



**HAL**  
open science

**L'approche interculturelle dans  
l'enseignement-apprentissage des langues étrangères :  
analyse des pratiques d'enseignement du français langue  
étrangère au Mozambique**

Feliciano José Pedro

► **To cite this version:**

Feliciano José Pedro. L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique. Linguistique. Université de Lorraine, 2018. Français. NNT : 2018LORR0172 . tel-01992625

**HAL Id: tel-01992625**

**<https://theses.hal.science/tel-01992625>**

Submitted on 24 Jan 2019

**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.



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

ÉCOLE DOCTORALE HUMANITÉS NOUVELLES-FERNAND BRAUDEL

UFR SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

CENTRE DE RECHERCHE SUR LES MÉDIATIONS (CREM) EA 3476)

Thèse pour l'obtention du DOCTORAT EN SCIENCES DU LANGAGE,

SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES

Présentée et soutenue publiquement par

**Feliciano José PEDRO**

À Metz, le 20 novembre 2018

**L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues  
étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue  
étrangère au Mozambique**

Sous la direction de Guy ACHARD-BAYLE et la codirection de Maria Filomena CAPUCHO

**Jury**

Monsieur Guy ACHARD-BAYLE – Professeur des Universités – Université de Lorraine (UL) – Directeur de thèse

Madame Maria Filomena CAPUCHO – Professeure associée (MCF) agrégée (HDR) à l'université Catholique Portugaise (UCP, Portugal) – Codirectrice de thèse

Monsieur Christian OLLIVIER - Professeur des Universités - Université de La Réunion - Rapporteur

Madame Maria Helena Almeida Beirão de ARAÚJO e SÁ – Professeure associée (MCF) agrégée (HDR) à l'université d'Aveiro (UA, Portugal) – Rapporteur

## Remerciements

Je voudrais d'abord exprimer toute ma gratitude à l'égard de mon directeur de thèse, Monsieur Guy ACHAR-BAYLE, qui a bien voulu accepter de me guider dans cette démarche, sachant équilibrer les conseils et les critiques et qui, toujours, a été réactif et disponible notamment pour l'organisation de séminaires avec ses doctorants.

Je voudrais remercier très sincèrement ma co-directrice, Madame Maria Filomena CAPUCHO, qui m'a guidé, encouragé et soutenu tout au long de cette recherche. Je voudrais également souligner sa disponibilité et réactivité malgré la distance qui nous séparait. Et j'ajouterai, dans notre langue commune, « *Professora, agradeço imenso* ».

Je remercie également les rapporteurs et membres du jury Madame Maria Helena Almeida Beirão de ARAÚJO e SÁ et Monsieur Christian OLLIVIER pour avoir accepté de lire et d'examiner ce travail.

Je remercie ma famille, en particulier mon épouse Vigaria, qui m'a toujours soutenu malgré les difficultés auxquelles elle a dû faire face pendant mes séjours en France.

Je remercie tous mes amis et mes proches qui, chacun à leur manière, m'ont aidé et encouragé avant et pendant la réalisation de cette recherche.

Je tiens à remercier, par ailleurs, tout le personnel du Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France au Mozambique et de Campus France à Nancy et Strasbourg qui a participé à la programmation et gestion de la bourse d'étude sans laquelle cette recherche n'aurait pas pu avoir lieu.

Je n'oublierai pas de remercier la direction de l'Université pédagogique, en général, et de la délégation de Nampula, en particulier, pour m'avoir autorisé à poursuivre mes études et pour avoir pris en charge quelques dépenses.

Je tiens à remercier tous les enseignants et à travers eux les écoles qui ont accepté de participer aux enquêtes menées dans le cadre de cette recherche.

Enfin, je terminerai en remerciant mon très cher collègue Hussain pour tous les moments partagés durant ces trois années.

*À mes enfants*

*Francklin, Fidélfo et Lorene*

## **Listes de sigles et d'abréviations**

ANC – African National Congress

CCFM – Centre culturel franco-mozambicain

CECR – Cadre européen commun de référence

FLE – Français langue étrangère

Fa – fréquence absolue

Fr – fréquence relative (pourcentage)

FRELIMO – Front de libération du Mozambique

INDE – Instituto Nacional de desenvolvimento da educação (Institut national de développement de l'éducation)

INE – Instituto Nacional de Estatística (Institut national des statistiques)

MANU – Mozambique African National Union

MINED – Ministère de l'éducation

MINEDH – Ministère de l'éducation et du développement humain

NELIMO – Núcleo de estudos de linguas Moçambicanas (Groupe d'études des langues mozambicaines)

PCESG – Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (Plan d'étude de l'enseignement secondaire général)

RENAMO – Rsisitência Nacional Moçambicana (Résistance nationale mozambicaine)

RGPH – Recenseamento Geral da População e Habitação (Recensement général de la population et de l'habitation)

SCAC – Service de coopération et d'action culturelle

SNE – Système national d'éducation

UDENAMO – União democrática de Moçambique (Union démocratique du Mozambique)

UNAMI – União Nacional Africana de Moçambique Independente (Union nationale africaine du Mozambique indépendant)

UP – Université pédagogique

ZANU – PF – Zimbabwean African National Union – Patriotic Front

### **Signification des expressions latines utilisées**

*Ibidem* – Même ouvrage mais page (s) différente (s)

*Idem* – Même ouvrage et même (s) page (s)

## TABLE DES MATIÈRES

|   |    |
|---|----|
| Introduction .....  | 11 |
| Problématique.....  | 14 |
| Hypothèses .....  | 15 |
| Objectifs .....   | 16 |
| Structure de la thèse.....  | 17 |
| PREMIÈRE PARTIE - CONTEXTE ET APPROCHE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE<br>.....   | 20 |
| Chapitre I - Contexte de la recherche : situation politique, géographique, linguistique et<br>culturelle du Mozambique..... | 21 |
| 1.1. Situation politique .....  | 21 |
| 1.2. Situation géographique.....  | 23 |
| 1.3. Situation linguistique et culturelle.....  | 24 |
| 1.3.1. La gestion de la diversité linguistique et culturelle au Mozambique .....  | 29 |
| 1.4. L'enseignement du français au Mozambique.....  | 33 |
| 1.4.1. Le français comme matière scolaire.....  | 35 |
| 1.4.2. Les objectifs de l'enseignement du français au Mozambique.....   | 37 |
| 1.4.3. La formation des professeurs de français au Mozambique.....  | 39 |
| 1.5. La coopération franco-mozambicaine .....   | 41 |
| Chapitre II – Langue et Culture : liens et aspects didactiques.....   | 44 |
| 2.1. 1. La langue.....  | 44 |
| 2.1.2. La culture : à la recherche d'une définition .....   | 46 |
| 2.1.3. La différence entre culture et civilisation .....  | 53 |
| 2.1.2.1. Typologies des cultures .....  | 58 |
| 2.1.2.2. Les dimensions culturelles.....  | 61 |
| 2.1.2.3. Les fonctions de la culture .....  | 64 |
| 2.1.2.4. Culture, un concept inapproprié ? .....  | 66 |
| 2.1.3. Le rapport entre la langue et la culture .....   | 68 |
| 2.1.3.1. L'implicite comme marqueur du rapport entre la langue et la culture .....  | 72 |
| 2.1.4. L'approche de la culture en didactique des langues .....   | 78 |
| Chapitre III – L'identité et les représentations : deux notions associées à l'interculturel.....                            | 85 |
| 3.1. L'identité : définir, analyser et comprendre ses rapports à l'approche interculturelle .....                           | 86 |
| 3.1.1. L'identité – vers une définition.....  | 86 |
| 3.1.1.1. Deux approches de définition de l'identité : statique et dynamique.....  | 87 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.1.1.2. Les limites de la perspective dynamique de l'identité : vers une troisième perspective ? .....       | 89  |
| 3.1.1.3. Les catégories de référents identitaires psychosociologiques d'un acteur social ....                 | 91  |
| 3.1.2. Les différents types d'identité.....   | 92  |
| 3.1.2.1. L'identité auto-énoncée ou l'identité énoncée par autrui .....                                       | 93  |
| 3.1.2.2. L'identité individuelle et l'identité sociale .....  | 94  |
| 3.1.2.3. L'identité culturelle et l'identité ethnique .....   | 94  |
| 3.1.3. L'identité du point de vue de la linguistique .....  | 96  |
| 3.1.4. Les rapports entre l'identité et l'altérité.....   | 98  |
| 3.1.4.1. La subjectivité dans l'approche interculturelle.....   | 100 |
| 3.2. Les représentations .....  | 102 |
| 3.3. Les stéréotypes .....  | 105 |
| 3.4. Les préjugés.....  | 108 |
| 3.2.2. Structure d'une représentation .....   | 110 |
| 3.2.3. Les fonctions des représentations .....  | 111 |
| 3.2.3. Les rapports entre l'identité et les représentations.....  | 111 |
| 3.2.4. Les représentations sociales en didactique des langues.....  | 114 |
| 3.2.4.1. Les démarches d'exploitation des représentations en classe de langue.....                            | 116 |
| 3.2.4.2. Les représentations, une passerelle pour l'éducation au relativisme culturel ? .....                 | 119 |
| 3.2.4.3. À propos des représentations dans cette recherche.....   | 120 |
| Chapitre IV - L'interculturel : conceptions, usages et méthodes d'approche .....                              | 122 |
| 4.1. L'interculturel : origine et définitions .....   | 122 |
| 4.1.1. À propos du préfixe « inter » .....  | 124 |
| 4.1.2. La place de l'interculturel par rapport au multiculturalisme et au transculturel.....                  | 129 |
| 4.1.3. Types d'interculturel.....   | 133 |
| 4.2. Les objectifs de l'approche interculturelle .....  | 134 |
| 4.3. Les méthodes d'approche interculturelle.....   | 136 |
| 4.3.1. Première approche : par les représentations et les stéréotypes .....                                   | 136 |
| 4.3.2. Deuxième approche : par le choc culturel.....  | 137 |
| 4.3.3. Troisième approche : par le texte littéraire .....   | 138 |
| 4.3.4. Quatrième approche : pragmatique ou interactionniste .....   | 139 |
| 4.3.4.1. Les démarches d'analyse interculturelle en lien avec l'approche pragmatique ou interactionniste..... | 140 |
| 4.3.5. Cinquième approche : linguistique .....  | 143 |

|  |            |
|--|------------|
| 4.4. Principes de formation ou d'éducation interculturelle .....   | 145        |
| 4.5. L'interculturel en didactique des langues étrangères .....  | 147        |
| 4.5.1. La notion de compétence en didactique des langues .....   | 150        |
| 4.5.2. Compétence culturelle ou interculturelle ? .....  | 155        |
| 4.6. Les modèles de compétence interculturelle .....   | 161        |
| 4.7. L'évaluation de la compétence interculturelle en classe de langue .....   | 165        |
| 4.8. Les critiques à l'égard de l'interculturel .....  | 169        |
| 5. Bilan première partie .....   | 171        |
| <b>DEUXIÈME PARTIE – TRAVAIL DE TERRAIN : MÉTHODOLOGIE, ANALYSE DES PROGRAMMES, MANUELS ET RÉSULTATS DES ENQUÊTES .....</b>              | <b>174</b> |
| Chapitre I – Méthodologie de recherche .....   | 175        |
| 1.1. Type de recherche .....   | 175        |
| 1.2. Le corpus empirique .....   | 176        |
| 1.3. Les instruments d'enquête (l'observation, le questionnaire et l'entretien) .....  | 179        |
| 1.4. L'accès aux terrains de recherches : les écoles et les classes .....  | 182        |
| 1.5. Le déroulement des enquêtes .....   | 184        |
| 1.5.1. Les observations .....  | 184        |
| 1.5.2. Le questionnaire .....  | 185        |
| 1.5.3. L'Entretien .....   | 186        |
| 1.6. Les méthodes d'analyse des données .....  | 189        |
| 1.6.1. Les données du questionnaire : la méthode statistique .....   | 189        |
| 1.6.2. Les données de l'observation et de l'entretien : l'analyse de contenu et l'analyse du discours .....                              | 190        |
| 1.6.2.1. L'analyse de contenu .....  | 190        |
| 1.6.2.1.1. L'analyse thématique .....  | 191        |
| 1.6.2.2. L'analyse du discours .....   | 191        |
| 1.6.3 La transcription des entretiens .....  | 193        |
| Chapitre II - La place de la culture et de l'interculturel dans les programmes et manuels d'enseignement du français au Mozambique ..... | 195        |
| 2.1. Description des programmes .....  | 197        |
| 2.2. Description des manuels .....   | 200        |
| 2.2.1. Les domaines d'entrée des manuels .....   | 202        |
| 2.2.2. Structure des manuels .....   | 202        |
| 2.3. La place de la culture dans les programmes .....  | 205        |

|  |     |
|--|-----|
| 2.4. La place de la culture dans les manuels.....  | 207 |
| Chapitre III – Présentation, analyse et interprétation des données.....  | 219 |
| 3.1. Présentation, analyse et interprétation des données des observations.....   | 219 |
| 3.1.1. Analyse des observations du point de vue des thèmes abordés et du matériel utilisé..  | 220 |
| 3.1.2. Propositions d’activités en vue de la prise en compte de la culture dans les thèmes des cours observés .....  | 225 |
| 3.2. Présentation, analyse et interprétation des données des entretiens.....   | 231 |
| 3.2.1. La prise de conscience sur le rapport entre la langue et la culture - entretien .....   | 232 |
| 3.2.1.1. Question 1 - D’après vous quel est le rapport existant entre la langue et la culture ? .....  | 232 |
| 3.2.1.2. Question 2 - D’après vous, quelle importance y a-t-il pour l’apprenant à connaître la culture attachée à la langue qu’il apprend du point de vue de l’apprentissage de la langue et, pour lui, en tant qu’individu ?..... | 237 |
| 3.2.1.3. Question 3 - Vos apprenants s’intéressent-ils à la culture étrangère ? .....  | 240 |
| 3.2.2. La prise de conscience sur l’approche interculturelle – entretien.....  | 241 |
| 3.2.2.1. Question 6 - Pendant votre formation ou au fil de votre expérience professionnelle, avez-vous entendu parler de l’approche interculturelle ? Si oui, comment la définiriez-vous ? .....                                   | 241 |
| 3.2.2.2. Question 7 - En quelques mots, dites-moi, quel est l’objectif d’un enseignement basé sur l’approche interculturelle ? Qu’attendons-nous de l’apprenant ?.....   | 246 |
| 3.2.2.3. Question 8 - Pratiquez-vous cette approche dans l’exercice de votre métier d’enseignant de FLE ? .....  | 248 |
| 3.2.2.4. Question 9 - Si oui, expliquez ce que vous faites et donnez des exemples d’activités que vous pratiquez, en classe, dans le cadre de cette approche. ....   | 249 |
| 3.2.3. La place de la culture et de l’interculturel dans les programmes et manuels de FLE au Mozambique – entretien .....  | 251 |
| 3.2.3.1. Question 4 - Le programme et les manuels d’enseignement de la langue française au Mozambique prévoient-ils d’aborder la culture étrangère ? .....   | 251 |
| 3.2.3.2. Question 5 - Pour l’enseignement de la langue française au Mozambique, quel est votre pays de référence en matière de culture et pourquoi ?.....  | 253 |
| 3.3. Présentation, analyse et interprétation des données du questionnaire .....  | 255 |
| 3.3.1. La prise de conscience concernant le rapport entre la langue et la culture – questionnaire.....   | 256 |
| 3.3.1.1. Langue, culture et communication.....   | 256 |
| 3.3.1.2. La question de l’altérité : la France et les autres pays francophones.....  | 261 |
| 3.3.2. Prise de conscience sur l’approche interculturelle – Questionnaire .....  | 264 |
| 3.3.2.1. La différence d’autrui comme fondatrice de la prise de conscience de soi .....  | 265 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.3.2.2. L'approche interculturelle : une éducation à l'altérité .....  | 268 |
| 3.3.2.3. Les stéréotypes et le choc culturel dans l'approche interculturelle .....                                | 273 |
| 3.3.2.4. La place de l'approche interculturelle par rapport à l'approche communicative ..                         | 278 |
| 3.3.2.5. Le rôle de la formation pour la pratique de l'approche interculturelle .....                             | 281 |
| 3.3.2.6. Faut-il séjourner dans le pays de la langue cible pour pratiquer l'interculturel en classe ? .....       | 284 |
| 3.3.2.7. La formation en interculturel et la place de l'interculturel au Mozambique .....                         | 287 |
| 3.4. Bilan de la deuxième partie : les résultats des enquêtes .....   | 291 |
| Chapitre IV - Remédiations .....  | 293 |
| 4.1. À propos des programmes .....  | 293 |
| 4.2. À propos des manuels d'enseignement .....  | 294 |
| 4.3. À propos de la formation des enseignants .....   | 294 |
| Conclusion .....  | 297 |
| Quelques difficultés rencontrées pendant la réalisation de cette recherche .....                                  | 300 |
| Perspectives .....  | 302 |
| Références bibliographiques .....   | 304 |
| Annexes .....   | 315 |
| Annexe 1 – Modèles d'exploitation des représentations en classe de langues selon Zarate (1993, pp. 75 – 79) ..... | 316 |
| Annexe 2 – Exemple d'une fiche d'observation des cours déjà remplie .....   | 320 |
| Annexe 3 – Exemple d'un questionnaire aux enseignants déjà rempli .....   | 322 |
| Annexe 4 – Guide de l'entretien semi-directif .....   | 324 |
| Annexe 5 – Lettre de demande d'autorisation pour l'enquête .....  | 326 |
| Annexe 6 – Formulaire de consentement présenté aux enseignants avant l'enquête .....                              | 327 |
| Annexe 7 – Texte support du cours de l'enseignant PM .....  | 328 |
| Annexe 8 – Texte support du cours de l'enseignant MF .....  | 329 |
| Annexe 9 – Transcriptions des entretiens .....  | 330 |
| Liste de tableaux .....   | 349 |
| Listes de graphiques .....  | 351 |
| Liste d'images .....  | 351 |
| Index des auteurs .....   | 354 |
| Résumé .....  | 356 |
| Abstract .....  | 356 |

## **Introduction**

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'approche interculturelle considérée comme une démarche incontournable voire même factuelle (Coste, 2013) dans le domaine de la didactique des langues depuis plus de quarante ans. Son omniprésence et le nom d'approche fait parfois oublier qu'elle est une composante de l'approche communicative ayant révolutionné le domaine de la didactique des langues, en défendant, avec la notion de compétence de communication, que la réussite d'un acte de communication avec un étranger dépend non seulement de la bonne maîtrise des règles grammaticales mais aussi de la prise en compte et du respect des paramètres socio-culturels de la situation de communication.

Selon les auteurs-promoteurs de l'approche interculturelle, notamment Abdallah-Preteuille (1986, 1996, 1999, 2003), Zarate (1986) et Byram (1992 et 1997), celle-ci s'érige en remplacement, voire en opposition, du modèle culturaliste ou civilisationnel dans lequel la culture était conçue comme une donnée stable et objectivable, pouvant être apprise sous forme de connaissances et de savoir. En ce sens, l'interculturel constitue une nouvelle approche de la culture dont la transposition en didactique des langues a motivé l'abandon, au moins théoriquement, des cours ou des dossiers de civilisation dans les manuels et classes de langues au profit d'une éducation à l'altérité (Abdallah-Preteuille, 2003) centrée sur l'analyse et la compréhension de l'autre. Dans cette nouvelle perspective, selon Blanchet (2014), l'objectif de l'apprentissage d'une langue n'est pas l'acquisition des connaissances sur la culture ou ses locuteurs mais le développement, chez l'apprenant, des capacités lui permettant de réguler ses relations avec des personnes appartenant à des cultures différentes de la sienne. Ainsi, non seulement sommes-nous face à un changement de perspective mais également, et surtout, confrontés à une complexification considérable.

