrent en contact sans même que l'enseignant s'en aperçoive. D'après les réponses obtenues nous pouvons affirmer que le raisonnement en langue maternelle, le passage des structures des langues sources vers les langues étrangères ont été une base stratégique des étudiants mozambicains pour l'apprentissage de la langue française. Censés communiquer toujours en FLE lors de la formation, ces étudiants expriment se sentir mieux quand ils peuvent interagir dans d'autres langues maîtrisées. Quand ils sont en autonomie, ou quand il s'agit d'une activité de formation, ce sont les langues mozambicaines qui sont le plus souvent utilisées et ce n'est pas toujours par faible connaissance de la langue française. Nous avons des étudiants en quatrième année qui ont déclaré utiliser d'autres langues dans la classe de FLE. Par rapport aux cultures, nous n'avons pas identifié de grandes

différences d'opinions entre les étudiants originaires des cultures distinctes. Ainsi, les représentations qu'ils ont de la culture cible, se situent quelques fois écartées de la réalité de vie des français en France ou même des francophones dans leur environnement tels que la Suisse, la Belgique, le Québec ou autres pays. En tout cas, il faut accorder une attention particulière à l'introduction des questions interculturelles de façon explicite, dans le but de minimiser l'écart entre ce qui relève des stéréotypes et ce qui relève de fausses représentations, capable d'induire par ailleurs des chocs culturels qui n'ont pas lieu d'être puisque nés de représentations erronées.

La décision de choisir un parcours de formation est importante pour la réussite ou l'échec des futurs enseignants du FLE. Il est très difficile de réussir une formation si elle ne suscite en nous aucune appétence particulière. Les étudiants mozambicains déclarent en majorité suivre cette formation parce qu'ils nourrissent un goût particulier pour la langue française. Il est très important du côté des formateurs que cette passion soit rétribuée par une formation de qualité dans laquelle le formant, même s'il n'a pas eu l'occasion d'effectuer des stages en milieu francophone, ait la capacité d'aborder les questions plurilingues et multiculturelles dans l'apprentissage du FLE. Pour ce faire, il faut que les programmes de formation des futurs enseignants soient constamment mis à jour. L'autoévaluation et surtout l'autoformation sont très importantes pour que les formateurs soient capables d'aborder en classe les thèmes les plus récents en matière d'enseignement et apprentissage des langues.

2. Perspectives de futurs travaux de recherche

Comme nous l'avons dit auparavant, ce travail est loin d'avoir clos le débat. Une première idée qui nous est apparue à partir de cette recherche est d'analyser le travail des formateurs à partir de leur propre point de vue en ayant comme point de départ les réponses qui indiquent les points faibles de la formation en FLE. Nous pensons enquêter les formateurs pour qu'eux aussi à leur tour conduisent une réflexion sur les pratiques de formation qu'ils mettent en place.

Un deuxième volet de recherche est relatif à la question des langues mozambicaines. Nous avons mis en évidence à travers le questionnaire qu'au tour de 20% de l'effectif total ne parle aucune langue mozambicaine. Le pays a introduit dans ces dernières années l'enseignement bilingue sous prétexte que ce qui rend difficile l'apprentissage des mathématiques et des sciences c'est la langue portugaise. Notre questionnement à présent avec ce taux élevé d'apprenants qui ne maîtrisent aucune langue nationale, est le rapport entre l'enseignement bilingue et la maîtrise des langues mozambicaines de la part des élèves. Dans un deuxième temps, nous allons nous intéresser à comprendre qu'est-ce qui provoque

l'existence d'autant d'individus qui ne parlent pas des langues mozambicaines dans un pays où nous avons une multiplicité des langues qui sont utilisées par la population mozambicaine. Les langues sont un patrimoine d'un peuple et le seul moyen de les garder c'est à travers le passage entre les générations de la compétence de communication et de l'utilisation quotidienne de ces langues.