Toutefois, comme le remarque Byram (1997), l'interculturel n'est pas exclusif à la didactique des langues, c'est une notion utilisée et travaillée dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales, qui lui confère son caractère transdisciplinaire et interdisciplinaire. Le premier est manifesté par l'intérêt que l'interculturel a suscité et suscite toujours chez des auteurs issus de différentes disciplines, tels des sociologues (Demorgon, 2002, 2004 et 2005 ; Verbunt, 2009, 2011 ; Lipiansky, 1992), des chercheurs en sciences de l'éducation Clanet (1993 et 2002), Dervin, (2009, 2011 et 2013) et beaucoup de didacticiens

des langues (Porcher, 1978, 1981, 1996 ; Abdallah-Preteuille, 1986, 1996 et 2003 ; Zarate, 1986 et 1993 ; Byram (1992 et 1997) ; Puren (2002,)<sup>1</sup>, pour ne citer que certains. L'interculturel est aussi interdisciplinaire parce qu'il mobilise et travaille de notions telles que la culture, l'identité et les représentations qui constituent des objets d'études d'autres disciplines, notamment l'anthropologie, la sociologie et la psychologie.

Cependant, l'interculturel est, en quelque sorte, victime de son succès et de ses usages multiples car tous ceux qui l'utilisent et l'étudient ne l'interprètent pas toujours de la même façon. En effet, certains auteurs dénoncent cette diversité de significations et d'interprétations du terme, ce qui les amène même à caractériser quelques discours « *d'impostures* » (Dervin, 2011) et comme « *une notion floue ayant une rigueur douteuse et fécondité mal assurée* » (Demorgon, 2003). D'autres, comme Dervin (2010) et Blanchet & Coste (2010), avancent déjà des pistes pour son renouvellement, esquissant l'idée qu'il s'agit d'une notion obsolète.

Cette transversalité, ces critiques et autres réserves n'ont pas empêché l'interculturel de constituer une approche incontournable en didactique des langues et d'alimenter les réflexions et travaux fondateurs de ce domaine, tels ceux de Porcher (1978 et 1981) ; Zarate (1986 et 1993) ; Abdallah-Preteuille (1986) et d'autres précurseurs comme Byram (1992 et 1997) ; De Carlo (1998) ; Gohard-Radenkovic (2004) ; Dervin (2004 et suivants) ; Auger (2007) ; etc. À ces ouvrages s'ajoutent la place qui lui est réservée dans le Cadre européen commun de références (CECR, 2001)<sup>2</sup> ainsi que de nombreux articles, mémoires, thèses et colloques qui lui ont été consacrés au fil des années.

Toutefois, ayant suivi une formation universitaire d'enseignant puis entamé une carrière de formateur d'enseignant de français langue étrangère (désormais FLE) au Mozambique en 2005, nous avons constaté qu'il n'y avait pas, dans ce contexte géopolitique, autant de recherches sur l'interculturel que dans le contexte européen, par exemple, et, parallèlement, nous avons remarqué que l'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier était basé sur l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire. Ceci est contraire aux principes méthodologiques d'enseignement des langues étrangères depuis l'introduction de l'approche communicative dans les années 1970. Par ailleurs, le

---

<sup>1</sup> Il n'est pas toujours facile de classer certains de ces auteurs car ils peuvent appartenir à plus d'une discipline.

<sup>2</sup> Dans le CECR (2001, p. 82) sous l'intitulé *prise de conscience interculturelle*, l'interculturel est défini comme une compétence générale de la catégorie du savoir, aussi nécessaire que la culture générale (dite connaissances du monde) et la compétence socioculturelle.

manque de recherches consacrées à cette problématique semble considérable. Quelques recherches menées par des professionnels de l'enseignement du FLE au Mozambique sont centrées sur la formation d'enseignants, comme celles de Lemos (2005), Aleixo (2005), Banze (2015), Mapfala (2016), et d'autres sur la sociolinguistique comme celles de Chavale (2004) et Cumbe (2008). À notre connaissance, aucune ne s'est intéressée à l'enseignement et à l'apprentissage de cette langue dans le secondaire et encore moins sur la prise en compte de sa composante (inter)culturelle.

C'est donc sur ce triple constat – d'une part, (i) la reconnaissance de l'approche interculturelle comme incontournable en classe de langue mais qui est en même temps (ii) un domaine glissant et difficile à cerner, compte tenu des divergences entre les différents auteurs et/ou acteurs et, d'autre part, (iii) l'absence de travaux sur cette problématique au Mozambique qu'est née l'idée de mener cette recherche sur l'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Mozambique, définissant comme objet d'étude les pratiques d'enseignement. L'objectif est de comprendre comment cette approche y est pratiquée, si cela est le cas bien sûr, et quelles connaissances et/ou représentations ont les enseignants concernant les mécanismes de sa mise en place. En ce sens, la perspective que nous privilégierons ici est celle de l'interculturel pratiqué dans le cadre de la didactique des langues étrangères dont Zarate (1986 et 1993), Abdallah-Preteille (1996 et 2003), Byram (1992 et 1997) mais aussi après eux Dervin (2010 et autres), Auger (2007 et autres) et Gohard-Radenkovic (2004), sont les principaux défenseurs.

Les pratiques d'enseignement que nous analyserons dans cette recherche sont celles des professeurs de FLE exerçant leurs activités dans la ville de Nampula au cœur de la province du même nom, au nord du Mozambique. Pays de l'Afrique subsaharienne, le Mozambique est une ancienne colonie portugaise qui, à l'instar de nombreux pays africains, a conservé le portugais, langue de l'ancien colonisateur, comme langue officielle, tout en la faisant cohabiter avec plusieurs langues bantoues, engendrant, de fait, un contexte multilingue et multiethnique. Ainsi, la différence culturelle dans les classes de FLE au Mozambique, surtout celles des grandes villes, est double, dans la mesure où il existe, d'une part, la différence culturelle interne au pays, une classe pouvant être composée d'apprenants appartenant à différents groupes ethniques et, d'autre part, la différence culturelle entre le pays et les autres pays de la langue cible. Toutefois, nos analyses porteront sur cette relation

internationale, voilà pourquoi nous considérerons les différents groupes ethniques comme un tout de la culture nationale mozambicaine (voir chapitre I, première partie, pages 23-33).

## **Problématique**

Conscients du caractère interdisciplinaire de l'interculturel, nous avons limité notre recherche au domaine de la didactique des langues étrangères. La référence à d'autres disciplines interviendra dans le seul but d'apporter définition et compréhension en matière de notions en lien et au cœur de la problématique interculturelle. Dans le domaine qui nous intéresse, l'interculturel a été adopté et rapidement élevé au titre d'approche incontournable que personne, d'ailleurs, ne saurait oser remettre en cause (Collès, 2006 ; Coste, 2013 ; Auger, 2014), contribuant ainsi à sa grande massification.

Cependant, la récupération puis la généralisation à tous les contextes d'enseignement des langues étrangères font, en quelque sorte, oublier que l'entrée de l'interculturel dans le domaine de l'éducation, au moins en France, a eu lieu dans le cadre de la scolarisation des enfants issus de l'immigration (Porcher, 1978; De Carlo, 1998 ; Abdallah-Preteceille, 2004 ; Auger 2005 et 2010 ; Meunier, 2007) qui est, par définition et contrairement aux classes de langues en milieu exolingue, un contexte de réelle diversité et/ou différence culturelles. Or, parmi tous les domaines pour lesquels nous revendiquons la nécessité de mettre en place une approche interculturelle, la didactique des langues, par la voie des classes de langues en milieu exolingue comme celles du Mozambique, est, nous semble-t-il, la seule qui prétende le pratiquer sans qu'il y ait de rencontres effectives de personnes appartenant à des cultures différentes.

C'est donc sur cette généralisation de l'approche que nous avons voulu axer cette recherche, parce que nous avons remarqué que malgré de nombreux apports théoriques visant à légitimer puis à expliquer les mécanismes de l'approche interculturelle en classe de langues, les pratiques d'enseignement du FLE au Mozambique semblent avoir du mal à l'intégrer. Toutes ces remarques et discussions autour de l'interculturel interpellent tous ceux, comme nous, qui sont désireux de suivre l'actualité méthodologique et d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissages des langues dans leurs contextes particuliers à travers, notamment, la formation d'enseignants. Nous nous posons plusieurs questions à ce sujet :

- Comment synthétiser tous ces débats sachant que les enseignants de langues ne sont pas des chercheurs mais des praticiens qui gagneraient à avoir à leur disposition des descriptions méthodologiques plus ou moins simples et faciles à interpréter ?
- Peut-on vraiment pratiquer de l'interculturel dans un contexte où les différences culturelles se vivent de manière indirecte et sans contact avec des personnes culturellement différentes ?
- Les institutions officielles, au Mozambique, ont-elles intégré cette dimension dans leurs documents ?
- De quels moyens disposent les enseignants de FLE au Mozambique pour l'enseignement de cette langue en général, et pour la pratique de l'approche interculturelle en particulier ?

Toutefois, nous espérons répondre à toutes ces interrogations à travers deux questions plus larges, qui, de fait, mettent en évidence le caractère principal de notre recherche : *les enseignants de FLE au Mozambique pratiquent-ils l'approche interculturelle et quelles sont leurs connaissances et leurs représentations par rapport aux principes et pratiques conduisant à la mise en place de cette approche en classe de langues étrangères ?*

## **Hypothèses**

À cette question nous avançons trois réponses provisoires (hypothèses) qui seront vérifiées ultérieurement, à la suite de l'analyse et de l'interprétation des résultats des enquêtes menés auprès d'enseignants de FLE au Mozambique :

Première hypothèse : les enseignants de FLE au Mozambique seraient conscients de la nécessité et de l'importance d'intégrer la dimension (inter) culturelle dans leurs cours mais éprouveraient certaines difficultés à traduire ce qu'ils savent en actes ou en activités de classe ;

Deuxième hypothèse : les représentations et les connaissances des principes et les activités qui conduisent à la pratique de l'approche et au développement de la compétence interculturelles en classe de langue seraient diffuses, incertaines et instables ;

Dernière hypothèse : le manque de matériel didactique, la faiblesse de leurs connaissances et certaines difficultés liées à la formation (initiale et continue) conduiraient les enseignants à privilégier l'enseignement et l'apprentissage de la langue basé sur la grammaire

ou le vocabulaire et cela malgré la prise de conscience de la nécessité de prendre en compte la dimension (inter)culturelle de la langue.

Afin de répondre aux questions que nous nous posons et de vérifier les réponses que nous avançons, nous avons, tout d'abord effectué des recherches bibliographiques dans le but de construire l'assise théorique de notre recherche. Ensuite, nous avons mené des enquêtes sur le terrain à l'aide de trois instruments de collecte de données : pour commencer, nous avons observé neuf enseignants de FLE dans cinq écoles secondaires situées dans la ville de Nampula puis, nous avons soumis un questionnaire, préalablement conçu, selon le modèle de l'échelle de Lickert, comprenant vingt-cinq assertions pour lesquelles ils devaient prendre position en choisissant parmi les réponses proposées (allant d'un parfait désaccord à un accord total). Pour l'élaboration des assertions nous avons pris pour référence les principes de formation interculturelle de Camilleri (1996), les objectifs d'une approche interculturelle, notamment la prise de conscience de soi, la décentration et le relativisme culturel tels que les décrivent Abdallah-Preteceille (1986, 1996 et 2003) et Zarate (1986 et 1993) ainsi que les composantes de la compétence de communication interculturelle selon Byram (1997), Byram, Zarate & Neuner (1997), Byram, Gribkova & Starkey (2002), Holliday, Hyde & Kullman (2004) et Dervin (2010), entre autres. Enfin, nous avons conduit des entretiens semi-directifs à l'aide d'un guide composé de dix questions ouvertes auprès des neuf enseignants dont nous avons observé les cours. Nous avons combiné les trois instruments afin de vérifier la cohérence et la constance des informations fournies par les enseignants.

## **Objectifs**

L'objectif global de cette recherche est *d'analyser la pratique de l'approche interculturelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE au Mozambique*. Pour ce faire nous allons :

- Décrire les programmes et les manuels d'enseignement du FLE au Mozambique ;
- Vérifier la prise en compte de la dimension (inter) culturelle de la langue française dans les cours de FLE;
- Évaluer les représentations des principes et des pratiques interculturels chez les enseignants ;
- Identifier les difficultés de mise en place de l'approche interculturelle en classe de FLE au Mozambique ;

- Et enfin, proposer des pistes de travail conduisant à la pratique de l'approche interculturelle, tenant compte des conditions socio-économiques du pays.

### **Structure de la thèse**

Cette recherche est organisée en deux parties composées, chacune, de quatre chapitres.

La première sera consacrée à la présentation et à la discussion de notions au cœur de la problématique interculturelle. Toutefois, avant cette étape, le premier chapitre intitulé : contexte de recherche, dressera le cadre général dans lequel évoluera notre recherche, l'accent étant alors mis sur les situations géographique, linguistico-culturelle et politique dans le but de démontrer comment toutes peuvent avoir un impact sur le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE dans un tel contexte. Nous ferons une brève description du système national mozambicain afin de présenter la place et le poids du français dans le pays. Enfin, nous aborderons quelques aspects de la coopération franco-mozambicaine parce que, selon Zarate (1993), les représentations d'un peuple à l'égard d'un autre dépendent aussi de leurs relations passées ou présentes. Il est aussi important d'évoquer cette coopération parce que la France s'est beaucoup investie dans la promotion de l'enseignement de sa langue au Mozambique depuis les années 1990.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons la notion de culture et traiterons de ses rapports avec la langue. Nous mettrons en évidence les difficultés à trouver une définition de la culture qui soit unanime et exempte de toute critique et nous reviendrons sur les liens entre la culture et la langue. Nous consacrerons ce chapitre spécifiquement à la relation entre la langue et la culture parce que nous partons du principe que c'est là le fondement de l'approche interculturelle, dans la mesure où cette dernière est une composante de l'approche communicative, elle-même fondée sur la reconnaissance de liens entre la langue et la culture. Par ailleurs, l'idée de cette thèse part du questionnement de la prise en compte de ce lien dans les classes de FLE au Mozambique.

Dans le troisième chapitre, nous traiterons des notions de représentation et d'identité ainsi que d'autres qui leur sont associées telles l'altérité et les stéréotypes, ayant pour objectif d'analyser et de comprendre leur place et leur importance dans une approche interculturelle et les mécanismes de leur traitement en classe de langue étrangère.

Le quatrième et dernier chapitre de cette première partie sera dédié à l'interculturel. Nous y présenterons ses origines, les différentes définitions qui lui sont attribuées et son rapport aux notions lui étant voisines comme le multiculturel et le transculturel. Nous présenterons ensuite les principes et les méthodes d'approche interculturels, puis nous mettrons l'accent sur la place et la pratique de cette approche dans le domaine de la didactique des langues en évoquant la question de la compétence en général, et de la compétence de communication interculturelle en particulier, ainsi que les mécanismes de son évaluation. Nous clorons ce chapitre en évoquant quelques critiques auxquelles doit faire face l'interculturel.

La deuxième partie comprend, elle aussi, quatre chapitres. Dans le premier, nous présenterons la méthodologie adoptée dans cette thèse en décrivant les instruments de collecte et d'analyse des données, les étapes et les conditions de leur réalisation.

Le deuxième chapitre est consacré à l'étude et à la description des programmes et manuels d'enseignement du FLE édités récemment au Mozambique, dans le but de vérifier si la composante (inter)culturelle de la langue y est prise en compte. Pour les manuels, il s'agira d'une analyse principalement quantitative dans la mesure où nous chercherons à déterminer le nombre d'occurrences de noms de lieux et de personnages et le nombre de textes décrivant la (les) culture(s) étrangère(s), notamment la France et d'autres pays francophones. L'analyse des manuels est nécessaire car, selon certains auteurs tels Puren (2013) et Boyer (2007), ce sont des documents essentiels pour l'étude du processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue d'un contexte particulier ; les noms de lieux, de personnages et de textes y sont importants parce qu'ils donnent une indication sur la culture privilégiée et sont aussi l'une de façons d'y marquer l'altérité.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons, analyserons et discuterons les résultats issus des trois instruments d'enquête, commençant par ceux de l'observation, puis ceux des entretiens pour terminer par ceux émanant du questionnaire. Pour les deux premiers, l'analyse sera qualitative alors qu'elle sera quantitative pour le troisième. Cette étude se terminera par un bilan de tous les résultats, où nous mettrons en évidence l'idée générale qui ressort et les (in)cohérences entre les trois types de données.

Suivra, enfin, un dernier chapitre, où nous présenterons quelques pistes de travail visant à améliorer les dysfonctionnements identifiés et à faire comprendre aux décideurs

politiques et autres acteurs notamment les concepteurs des programmes et des manuels d'enseignement ainsi qu'aux enseignants, toute la nécessité de prendre en compte la dimension (inter)culturelle de la langue dans un contexte où la politique du gouvernement condamne toute évocation et manifestation des particularités ethniques.

Enfin, nous proposerons les conclusions de cette recherche et évoquerons quelques difficultés auxquelles nous avons dû faire face pendant sa réalisation. Puis, nous terminerons en présentant quelques perspectives de recherche dans le but de combler des lacunes que nous avons identifiées dans notre travail et de donner quelques idées pour des études à venir.

**PREMIÈRE PARTIE - CONTEXTE ET APPROCHE THÉORIQUE DE  
LA RECHERCHE**

## **Chapitre I - Contexte de la recherche : situation politique, géographique, linguistique et culturelle du Mozambique**

Dans ce chapitre nous présenterons le contexte dans lequel a été réalisée cette recherche dans ses aspects politiques, géographiques et linguistiques/culturels. Cette présentation est nécessaire parce qu'elle traduira le contexte de réalisation de notre recherche.

### **1.1. Situation politique**

Du point de vue politique, le Mozambique est une république avec un régime démocratique multipartite, dirigé par un président élu au suffrage universel pour un mandat de 5 ans. Même si le régime est multipartite, à la ressemblance de beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne, c'est toujours le même parti qui est au pouvoir depuis l'indépendance, le Front de libération du Mozambique (FRELIMO), ancien mouvement de lutte pour l'indépendance converti en parti politique après celle-ci, le 25 juin 1975.

Cependant, deux ans après l'indépendance, en 1977, une guerre civile a commencé au Mozambique, opposant le FRELIMO et la Résistance Nationale mozambicaine (RENAMO). Selon, De Brito (2016, p. 27), cette dernière a été créée sous l'influence des gouvernements voisins de la Rhodésie (l'actuel Zimbabwe) et du régime d'apartheid d'Afrique du Sud, en représailles à l'aide du Mozambique à l'égard des mouvements nationalistes des deux pays notamment, le mouvement nationaliste ZANU - PF et l'ANC, respectivement. En raison de cette intervention ou influence extérieure, le gouvernement mozambicain et le FRELIMO n'ont jamais considéré cette guerre comme étant civile mais plutôt comme une guerre de déstabilisation. On lui attribue aussi une troisième dénomination qui aurait l'avantage d'être impartiale : « la guerre de seize ans ». Le choix et l'utilisation de chacun de ces termes étant un indicateur idéologique, certains chercheurs comme Francisco (2016, p. 16) utilisent les trois dénominations et laissent au lecteur le choix de celle que lui convient le mieux. Cette guerre a pris fin en 1992 avec la signature des accords de paix de Rome (De Brito, *ibidem*, p. 28). Et, en 1994, s'organisent les premières élections multipartites au Mozambique.

Toutefois, toujours selon De Brito (2016, p. 29), depuis que des élections sont organisées au Mozambique, le grand parti de l'opposition (la RENAMO), ancienne guérilla convertie aussi en parti politique après les accords de paix, ne les a jamais remportées. Ce parti a toujours contesté les résultats, comme par exemple ceux de 2009, Pereira (2016, p. 44), sous prétexte que les élections ne se déroulent pas de manière transparente et juste. Pour ce

parti, les résultats ont toujours été truqués par les instances électorales en faveur de Frelimo. Par conséquent, les périodes postélectorales sont toujours tendues et incertaines, la RENAMO essayant, par la force<sup>3</sup> parfois, de contraindre les instances compétentes à annuler les élections (Pereira, *idem*) et à organiser un nouveau scrutin.

Cette manœuvre vise également à obliger le parti au pouvoir à céder certains avantages et privilèges à l'opposition. Comme l'affirme De Brito (2008, p. 6), après avoir contesté les résultats des élections de 1999 et avoir, dans un premier temps, refusé que ses députés siègent au parlement, la Renamo a capitulé, les autorisant finalement à y siéger. Cependant, elle a en suite « *essayé sans succès de négocier un compromis avec le Frelimo, leur principale revendication étant d'indiquer les éléments de leur confiance en tant que gouverneurs de provinces où elle avait la majorité aux élections* »<sup>4</sup>.

De façon systématique, à la fin de chaque période électorale apparaît une certaine instabilité politique car le parti de l'opposition menace de reprendre les armes. De fait, la plus grave d'entre elles a eu lieu entre janvier 2015 et février 2017, (De Brito, 2016, pp. 29-30). En effet, après les élections de 2015, le bras armé de la RENAMO avait conditionné, en menant des attaques contre toutes sortes de véhicules, la circulation dans le principal axe routier reliant le Sud au Nord du Mozambique, en s'en prenant à certains commissariats de police, à des postes/centres de santé, notamment dans les districts de la province de Sofala, provoquant ainsi une crise non seulement sociale et politique mais aussi économique.

En février 2017 les deux partis ont déclaré une trêve et entamé un processus de conversations/négociations qui a abouti à un consensus annoncé par le président de la République, Filipe Jacinto Nyusi, sur sa page Facebook, le 7 février 2018. Ici, le gouvernement et la Renamo se sont mis d'accord concernant le changement du mode de scrutin pour les élections municipales et l'introduction d'un nouveau modèle de nomination

---

<sup>3</sup> Les déclarations de certaines figures proéminentes au sein du parti, faites dans le journal O Pais, témoignent de cette menace d'un éventuel recours à la violence, par exemple celle de son président Afonso Dhlakama, le 29 octobre 2009 ; celle de José Manteigas, le 31 octobre 2009, celle de Fernando Mabararano, le 2 novembre 2009, celle d'Arnaldo Chalaua, le 3 novembre 2009.

<sup>4</sup> Traduit de l'original en portugais «Tentou, sem sucesso, negociar um compromisso com a Frelimo, sendo a sua principal reivindicação a indicação de elementos da sua confiança como governadores das províncias onde tinha a maioria».

et/ou d'indication des gouverneurs des provinces et administrateurs des districts. Ci-dessous, le résumé dudit consensus, selon le Président Filipe Jacinto Nyusi<sup>5</sup>:

« À partir des élections de 2019, après toutes les formalités légales, le gouverneur sera nommé par le Président de la République, sur proposition du parti politique, de la coalition politique ou du groupe de citoyens ayant obtenu le plus grand nombre de votes dans l'Assemblée provinciale. En ce qui concerne le district, l'administrateur sera nommé par le ministre de l'Administration de l'État, sur proposition du parti politique, de la coalition politique ou du groupe de citoyens ayant obtenu le plus grand nombre de votes dans l'Assemblée de district »<sup>6</sup>.

Selon la Constitution de la République du Mozambique de 2004, il y a trois institutions qui détiennent des pouvoirs dans le pays : le pouvoir exécutif (dirigé par le Président de la République assisté de son Premier ministre), le pouvoir législatif (avec une assemblée composée de 250 députés élus à partir de listes électorales des partis) et le pouvoir judiciaire (composé par les tribunaux, le Ministère public et le Conseil constitutionnel).

## **1.2. Situation géographique**

Géographiquement, le pays s'étend sur une superficie de 801590 km<sup>2</sup>. Il est longé par l'océan indien du nord au sud et sa côte compte près de 3000 km. Sa population est estimée à un peu plus de 27 millions, selon les données préliminaires du dernier recensement de 2017 publiées par l'Institut national des statistiques, (INE, 2017)<sup>7</sup>. Le pays a une frontière commune avec des pays anglophones tels que : l'Afrique du Sud, le Malawi, le Zimbabwe, la Tanzanie, la Zambie et le Royaume du Swaziland. Le voisinage avec des pays anglophones, associé au statut dominant de l'anglais au niveau international, contribue à placer l'anglais à la première place des langues étrangères au Mozambique juste devant le français, occupant la deuxième place. Nous y reviendrons plus tard.

Les grandes entités administratives du Mozambique sont les régions (trois au total : Nord, Centre et Sud), les provinces et les districts, respectivement au nombre de 11 et 150. Certaines villes et quelques districts ont le statut de municipalité et on compte un total de 53 municipalités dont 11 capitales provinciales, 12 villes moyennes et 30 petites villes.

---

<sup>5</sup> Disponible sur sa page facebook [https://www.facebook.com/pg/NyusiConfioemti/posts/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/NyusiConfioemti/posts/?ref=page_internal), publication du 7/02/2018. Site consultée le 23/08/2018, à 11h00.

<sup>6</sup> Notre traduction.

<sup>7</sup> INE – c'est l'abréviation de l'appellation en portugais d'Institut National des Statistiques. Ces informations sont disponibles sur <http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/censo-2017/divulgacao-os-resultados-preliminares-iv-rgph-2017>, site consulté le 13/02/2017 à 13h00.

La recherche que nous présentons ici a été réalisée dans la province de Nampula, l'une des 11 provinces du Mozambique. Il s'agit de la province ayant le plus grand nombre d'habitants du pays avec une population estimée à 6,1 millions d'individus, selon les données préliminaires du IV RGPH de 2017 (INE, *idem*). Nampula se trouve au Nord du Mozambique et sa capitale provinciale, du même nom, est la troisième ville du pays après Maputo, la capitale, et Beira.

### **1.3. Situation linguistique et culturelle**

Du point de vue linguistique et culturel, le Mozambique est sans aucun doute un pays multilingue et multiculturel (Ngunga & Bavo, 2011 ; Firmino, 2000), car y cohabitent plusieurs langues et plusieurs cultures ou, si l'on préfère, plusieurs groupes ethniques. Selon Ngunga et Bavo (2011, p. 1), au Mozambique, il existe des langues autochtones appartenant à la famille Bantoue, des langues étrangères notamment l'anglais et le français et d'autres langues venues de certains pays asiatiques en raison de la forte présence des ressortissants de ces pays sur le territoire mozambicain. Selon les mêmes auteurs (*idem*), se basant sur les données du recensement général de la population réalisé en 2007, plus de 80% des citoyens de 5 ans ou plus ont une langue bantoue pour langue maternelle.

Toutefois, aucune de ces langues bantoues n'est véhiculaire et c'est donc le portugais, langue de l'ancien colonisateur, qui est la langue officielle du pays et fait office de langue véhiculaire. Le caractère du portugais langue officielle a été statué juste après l'indépendance en 1975 parce qu'aucune langue de la pluralité existante n'était suffisamment développée pour véhiculer, la technologie et surtout pour répondre à des besoins de gestion du pouvoir ; aucune autre ne pouvait être utilisée comme *lingua franca*, (Firmino, 2008, p. 5). Le portugais figurait donc comme seule langue pouvant permettre la communication interethnique entre les Mozambicains. Cependant, selon cet auteur (*idem*), avant qu'il n'acquière le statut de langue officielle, le portugais bénéficiait déjà d'un statut privilégié puisqu'il avait été, en effet, choisi comme langue d'union nationale pendant la lutte pour l'indépendance entre 1964 et 1975, pour les mêmes raisons que celles évoquées ci-dessus.

La langue bantoue parlée à Nampula, lieu de notre recherche, est l'Emakhuwa dans ses diverses variantes comme le soutiennent Ngunga & Bavo (2011) et Firmino (2000). Selon ces auteurs, l'Emakhuwa est la langue qui compte le plus grand nombre de locuteurs au Mozambique et s'étend sur quatre provinces (Nampula, Niassa, Cabo Delgado et Zambezia).

Cependant, c'est la province de Nampula qui compte le plus grand nombre de locuteurs *macuaphones* pour au moins deux raisons, la première tenant au fait que Nampula est la province la plus peuplée du Mozambique, l'Emakhuwa (avec ses variantes) est l'unique langue bantoue parlée par la plupart d'habitants de la province contrairement aux trois autres provinces où cette langue cohabite avec d'autres (avec Shimakonde et Kimwani à Cabo Delgado, avec Cinyanja et Ciyao à Niassa et avec Echuabo à Zambezia).

L'Emakhuwa parlé dans les différents contextes est caractérisé par une grande variété linguistique qui va de la grammaire au vocabulaire en passant par l'orthographe et la phonétique. Par exemple, à l'intérieur même de Nampula en passant d'un district à l'autre, le mot qui désigne l'eau en Emakhuwa se décline de quatre manières différentes : [ma:si] dans les districts de Ribaue et Mecuburi où l'on parle la variante dite centrale ; [ma:zi] dans les districts côtiers, Nacala, l'Île du Mozambique, Moma, Angoche, entre autres, où l'on parle la variante Enahara ; [maci] dans le district d'Erati–Namapa où l'on parle la variante Esaaka ; et, enfin, [mahi] dans certaines localités des districts de Mecuburi et Erati–Namapa. Cette variation intralinguistique semble due à sa grande répartition géographique.

Il est parfois difficile d'aborder les noms et le nombre de langues parlées au Mozambique parce que les sources et les chercheurs divergent quant à ces indications, à l'orthographe et à l'existence même de certaines langues. À ce propos, Ngunga (2012, p. 3) considère qu'il est plus prudent de dire que le nombre de langues au Mozambique varie de 9 à 43 ; ce qui est caractéristique, sans aucun doute, de l'absence de consensus entre les différents organismes et chercheurs.

La première initiative d'identification et de classification des langues mozambicaines est due à Guthrie (1971) qui a mené une étude comparative sur les langues bantoues en Afrique. Dans cette étude, l'auteur a intégré les langues parlées au Mozambique dans quatre zones linguistiques faites chacune de groupes linguistiques. Chaque groupe peut être composé par une ou plusieurs langues. Dans la classification de Guthrie (1971, pp. 28-64), chaque zone linguistique est identifiée par une lettre (majuscule) de l'alphabet et chaque groupe est identifié par un chiffre. Ainsi, cet auteur identifie-t-il et classe-t-il les langues mozambicaines comme suit :

- Zone G, avec le groupe linguistique G.40 composé par le swahili ;

- Zone P, avec le groupe linguistique P.20 (Yao) composé par les langues Yao (P.21), Makonde (P.23), Mabiha/Mavia (P.25) et le groupe linguistique P.30 (Makua) composé par les langues Makua (P. 31), Lomwe (P.32), Ngulu/W. Makua (P.33) et Cuabo/Cuambo (P.34) ;
- Zone N, avec le groupe linguistique N.30 (Nyanja), composé par les langues Nyanja (N.31a), Cewa (N.31b), Mananja (N.31c) et le groupe linguistique N.40 (Senga-Sena) composé par les langues Nsenga (N.41), Kunda (N.42), Nhungwe (N.43), Sena (N.44), Ruwe (N.45) et Podzo (N.45) ;
- Zone S, avec le groupe linguistique S.10 (Famille Shona) composé par les langues Kerekore (S.11), Zezuro (S.12), Manyka (S.13a), Tebe (S.13 b), Ndau (S.15), le groupe linguistique S.50 (Tswa/Ronga) composé par les langues Tswa (S.51), Gwamba (S.52), Tsonga (S. 53), Ronga (S.54) et le groupe linguistique S.60 (Chopi) dont font partie les langues Chopi/Lenge (S.61) et Tonga/Shengwe (S.62).

Les langues du groupe G, sont parlées au Nord du Mozambique, seulement dans la province de Cabo Delgado. Les langues du groupe P sont parlées non seulement dans les trois provinces du Nord (Nampula, Niassa et Cabo Delgado), mais aussi dans la province centrale de Zambezia. Les langues du groupe N sont parlées dans les provinces du Centre à savoir Zambezia, Tete, Manica et Sofala. Enfin les langues du groupe S sont parlées au Sud dans les provinces de Gaza, Inhambane et Maputo.

À partir de l'analyse de Guthrie, d'autres études et classifications ont vu le jour sous la plume d'autres auteurs; c'est le cas de Firmino (2000) dans le rapport sur le Recensement général de la population et de l'habitation (désormais RGPH), de Nelimo, (1989) et Siteo & Ngunga, (2000) respectivement dans les rapports des I<sup>er</sup> et II<sup>e</sup> séminaires sur la standardisation de l'orthographe des langues mozambicaines. Ces études relativement récentes actualisent, en quelque sorte, les données proposées par Guthrie (*idem*), effaçant et ajoutant certaines langues et cherchent à établir des nouvelles relations inter-linguistiques et inter-dialectales. Firmino (2005) présente, dans le tableau ci-dessous, les correspondances des classifications et désignations proposées par Guthrie (*idem*) avec celles des chercheurs et instances gouvernementales mozambicaines.

**Tableau 1 - Tableau des correspondances des langues mozambicaines selon différents auteurs et sources**

| GUTRHRIE (1967 – 1971) | RGPH (1997) | NELIMO (1989)       | Sitoe & Ngunga (2000) | Région où l'on parle la langue               |
|------------------------|-------------|---------------------|-----------------------|--|
| Swahili                | Swahili     | Kiswahili           |                       | Cabo Delgado                                 |
| -                      | Mwani       | Kimwani             | Kimwani               | Cabo Delgado                                 |
| Yao                    | Yao         | Ciyao               | Ciyao                 | Niassa                                       |
| Makonde                | Maconde     | Shimakonde          | Shimakonde            | Cabo Delgado                                 |
| Mabiha-Mavia           | -           | -                   | -                     | -  |
| Makua                  | Macua       | Emakhuwa            | Emakhuwa              | Nampula<br>Cabo Delgado, Niassa,<br>Zambézia |
| Lomwé                  | Lomwé       | Elomwé              | -                     | Nampula<br>Zambezia                          |
| Ngulu (W. Makua)       | Ngulu       | -                   | -                     | Niassa                                       |
| -                      | Koti        | Ekoti               | -                     | Nampula                                      |
| -                      | Marendje    | -                   | -                     | Zambezia                                     |
| Cuabo (Cuambo)         | Chuabo      | Echuwabo            | Echuwabu              | Zambezia                                     |
| -                      | Nyanja      | Cinyanja            | Cinyanja              | Tete, Niassa                                 |
| Kunda                  | Kunda       | -                   | -                     | Tete   |
| -                      | Nsenga      | Cinsenga/Nsenga     | -                     | Tete   |
| Nyungwe                | Nyungwe     | Cinyungwe           | Cinyungwe             | Tete   |
| Sena                   | Sena        | Cisena              | Cisena                | Sofala, Manica                               |
| Pondzo                 | -           | -                   | -                     | Sofala                                       |
| Shona Cluster          | Shona       | Cishona             | -                     | Sofala, Manica                               |
| Kerekore               | -           | -                   | -                     | Manica                                       |
| Tebe                   | -           | Citewe              | Ciutee                | Manica                                       |
| Ndau                   | -           | Cindau              | Cindau                | Sofala,                                      |
| Rue                    | -           | Cibalke             | Cibalke               | Manica                                       |
| -                      | -           | -                   | Cimanyka              | -  |
| Tswa                   | Tswa        | Xitshwa             | Citshwa               | Inhambane                                    |
| Guamba                 | -           | -                   | -                     | -  |
| Tsonga                 | Tsonga      | Xitsonga/Xichangana | Xichangana            | Gaza   |
| Ronga                  | Ronga       | Xironga             | Xironga               | Maputo                                       |
| Copi (Lenge)           | Chopi       | Cicopi              | Cicopi                | Inhambane                                    |
| Tonga (Shengwe)        | Bitonga     | Gitonga             | Gitonga               | Inhambane                                    |
| -                      | Zulu        | Zulu                | -                     | Maputo                                       |
| -                      | Swazi       | Swazi               | -                     | Maputo                                       |

**Source : Firmino (2005, p. 2)**

En lisant le tableau ci-dessus, nous remarquons tout d'abord que les quatre sources citées désignent différemment certaines langues (par exemple la même langue est appelée Tonga/Shengwe chez Guthrie ; Bitonga par le RGPH, Gitonga par le NELIMO et Ngunga &

Sitoe). Pour beaucoup, l'orthographe diffère largement (par exemple, l'une des langues est orthographiée Makua chez Guthrie, Macua pour le RGPH, et Emakhuwa pour NELIMO et Ngunga & Sitoe). Ensuite, nous remarquons que ces auteurs, ou sources, ne reconnaissent pas à l'unanimité toutes les langues référencées dans ce tableau et, par conséquent, le nombre de langues parlées au Mozambique variera d'un auteur à l'autre.

Ainsi, pour trois d'entre ces sources – Guthrie (1971) ; le gouvernement à travers l'Institut national des statistiques se basant sur les données du RGPH de 1997 et 2007 ; et le centre de recherche sur les langues mozambicaines (NELIMO) - il existe 23 langues au Mozambique. Le site *ethnologue*<sup>8</sup> considère qu'il existe 43 langues au Mozambique. Nous remarquons aussi que certaines langues sont parlées dans plusieurs régions ou provinces. Toutefois, dans certaines provinces on parle plus d'une langue, comme c'est le cas des provinces de Niassa et Cabo Delgado. La conséquence de ce multilinguisme des provinces, associé à l'utilisation du portugais comme langue officielle, est que la plupart des Mozambicains sont bilingues, certains parlant trois langues ou même davantage.

Même si le nombre de 23 langues est relevé dans les trois sources citées ci-dessus, celles-ci ne reconnaissent pas toutes les mêmes langues : par exemple, Guthrie parle de l'existence des langues Kerekore et Guamba, toutefois ces dernières n'apparaissent pas chez les deux autres ; à l'inverse, les langues Koti, Zulu et Swazi, identifiées par le RGPH et NELIMO, ne sont pas mentionnées dans l'étude de Guthrie. Enfin, dans une étude réunissant plusieurs chercheurs mozambicains dirigée et éditée par Ngunga & Sitoe (*idem*) le nombre de langues est considérablement réduit : dans cette étude on n'identifie que 17 langues. Il est important de remarquer que certaines langues identifiées par les chercheurs (individuellement et collectivement) telles que le Cindau, le Cítewe/Ciutee et le Cibalke ne sont pas reconnues par l'État (à travers l'INE<sup>9</sup>) comme étant des langues parlées au Mozambique. L'étude de Guthrie étant relativement ancienne, il est fort probable que certaines langues mentionnées soient aujourd'hui disparues. En fonction de ces sources divergentes, il est difficile d'évoquer un nombre précis de langues parlées au Mozambique. Pour les besoins de cette thèse, nous considérerons les chiffres donnés par le gouvernement parce que ce dernier est, malgré tout, la source officielle et la plus consensuelle. Ainsi, nous considérons l'existence de 23 langues et groupes ethniques au Mozambique, identifiés à partir du RGPH dans le tableau ci-dessus.

---

<sup>8</sup> Qui revendique l'autorité et la fiabilité des données sur les langues du monde. Accessible sur <https://www.ethnologue.com/country/MZ/languages>, site consulté le 13/02/2018 à 15h00

<sup>9</sup> Sigle en portugais signifiant : Institut national des statistiques.

Malgré les divergences mentionnées, personne ne peut contester le caractère multilingue et, par conséquent, multiculturel et ethnique du Mozambique. Au nom d'une politique d'Union nationale, les Mozambicains sont libres de travailler et de vivre où ils veulent. Dans les grands centres urbains les individus viennent de toutes les provinces et, ainsi, dans les capitales provinciales la plupart des langues du pays sont représentées. Les migrants intérieurs apportent avec eux leurs langues et leurs cultures et ce multilinguisme des grands centres urbains se traduit aussi au niveau de l'école, dont les classes - y compris les classes de langues étrangères - peuvent, en effet, accueillir des élèves de langues maternelles très diversifiées.

### **1.3.1. La gestion de la diversité linguistique et culturelle au Mozambique**

Dans l'histoire du Mozambique indépendant aucun conflit inter-ethnique n'a été enregistré. À première vue, nous serions tentés de considérer ce pays comme un bon exemple de cohabitation interculturelle, mais ce serait réduire l'interculturel à la seule absence de conflits comme mettent en garde certains auteurs, tels que Dervin (2011). Il existe au Mozambique une politique de gestion de la pluralité ethnolinguistique, appelée « union nationale ». Au cœur des discours politiques bien avant l'indépendance, cette notion apparaît, en effet, dans le paysage politique mozambicain à la veille de la lutte pour l'indépendance. Comme en attestent certains auteurs et sources gouvernementales (Simango<sup>10</sup>, 1969 ; Mémoires de la lutte de libération<sup>11</sup> ; Paredes, 2014, p. 132), la création du Front National de Libération du Mozambique (FRELIMO) en 1962, qui a mené la lutte contre la colonisation portugaise, est le principal marqueur de cette politique d'union Nationale parce qu'il est le résultat de la fusion de trois mouvements nationalistes (UDENAMO – União Nacional Democrática de Moçambique/ MANU – Mozambique African National Union/ UNAMI – União Nacional Africana de Moçambique Independente) qui avaient jusque-là une circonscription ethno-régionale<sup>12</sup>. Chacun des trois mouvements représentait, l'une des trois régions du Mozambique : le Nord, le Centre et le Sud.