En guise de conclusion, nous espérons que le présent travail puisse être source d'inspiration pour des recherches dans le domaine de la formation d'enseignants au Mozambique ou ailleurs. Nous espérons contribuer pour améliorer les pratiques enseignantes et de formation. L'objectif sera, dans la suite, faire de sorte que les approches plurielles d'enseignement des langues étrangères, ainsi que l'apprentissage dans les contextes « *multi-langues/cultures* » soient prises en compte lors de la conception des programmes de formation d'enseignants ainsi que dans les programmes de FLE aux écoles secondaires mozambicaines.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: puf.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). *La communication interculturelle*. Berne: Peter Lang.
- Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Aguilar, J., Bruderemann, C., & Leclère, M. (2014). *Langues, cultures et pratiques en contexte: interrogations didactiques*. 2014: Riveneuve éditions.
- Alby, S., & Léglise, I. (2014). Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane. (P. U. Rennes, Éd.) 245-268.
- Auger, N., Béal, C., & Démougin, F. (2012). *Interactions et interculturalité: variété des corpus et des approches*. Berne: Peter Lang.
- Bastos, M. (2015). *Le professeur interculturel. L'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris: L'Harmattan.
- Beacco, J. C. (1995, Janvier). La méthode circulante et les méthodologies constituées. *Le Français Dans le Monde (Recherche et application, numéro spécial)*.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Beacco, J.-L. (1996). Enseignement de civilisation en classe de langue. *Echos* 78- 79, 123-128.
- Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. *Le Français Dans Le Monde*.
- Besse, H. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris: Didier/Crédif.
- Bizarro, R. (2014). La compétence interculturelle en cours de LE. Quelques réflexions et exemples. *Intercâmbio*, pp. 39-48.
- Blanchet, P., Moore, D., et Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: éditions des archives contemporaines.
- Bourguignon, C., et Candelier, M. (2014). La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans C. Troncy, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures* (pp. 89-107). Rennes: PUR.

- Brohy, C. (2005). Apprendre et vivre les langues dans un contexte plurilingue: attitudes et représentations. Dans A. G. Radenkovic, *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue* (pp. 141-158). Berne: Peter Lang.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developper la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- Cambone-Lasnes, S. (2015). *Pratiques et représentations sociales des langues en contexte scolaire plurilingue*. Berne: Peter Lang.
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. Dans J. Delorgon, *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 208-214). Paris: Retz.
- Candelier, M. (2014). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme: le même et l'autre. Dans C. Troncy, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures* (pp. 387- 404). Rennes: PUR.
- Candelier, M., & Pietro, J.-F. d. (2014). Eveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques. Dans C. Troncy, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures* (pp. 177-194). Rennes: PUR.
- Candelier, M., Loannitou, G., Omer, D., & Vasseur, M. T. (2008). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes: PUR.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire. *ADEB*.
- Cavali, M. (2005). *Education bilingue et plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Cazenabe, C. (2003). *La formation interculturelle. Un projet existentiel de réciprocité*. Paris: Harmattan.
- Chapala, D. (2007). *L'approche ethnosocioculturelle de l'enseignement des langues*. Maputo: Universidade Pedagogica.
- Chatry-Komarek, M. (2010). *Professionaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2006). *Éducation et langues. Français, créoles, langues africaines*. Paris: L'Harmattan.