---

<sup>10</sup> Il a été le premier vice-président du Frelimo et cette déclaration a été présentée sous forme d'annexe dans le livre qui lui a été dédié : NCOMO, B. L. 2003. *Urias Simango : um homem, uma causa*. Maputo : Edições Novafrica.

<sup>11</sup> Traduit de l'original en portugais : *Memórias da Luta de Libertação* publié sur le portail du Gouvernement de la République du Mozambique accessible à partir de <http://40anos-dev.portaldogoverno.gov.mz/por/Movimentos/Fundacao-da-FRELIMO>, site consulté le 25/02/2018 à 10 h00.

<sup>12</sup> L'UDENAMO avait été créée en Rhodésie du Sud (actuel Zimbabwe) par des nationalistes originaires du Sud et du Centre, l'UNAMI a été créée au Malawi par des nationalistes originaires de Tete et la MANU fut créée par des nationalistes originaires de Cabo Delgado basés au Kenya et en Tanzanie (Sousa, 2008, p. 158).

Ces divisions demeurent pourtant encore aujourd'hui. Le sens du vote et les partis politiques existant à l'heure actuelle au Mozambique sont marqués par cette logique régionaliste. Ainsi, selon De Brito (2008, p. 4), la base électorale de l'opposition est constituées des régions du centre et du nord (principalement les provinces de Nampula, Zambezia, Sofala, Tete et Manica) alors que le parti au pouvoir s'appuie sur une base électorale principalement située dans le Sud (dans les provinces de Maputo, Gaza et Inhambane). Cependant, selon Nuvunga (2013, p. 40), les résultats des élections de 1994, 1999, 2004, et 2009, présentés dans le tableau ci-dessous, démontrent qu'il y a une certaine inversion du sens du vote dans les régions traditionnellement acquises à la Renamo.

**Tableau 2 - Historique des élections au Mozambique entre 1994 et 2009**

| Eleições |           | Círculos Eleitorais |            |           |           |         |         |         |           |         |         |                  |           |
|----------|-----------|---------------------|------------|-----------|-----------|---------|---------|---------|-----------|---------|---------|------------------|-----------|
|          |           | Niassa              | C. Delgado | Nampula   | Zambézia  | Tete    | Manica  | Sofala  | Inhambane | Gaza    | Maputo  | Maputo<br>Cidade | Total     |
| 1994     | Eleitores | 281 292             | 551 716    | 1 286 002 | 1 170 564 | 378 051 | 322 672 | 493 613 | 461 725   | 405 448 | 334 802 | 462 957          | 6 148 842 |
|          | Frelimo   | 97 169              | 250 436    | 300 933   | 278 559   | 83 838  | 63 620  | 53 667  | 192 659   | 259 868 | 198 429 | 293 511          | 2 072 689 |
|          | Renamo    | 68 531              | 98 180     | 472 638   | 463 844   | 131 444 | 134 176 | 284 495 | 42 018    | 8 513   | 17 749  | 33 436           | 1 755 024 |
|          | Outros    | 84 497              | 170 749    | 389 565   | 254 459   | 99 839  | 72 766  | 92 226  | 168 330   | 96 433  | 76 474  | 72 560           | 1 577 898 |
| 1999     | Eleitores | 356 693             | 618 451    | 1 434 764 | 1 384 626 | 503 422 | 421 266 | 593 877 | 495 981   | 465 151 | 369 234 | 455 640          | 7 099 105 |
|          | Frelimo   | 83 231              | 240 097    | 284 954   | 187 066   | 105 198 | 83 828  | 57 672  | 162 660   | 288 916 | 216 446 | 275 193          | 1 985 261 |
|          | Renamo    | 95 885              | 104 001    | 319 587   | 427 186   | 139 806 | 149 275 | 208 984 | 53 797    | 11 443  | 24 412  | 45 111           | 1 579 487 |
|          | Outros    | 61 021              | 127 919    | 283 590   | 245 953   | 95 254  | 73 781  | 72 107  | 87 811    | 76 837  | 34 713  | 29 660           | 1 188 646 |
| 2004     | Eleitores | 502 410             | 845 962    | 1 972 927 | 1 874 601 | 636 961 | 582 957 | 851 710 | 654 976   | 695 665 | 569 904 | 678 252          | 9 866 325 |
|          | Frelimo   | 92 035              | 204 159    | 208 957   | 148 186   | 248 400 | 86 462  | 71 102  | 128 012   | 290 485 | 163 018 | 208 476          | 1 849 292 |
|          | Renamo    | 37 450              | 46 759     | 173 014   | 215 155   | 70 671  | 85 429  | 180 327 | 16 394    | 5 279   | 16 729  | 34 566           | 881 773   |
|          | Outros    | 23 343              | 61 366     | 110 893   | 113 590   | 50 110  | 35 763  | 55 800  | 37 029    | 33 639  | 23 472  | 19 242           | 564 247   |
| 2009     | Eleitores | 544 770             | 888 197    | 1 801 249 | 1 770 910 | 796 257 | 648 969 | 772 630 | 641 387   | 639 658 | 616 208 | 695 354          | 9 815 589 |
|          | Frelimo   | 151 906             | 271 432    | 379 060   | 264 990   | 348 062 | 181 778 | 163 501 | 221 776   | 367 135 | 242 257 | 271 755          | 2 863 652 |
|          | Renamo    | 24 467              | 49 828     | 163 590   | 200 666   | 40 594  | 63 800  | 74 208  | 18 099    | 5 269   | 21 250  | 19 107           | 680 878   |

|        |        |        |         |         |        |        |         |        |        |        |        |         |  |  |
|--------|--------|--------|---------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|---------|--|--|
|        |        |        |         |         |        |        |         |        |        |        |        |         |  |  |
| Outros | 33 148 | 75 737 | 145 376 | 132 647 | 47 166 | 47 434 | 125 600 | 60 342 | 28 555 | 32 232 | 78 486 | 806 723 |  |  |

Source : Nuvunga (2013, p. 40)

Dans le tableau ci-dessus, les provinces sont organisées du Nord au Sud (de gauche à droite). Les résultats présentés démontrent un certain ancrage régional de l'opposition et du parti au pouvoir. En jaune, figurent les régions où les résultats sont favorables à la Renamo, en rouge celles favorables au Frelimo. Ainsi, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la base électorale du Frelimo se situe dans six provinces (deux du nord et quatre du sud) tandis que pour la Renamo, sa base électorale est constituée de cinq provinces du centre et du nord. En vert, nous avons représenté les résultats démontrant l'inversion du sens de vote en faveur du Frelimo. L'écart des résultats dans les quatre provinces du sud ne démontre pas seulement l'ancrage du Frelimo, il démontre également les difficultés de la Renamo dans cette région. Alors que le Frelimo reconquiert les régions favorables à la Renamo au centre et au nord, cette dernière ne parvient pas à percer dans le sud. Les résultats des dernières élections présidentielles et législatives de 2014 suivent la même tendance, comme en attestent les résultats publiés dans le Bulletin officiel de la République du Mozambique, le 30 décembre 2014 (p. 56).

C'est pour cette raison que depuis la création du FRELIMO jusqu'à nos jours, nous assistons à une sorte de discrimination positive. Selon Cadeado (s/d, p. 9), le placement de fonctionnaires, par exemple des enseignants, des infirmiers, des membres des forces de défense et de sécurité, et la nomination à différents postes gouvernementaux (ministres, gouverneurs des provinces, directeurs de services, entre autres) ont toujours pris en compte le critère ethno-régional. De la création du FRELIMO à nos jours, au nom de cette Union nationale, est menée au Mozambique une lutte anti-tribalisme, antiracisme et anti-régionalisme. Cependant, selon Cahen (1996, p. 23), même si l'anti-tribalisme et l'antiracisme poursuivis par le FRELIMO ont contribué positivement au combat contre la discrimination et pour l'unification des différents groupes ethniques en vue d'un objectif commun, la lutte pour l'indépendance. Ils ont, toutefois servi, en même temps, à justifier la négation de la pluralité ethnique et linguistique.

Dans le Mozambique post-indépendance, selon cette logique d'Union nationale on considérait qu'« *il n'y avait pas de blancs, des métisses, il n'y avait que des Mozambicains. Il n'y avait pas non plus des Macondes, de Chuabos, de Senas, de Changanas, mais ils étaient*

*tous mozambicains* », Cahen (*idem*). Cette négation de la pluralité a également eu pour conséquence la dévalorisation de l'ethnie et des valeurs traditionnelles, jugées néfastes et négatives. Toute évocation à l'appartenance ethnique ou régionale était interdite parce qu'on considérait qu'elle nuirait à l'objectif poursuivi dans la création de ce front et par la politique d'union nationale.

La déclaration du premier Président de la République populaire du Mozambique, en témoigne. Samora Moisés Machel, cité par Vieira (2011, p. 285), déclara en son temps que « *le racisme et le tribalisme, se combattaient avec les mêmes armes que celles du colonialisme. Il fallait tuer la tribu, pour faire naître la nation* »<sup>13</sup>. Ainsi, pour que vive la nation il fallait gommer les tribus (comprises ici aussi comme groupes ethniques). Quelle est la réelle portée d'une telle déclaration ? Comment « tuer la tribu », si c'est l'ensemble de ces différentes tribus qui caractérise et constitue cette nation ? L'expression « *tuer la tribu pour faire naître la nation* » est intéressante car elle résume la politique mozambicaine de gestion de la diversité culturelle mise en place et nous permet de faire un lien, une comparaison, avec le sujet de cette recherche, l'interculturel. À partir de cette phrase nous pouvons conclure que ce n'est pas une politique interculturelle qui était, et qui est probablement encore, menée au Mozambique. Tout en reconnaissant l'existence de plusieurs cultures et groupes ethniques, il y a une absence de débat qui permettrait pourtant la connaissance mutuelle. Quiconque oserait questionner, ouvrir des échanges ou remettre en cause la manière dont celle-ci est menée, serait considéré comme étant antipatriotique.

Toutefois, les discours politiques officiels donnent à voir une autre réalité et ne laissent aucune marge de manœuvre aux sceptiques et critiques. Ces discours sont bien construits et contiennent toutes les caractéristiques d'une gestion interculturelle. Avec eux, il est question d'acceptation d'autrui, de respect mutuel et de tolérance de la différence culturelle, des notions chères et clés de l'approche interculturelle. La question d'union nationale, au Mozambique, est d'actualité et le demeurera tant que le pays gardera sa diversité linguistique et culturelle. En témoigne la place qui lui est réservée dans le plan quinquennal 2014-2019, en application actuellement. En effet, « *consolider l'union nationale, la paix et la souveraineté* » y est défini comme la première priorité parmi les cinq énoncées dans ce plan. Il est écrit que :

---

<sup>13</sup> Notre traduction.

« L'union nationale est la fondation, le vecteur central et l'élément agglutinant de tous les mozambicains. L'union nationale est le point de départ pour la construction et la consolidation des idéaux nationaux de promotion et de défense de la mozambicanité et pour la création, le maintien et l'élévation des valeurs d'estime de soi, d'esprit patriotique, d'amitié, de solidarité, d'inclusion, de respect mutuel, de tolérance et de coexistence pacifique, et de valorisation continue de la diversité culturelle et idéologique comme base pour consolider la construction d'une nation mozambicaine de plus en plus forte et cohésive »<sup>14</sup>.

Ainsi, nous pouvons déduire que les structures politiques, et pas seulement d'ailleurs, sont conscientes du caractère multiethnique du pays et savent que de la bonne gestion de ces différents groupes dépend l'unité, la stabilité du pays et son existence en tant qu'État-nation. Il est, en effet, difficile de se poser contre cette politique d'union nationale, sans courir le risque d'être pris pour antipatriote, parce que l'histoire donne raison à ceux qui la mènent et la soutiennent. Malgré tout, cette politique arrive à maintenir un climat de bonne entente entre les différents groupes ethniques au Mozambique. Cependant, cette absence de conflits ne peut faire oublier la nécessité d'une approche interculturelle des différents groupes ethniques parce que, derrière cette apparente accalmie, demeure toujours une tension sous-jacente. Bien qu'elle soit plutôt régionaliste et non ethnolinguistique, elle a des motivations ethniques parce que, après tout, les ethnies et les langues s'inscrivent dans des régions particulières.

#### **1.4. L'enseignement du français au Mozambique**

Avant de nous pencher spécifiquement sur l'enseignement du français au Mozambique, commençons par procéder à la description du système éducatif mozambicain afin de permettre une meilleure lecture des niveaux et cycles qui le composent et dans lesquels est enseignée la langue française. Selon la loi n°4/83<sup>15</sup> du 26 mars, conjuguée avec la loi 06/92<sup>16</sup> du 6 mai, la loi 6/2016<sup>17</sup> du 16 juin et la description disponible sur le site<sup>18</sup> officiel du ministère de l'Éducation et du Développement humain (MINEDH), le système éducatif mozambicain, dénommé Système national d'éducation (désormais SNE), est composé de trois sous-systèmes d'enseignement : préscolaire, scolaire et extra-scolaire. Ci-dessous, nous décrirons le sous-système d'enseignement scolaire parce qu'il concerne l'enseignement du

---

<sup>14</sup> Notre traduction.

<sup>15</sup> La loi qui approuve le Système national d'éducation et définit les principes fondamentaux de son application.

<sup>16</sup> La loi qui réadapte le cadre général du système éducatif et les dispositions contenues dans la loi 4/83 du 26 mars.

<sup>17</sup> La loi qui modifie et republie la loi n°23/2014 du 23 septembre, la loi sur l'Éducation professionnelle.

<sup>18</sup> Accessible sur <http://www.mined.gov.mz/EDUCA/Pages/default.aspx>, site consulté le 26/02/2018, à 10h 15.

FLE, objet de cette recherche ; comprenant trois types d'enseignements : l'enseignement général, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur.

L'enseignement général est composé de douze classes, comptées en ordre croissant, qui sont réparties en deux niveaux d'enseignement: le niveau primaire (sept classes) et le niveau secondaire (cinq classes). Chacun de ces niveaux est composé de cycles.

Ainsi, l'enseignement primaire est composé de trois cycles ; l'enseignement secondaire n'est composé que de deux cycles dont le second est reparti en trois sections ou filières<sup>19</sup>. L'enseignement technique et professionnel est composé de deux niveaux, basique et moyen, composé chacun de trois années<sup>20</sup>. Selon le numéro 2 de l'article 13 (cf. loi 6/92 du 6 mai), dans l'enseignement général, le but poursuivi est « *la consolidation, l'élargissement et l'approfondissement des connaissances en mathématiques, en sciences naturelles et sociales et dans les domaines de la culture, de l'esthétique et de l'éducation physique* »<sup>21</sup>, tandis que l'enseignement technique et professionnel, prépare des professionnels de niveau basique ou moyen tels que des comptables, des électriciens, des mécaniciens, des techniciens agricoles et d'élevage, pour ne citer que quelques exemples, pour répondre aux besoins immédiats en main-d'œuvre.

Le sous-système scolaire du SNE mozambicain est complété par l'enseignement supérieur qui suit le modèle LMD de Bologne, avec une particularité : le premier diplôme universitaire dure quatre ans, au lieu de trois comme c'est le cas en Europe et de la conception même du modèle LMD. L'offre de formation est diversifiée et dépend de chaque institution d'enseignement supérieur. Ci-dessous, nous présentons un tableau résumant toute l'architecture du sous-système scolaire du SNE mozambicain.

**Tableau 3 - Les niveaux et les classes du système scolaire du SNE au Mozambique**

| Niveau d'enseignement | Cycles   | Classes   |
|-----------------------|----------|---|
| Primaire              | Premier  | 1 <sup>e</sup> ; 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> |
|                       | Deuxième | 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup>                  |

<sup>19</sup> Dans les deux dernières classes de l'enseignement secondaire il existe une certaine spécialisation. Les enseignements sont répartis en trois domaines appelés sections. La section A les lettres (filiale littéraire) ; la section B les sciences et la section C les Sciences aussi. La différence entre les sections B et C tient aux matières de biologie et dessin. La première étant enseignée dans la section B et la seconde dans la section C.

<sup>20</sup> Dans l'enseignement technique et professionnel, on parle d'années de formation et non pas de classes (voir tableau ci-dessous).

<sup>21</sup> Notre traduction.

|                            |           |   |
|----------------------------|-----------|---|
|                            | Troisième | 6 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup>                    |
| Secondaire                 | Premier   | 8 <sup>e</sup> ; 9 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup>  |
|                            | Second    | 11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup>                  |
| Technique et professionnel | Basique   | 1 <sup>e22</sup> ; 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> |
|                            | Moyen     | 1 <sup>e</sup> ; 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup>   |
| Supérieur                  | Premier   | Licence ou Maîtrise – (4 ans)                       |
|                            | Deuxième  | Master (2 ans)                                      |
|                            | Troisième | Doctorat (3 ans)                                    |

#### 1.4.1. Le français comme matière scolaire

L'enseignement du français au Mozambique remonte à l'époque coloniale toutefois il a connu une interruption au lendemain de l'indépendance du pays en 1975 du fait que la plupart des enseignants qui assuraient les cours étaient des colons ou des ressortissants portugais ayant été contraints de quitter le territoire mozambicain après la déclaration d'indépendance. Cependant, l'interruption de l'enseignement du français en 1975 n'a pas duré longtemps et nous pouvons considérer qu'elle n'a jamais eu lieu dans la mesure où, à partir de 1979, les cours de français étaient dispensés à l'institut des langues de Maputo pour un public volontaire et, donc, non captif. Ainsi, l'histoire du français au Mozambique est-elle caractérisée par deux phases : la phase avant l'indépendance (pendant la colonisation) et celle suivant l'indépendance.

Durant la phase post-indépendance, l'enseignement du français connaît plusieurs « sous-phases ». Une première sous-phase expérimentale, entre 1990 et 1994, pendant laquelle le français n'était enseigné que dans quelques écoles de la capitale du pays (Maputo). La seconde s'étendant de 1995 à 2008 durant laquelle le français n'est enseigné qu'au second cycle de l'enseignement secondaire. Pendant la troisième sous-phase, qui débute en 2009, le français est enseigné dans les deux cycles de l'enseignement secondaire, notamment à partir de la 9<sup>e</sup> classe.

<sup>22</sup> Dans l'enseignement technique et professionnel le comptage des classes n'est pas le même que celui de l'enseignement général. Dans ce sous-système d'enseignement on parle de niveaux et non de cycles. Ainsi, il y a les niveaux basique et moyen (respectivement équivalent à 10<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes de l'enseignement général). Chacun de ces niveaux est composé de trois années, comptées de 1 à 3.

Aujourd'hui, le français est donc la deuxième langue étrangère enseignée dans le SNE mozambicain juste derrière l'anglais. Le statut de deuxième langue étrangère est le résultat non seulement de l'hégémonie et du statut privilégié dont bénéficie l'anglais sur la scène politique et économique internationale, mais aussi du voisinage avec des pays anglophones car, comme nous l'avons déjà mentionné, tous les pays frontaliers du Mozambique sont anglophones. Ainsi, dans le SNE ce sont ces deux raisons qui expliquent que l'anglais soit enseigné comme première langue étrangère, obligatoirement dès le cycle primaire en 6<sup>e</sup> classe, alors que le français n'est enseigné qu'à partir du secondaire, en 9<sup>e</sup>, et introduit comme une matière optionnelle. En effet, le français serait en concurrence avec d'autres matières telles les langues mozambicaines et les arts scéniques. Autrement dit, dans les 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> classes les élèves devraient avoir la possibilité de choisir entre ces trois matières ou d'autres, puisque dans le PCESG (2010, p. 70) on ouvre la possibilité d'en introduire d'autres, optionnelles. Toutefois, il y est aussi précisé que l'introduction des matières optionnelles devra se faire en fonction de la disponibilité en termes d'enseignants et de matériels didactiques.