- Colonna, R., Becetti, A., et Blanchet, P. (2013). *Politiques linguistiques et plurilinguisme. Du terrain à l'action glotopolitique*. Paris: Harmattan.
- Cortes, J. (1987). *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris: Didier.
- Coste, D. (1998, Janvier). 1940 à nos jours: consolidations et ajustements. *Le Français Dans le Monde (Recherche et application) Numéro Spécial "la didactique au quotidien"*.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- Couturier, R. (2000). Traitement de l'analyse statistique dans CHIC. (I. d. Caen, Éd.) *Actes des journées sur la fouille dans les données par la Méthode Statistique Implicative*, 33-50.
- Couturier, R., et Gras, R. (2005, Janvier 18- 21). CHIC: traitement des données avec l'analyse implicative. *Extraction et Gestion de Connaissances: Actes des cinquièmes journées*, 2.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cyr, P. (2008). *Les stratégies d'apprentissage, Didactiques des Langues Etrangères*. Paris: CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Répères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Delamotte-Legrand, R., & Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline. *Mots N° 45*, 130-133.
- Derivry-Plard, M., Alao, G., Yun-Roger, S., & Suzuki, E. (2014). *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*. Berne: Peter Lang.
- Dondelinger, G., & Wengler, A. (1995). *Plurilinguisme et identité culturelle. Actes des assises européennes pour une éducation plurilingue*. Luxembourg (3- 6 Novembre 1993): Peeters Louvain-la-Neuve.
- Ehrhart, S., Hélot, C., & Nevez, A. (2010). *Plurilinguisme et formation des enseignants. Une approche critique*. (S. Ehrhart, C. Hélot, & A. Nevez, Édés.) Frankfurt: Peter Lang.

- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLÉ International.
- Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE international.
- Galisson, R. (1998, Janvier). A enseignement nouveau, outils nouveaux. *Le Français Dans le Monde (Recherche et Applications) Numéro Spécial "Méthodes et Methodologies"*.
- Gallon, F. (2002). *Extra! 1. Méthode de français*. Paris: Hachette.
- Ghalem, H. (2013, Juin). La dimension interculturelle dans l'enseignement apprentissage du FLE. Algérie. Récupéré sur <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5282/1/sf250.pdf>
- Goanac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: CREDIF.
- Gohard-Radenkovic, A. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (éd. 2ème). Berne: Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A. (2005). *L'usage des concepts de "culture" et d'"interculturel" en didactique*. Palaiseau: Les éditions de l'école Polytechnique.
- Gras, R., & Régnier, J. C. (2009). Fondements théoriques de l'analyse statistique implicite. Dans R. Gras, J. C. Régnier, et F. Guillet, *Analyse Statistique Implicative. Une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités* (pp. 17- 76). Toulouse: Editions Cépaduès.
- Gras, R., Kuntz, P., et Briand, H. (2001). Les fondements de l'analyse statistique implicite et quelques prolongements pour la fouille des données. *Mathématiques et Sciences humaines n° 154-155*, 9-29.
- Gras, R., Régnier, J. C., Marinica, C., et Guillet, F. (2013). *L'analyse statistique implicite. Méthode exploratoire et confirmatoire à la recherche de causalités*. Toulouse: Editions Cépaduès.
- Guillot, G. (2002). L'identité professionnelle des enseignants. *Enseigner la musique n° 5 "cahiers de recherches du cefedem"*.
- Helot, C., Hoffmann, E., Scheidhauer, M. L., & Young, A. (2006). *Ecarts de langue, écarts de culture*. Frankfurt: Peter Lang.
- Instituto Nacional de Estatística (2013) *MOÇAMBIQUE Inquérito Demográfico e de Saúde 2011*. Instituto Nacional de Estatística, Ministério da Saúde. MEASURE DHS/ICF

<http://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR266/FR266.pdf>

- Joubier, A. (2008). Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce. Consulté le Mars 14, 2016, sur <http://portail-du-fle.info/glossaire/LesrapportsentrelalanguematernelleetlalangueetrangereJOUBIER.html>
- Landesheere, V. de. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: PUF.
- Lezouret, L., & Chatry-Komarek, M. (2007). *Enseigner le français en contexte multilingue dans les écoles africaines*. Paris: Harmattan.
- Ludi, G. (2008). Politiques linguistiques pour le plurilinguisme: de la recherche à l'intervention. Dans M. Candelier, G. Loannitou, D. Omer, & M.-T. Vasseur, *Coscience du plurilinguisme* (pp. 17-34). Rennes: PUR.
- Ly, N. (2009). *Plurilinguisme et multiculturalismes*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Martinez, P. (1996). *Que sais je? La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Martinez, P., Moore, D., & Spaëth, V. (2008). *Plurilinguisme et enseignements- Identités en construction*. Paris: Riveneuve.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre oui...mais comment?* Paris : ESF.
- Merchant, G. (2009). Literacy in virtual worlds. *Journal of Research in Reading*, 38-56.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*. Lyon: INRP.
- Miled, M., et Mazunya, M. (2014). Quels publics, quels contenus, pour une formation en didactique du bi-plurilinguisme? Dans E. e. Afrique, *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école* (pp. 121-126). Paris: éditions des archives contemporaines.
- Moore, D. (2006). *plurilinguisme et école*. Paris: Didier.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue: Regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- Moore, D., Sabatier, C., Jacquet, M., & Masinda, M. (2008). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture plurilingue contextualisé. Dans P. Blanchet, D. Moore, & S. A. Rahal, *Perspectives pour une didactique contextualisée* (pp. 19- 40). Paris: édition des archives contemporaines.
- Mousa, A. (2012). *Acquerir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptés et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien*. Lorraine.

- Moussirou-Mouyama, A., & Mbalazé, B. (2014). Langues, société et bi-plurilinguisme à l'école. Dans E. e. Afrique, *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école* (pp. 49-58). Paris: éditions des archives contemporaines.
- Nevez, A. L., Hélot, C., & Ehrhart, S. (2010). Negotiating Plurilingualism in the Classroom. Dans S. Ehrhart, C. Hélot, & A. L. Nevez, *Plurilinguisme et formation des enseignants. Une approche critique* (pp. 5-21). Frankfurt: Peter Lang.
- Oberg, K. (1960). culture shock: adjustment to new cultural environments. *Practiczl Anthropology*, 177-182.
- Patel, S. A., & Cavalcante, M. C. (2013). O caso do português em Moçambique: Uma unidade nacional com base em educação bilingue e intercompreensão. Dans L. P. Lopes, *O português do século XXI: cenario geopolitico e sociolinguistico*. São Paulo: Parábola.
- Plaisance, E., et Vergnaud, G. (2001). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Editions la decouverte.
- Porcher. (2004). *L'enseignement des Langues Etrangères*. Paris: Hachette Education.
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de L'enseignement des Langues*. Paris: CLE International.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle: Une problématique didactique. *Intercâmbio*, pp. 21-38.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Radenkovic, A. G. (2005). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Radenkovic, A. G., Lussier, D., Penz, H., & Zarate, G. (2003). La mise en place d'un projet de recherche européen. Dans G. Zarate, A. G. Radenkovic, D. Lussier, & H. Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues* (pp. 13-28). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Régnier, J. C. (2000). *Méthodes quantitatives et statistique : exposés théoriques de notions fondamentales et de formules de statistique en vue de leurs applications dans les recherches en sciences de l'éducation*. Lyon: ISPEF- Université Lyon 2.
- Régnier, J. C. (2006). *Approche méthodologique de l'enquête par questionnaire*. Lyon: ISPEF- Université Lyon 2.

- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthode traditionnelle jusqu'à nos jours. Consulté le Mars 14, 2016, sur https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- Siguan, M. (2000). Bilinguisme dans l'enseignement : panorama européen. *Le Français dans le Monde, recherche et applications*. janvier 2000, n° spécial, p. 10-21
- Singly, F. de. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan.
- Smitherman, G., et Villanueva, V. (2003). *Language diversity in the classroom. From intention to practice*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Steffen, G., Sedooka, A., Paulsen, T., & Darbellay, F. (2015). Pratiques langagières et plurilinguisme dans la recherche interdisciplinaire: d'une perspective mono à une perspective pluri. (P. U. Nancy, Éd.) *Questions de Communication*.
- Tagliante, C. (2001). *Techniques de classe, la classe de la langue*. Paris: CLE International.
- Tirvassen, R. (2002). *Ecole et plurilinguisme dans le sud-ouest de l'Océan Indien*. Paris: Institut de la Francophonie et Harmattan.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Terrain Messidor.
- Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine n°5*, 133-145.
- Zarate, G. (2004). *Répresentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Index des Figures