Comme il n'y a pas d'enseignants, ni de matériel didactique pour l'enseignement des langues mozambicaines et des arts scéniques, et parce qu'on formait déjà des enseignants de français, le français se trouve privilégié, devenant, une « *matière optionnelle obligatoire* »<sup>23</sup>. Il est clair que cette réforme n'a pas fait l'objet d'une préparation préalable dans la mesure où il n'y a pas eu de formation d'enseignants qui auraient pu assurer la totalité des matières optionnelles, notamment les langues mozambicaines et les arts scéniques. Paradoxalement, dans ce pays multilingue, il est plus facile d'introduire l'enseignement des langues étrangères (anglais et français) que d'intégrer l'enseignement des langues mozambicaines.

Le français est une matière obligatoire *de facto* en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes (l'équivalent des 1<sup>ère</sup> et terminale en France) pour ceux qui suivent la filière « lettres » (littéraire), le groupe A. Les élèves des groupes B et C, étudiant les sciences dites « dures », et tous ceux qui suivent leur scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel ne l'ont pas comme matière d'enseignement. Supposant que certains élèves n'auraient pas choisi le français (matière optionnelle) dans le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire ou qu'ils n'auraient pas suivi les cours de français en raison du manque d'enseignants ou parce qu'ils ont été scolarisés dans l'enseignement technique et professionnel, nous pouvons vite conclure que certains diplômés de l'enseignement secondaire pourraient ne jamais apprendre le français contrairement à

---

<sup>23</sup> Cette expression a été utilisée dans la lettre d'information de l'ambassade de France au Mozambique et au Swaziland (lettre numéro 2, mars et avril 2015, p. 5).

l'anglais qui est obligatoirement enseigné dès l'école primaire et dans toutes les filières de l'enseignement secondaire, y compris l'enseignement technique et professionnel.

Cette situation se poursuit à l'université. Hormis l'Institut de relations internationales qui propose des cours de français sur objectifs spécifiques et la formation des professeurs de français à l'Université pédagogique et à l'Université Eduardo Mondlane, dans les autres institutions d'enseignement supérieur il n'y pas d'enseignement du français contrairement à l'anglais qui est enseigné au moins durant un semestre dans tous les cursus universitaires. Cela n'est pas sans conséquence sur la motivation des apprenants à apprendre le français et sur l'image et les représentations de la langue française au niveau national. En effet, cela peut contribuer à la dévalorisation de la langue française dans ce contexte. Ainsi, les enseignants de français au Mozambique doivent-ils non seulement enseigner la langue et la culture françaises, mais ils doivent surtout les rendre attrayantes et prouver leur importance, sachant que pour les apprenants, et contrairement à l'anglais, le français n'est pas un besoin linguistique immédiat. On sait que l'anglais est la langue de la plupart des institutions et ONG étrangères basées au Mozambique. Notons que certaines ONG ou entreprises françaises représentées au Mozambique utilisent l'anglais comme langue de communication. À ce propos, il a été intéressant, peut-être frustrant pour un francophile, de voir la présidente du Fond monétaire international, Madame Christine Lagarde, qui est française, de passage à Maputo, s'exprimer en anglais. Toutefois, nous croyons que la prise en compte de la composante de formation socioculturelle qui propose la langue française peut être l'un des éléments motivateurs pour l'apprentissage du français au Mozambique.

#### **1.4.2. Les objectifs de l'enseignement du français au Mozambique**

D'après les programmes de français (INDE/MINED, *ibidem*, p. 9), l'enseignement/apprentissage de cette langue au Mozambique prend en compte les évolutions didactiques récentes en matière d'enseignement - apprentissage des langues étrangères, notamment l'approche communicative. La revendication de l'approche communicative, dans ce programme, se fait par l'intermédiaire de la notion de centration sur l'apprenant. En effet, les concepteurs de ce programme considèrent que celui-ci est orienté et centré sur l'apprenant, dans la mesure, où pour son élaboration ont été pris en compte non seulement la motivation et les besoins langagiers des apprenants mais aussi les conditions et les stratégies d'apprentissage de ces derniers. Ainsi, selon INDE/MINED (*idem*), l'objectif général de

l'enseignement du français au Mozambique est « *d'apprendre à communiquer dans différentes situations* ». Pour la poursuite de ce but, sont définis les objectifs suivants :

- Développer la compétence linguistique et communicative, élémentaire pour le premier cycle et intermédiaire pour le second ;
- Développer des habiletés linguistiques qui permettent aux apprenants d'interagir avec autrui et d'avoir accès aux informations, en français ;
- Préparer l'apprenant à utiliser la langue française à des fins académiques ;
- Éveiller, chez l'apprenant, l'intérêt, l'importance et l'utilité du français dans les situations de communication professionnelle ;
- Utiliser la langue française comme instrument de promotion de la culture de son pays et d'autres.

Les objectifs et unités didactiques des programmes de français pour les deux cycles du SNE sont à peu près les mêmes, avec une certaine complexification des contenus durant le second cycle. Le programme de la 9<sup>e</sup> est repris en 11<sup>e</sup> et celui de la 10<sup>e</sup> classe est repris en 12<sup>e</sup>. Dans le premier cycle les apprenants doivent développer la compétence « *linguistique et communicative élémentaire* », alors que dans le second ils devront acquérir la compétence « *linguistique et communicative intermédiaire* ».

Cet objectif révèle un questionnement : les concepteurs ont séparé l'objectif linguistique du communicatif. Cependant, nous remarquerons que, depuis son introduction la notion de compétence de communication en didactique des langues, telle qu'elle a été décrite par plusieurs auteurs (Coste, 1978 ; Canale & Swain, 1980 ; Moirand, 1986; etc.) et plus récemment dans le CECR (2001) est vue comme une compétence complexe alors que la compétence linguistique est définie comme l'une de ses composantes.

Enfin, ces programmes et les objectifs qui en découlent revendiquent l'actualité didactique en matière d'enseignement des langues étrangères, en même temps qu'ils se réclament de l'approche communicative. Nous sommes, ici, face à un paradoxe dans la mesure où ces programmes datent de 2010 et que, à cette période, en didactique des langues du moins, en Europe, l'approche communicative n'était pas forcément de mise. À ce moment-là, l'approche actionnelle et l'ensemble des notions qu'elle véhicule étaient en vogue. Il est donc un peu surprenant que, dans ce programme, aucune référence ne soit faite à la notion d'approche actionnelle ainsi qu'au CECR et aux niveaux de compétence qui y sont proposés.

La définition des niveaux à atteindre aux premier et deuxième cycles en est une preuve de plus. En effet, si le CECR avait été pris en compte, la compétence « *linguistique et communicative* » ne serait pas seulement définie comme élémentaire et intermédiaire, elle le serait également selon les niveaux de compétence de A à C. À cet égard, nous pouvons nous demander si la compétence intermédiaire définie comme but dans le second cycle équivaldrait à la compétence intermédiaire du CECR, à savoir le niveau B (1 ou 2). Encore nous faut-il distinguer ici, s'il s'agit d'un choix idéologiquement délibéré ou d'un manque de connaissances (ce qui est peu probable, nous semble-t-il) de la part des concepteurs<sup>24</sup> du programme.

Quatre autres institutions assurent l'enseignement – apprentissage du français au Mozambique. L'Institut des langues et le Centre culturel franco-mozambicain qui dispensent des cours variés, de type français général ou spécifique, selon la demande des intéressés, l'Institut des relations internationales et l'Académie militaire Maréchal Samora Moisés Machel ; les deux dernières assurent une formation en français de type FOS. Les deux premières institutions, en partenariat avec le CIEP en France, organisent les épreuves de DELF et TELF au Mozambique.

### **1.4.3. La formation des professeurs de français au Mozambique**

La formation des professeurs de français au Mozambique est assurée par deux universités publiques du pays, l'Université pédagogique (UP) et l'Université Eduardo Mondlane. La première forme des professeurs de français depuis 1995, avec la création d'un département de français à l'UP Maputo, la deuxième les forme depuis 2001. Ces deux universités sont très différentes en termes de structure : l'Université Eduardo Mondlane s'est, dès le début, constituée comme une institution multi-domaines, tandis que l'UP a été fondée pour la formation de professeurs de l'enseignement secondaire, même si aujourd'hui elle diversifie son offre et s'ouvre à d'autres domaines. Nous ferons, par la suite une brève description du processus de formation des professeurs de français au Mozambique en particulier à l'Université pédagogique.

À l'UP, la formation des professeurs de français a été mise en place en partenariat avec l'Ambassade de France à Maputo, qui a mis à disposition des autorités mozambicaines des bourses d'études et des moyens financiers. Les premières ont permis non seulement aux

---

<sup>24</sup> L'Institut national pour le développement de l'éducation (INDE) et le ministère de l'Éducation (MINED).

premiers professeurs de français et aux formateurs de professeurs de français de l'UP Maputo de suivre une partie de leur formation en France, mais aussi à certains étudiants en fin de cursus de participer à des stages de perfectionnement linguistique en France. Les moyens financiers quant à eux ont servi pour la construction et l'ameublement en matériel bureautique, informatique et bibliographique de trois centres permanents de formation des professeurs de français de manière successive dans les trois grandes villes : Maputo (en 1995), Beira (en 1999) et Nampula (en 2002) et, depuis 2014, dans la 4<sup>e</sup> grande ville du pays (Quelimane), faisant ainsi passer à quatre le nombre de délégations de l'UP formant des professeurs de français.

Le curriculum de formation des professeurs de français à l'UP est constitué de trois composantes ou axes : une composante linguistique ou sciences du langage, une composante de sciences de l'éducation et une composante de didactique spécifique.

- Dans la composante linguistique ou sciences du langage, les futurs enseignants perfectionnent la langue française du point de vue de la grammaire et de la communication et acquièrent les fondamentaux en sciences du langage, notamment en phonétique et phonologie, sociolinguistique, pragmatique et analyse du discours ;
- La composante de sciences de l'éducation correspond à la spécialité de l'université, la formation des professeurs, et prépare les candidats au métier d'enseignant, notamment en didactique générale, pédagogie et psychologie ;
- La composante de didactique spécifique a pour but de préparer les futurs enseignants en matière d'enseignement des langues et cultures étrangères et plus spécifiquement en enseignement du FLE.

Contrairement à un passé récent au cours duquel les professeurs de français étaient des individus qui avaient tout simplement appris le français, notamment d'anciens séminaristes de l'église catholique et des ressortissants francophones, principalement des réfugiés congolais ; aujourd'hui, tous les enseignants ou presque, sont titulaires d'une Maîtrise en enseignement de FLE délivrée par l'une des universités mentionnées ci-dessus. Il serait sans doute productif et important de nous intéresser davantage aux aspects scientifiques de la formation des professeurs de français au Mozambique, mais pour une question de méthode nous nous limiterons aux informations avancées ci-dessus. Nous porterons spécialement notre regard sur le produit de ces universités, donc les professeurs en poste dans les écoles avec lesquels nous avons mené nos enquêtes.

## **1.5. La coopération franco-mozambicaine<sup>25</sup>**

La France entretient des liens avec le Mozambique depuis 1895 avec l'ouverture de sa première représentation à Lourenço Marques (nom de l'actuelle Maputo à l'époque coloniale). La forme de représentation de la France au Mozambique n'a cessé d'évoluer. D'un vice-consulat en 1895, la France a été représentée successivement par un consulat en 1925, un consulat-général en 1953 pour, enfin, ouvrir son ambassade en 1976. Le Mozambique est aussi représenté en France par une ambassade. La coopération entre ces deux pays s'étend sur trois domaines : politique, économique et éducatif/linguistique/culturel.

Sur le plan politique, ces deux pays entretiennent des relations de voisinage à travers les territoires outre-mer français de l'Île de la Réunion et de Mayotte. À travers ces deux territoires, la France partage avec le Mozambique le canal maritime dans l'océan indien qui prend le nom de Canal du Mozambique. Les trois derniers présidents du Mozambique ont visité la France (Joaquim Alberto Chissano, en 2004 ; Armando Emilio Guebuza, en 2013 ; le dernier en poste jusqu'en 2019, Filipe Jacinto Nyusi, a visité la France l'année de sa prise de pouvoir, en 2015). Ces présidents ont toujours rencontré leurs homologues français Jacques Chirac et François Hollande, respectivement. Du côté français on relève la visite du président Jacques Chirac en 1998, celle de Madame Nicole Bricq (ministre du Commerce extérieur) en 2014 et encore celle de Madame Ségolène Royal (ministre de l'Écologie) en 2016. Sur le plan économique, la France fait des échanges commerciaux avec le Mozambique depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Même si nous reconnaissons l'importance de la coopération dans les domaines politique et économique, sachant que c'est la coopération dans ces deux domaines qui détermine le degré de coopération linguistique, éducative et culturelle, nous porterons une attention particulière sur cette dernière, en rapport direct avec le sujet de cette thèse. La coopération dans le domaine éducatif et linguistique se caractérise par le soutien de la France à la formation des enseignants de français et à l'amélioration de l'enseignement du français au Mozambique. Entre les années 1995 et 2012 des étudiants de différentes universités françaises faisaient leurs stages longs (Master 2) dans les départements de français de l'UP Maputo, Beira et Nampula. Depuis 2010, il y a encore des stagiaires français qui se rendent au

---

<sup>25</sup> Nous avons obtenu les informations concernant cette partie dans les différentes rubriques du site de l'Ambassade de France au Mozambique et au Swaziland. Accessible sur <https://mz.ambafrance.org>, site consulté le 11/07/2018 à 15h00

Mozambique chaque année pour faire leur stage à l'Académie militaire Maréchal Samora Machel<sup>26</sup>.

Un autre projet au service de l'amélioration de l'enseignement du français au Mozambique concerne les professeurs d'appui pédagogique provinciaux (PAPP). Mis en place depuis 2004, il est le résultat d'un partenariat entre trois institutions : le ministère de l'Éducation et du Développement humain (MEDH), l'Ambassade de France à Maputo à travers le service de coopération et d'action culturelle (SCAC) et le Centre international d'étude pédagogiques (CIEP) de la Réunion. Ce programme vise à former des conseillers pédagogiques qui assureraient à leur tour le suivi pédagogique des professeurs de français dans chaque province.

Il y a aussi un(e) expert(e) technique international(e) nommé(e) par la France et un (e) chargé(e) de mission Francophonie/culture à l'ambassade. L'expert(e) est basé (e) à la direction générale de l'enseignement secondaire du MEDH, institution qui coordonne les activités et toutes les réformes concernant l'enseignement secondaire. Sa mission est d'assurer les relations institutionnelles entre différents organismes (universités, ministère, instituts, ambassade) et de fournir un appui technique en cas de besoin. Concernant la personne en charge de la mission francophonie/culture, elle complète en quelque sorte le dispositif de coopération éducatif et linguistique en menant des actions ponctuelles dans les universités publiques et privées.

La coopération culturelle est essentiellement assurée par le SCAC à travers le Centre culturel franco-mozambicain (CCFM) chargé de la diffusion de la langue et de la culture françaises. Il mène aussi des actions de sensibilisation à la diversité culturelle notamment en appuyant la célébration de la semaine de la francophonie chaque année et en invitant des artistes originaires de différents pays à y animer des concerts ou proposer des expositions en tous genres. C'est donc pour cette raison que l'Ambassade de France à Maputo considère le CCFM comme un « *opérateur naturel de l'Ambassade de France pour la diffusion culturelle et comme un acteur incontournable de la vie culturelle de la capitale mozambicaine* ». Enfin, depuis les années 1990, la France accorde des bourses d'études aux citoyens mozambicains désireux de poursuivre leurs études en France, principalement concernant les masters et doctorats. Ces bourses sont attribuées à un public diversifié. On peut trouver en France des

---

<sup>26</sup> L'Académie militaire Maréchal Samora Moisés Machel est une institution d'enseignement supérieur qui forme des officiers de l'Armée à la plupart des spécialités militaires. Elle est basée dans la province de Nampula, au nord du Mozambique. Elle accueille aussi des étudiants étrangers originaires de certains pays africains.

étudiants mozambicains en formation dans différents domaines scientifiques et différentes universités françaises. Il nous a été possible, en effet, de mener ce travail de recherche et de rédiger cette thèse dans une université française grâce à cette politique d'attribution de bourses d'études aux citoyens mozambicains.

De cette brève description de la coopération franco-mozambicaine ressort une donnée incontestable : il existe un important investissement en moyens financiers et humains de la part de la France pour l'enseignement-apprentissage et la diffusion de la langue et de la culture françaises au Mozambique. On pourrait donc s'attendre à leur diffusion massive au Mozambique et à une connaissance linguistique et (inter)culturelle mutuelle approfondie. Est-ce le cas sur le terrain ? Cette recherche pourra apporter la réponse à la question précédente, dans la mesure où, à partir des pratiques des enseignants en classe, nous saurons si la culture française est effectivement enseignée et connue des apprenants.

## Chapitre II – Langue et Culture : liens et aspects didactiques

L'approche interculturelle en didactique des langues, notre objet d'étude dans cette recherche, s'inscrit comme un changement méthodologique par rapport à une approche existante dite culturelle ou civilisationnelle. Nous pensons donc que tout travail sur l'interculturel, qui est une approche privilégiée en didactique des langues depuis quarante ans, ne peut aboutir sans faire l'analyse de la place et de l'histoire de la culture en classe de langues. Il est, pour commencer, nécessaire d'analyser les rapports qu'entretiennent la langue et la culture.

Ainsi, nous définirons d'abord les concepts de langue et de culture en accordant une attention particulière à cette dernière parce que c'est elle qui porte l'essence de la notion d'interculturel et, comme l'affirme Vieille Gros-Jean (2012, pp. 78-79), « *évoquer la dynamique interculturelle, c'est évoquer la culture, ses expressions et ses fondements (...)* ». La définition de la culture nous amènera à évoquer d'autres notions telles celles de civilisation et de culturalité (ou de culturel) afin de comprendre dans quelle mesure chacune d'elles se positionne par rapport à la notion de culture ainsi que leurs apports à la compréhension de la notion de culture telle que nous la connaissons aujourd'hui. Nous souhaitons comprendre, si nous le pouvons, dans l'actualité, continuer à parler de culture. Nous aborderons également les typologies, les fonctions et les dimensions de la culture pour évoquer, ensuite, la question des liens entre la langue et la culture. Nous terminerons ce chapitre avec la notion d'implicites culturels qui sera suivie de quelques considérations sur l'approche de la culture en classe de langue de langues.

### 2.1. 1. La langue

Dans le dictionnaire de linguistique de Dubois et *al.* (2002, pp. 266-267), la langue est dotée de deux définitions : l'une qualifiée de sens large, l'autre que l'on peut considérer comme issue de la linguistique. Dans la première définition, la langue est définie comme « *un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté* » ; dans la deuxième, le dictionnaire emprunte la définition de Saussure et de l'école de Prague, selon laquelle, la langue est considérée comme :

« Un système de relations ou, précisément, comme un ensemble de systèmes reliés les uns aux autres, dont les éléments (mots, sons, etc.) n'ont aucune valeur indépendamment des relations d'équivalence et d'opposition qui les relient. Chaque

langue présente ce système implicite, commun à tout l'ensemble des locuteurs de cette langue. Dans cette théorie, la langue est définie comme un produit social dans le sens où l'individu « l'enregistre passivement », cette partie sociale du langage est « extérieure à l'individu », qui ne peut ni la créer ni la modifier. Elle est un contrat collectif, auquel tous les membres de la communauté doivent se soumettre en bloc s'ils veulent communiquer ».

En revanche, dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq (2003, p. 147), la langue est également définie selon deux aspects : *un aspect abstrait et systématique* (dans ce cas la langue est comprise comme synonyme d'idiome) *et un aspect social* (on reconnaît à la langue un caractère culturel). Selon ce dictionnaire et en ce qui concerne l'aspect abstrait et systématique, il s'agit d'établir soit par l'observation, soit par l'application d'un modèle théorique, les régularités et les règles de fonctionnement d'un système qu'on avance comme sous-jacent aux productions effectives. Dans cette perspective, selon Cuq (*idem*), la langue est alors conçue comme « *un système abstrait des 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* ». Cette vision de la langue est synonyme d'idiome.

Le second aspect est le résultat des travaux en sociolinguistique, et selon Cuq (*idem*) :

« Reconnaître le caractère social de la langue c'est aussi admettre que la sociolinguistique est l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une même communauté linguistique ».

Selon Cuq (*ibidem*, p. 148), du point de vue de la didactique des langues, la langue est caractérisée par cette dualité idiomatico-culturelle et, par conséquent, peut être définie comme « *un objet d'enseignement apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* ». Ceci est le signe d'une acceptation et d'une prise en compte de la culture dans l'enseignement-apprentissage des langues.