Figure 1. Villes où nous avons le parcours de formation FLE.....	16
Figure 2. Enseignement primaire et secondaire de niveau 1	19
Figure 3. Enseignement secondaire de niveau 2 et universitaire	20
Figure 4. Ecran SPAD.....	97
Figure 5. Exemple d'un traitement des données CHIC.....	99
Figure 6. Niveau de connaissance de la langue portugaise	101
Figure 7. Fréquence d'usage de langue portugaise	102
Figure 8. Niveau de connaissance de la langue anglaise.....	103
Figure 9. Fréquence d'usage de la langue anglaise.....	104
Figure 10. Niveau de connaissance de la langue française	105
Figure 11. Fréquence d'usage de la langue française.....	106
Figure 12. Niveau de connaissance de la langue kiswahili	107
Figure 13. Fréquence d'usage de la langue kiswahili	108
Figure 14 Niveau de connaissance de la langue Kimwani.....	109
Figure 15. Fréquence d'usage de la langue Kimwani	110
Figure 16. Niveau de connaissance de la langue Shimakonde.....	111
Figure 17. Fréquence d'usage de la langue Shimakonde	112
Figure 18. Niveau de connaissance de la langue Ciyao	113
Figure 19. Fréquence d'usage de la langue Ciyao	114
Figure 20. Niveau de connaissance de la langue emakhuwa	115
Figure 21. Fréquence d'usage de la langue Emakhuwa	116
Figure 22. Niveau de connaissance de la langue Ekoti	117
Figure 23. Fréquence d'usage de la langue Ekoti	118
Figure 24. Niveau de connaissance de la langue Elomwe	119
Figure 25. Fréquence d'usage de la langue Elomwe.....	120
Figure 26. Niveau de connaissance de la langue Echuwabo.....	121
Figure 27. Fréquence d'usage de la langue Echuwabo	122
Figure 28. Niveau de connaissance de la langue Cinyanja	123
Figure 29. Fréquence d'usage de la langue Cinyanja.....	124
Figure 30. Niveau de connaissance de la langue Cisenga.....	125
Figure 31. Fréquence d'usage de la langue Cisenga	126

Figure 32 Niveau de connaissance de la langue Cinyungwe	127
Figure 33. Fréquence d'usage de la langue Cinyungwe.....	128
Figure 34. Niveau de connaissance de la langue Cisená.....	129
Figure 35. Fréquence d'usage de la langue Cisená	130
Figure 36. Niveau de connaissance de la langue Cishona.....	131
Figure 37. Fréquence d'usage de la langue Cishona.....	132
Figure 38. Niveau de connaissance de la langue Xitswa	133
Figure 39. Fréquence d'usage de la langue Xitswa.....	134
Figure 40. Niveau de connaissance de la langue Xichangana.....	135
Figure 41. Fréquence d'usage de la langue Xichangana	136
Figure 42. Niveau de connaissance de la langue Gitonga.....	137
Figure 43. Fréquence d'usage de la langue Gitonga	138
Figure 44. Niveau de connaissance de la langue Cicopi	139
Figure 45. Fréquence d'usage de la langue Cicopi	140
Figure 46. Niveau de connaissance de la langue Xironga.....	141
Figure 47. Fréquence d'usage de la langue Xironga.....	142
Figure 48. Niveau de connaissance de la langue swazi.....	143
Figure 49. Fréquence d'usage de la langue swazi.....	144
Figure 50. Niveau de connaissance de la langue Zulo	145
Figure 51. Fréquence d'usage de la langue Zulo	146
Figure 52. Niveau de connaissance d'autres langues.....	147
Figure 53. Fréquence d'usage d'autres langues	148
Figure 54. Caractéristiques des langues	149
Figure 55. Langues comme moyen de transmission de la culture	150
Figure 56. Plurilinguisme et apprentissage du FLE	151
Figure 57. L'usage de la langue portugaise en classe	152
Figure 58 L'usage de la langue portugaise en autonomie.....	153
Figure 59. L'usage du FLE en classe	154
Figure 60. L'usage du FLE en autonomie.....	155
Figure 61. L'usage des langues mozambicaines en classe.....	156
Figure 62. L'usage des langues mozambicaines en autonomie	157
Figure 63. L'usage d'autres langues en classe	158
Figure 64. L'usage d'autres langues en autonomie.....	159
Figure 65. Formation et culture FLE.....	160