En analysant les définitions proposées par les deux dictionnaires nous constatons que le caractère social renvoie à deux significations qui ne sont pas contradictoires mais complémentaires. Dans le dictionnaire de linguistique dont la définition est empruntée à Saussure, le caractère social de la langue est fortement marqué et chargé de la dichotomie langue/parole. Pour Saussure la langue est sociale parce qu'elle appartient à tous les membres

d'une communauté donnée. Ainsi, la langue comme entité collective est-elle différente de la parole qui est individuelle. Tandis que, dans la définition proposée par le Dictionnaire de didactique des langues étrangères et seconde, la langue est définie comme une entité sociale parce qu'elle véhicule et est chargée de culture. Le caractère social ici, rappelle l'interdépendance et l'indissociabilité entre la langue et les pratiques culturelles du peuple qui parle cette même langue. Autrement dit, la dimension sociale soutenue ici sert à justifier que le lexique, le vocabulaire, voire même la syntaxe, d'une langue dépendent essentiellement des aspects socioculturels de la communauté qui la parle. Les mots, par exemple, ne peuvent exister que s'ils servent à nommer ou désigner des choses qui existent pour une communauté donnée. Pour résumer, la langue est un produit social, d'une part, parce qu'elle appartient à tous les membres d'une communauté donnée et, d'autre part, parce qu'elle est marquée par les faits socioculturels du peuple qui la parle. Et que serait alors la culture ?

### **2.1.2. La culture : à la recherche d'une définition**

Le concept de culture est l'un de ceux qui accompagnent l'évolution des sciences humaines. Apparu dans le domaine de l'anthropologie il s'est peu à peu invité dans d'autres disciplines telles la sociologie, la psychologie, les sciences du langage et les sciences de l'éducation en général. Cependant, le concept de culture sera victime de son succès dans la mesure où cette utilisation dans différentes disciplines ne contribuera pas à sa meilleure délimitation, au contraire, elle entraînera des définitions très variées. Quiconque cherche à le définir, à l'aide de la littérature disponible, se rend tout de suite à l'évidence que la tâche s'annonce difficile, voire impossible, car la plupart des auteurs introduisent leur définition en mettant en garde leurs lecteurs sur cette difficulté et polysémie du concept. À ce propos, Byram (1992, p. 68) affirme qu'« *il n'y a dans la pratique aucune définition unique et universellement reconnue de ce qu'est la culture* » et, plus loin (*ibidem*, p. 111), il considère que définir la culture spécialement en anthropologie est donc « *une tâche ardue* ». Cet auteur s'appuie sur le constat, en ce sens, de Kaplan et Hamers (1972, p. 3) qui, à leur tour, considéraient le mot culture comme « *un mot fourre-tout qui [...] ne peut servir d'instrument d'analyse* ».

Alors, les définitions proposées par différents auteurs ne font jamais l'objet d'un consensus, presque toutes étant mises en cause, à tel point qu'un utilisateur non spécialiste et moins outillé scientifiquement en la matière, comme nous croyons que ce soit le cas des enseignants des langues en général et en particulier ceux du Mozambique, soucieux de donner

une définition, risquerait de renoncer à cette tâche car il aurait du mal à se retrouver dans l'ensemble des reproches et autres critiques que l'on fait aux définitions disponibles. Pourtant, tout en avançant cette multiplicité de définitions, Byram (*idem*) affirme que cette difficulté à définir le mot culture est en quelque sorte injustifiée parce que selon lui, « *le mot culture est une étiquette aussi acceptable qu'une autre pour désigner le phénomène global ou le système de signification à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnexion* ».

En effet, dans l'usage courant (ou de sens commun) tout le monde croit savoir ce qu'est la culture et ne se soucie point des différentes définitions qui lui sont données. Les débats et les difficultés de sa définition apparaissent chez les spécialistes notamment chez les ethnologues et les anthropologues qui, par souci de prudence scientifique, n'acceptent pas les définitions en tant que telles et les interprètent, les analysent. Bien évidemment, dans un travail de cette nature nous ne nous contenterons pas de cette apparente évidence du terme culture partagée par le sens commun et c'est pour cette raison que nous allons analyser différentes définitions et tenterons de relever les points forts et faibles de chacune d'entre elles. Sans pouvoir en donner une perspective exhaustive, qui serait plutôt l'objet d'une autre thèse que la nôtre, notre but est de donner une idée globale de ce que sont la culture, les évolutions de la notion, fixant ce que nous considérerons par culture dans cette recherche, afin d'analyser ensuite les liens que la culture peut entretenir avec la langue et déterminer enfin comment cela peut être traduit en pratiques de classe lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue.

L'une des définitions que nous avons retenue pour cette recherche est celle proposée par l'Unesco (1992) qui définit la culture comme « *l'ensemble des signes auxquels les membres d'une société se reconnaissent mutuellement tout en se distinguant de ceux n'appartenant pas à cette société* ». Quelques années plus tard, en 2001 exactement, dans un autre document<sup>27</sup> issu de l'Unesco, la culture a également été définie comme « *l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social* » et comme englobant « *outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* ». Pour l'Unesco, la culture est au cœur de l'identité individuelle et sociale et constitue un élément majeur de la conciliation d'identités de groupe dans un cadre de cohésion

---

<sup>27</sup> Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle.

sociale. L'organisme souligne que lorsqu'il s'agit de discuter de la culture il faut « *envisager tous les facteurs qui modèlent la façon dont un individu pense, croit, ressent et agit en tant que membre de la société* ». Cette définition rejoint celle proposée quelques années auparavant par Kluckhohn (1959, p. 28), selon laquelle la culture est « *a way of thinking, feeling and believing* ».

Une seconde définition que nous avons retenue, est celle de Williams (1965, p. 57) qui définit la culture selon trois grands domaines. Tout d'abord il la définit comme relevant du domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, et en ce sens la culture est considérée comme « *un état de perfection humaine ou un processus y conduisant* ». Ensuite, il la définit comme relevant aussi du domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue « *l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et où se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine* ». Enfin, il définit la culture comme relevant du domaine « social »; un tel point de vue fait de la culture « *la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel* ».

Byram (*ibidem*, p. 112) estime que la seconde catégorie de la définition de Williams, particulièrement sa composante littéraire, est celle qui est habituellement enseignée dans les cours de langue du secondaire et souvent dans l'enseignement supérieur, mais il reconnaît tout de même qu'il y a une tentative d'y intégrer des éléments du troisième domaine. Même si les conclusions de Byram sont basées sur des analyses faites du processus d'enseignement des langues étrangères, et en particulier du français, au Royaume-Uni force est de reconnaître que ce n'est probablement pas un cas isolé, c'est certainement une tendance généralisée en didactique des langues. Or, un enseignement fondé sur l'approche interculturelle, comme nous le verrons dans le dernier chapitre de cette première partie, interdit de ne se focaliser que sur cette deuxième définition car il postule un enseignement des langues étrangères qui prenne en compte aussi et fondamentalement le troisième domaine.

D'autres auteurs se sont penchés sur la définition de la culture. Tel est le cas, par exemple de Clanet (1993, p. 14), qui en propose trois définitions, dont la première est tirée du dictionnaire *Le Petit Robert* que l'auteur qualifie comme se référant au sens traditionnel courant. Ici, selon lui, le terme culture est plus ou moins synonyme de savoirs acquis, transmis par les institutions, en particulier institutions scolaires. Dans cette perspective la culture est définie comme un « *ensemble de connaissances acquises qui permettent de*

*développer le sens critique, le goût, le jugement* ». Selon Clanet (*idem*), cette signification du terme culture est toujours liée au « quantitatif », que ce soit dans un sens général - on est plus ou moins cultivé - ou dans un autre, plus particulier - on a une plus ou moins grande culture scientifique ou littéraire, ou bien encore technique. Cette définition se rapproche davantage de celle que l'on propose pour la notion de civilisation.

Dans la deuxième définition, Clanet définit la culture comme étant « *ce que chez l'homme est distinct de la nature* ». Cette idée de culture comme production humaine se trouve également chez Herskovits, (1949, p. 17) cité par Clanet, (*ibidem*, p. 14) qui considère que la culture est « *la partie de l'environnement fabriquée par l'homme* ». C'est aussi le sens de la culture que l'on trouve chez Goodnough (1964, p. 36) lorsqu'il affirme que:

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

Selon Clanet (1993, p. 15), concevoir la culture comme l'« *ensemble des productions et des activités humaines présente toutefois l'inérêt de ne pas établir par principe, des hiérarchies entre cultures* ». Selon lui, les différences entre deux cultures sont à envisager sous l'angle qualitatif, car il serait difficile d'établir une hiérarchie entre deux groupements humains fondée sur les différences culturelles. Clanet (*idem*) résume son approche de la culture en considérant qu'il existe deux conceptions de la culture, d'un côté une conception restrictive (culture = savoir transmis par les institutions et valorisé par un groupe particulier) et une conception extensive (culture = ensemble des productions spécifiquement humaines). Ainsi, en prenant en compte les deux conceptions de la culture, Clanet (*ibidem*, pp. 15-16) propose-t-il une définition générale de la culture comme :

« Un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins ».

Cette définition permet, selon Clanet, d'étudier les contacts entre les cultures et les transformations qui en résultent ou plutôt des transformations qui surviennent lorsque des

individus ou groupes appartenant à des cultures différentes entrent en contact. La définition ci-dessus apporte, à part le caractère systémique, une donnée nouvelle à propos de la culture, absente dans les définitions que nous avons présentées jusqu'ici : le caractère transmissible de la culture. Autrement dit, la culture est bien évidemment un système que les individus d'une certaine société construisent mais celui-ci se transmet de génération en génération ; la culture, en ce sens, fait l'objet d'un héritage qui n'est en aucun cas génétique. La définition de Geertz (1975, p. 89), met aussi en avant ce caractère systémique, transmissible et héritable de la culture parce que, selon lui, la culture est « *une structure, transmise historiquement, de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie* ».

Il est difficile de proposer une définition de la culture exempte de toute critique parce que, entre autres, la culture est un terme qui renvoie à plusieurs domaines sociaux, et pas seulement d'ailleurs, tels que : l'art, la littérature, l'économie, les croyances, les modes de vie, etc. Compte tenu de cette multiplicité de domaines, certains auteurs tentent tant bien que mal de proposer des définitions qui tiennent compte de tous ceux d'application de la notion de culture, d'éviter au maximum les reproches et de définir la culture le plus fidèlement possible. Cependant, à tant vouloir y intégrer tous les domaines de la culture, les définitions deviennent très complexes et, en quelque sorte, difficiles à interpréter. C'est le cas de trois définitions qui suivent, l'une proposée par Lévi-Strauss (1950), la deuxième par Alexander Thomas (1993) et la troisième avancée par Jean-Paul Piriou (2003).

Tout d'abord, Lévi-Strauss (1950, p. xix), définit la culture comme :

« Un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres ».

Ensuite, Thomas (1993) tient bien compte de cette complexité du mot culture qu'il définit comme :

« Un système universel d'orientation de l'homme typique de chaque société, organisation ou groupe de personnes. Ce système est constitué de symboles

spécifiques qui font l'objet d'une tradition au sein d'une même société, organisation, etc. Ce système culturel influe sur les processus de connaissances (perception, pensée, évaluation) et d'action de tous les ressortissants d'une même culture et définit ainsi leur appartenance. Une telle culture, prise comme système d'orientation, structure donc le champ de connaissance et d'action spécifiques d'individus se considérant comme appartenant à une société et elle forme la base nécessaire au développement d'instruments qui leur sont tout à fait propres et qui leur permettent de maîtriser leur environnement ».

Enfin, pour Piriou (2003, p. 34), la culture est :

« Un ensemble des faits de civilisation (art, connaissances, coutumes, croyances, lois, morales, techniques, etc.) par lesquels un groupe (société, communauté, groupe social particulier) pense, agit, et ressent ses rapports avec la nature, les hommes et l'absolu; système de hiérarchisation des valeurs qui ne se manifeste pas seulement dans les formes d'expression culturelles mais aussi à travers la religion, les structures politiques, l'organisation familiale, l'éducation, voire le développement matériel et technique ».

Les trois définitions témoignent à la fois de la complexité de la notion de culture et de l'importance de la culture en un individu et au sein d'une société ou d'un groupe d'individus. La culture sert, en quelque sorte, de repère et de source de toute action et elle peut jouer également le rôle d'organisatrice de la vie d'un individu ou d'un groupe. Cette complexité, est présentée de manière explicite, en des termes disons-le déstabilisants, voire même péjoratifs, par Morin (1975, p. 97) lorsqu'il la définit ou la caractérise comme « *fausse évidence, mot qui semble un, stable, ferme alors que c'est le mot piège, creux, somnifère, miné, double et traître* ». Par la dureté des adjectifs qu'utilise Morin dans cette définition, nous sommes invités à manier la notion de culture avec prudence et à être conscients des imprécisions et ambiguïtés qui peuvent l'entourer et, par conséquent, des difficultés à la définir. Ainsi, nous ne continuerons pas le recensement des auteurs et des définitions de la culture parce que, d'une part, cela pourrait être contre-productif dans la mesure où au lieu de contribuer à l'éclairage de la notion nous la compliquerions davantage et, d'autre part, les définitions que nous avons retenues et présentées permettent une lecture d'ensemble et donnent une idée globale de ce qu'est la culture. Nous aimerions donc, pour terminer, présenter quelques remarques ou leçons que nous avons tirées des différentes définitions.

En effet, après avoir passé en revue ces quelques définitions nous ne pouvons que partager les avis de Byram (1992) et Kaplan & Hammers (1972) qui considèrent qu'il est

difficile, voire impossible, de définir la culture et plus globalement nous partageons l'idée de Rocher (1968, p. 104) selon laquelle « *la signification du terme culture a varié et les définitions qu'on en a données n'ont pas toujours été heureuses et n'ont pas toutes aidé à en clarifier le sens et la portée* ». Nous constatons, en effet, que malgré les réserves et les reproches de certains, des définitions sont disponibles et chacune met l'accent sur un aspect particulier de la culture. Nous pouvons conclure que les différentes définitions, loin de s'exclure, se complètent et sont complémentaires dans la mesure où elles permettent une compréhension d'ensemble. À partir de ces définitions, à l'instar de Rocher (1968, pp. 112-115), nous avons pu relever quatre éléments qui caractérisent, de manière globale, la culture.

Un des éléments caractéristiques de la culture relève de ce que Rocher (*ibidem*, p. 115) appelle « ensemble lié » c'est-à-dire que la culture forme un système. Le caractère systémique de la culture est présenté de manière très explicite et comme élément introducteur de la définition de la culture chez Lévi-Strauss (*idem*), Thomas (*idem*) et Piriou (*idem*). En accord avec Rocher (*idem*) :

« Les différents éléments qui composent une culture donnée ne sont pas simplement juxtaposés l'un à l'autre. Des liens les unissent, des rapports de cohérence les rattachent les uns aux autres ; lorsque des changements s'effectuent dans un secteur d'une culture, ils entraînent des changements dans d'autres secteurs de cette culture ».

Le second élément caractéristique que nous avons dégagé de ces définitions est le caractère non naturel de la culture (rien de culturel n'est hérité biologiquement ou génétiquement, rien de la culture n'est inscrit à la naissance dans l'organisme biologique ; l'acquisition de la culture résulte des divers modes et mécanismes d'apprentissage). En ce sens, nous pouvons dire que la culture se transmet d'une génération à l'autre, une culture s'hérite mais non de manière génétique.

Le troisième élément caractéristique de la culture concerne son aspect identitaire et distinctif, ou l'aspect symbolique pour emprunter l'expression de Rocher (*ibidem*, p. 114) (c'est-à-dire que la culture est ce qui permet à un individu de s'affirmer en tant que sujet appartenant à une certaine société et de se différencier de ce fait d'autres n'appartenant pas à cette société).

Le quatrième et dernier aspect, tient au caractère dynamique de la culture. Définie au départ comme une entité stable, dans l'actualité tout le monde se met d'accord pour

reconnaître à la culture son aspect dynamique. En effet, comme le dit Roger, la fonction de moulage de la culture est souple et relative dans la mesure où chaque individu et chaque société réadaptent les données culturelles en accord avec les exigences du contexte dans lequel ils se trouvent. La culture est aussi dynamique parce qu'elle est en constante production, elle n'est jamais un produit fini. Ce dynamisme amène certains auteurs, notamment Abdallah-Preteceille (cf. 2003), à remettre en cause le terme même de culture. Nous y reviendrons ci-dessous à propos de la dichotomie culture vs culturalité. Pour le moment, il convient d'établir la différence entre le terme culture et celui de civilisation. Cette différenciation est nécessaire parce qu'elle est aussi une source d'ambiguïté.

### **2.1.3. La différence entre culture et civilisation**

En consultant la littérature disponible sur la notion de civilisation nous constatons rapidement que celle-ci a connu un certain changement de sens, ayant un sens dit d'origine (premier), selon Achard-Bayle & Hargrove (1996) et un autre, moderne, selon Reboulet (1973), ou revisité. Dans le premier sens, se dit « civilisation » au singulier et signifie un état de perfection humaine, (Eliass, 1973 et De Carlo, 1998), ou progrès, moral, intellectuel, scientifique et technologique (Achard-Bayle et Hargrove, 1996), que seules certaines sociétés, notamment occidentales, avaient atteint. Dans ce premier sens, la civilisation s'oppose souvent à la notion de barbarie. Il existerait, selon cette conception, des sociétés civilisées et d'autres non, dites aussi primitives ou sauvages. Ainsi, les sociétés civilisées s'octroyaient-elles le devoir de civiliser les sociétés qui ne l'étaient pas. L'idéologie colonialiste était fondée, entre autres, sur cette conception de la civilisation. En ce sens, le sociologue Elias (1973, p. 11) considère que le terme de civilisation a été utilisé pour désigner « *l'avance que la société occidentale de deux ou trois derniers siècles croit avoir prise sur les siècles précédents et sur les sociétés contemporaines plus "primitives"* ». Pour Elias (*idem*), la société occidentale utilisait le terme civilisation pour « *tenter de caractériser ce qui la singularise, ce dont elle est fière. Le développement de sa technique, ses règles du savoir-vivre, l'évolution de sa connaissance, scientifique et de sa vision du monde [...]* ».

Enfin, la civilisation ainsi définie, véhicule un jugement de valeur. Cependant, l'idée de la civilisation comprise comme progrès, et exclusive à une certaine société, notamment occidentale, a été remise en cause par de nombreux auteurs tels Braudel (1993) et Lévi-Strauss (2001). Il s'agit, nous semble-t-il, de l'un des objectifs de ce dernier dans *Race et*

*Histoire*. Ces auteurs considèrent que toutes les sociétés ont une civilisation. En ce sens, il faudrait parler de « civilisation » au pluriel, ce qui conduit à son deuxième sens.

Dans le deuxième sens, en effet, le concept n'est plus pris au singulier mais au pluriel. Présenter le caractère pluriel de la civilisation constitue un changement et une réorientation de la signification première du terme dans la mesure où, selon Braudel (1993, p. 46), « *l'emploi du pluriel correspond à la disparition d'un certain concept, à l'effacement de l'idée [...], d'une civilisation confondue avec progrès [...], réservée à quelques peuples privilégiés* ». Ainsi, la civilisation désignera tout ce qui caractérise une société particulière. En ce sens, toutes les sociétés ont une civilisation, elle n'est pas exclusive à un certain type de société et ne désigne pas non plus un état de perfection humaine. À partir de l'examen de notions telles que la diversité culturelle, le progrès, les cultures archaïques et primitives, la collaboration des cultures, Lévi-Strauss (2001, p. 59) soutient, en effet, l'idée de pluralité des civilisations. Pour lui, considérer certaines sociétés comme des étapes de développement d'autres est un mauvais exercice ou une mauvaise interprétation parce que cela supposerait que certaines sociétés sont restées immobiles pendant que s'opéraient des changements dans d'autres. Or, selon cet auteur (*idem*), cette possibilité est inconcevable dans la mesure où toutes les sociétés ont sans cesse su innover et s'adapter à leurs contextes.

Cependant, Braudel (*ibidem*, p. 47) et Lévi-Strauss (*ibidem*, pp. 110-112) considèrent tous deux que le singulier du mot civilisation peut toujours être employé mais pour lui attribuer un autre sens qui signifierait et désignerait, selon Braudel (*idem*), tout « *le bien commun que se partagent toutes les civilisations* » du monde comme par exemple « *le feu, le calcul, la domestication des plantes* » qui n'appartiennent plus à une société en particulier. Toutefois, Lévi-Strauss (*ibidem*, p. 112) est réticent quant à la signification car il la considère comme « *fort pauvre, schématique, et dont le contenu intellectuel et affectif n'offre pas une grande densité* » et à l'existence même de cette civilisation mondiale parce que, selon lui, « *il ne peut y avoir de civilisation mondiale au sens absolu que l'on donne souvent à ce terme, puisque la civilisation implique la coexistence de cultures offrant entre elles le maximum de diversité, et consiste même en cette coexistence* ». Autrement dit, parler d'une civilisation mondiale reviendrait à considérer l'existence d'un monde où les différences culturelles, entre les différentes sociétés, n'existeraient pas.

Dans la perspective de Braudel (*ibidem*, pp. 49-67), le pluriel de la civilisation prend sens aussi parce qu'elle peut être définie par rapport aux diverses sciences de l'homme telles que :

- **la Géographie** : parce que, « *parler de civilisation ce sera parler d'espaces, de terres, de reliefs, de végétations, d'espèces animale, d'avantages donnés ou acquis* » ;
- **la Sociologie** : parce qu'il n'y a « *pas de civilisation sans les sociétés qui les portent* » et parce que « *la société ne peut jamais être séparée de la civilisation (et réciproquement) : les deux notions concernent une même réalité* » ;
- **l'Économie** : parce que « *la civilisation est fonction d'une certaine distribution d'argent et l'histoire. Les civilisations se colorent différemment [...], selon le mode de redistribution qui est le leur, les mécanismes sociaux et économiques qui prélèvent sur les circuits de l'argent [...]* » ;
- **la Psychologie** : parce que chaque époque « *a une certaine représentation du monde et des choses, une mentalité collective qui anime, pénètre la masse entière de la société, dicte les attitudes, oriente les choix et enracine les préjugés* ».

Ainsi, par la combinaison de ces paramètres Braudel (1993) considère l'existence de trois grandes aires civilisationnelles répandues à travers le monde, à savoir : les civilisations non européennes (dans lesquelles on trouve l'islam ou le monde musulman, l'Afrique noire ou les Afrique noire et l'Extrême-Orient) ; les civilisations européennes (avec l'Europe et l'Amérique) et, enfin, l'autre Europe (avec la Moscovie, la Russie et l'URSS). Tandis que chez Lévi-Strauss (2001), l'existence de plusieurs civilisations de par le monde est marquée par l'emploi du pluriel à plusieurs reprises à travers *Race et Histoire*. En effet, plusieurs phrases, sur différentes pages en témoignent, tel est le cas des expressions suivantes : « *[...] par l'état de ses civilisations, l'Amérique précolombienne [...]* (p. 58) ; *[...] construire des grandes civilisations [...]* (p. 60) ; *[...] la civilisation occidentale s'est montrée plus cumulative que les autres [...]* (p. 96) ; *[...] les premières civilisations sont vieilles de deux cent mille ans [...]* (p. 105) ; *les civilisations précolombiennes [...]* (p. 107) », pour ne citer que quelques exemples.

Cependant, selon Braudel (*ibidem*, p. 43), le terme civilisation apparaît alors qu'existe déjà celui de culture. Dès le départ la frontière entre la civilisation et la culture est floue. Alors que pour certains, les deux termes sont bien différents, pour d'autres civilisation et culture renvoient à une même signification qui les prennent donc pour des synonymes. La définition

de Taylor<sup>28</sup> (1871) est caractéristique de cette ambiguïté entre les deux termes parce que d'après lui :

« La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est un ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, les arts, les mœurs, les lois, les coutumes et toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société ».

Dans cette même perspective, Braudel (*idem*) considère que, en utilisant de manière indifférenciée l'un et l'autre lors d'une conférence à l'Université de Berlin, Hegel fait de lui l'un de ceux pour qui les termes culture et civilisation sont synonymes. Tandis que, toujours selon Braudel, Karl Max est l'un de ceux qui opposent les deux termes, considérant la civilisation comme renvoyant non seulement aux infrastructures (matérielles), mais aussi aux superstructures (spirituelles). En ce sens, la civilisation comprend aussi la culture qui correspond aux superstructures ou valeurs morales de la civilisation. Nous trouvons chez François (2010) et Rocher (1992) un autre critère de différenciation entre la civilisation et la culture, celui-ci est basé sur l'étendue de chacun de ces termes. Ainsi, selon François (2010, p. 1) :

« Le terme civilisation caractérise de préférence des vastes espaces géographiques (~ *orientales*) et s'applique essentiellement à l'histoire des civilisations (~ *antique, celtique, égyptienne, primitive, romaine*) et culture, en revanche concerne un mode de vie ou de pensée (~ *américaine, générale, politique, populaire, traditionnelle*) et s'applique à un espace plus circonscrit (~ *berbère, française, juive, locale*) ».

Tandis que pour Rocher (1992, p. 107), le terme civilisation est employé pour « désigner un ensemble de cultures particulières ayant entre elles des affinités et des origines communes ». En ce sens, la culture est comprise comme une micro structure « liée à une société donnée et identifiable » et qui appartiendrait à « un ensemble plus étendu et plus englobant dans le temps et dans l'espace » qu'est la civilisation.

Comme nous pouvons le constater, en général, deux idées émergent de ce débat autour de la civilisation et de la culture : une idée de synonymie et d'interchangeabilité et une autre de dichotomie entre les deux. La dichotomie, quant à elle, peut être basée sur deux éléments distincts : la première sur l'opposition valeur matérielle vs valeur spirituelle et la deuxième

---

<sup>28</sup> Il importe de noter que la plupart des auteurs, sinon tous, reconnaissent Taylor comme ayant été le premier à proposer la définition de ce qu'est la culture.

sur l'opposition circonscription large vs circonscription restreinte, pour la civilisation et la culture, respectivement.

La didactique des langues a été fortement marquée par cette ambiguïté entre les deux termes. Toutefois, c'est bien le caractère de synonymie et d'interchangeabilité qui fut, généralement, retenu. En effet, Reboulet (1973) déclara lors du symposium de Chili que civilisation (*sens moderne*) et culture (*tel que l'employaient, à l'époque, certains anthropologues et les sociologues anglo-saxons ou de langue espagnole*) recouvraient le même contenu et que les deux termes pouvaient donc être indifféremment employés. Toutefois, il préféra et conseilla l'utilisation du terme culture à celui de civilisation pour marquer, selon lui, « *une rupture avec le passé* ». En effet, même si avec les travaux de Braudel (cf. 1993) et Lévi-Strauss (cf. 2001), et certainement d'autres auteurs, il a été démontré que la notion de civilisation ne recouvre plus le sens de jugement de valeur ou une connotation évolutionniste, force est de constater qu'implicitement et dans le sens commun le mot civilisation n'a pas complètement perdu son sens premier. C'est, sans doute, l'une des raisons ayant contribué à ce que, à l'époque, en classe de langues au moins, on privilégie la notion de culture parce qu'elle était considérée par certains comme la seule qui pouvait désigner une réalité dépourvue de toute ambiguïté et idéologie discriminatoire.

Le terme culture s'est donc imposé face à celui de civilisation selon l'hypothèse que l'approche culturelle recouvrait également l'étude des mentalités collectives contrairement à l'approche civilisationnelle. Ainsi, selon De Carlo (1998, p. 33), l'abandon du terme civilisation au profit de celui de culture, en didactique des langues, a été la conséquence d'un changement de regard sur l'objectif de l'enseignement des langues, survenu dans le domaine à travers l'approche communicative et la notion de compétence de communication qui en découlaient. Enfin, il a été démontré, dès le départ que l'acquisition de cette dernière ne se bornait pas à la langue mais aussi à la connaissance des aspects culturels de la langue et du peuple qui la parle. Cette idée est également soutenue par Abdallah-Pretceille et Porcher (2001, p. 107) qui considèrent que le glissement du civilisationnel au culturel n'est pas un simple jeu de mots car il opère un véritable changement méthodologique, « *une ouverture et une réorientation dans la mesure où la présentation pédagogique des faits de civilisation avait [...] évacué la dimension proprement humaine des productions civilisationnelles* ».

Pour De Carlo (*ibidem*, p. 34), même si le terme culture pose des difficultés de définition du point de vue anthropologique, il est le mieux adapté pour le contexte de la

didactique des langues pour deux raisons. D'abord il implique au moins la reconnaissance d'une pluralité de systèmes ayant tous la même dignité et, ensuite, parce qu'en didactique des langues « *il ne s'agit plus de défendre et de transmettre les valeurs d'une société supérieure qui s'érige en modèle universel, mais de reconnaître toutes les différences et de les respecter* ». Selon ces auteurs, l'approche culturelle humanise les productions civilisationnelles dans la mesure où elle n'établit aucune échelle de valeurs et considère que toutes les civilisations ou cultures sont égales en dignité.

Toutefois, il serait naïf de penser que l'approche par la culture a évacué toute référence à la civilisation en classe de langue. Quoi que l'on dise à ce sujet, la réalité des faits et des pratiques démontre que la civilisation, dépourvue bien sûr de sa connotation évolutionniste et péjorative et comprise sous son aspect matériel, est toujours présente dans les cours de langue sous la forme d'un apprentissage appelé culturel mais qui porte sur l'étude de savoirs objectifs éclectiques, tels la société, l'économie, la géographie d'un pays, l'art, la gastronomie, les œuvres littéraires, etc. À ce propos, Byram (1992, p. 112) considère d'ailleurs que, parfois, c'est la composante civilisationnelle (littérature, monuments, etc.) qui est plus présente et plus favorisée dans les cours de langue au Royaume-Uni. Cependant, si le terme culture a été adopté et préféré à celui de civilisation, il a été à son tour remis en question et considéré comme inadapté pour décrire la composition actuelle des sociétés. Les défenseurs d'un tel dépassement lui préfèrent celui de culturalité, nous y reviendrons. Pour le moment, parce qu'en didactique des langues c'est le terme culture qui a été retenu, examinons les différents types de culture afin de comprendre ses manipulations.

### **2.1.2.1. Typologies des cultures**

Il y a, en général, deux types de culture : la culture savante, selon la conception de Galisson (1991) ou culture cultivée selon Porcher (2004, p. 54), d'une part, et la culture partagée ou populaire pour Galisson (*idem*) et les pratiques culturelles pour Porcher (*idem*), d'autre part.

La culture savante ou cultivée est celle qui touche aux savoirs comme la littérature, les arts ou l'histoire d'un pays qui peut, en ce sens, correspondre à la conception non idéologique et renouvelée de la notion de civilisation dans la mesure où celle-ci fait référence à l'ensemble d'œuvres et du niveau de développement scientifique et technique d'une nation ou d'un peuple sans établissement d'un jugement de valeur entre les sociétés. Elle a, selon Porcher

(*idem*), longtemps été la seule présente dans les manuels de langue et il est, selon lui, « absurde d'y renoncer » car elle est l'une de ses composantes et tous ceux qui visent à la réduire se trompent. En effet, pour Porcher (*idem*), c'est un devoir que l'institution scolaire transmette cette culture savante parce qu'elle est une culture nationale toute entière.

Toutefois, il existe aussi la culture partagée, selon Galisson (1991), ou les pratiques culturelles, selon Porcher (2004). Pour ce dernier (*ibidem*, p. 55), les pratiques culturelles représentent « *la manière dont les indigènes d'une culture ou d'une langue donnée voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'arranger et leur image de l'interculturel* ». Tandis que pour Galisson (1991, p. 117), la culture partagée est l'ensemble des règles de conduite et de comportement qui régissent la vie d'un groupe. Celle-ci « *s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, par inculcation* ».

Les deux auteurs considèrent la culture partagée ou les pratiques culturelles comme étant l'ensemble de principes et de normes qui guident les individus d'un groupe ou d'une société particulière dans leurs actions et comportements. Pour Galisson (*idem*), en classe de langue, il vaudrait mieux privilégier la culture partagée au détriment de la culture savante parce que, la première, même si elle est légitimée par l'école, crée des différences et élève des barrières alors que la seconde rapproche les individus et les aide à vivre ensemble. L'auteur considère aussi que la culture savante « *lorsqu'elle n'est pas sucée de la mamelle, elle est trop souvent une culture plaquée, artificielle, construite autour des connaissances hétéroclites, qu'on mobilise et qu'on affiche pour se faire valoriser* », alors que la culture partagée est au contraire « *inconsciente de ceux qui la possèdent. Elle n'exclut pas. Elle n'est une gloire pour personne, puisqu'elle appartient à tout le monde* ».

Cependant, les deux auteurs prennent en compte une autre typologie. En effet, Porcher (2004, p. 54) estime qu'« *une culture nationale est faite des cultures plus petites, moins vastes (mais qui ne sont pas des subcultures)* ». Galisson (*ibidem*, p. 116) considère aussi l'existence de cette deuxième typologie parce que, selon lui, toutes les sociétés à l'exception peut-être des sociétés dites « primitives », présenteraient ce qu'il appelle une « *sectorisation culturelle* », c'est-à-dire des sous-catégorisations de la culture qui sont le fruit de la diversité des strates sociales et des types d'activités au sein d'une société. Cet auteur présente ces cultures sous

forme d'oppositions binaires : « *culture bourgeoise vs culture populaire ; culture littéraire vs culture scientifique* » tandis que Porcher (*idem*) les décrit comme suit :

**Culture sexuelle** – « *les femmes n'ont pas la même culture que les hommes parce que la société ne les traite pas de la même façon* ». La distinction entre le masculin et le féminin, dans toutes les sociétés, intervient dès l'enfance parce que les filles et les garçons ne sont pas élevés de la même façon. Dans le monde du travail, par exemple certaines activités sont réservées aux hommes et d'autres aux femmes. Dans la société mozambicaine, on prépare la fille au rôle d'épouse et pour cela les mères ont tendance à être plus exigeantes avec elles en matière de tâches ménagères et moins regardantes avec les garçons. Lors des cérémonies et des fêtes, ce sont les femmes qui confectionnent les repas mais elles sont rarement à table et si elles y sont, elles sont les dernières servies, et y font le service.

**Culture générationnelle** – les jeunes et les vieux n'ont pas les mêmes pratiques culturelles, ne lisent pas les mêmes journaux et ne regardent pas les mêmes programmes ou chaînes de télévision. Chaque tranche d'âge constitue une catégorie sociale culturellement différente des autres, et chaque tranche d'âge a ses propres goûts, ses propres références, ses propres manières d'agir et de se comporter en société.

**Culture professionnelle** – de la même façon qu'il y a des différences culturelles en termes d'âge et de sexe, il y existe des différences culturelles liées aux métiers. Chaque profession a des pratiques culturelles spécifiques qui peuvent constituer ses marques distinctives. À ce propos, Porcher (*ibidem*, p. 53), considère que « *la culture ouvrière n'est pas la culture juridique, qui n'est pas la culture médicale et qui n'est pas non plus la culture pédagogique* ».

À cette liste peuvent aussi appartenir la culture régionale (parce que les pratiques culturelles, les croyances et les références à l'intérieur même d'un pays varient considérablement d'une région à l'autre), la culture religieuse (les pratiques culturelles varient aussi en fonction de la religion de l'individu, les rites et les croyances sont aussi influencés et marqués par l'appartenance religieuse, les musulmans ne se comportent pas de la même façon que les chrétiens qui n'agissent pas comme les juifs qui, eux non plus, ne vivent pas de la même façon que les bouddhistes). Par ailleurs, la culture citadine s'oppose à la culture rurale (chaque milieu social offre des possibilités et des manières d'être et de se comporter qui lui sont spécifiques). Ces exemples peuvent être multipliés mais la liste ne saurait être exhaustive

car, comme l'affirme Porcher (*idem*), les exemples de ces « petites cultures » sont multiples mais c'est l'ensemble de ces cultures sectorielles, ces petites cultures qui forment le tout de la culture d'un groupe ou d'une nation.

Gohard-Radenkovic (2004, pp. 121-133) établit une autre typologie en identifiant deux grands groupes de catégories. D'un côté, se trouvent les catégories ethnologiques ou anthropologiques et, de l'autre, les catégories sociologiques. D'après la typologie de cette auteure, les types de cultures identifiés et décrits par Galisson (1991) et Porcher (2005) correspondent aux catégories sociologiques de la culture, lesquelles se sous-divisent en deux sous-catégories : les cultures distinctives et les cultures non distinctives.

Par culture distinctive Gohard-Radenkovic (*ibidem*, pp. 121-125) comprend « l'ensemble des micro-cultures partagées par de petits groupes d'individus s'inscrivant en mosaïque dans une culture patrimoniale et dans une culture ordinaire » tandis que les cultures non distinctives sont celles qui sont partagées par le plus grand nombre, autrement dit, celles qui représentent en général l'identité collective d'un peuple. Pour cette auteure (*idem*), la culture non distinctive « constitue un substrat culturel qui fonde l'identité culturelle de toute communauté, dans laquelle chacun se reconnaît, quelle que soit son appartenance sociale ». La langue constitue l'élément clé de ce processus d'identification et de reconnaissance. Selon elle (*idem*), la culture cultivée ou savante chez Galisson et Porcher, est une catégorie sociologique de la culture mais distinctive alors que la culture partagée chez Galisson correspond à ce qu'elle appelle cultures non distinctives. D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que cette auteure (*ibidem*, p. 123) met en cause la dichotomie partagée vs non partagée soutenue par Galisson considérant que les deux catégories de cultures sont partagées mais différemment, (voir les définitions, ci-dessus, de chacune de ces sous-catégories sociales de la culture).

### **2.1.2.2. Les dimensions culturelles**

La notion de dimensions culturelles a été mise au jour à partir d'une étude menée et publiée en 1984 par le psychologue néerlandais Geert Hofstede. Cette étude, qui lui avait été commandée par la multinationale américaine, *International Business Machine* (IBM), avait pour objectif de comprendre pour quelles raisons les filiales de l'entreprise à travers le monde n'étaient pas gérées de la même façon et cela malgré la mise en place de procédures communes. Après un long travail de recherche à l'aide d'un questionnaire, le chercheur est

arrivé à la conclusion que ces différences étaient dues, d'une part, à la culture des individus et, d'autre part, à la culture du pays où ces filiales étaient implantées. Autrement dit, malgré l'instauration des procédures communes pour toutes les filiales de l'entreprise, la réalité individuelle (la culture individuelle) de chaque employé alliée à la réalité du pays (la culture du pays) exerçaient une forte influence sur le mode de gestion de la filiale.

Ce constat a amené Hofstede (1984) à définir la culture comme étant « *la programmation de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une société par rapport à une autre* ». Cette définition lui a permis de formuler ensuite la théorie des dimensions culturelles qui défend l'idée d'interdépendance entre les valeurs dominantes des pays et la façon dont les individus se comportent non seulement au sein de l'entreprise mais aussi dans tous les contextes où ils sont appelés à intervenir. S'inspirant de travaux qui avaient été menés avant lui, notamment celui de Kluckhohn & Strodtbeck (1961) qui avaient déjà soutenu l'hypothèse que « *les membres d'une culture ont des orientations ou des préférences selon leur entourage et leur cercle relationnel* », Hofstede établit dans un premier temps quatre dimensions culturelles (la distance hiérarchique ou distance au pouvoir, individualisme/collectivisme, masculinité/féminité et contrôle ou acceptation de l'incertitude) auxquelles il en ajoute, plus tard, une cinquième qu'il a nommée « indice confucéen ».

**La distance au pouvoir (distance hiérarchique)** est comprise comme la manière dont les subordonnés se représentent l'image du chef. Quel est le niveau de tolérance de la distribution inégalée du pouvoir ? Prennent-ils le chef, pour celui qui décide seul, les autres devant obéir ou au contraire pour celui qui cherche un consensus ? Selon Hofstede (2001), chaque société et chaque culture peuvent être classées sur une échelle de prédominance allant de forte à faible distance au pouvoir. Quand les cultures se caractérisent par un fort degré de distance hiérarchique, chaque membre de la société respecte sa place, le chef est celui à qui revient la décision, on ne peut pas contredire ses aînés. En revanche, si le degré est faible on tend de plus en plus à réduire le pouvoir et à minimiser le rôle du chef et des aînés. Selon Hofstede (2001, pp. 97-121), ceci a un effet domino au sein d'une société. Ainsi, dans une entreprise caractérisée par une forte distance hiérarchique entre les dirigeants et leurs collaborateurs, il y aura forcément la même distance, ou équivalente, au sein des relations familiales ou éducatives dans la société. Enfin, la dimension de distance hiérarchique dépasse le simple cadre de l'entreprise dans la mesure où elle détermine d'autres types de rapports dans la société, comme par exemple : le rapport père/fils ou professeur/élève.