Figure 66. Formation et culture mozambicaine	161
Figure 67. Différence entre les cultures source et culture cible	162
Figure 68. Rapports entre les cultures source et la culture cible	163
Figure 69. Chocs culturels.....	164
Figure 70. Origine des chocs culturels	165
Figure 71. Les formateurs face aux différences culturelles en classe	168
Figure 72. L'apprenant face à l'attitude des formateurs	169
Figure 73. Carte linguistique des langues bantus au Mozambique	174
Figure 74. Récapitulatif du niveau de connaissance des langues.....	176
Figure 75. Arbre de similarités CHIC	177
Figure 76. Contexte et utilisation des langues.....	178
Figure 77. Le monolinguisme des formants.....	182
Figure 78. Arbre de similarités issu de l'analyse des composantes des vecteurs-variables V09 et V10	185
Figure 79. Graphe implicatif- Cône implicatif centré sur V09Sim.....	186

Index des tableaux

Tableau 1. Evolution de la question culturelle en classe de FLE.....	49
Tableau 2 : les 5 principaux idiomes parlés au quotidien au Mozambique en 2007.....	75
Tableau 3. Données biographiques de la population.....	100
Tableau 4. Niveau de connaissance de langue portugaise	102
Tableau 5. Fréquence d'usage de la langue portugaise	103
Tableau 6. Niveau de connaissance de la langue anglaise	104
Tableau 7. Fréquence d'usage de la langue anglaise	105
Tableau 8. Niveau de connaissance de la langue française.....	106
Tableau 9. Fréquence d'usage de la langue française	107
Tableau 10. Niveau de connaissance de la langue française.....	108
Tableau 11. Fréquence d'usage de la langue kiswahili.....	108
Tableau 12. Niveau de connaissance de la langue Kimwani	109
Tableau 13. Fréquence d'usage de la langue Kimwani.....	110
Tableau 14. Niveau de connaissance de la langue Shimakonde	111
Tableau 15 Fréquence d'usage de la langue Shimakonde.....	112
Tableau 16. Niveau de connaissance de la langue Ciyao.....	113
Tableau 17 Fréquence d'usage de la langue Ciyao	114
Tableau 18. Niveau de connaissance de la langue Emakhuwa	115
Tableau 19. Fréquence d'usage de la langue Emakhuwa.....	116
Tableau 20. Niveau de connaissance de la langue Ekoti.....	117
Tableau 21. Fréquence d'usage de la langue Ekoti	118
Tableau 22. Niveau de connaissance de la langue Elomwe.....	119
Tableau 23. Fréquence d'usage de la langue Elomwe	120
Tableau 24. Niveau de connaissance de la langue Echuwabo	121
Tableau 25. Fréquence d'usage de la langue Echuwabo.....	122
Tableau 26. Niveau de connaissance de la langue Cinyanja.....	123
Tableau 27. Fréquence d'usage de la langue Cinyanja	124
Tableau 28 Niveau de connaissance de la langue Cisenga	125
Tableau 29. Fréquence d'usage de la langue Cisenga.....	126
Tableau 30 Niveau de connaissance de la langue Cinyungwe.....	127
Tableau 31. Fréquence d'usage de la langue Cinyungwe	128
Tableau 32. Niveau de connaissance de la langue Cisena	129

Tableau 33. Fréquence d'usage de la langue Cisena.....	130
Tableau 34. Niveau de connaissance de la langue Cishona	131
Tableau 35. Fréquence d'usage de la langue Cishona	132
Tableau 36. Niveau de connaissance de la langue Xitswa.....	133
Tableau 37. Fréquence d'usage de la langue Xitswa	134
Tableau 38. Niveau de connaissance de la langue Xichangana	135
Tableau 39. Fréquence d'usage de la langue Xichangana	136
Tableau 40. Niveau de connaissance de la langue Gitonga	137
Tableau 41. Fréquence d'usage de la langue Gitonga.....	138
Tableau 42. Niveau de connaissance de la langue cicopi	139
Tableau 43. Fréquence d'usage de la langue Cicopi.....	140
Tableau 44. Niveau de connaissance de la langue Xironga	141
Tableau 45. Fréquence d'usage de la langue Xironga	142
Tableau 46. Niveau de connaissance de la langue swazi	143
Tableau 47. Fréquence d'usage de la langue swazi	144
Tableau 48. Niveau de connaissance de la langue zulo	145
Tableau 49. Fréquence d'usage de la langue Zulo	146
Tableau 50. Niveau de connaissance d'autres langues	147
Tableau 51. Fréquence d'usage d'autres langues.....	148
Tableau 52 Caractéristiques des langues.....	149
Tableau 53. Langues comme moyen de transmission de la culture	151
Tableau 54. Plurilinguisme et apprentissage du FLE.....	152
Tableau 55. L'usage de la langue portugaise en classe.....	153
Tableau 56 L'usage de la langue portugaise en autonomie	154
Tableau 57. L'usage du FLE en classe.....	155
Tableau 58. L'usage du FLE en autonomie	156
Tableau 59. L'usage des langues mozambicaines en classe	156
Tableau 60. L'usage des langues mozambicaines en autonomie	157
Tableau 61 L'usage d'autres langues en classe.....	158
Tableau 62. L'usage d'autres langues en autonomie	159
Tableau 63. Formation et culture FLE	160
Tableau 64. Formation et culture mozambicaine	161
Tableau 65. Différence entre les cultures source et culture cible.....	162
Tableau 66. Rapports entre les cultures source et la culture cible	163

Tableau 67. Chocs culturels	164
Tableau 68. Origine des chocs culturels.....	165
Tableau 69. Exemples de chocs culturels. Beira	166
Tableau 70. Exemples de chocs culturels. Maputo	167
Tableau 71. Exemples de chocs culturels. Nampula	167
Tableau 72. Exemples de chocs culturels. Quelimane	167
Tableau 73. Les formateurs face aux différences culturelles en classe.....	168
Tableau 74. L'apprenant face à l'attitude des formateurs	169
Tableau 75. Raisons du choix du FLE. Beira.....	170
Tableau 76. Raisons du choix du FLE. Maputo	170
Tableau 77. Raisons du choix du FLE. Nampula.....	171
Tableau 78. Raisons du choix du FLE. Quelimane	171
Tableau 79. Connaissance des langues dans les villes enquêtées.	175
Tableau 80. Croisement des questions [V5] et [V7]	179
Tableau 81. Le monolinguisme des formants	182
Tableau 82. Croisement des variables [V9] et [V10].....	185
Tableau 83. Croisement des variables [V11] et [V13].....	186
Tableau 84. Croisement des variables [V16] et [V17].....	187
Tableau 85. Stéréotypes et représentations. Aliments.....	189
Tableau 86. Stéréotypes et représentations. Animaux	189
Tableau 87. Stéréotypes et représentations. Salutation	190
Tableau 88. Stéréotypes et représentations. Gestes.....	190
Tableau 89. 1 ^{ère} raison du choix du parcours FLE.	193
Tableau 90. 2 ^{ème} raison du choix du parcours FLE.	193
Tableau 91. 3 ^{ème} raison du choix du parcours FLE.	194
Tableau 92. 4 ^{ème} raison du choix du parcours FLE.	195
Tableau 93. 5 ^{ème} raison du choix du parcours FLE.	195