**L'individualisme ou collectivisme** – il s'agit de savoir quel est le rapport qu'entretient l'individu avec son groupe. Cette dimension détermine, par exemple, la nature des liens entre l'individu et sa famille, l'individu et sa culture. Selon Hofstede (*ibidem*, pp. 210-236), une culture est dite individualiste si les valeurs sont liées à la personne, là où les individus ne s'occupent que d'eux-mêmes et éventuellement de leur famille proche. Selon lui (*idem*), dans ces cultures, les individus apprennent dès l'enfance à penser en termes de « je » et cherchent très tôt leur indépendance. En revanche, une société est dite collectiviste, si les valeurs sont liées au groupe d'appartenance, les individus s'occupent les uns des autres et pensent en termes de « nous », vouant un grand respect et accordant beaucoup d'importance à ce groupe.

**La dimension masculinité/féminité** – cette dimension détermine la distribution des rôles dans la société. Selon la culture, les hommes et les femmes n'ont pas les mêmes statuts, il y a des tâches réservées aux hommes et d'autres aux femmes. Cependant, à la ressemblance d'autres dimensions décrites ci-dessus, la dimension masculinité/féminité va au-delà de la distribution des tâches dans la société. Cette dimension peut, par exemple, déterminer la valeur que l'on donne à la richesse et à l'argent. Dans une entreprise située dans un contexte culturel à fort degré de masculinité, les individus auront tendance à valoriser un haut salaire au détriment des bonnes conditions de vie et des bonnes relations entre les collègues, ces deux dernières étant considérées comme des qualités féminines.

**Le contrôle de l'incertitude** – détermine la manière dont une société fait face à l'inconnu et aux menaces. Toutes les sociétés ne gèrent pas les incertitudes de la même façon, il y a d'un côté des cultures qui n'ont pas peur de s'y confronter tandis que d'autres mettent tout en œuvre pour pallier l'incertitude et l'inconnu à travers des lois et autres instruments. Un exemple d'actualité pour cette dimension relève du rapport d'anxiété à l'égard des étrangers : les pays européens ont plus peur de l'étranger que ne l'ont les pays africains.

**La dimension d'indice de dynamisme confucéen** – comme son nom l'indique, cette dimension, ajoutée ou formulée tardivement, est inspirée des enseignements et valeurs de Confucius, notamment l'endurance, le respect des traditions, la patience et la stabilité personnelle. En accord avec cette dimension il y a, d'une part, des cultures qui privilégient des perspectives à long terme et, d'autre part, celles qui préfèrent des perspectives à court terme.

À la suite de cette description détaillée des dimensions culturelles dans la perspective de Hofstede (2001), nous pouvons conclure qu'il n'est pas possible d'établir une relation entre telle et telle dimension, autrement dit, nous ne pouvons pas les regrouper de manière logique. Nous voulons dire par là que si deux cultures sont caractérisées par un fort degré de distance hiérarchique rien ne garantit cependant qu'elles aient, automatiquement, le même degré de masculinité/féminité ou le même niveau de gestion de l'incertitude.

Nous avons, également, constaté que le fait de classer une culture comme ayant un fort ou un faible degré d'une certaine dimension culturelle, n'empêchait nullement l'occurrence de particularités individuelles en son sein. Autrement dit, dans une culture à fort degré d'individualisme, il peut y avoir des individus particuliers qui soient collectivistes et qui s'occupent des autres, de leurs parents ou de leurs amis. Cependant, et comme le remarquait Hofstede lui-même en 1993, ces dimensions ne sont pas une liste exhaustive exempte de toute critique. Toutefois, elles ont le mérite de donner un cadre général pour l'analyse des différences culturelles et constituent donc un point de départ pour l'analyse des contacts entre cultures différentes. Cette étude est l'exemple type de l'interdisciplinarité et de la transversalité de la question des différences culturelles, des contacts entre cultures différentes et *in fine* de l'interculturel, objet d'étude de cette recherche.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères, qui nous concerne particulièrement, ces dimensions seraient avant tout destinées aux enseignants. Ces derniers pourraient s'en servir afin de préparer des activités de sensibilisation à la diversité culturelle et à la relativité culturelle. Il faudrait, toutefois, qu'ils veillent à éviter les pièges que renferment ces dimensions, notamment le renforcement des stéréotypes, même si, comme nous le verrons plus tard les stéréotypes sont aussi un point de départ pour l'analyse et la compréhension de la différence culturelle.

### **2.1.2.3. Les fonctions de la culture**

Selon Abdallah-Preteceille (1999, p. 11), la culture a deux fonctions : une fonction ontologique et une fonction instrumentale ou pragmatique. La fonction ontologique est celle qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres tandis que la fonction instrumentale ou pragmatique est celle qui facilite l'adaptation aux comportements en produisant des comportements et des attitudes. Ainsi, selon cette auteure (*idem*), dans les sociétés traditionnelles (au sens anthropologique du terme) la fonction ontologique prime-t-

elle sur les adaptations et les aménagements culturels (donc la fonction pragmatique) qui sont relativement rares. En revanche, dans les sociétés « modernes » la fonction ontologique s'efface au profit de la fonction instrumentale ou pragmatique. Dans ces sociétés, cette fonction se développe considérablement afin de répondre aux nécessités du terrain : multiplication des contacts, rapidité des changements, complexité croissante, etc.

Cependant, selon Rocher (1968, pp. 116-120), la culture peut remplir trois fonctions chez l'homme : une fonction sociale, une fonction psychique et une troisième fonction, détachée des deux autres, la fonction d'adaptation. La fonction sociale de la culture s'exprime par le fait que la culture peut servir à réunir une pluralité des personnes en une entité (groupe, association, collectivité, société) bien supérieure à eux. Ainsi, toujours selon cet auteur (*ibidem*, p. 117), à travers la culture « *les personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaissent des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergences et des oppositions, se sentent enfin, chacun individuellement et tous collectivement, membres d'une même entité* ».

La fonction psychique, selon Rocher (1968), est celle qui permet aux individus d'agir d'une certaine façon. La culture est, dans ce cas, une sorte de moule qui propose, ou fournit, aux individus des manières d'agir, de sentir et de vivre en accord avec la société où ils naissent et grandissent. La culture informe et donne forme à la personnalité. Ainsi, pour lui (*idem*), la construction de la personnalité d'un enfant doit se faire en accord avec l'environnement dans lequel il naît et grandit dans la mesure où il sera amené à « *aimer certains mets, à les manger d'une certaine manière, à relier certains sentiments à certaines couleurs, à se marier selon certains rites, à adopter certains gestes ou certaines mimiques, à percevoir les "étrangers" dans une optique particulière* ». Toutefois, l'auteur (*ibidem*, p. 118) relativise cet aspect de moulage dans la mesure où ce moule n'est pas absolument rigide mais, au contraire, souple et permettant des adaptations individuelles. En effet, « *chaque personne assimile la culture d'une manière idiosyncratique, la reconstruit à sa façon dans une certaine mesure* ». Cette souplesse autorise également une relative innovation culturelle chez les acteurs sociaux, relative parce qu'elle doit toujours s'opérer en accord avec les limites du raisonnable sans quoi l'individu marquerait son étrangeté, sa distanciation par rapport à cette culture.

La troisième et dernière fonction, selon Rocher (1968, p. 119), est la fonction symbolique qui est la synthèse des deux premières parce qu'elle est « *plus générale et plus*

*fondamentale, elle permet et favorise l'adaptation de l'homme et de la société à leur environnement et à l'ensemble des réalités avec lesquelles ils doivent vivre* ». Ainsi, selon cet auteur (*idem*), la culture remplit-elle donc chez l'homme la fonction d'adaptation à soi-même et à l'environnement, parce qu'elle est « *comme le prisme à travers lequel l'homme perçoit la réalité, qu'il utilise pour s'adapter à cette réalité et pour la contrôler [...]* ».

Même si les deux auteurs ci-dessus, appellent ces fonctions différemment, nous remarquons que les descriptions qu'ils en font renvoient aux mêmes significations. Les fonctions, ontologique et instrumentale, chez Abdallah-Preteille équivalent respectivement aux fonctions sociale et d'adaptation chez Roger.

#### **2.1.2.4. Culture, un concept inapproprié ?**

Selon ElHajji (2013, p. 23) il existe une opposition à relever entre la notion de culture et celle de culturel. Cette dernière est définie comme « *un ensemble d'usages sociaux et symboliques (qui ne cessent de se transformer pour s'adapter à leur contexte historique et dialoguer avec les autres ensembles culturels qui les entourent)* ». Partant du principe qu'un individu est rarement en contact avec le « tout » de la culture de l'autre, Abdallah-Preteille (2003, p. 15) considère que ce qui importe dans un contexte social et éducatif n'est pas de procéder une initiation aux cultures mais de travailler sur les comportements et les discours engendrés par les processus culturels. Autrement dit, il ne convient pas avoir pour objectif l'acquisition d'autres cultures mais il faut apprendre à analyser les comportements et les discours en fonction des processus culturels.

Ainsi, Abdallah-Preteille (*idem*) partage l'avis d'ElHajji (2013) parce qu'elle considère aussi qu'il y a une différence nécessaire à établir entre le concept de culture et celui de culturalité qui équivaut au concept de culturel chez ElHajji. Toutefois, la première (*ibidem*, p. 16) va plus loin dans son approche mettant en cause le concept de culture lui-même, le considérant « *inopérant pour rendre compte des mutations actuelles* ». En ce sens, elle lui préfère celui de culturalité qui permet « *de concevoir les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations* ». Selon cette auteure, le concept de culture est inopérant parce que, entre autres, les cultures ne se définissent pas en fonction de caractéristiques stables mais en fonction des relations et interactions entretenues entre les individus et les groupes. Par ailleurs, les individus ne s'expriment et n'agissent pas

seulement en fonction de leurs codes d'appartenance, ils peuvent choisir librement d'autres codes de référence en accord avec la situation et les interlocuteurs.

Abdallah-Preteille (*idem*) n'est pas la seule à défendre un tel point de vue, d'autres auteurs comme Dervin (2013, p. 12) et Appadurai (2005, p. 44) soutiennent la nécessité de penser la culture en termes d'action et de dynamique. Pour le premier, « *la culture ne doit donc pas être considérée sous un angle du passé [...] mais sous celui des interactions parce que les individus passent en permanence d'une catégorie sociale à une autre (sexe, statut social etc.)* », tandis que le second partage, en quelque sorte, le dépassement du concept de culture soutenu par les deux auteurs car, selon lui, « *l'adjectif culturel nous ouvre les portes au royaume des différences, des contrastes et des comparaisons, alors que le substantif culture semble entraîner des associations avec une conception ou une autre de la substance* ».

Les trois auteurs, Abdallah-Preteille, Dervin et ElHajji partagent un autre constat à propos de l'utilisation du concept de culture. Tous trois pensent que, dans certains cas, le concept de culture est utilisé de mauvaise foi, comme un alibi ou telle une stratégie rhétorique. Ainsi, selon Dervin (*idem*) « *le mot culture est mal utilisé et parfois utilisé comme excuse pour justifier toute sorte d'actions* » tandis que pour ElHajji (2013, p. 41) l'argument culturel est « *l'explication magique* » de toutes les actions et dans tous les domaines et la culture est utilisée comme alibi. Selon ce dernier, il faut dénoncer ce « tout culturel » car tout est réduit à l'argument et au paradigme culturels, comme s'il n'existait pas d'autre explication possible ou que le culturel, en soi, était capable d'élucider l'ensemble des événements mondiaux, passés, présents et à venir. L'auteur va plus loin en ajoutant que nous sommes à un tel point de conditionnement que « *le premier réflexe du spécialiste, du journaliste, du décideur ou citoyen moyen, devant toute situation nouvelle, est d'avoir recours au concept de culture* ». Ce recours abusif à l'argument, selon ElHajji (*idem*), est nocif pour la notion de culture elle-même parce que :

« Si tout est culturel, cela revient à dire que rien n'est vraiment culturel, dans la mesure où toute catégorie mentale, a, immanquablement, besoin de son contraire ou opposé (ce qu'elle n'est pas), pour acquérir sens et signification, sinon elle perd toute pertinence sociale et historique et n'ajoute en rien aux facteurs explicatifs en place ».

L'avis d'ElHajji ci-dessus va dans le sens de ce qu'écrivait Abdallah-Preteille (2003), car elle soutenait cette même idée considérant que cet argument pourrait avoir un effet contraire. Selon elle :

« Entre le « zéro culturel », c'est-à-dire l'ignorance ou la négation de la dimension culturelle de la formation et le « tout culturel », c'est-à-dire une survalorisation de la culture comme facteur déterminant les conduites et les apprentissages, la marge de manœuvre est étroite. Ainsi, la reconnaissance, relativement récente, des cultures tend à une « dictature » du culturel par réduction de l'individu à son appartenance culturelle, par une survalorisation de la dimension culturelle qui débouchent sur une dérive culturaliste et différentialiste ».

ElHajji (*idem*) qualifie, par ailleurs, ces arguments basés sur le culturel comme étant des stratégies rhétoriques qui visent à disqualifier et à remettre en cause un interlocuteur impertinent ou à mettre, tout simplement, fin au débat dans la mesure où « *si tel fait, est de nature culturelle, il n'est donc ni nécessaire ni possible de l'expliquer, puisque, paradoxalement, l'explication culturelle est une preuve, en soi, de l'inexplicabilité (rationnelle) du fait* ».

Après avoir longuement discuté de la culture et mis en évidence les difficultés à lui trouver et à lui attribuer une définition exhaustive et exempte de toute critique, après avoir évoqué son rapport à la civilisation, ses dimensions, ses fonctions et avoir discuté de la possibilité de son caractère inopérant, analysons maintenant les liens qu'entretiennent la langue et la culture afin d'identifier et de décrire les mécanismes de la prise en compte de ceux-ci en classe de langue et les limites éventuelles d'un tel exercice.

### **2.1.3. Le rapport entre la langue et la culture**

Tout individu s'intéressant à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères se verra confronté plus d'une fois à des phrases disséminées par la plupart des chercheurs, des phrases toutes faites et qui se veulent incontestables comme « *la langue est indissociable de la culture* », Blanchet (2004) ou « *apprendre une langue c'est apprendre une culture* ». Ou à des arguments plus élaborés comme celui de Porcher, (1996, p. 250) pour qui « *langue [...] et culture [...], sont toujours entrelacées dans une communication effective. Les séparer l'une de l'autre est plus qu'une absurdité pédagogique : un manquement à l'éthique, à la connaissance et au respect d'autrui* ».

Cependant, certains auteurs mettent en cause ces phrases et ces affirmations. Ainsi, Cortès (1987, p. 18) considère ce type de phrases comme étant « *des lieux communs dangereux* » tandis que pour Byram (1992, p. 67) ce sont des « *banalités trompeuses* ». Les

deux adjectifs, « dangereux » et « trompeuse », sont utilisés pour mettre en garde tout chercheur et tout enseignant, voire même tout apprenant de langue, sur le risque de commodité, de manque de réflexion et de tout effort sérieux sur les données culturelles sous prétexte que cela va de soi, autrement dit, et comme le rappelle Cortès (*idem*), ce type de phrases pourrait nous conduire à penser qu'« *il n"ya plus rien à faire parce que les données culturelles sont réputées incluses dans les données linguistiques* ».

Tout en tenant compte des réticences et autres mises en garde mentionnées par ces deux auteurs, nous allons dès lors revisiter la bibliographie consacrée à la démonstration et à la promotion du rapport entre la langue et la culture. Ainsi, Porcher (2004, p. 55), quelques années après avoir exprimé ce qui nous venons de citer ci-dessus, a réitéré sa position sur ce rapport d'indissociabilité entre la langue et la culture considérant que cette idée n'était pas du tout nouvelle ayant déjà été évoqué par Saussure à propos de la notion de valeur qui prouve que la différence entre deux langues n'est pas que linguistique. Ainsi, pour le seul terme mouton en français, il y en a deux en anglais. Porcher (*idem*) considère donc qu'« *une langue est toujours un produit culturel marqué de part en part et enseigner l"unesans l"autre serait les rendre infirmes* ».

Ladmiral (1999, p. 130) parle aussi du rapport entre la langue et la culture mettant l'accent sur le fait qu'« *en règle générale, des cultures différentes, ce sont aussi et d'abord des langues différentes* ». Il faudrait toutefois, relativiser ce que dit cet auteur parce que son point de vue est contestable dans la mesure où il y a des langues qui sont parlées dans différents pays mais qui véhiculent en revanche des cultures différentes, c'est le cas de la langue française (qui peut être associée à la culture française, québécoise, congolaise, belge, gabonaise, etc.) de la langue anglaise, (qui peut être associée à la culture des États-Unis, de l'Angleterre, de l'Afrique du sud, de l'Australie, etc.), de l'espagnol (en Espagne, en Argentine, en Colombie, etc.) et du portugais (parlé au Brésil, au Portugal, au Mozambique, etc.).

La remarque ci-dessus, à propos de ce que dit Ladmiral, est une question fondamentale et un défi majeur dans cette approche du rapport entre la langue et la culture. En effet, tous ceux qui veulent démontrer les rapports d'indissociabilité entre la langue et la culture ou enseigner une langue en tenant compte des données culturelles se heurtent à la difficulté de choisir le pays à prendre pour référence, dès lors que plusieurs pays se réclament de la même langue. Toutefois, Ladmiral (*idem*) considère que la langue joue un rôle

fondamental dans une culture dans la mesure où pour accéder à la culture de l'étranger la langue est une sorte de couteau à double tranchant. Elle peut être une barrière (quand on ne parle pas sa langue) ou, au contraire, un moyen d'accès ou une passerelle (quand on parle sa langue). La langue, n'est pas seulement une entité linguistique elle est aussi une pratique sociale qui n'est pas indépendante d'autres pratiques sociales.

Ainsi, selon Porcher (1984, pp. 9-18), dans l'apprentissage d'une langue étrangère « *les manières de penser, de vivre, les habitudes culturelles [...] sont aussi largement en cause que l'ignorance langagière et restent beaucoup plus masquées, donc plus redoutables* ». Autrement dit, la méconnaissance des manières de vivre, de penser et des habitudes culturelles est un manque ou une incompétence au même titre que la méconnaissance des règles linguistiques.

Cette relation est aussi réciproque, en effet, si nous admettons qu'il y a du culturel dans le linguistique, il nous faut aussi admettre qu'il y ait du linguistique dans le culturel. Mais, à ce sujet, Cortès (2007, p. 64) considère qu'il y a une sorte d'inégalité des relations, au moins en ce qui concerne la conscience des gens, dans la mesure où on accepte et on démontre facilement la présence du culturel dans la langue mais qu'il est plus difficile de faire preuve de cette présence dans le sens inverse. Cependant, Blanchet (2007, pp. 21-22) démontre sans ambiguïté, nous semble-t-il, les deux sens de cette relation. En effet, selon lui il y a du linguistique dans la culture dans la mesure où, d'une part :

« Toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une "version du monde" spécifique, différente de celle offerte par une autre langue (d'où la non correspondance terme à terme de langues différentes) » ;

Et, d'autre part, le culturel est dans la langue parce que :

« Toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et "registres" de la langue, etc.) ».

Dans les deux citations ci-dessus l'auteur considère qu'il y a du linguistique dans le culturel parce que la langue est un moyen d'expression d'une culture et la difficulté à traduire voire l'intraductibilité des proverbes est de cela un exemple. L'illustration de mouton donnée supra en est aussi un exemple. Par ailleurs, même si on parle la même langue, il faut compter

avec la différence du contexte, du pays et donc de culture (l'exemple du français qui est parlé en France, en Belgique, au Canada ou bien au Québec) ; un mot peut renvoyer à des référents ou des signifiés différents. Ainsi, en est-il du mot limonade<sup>29</sup> qui ne représente pas la même boisson en France ou au Québec.

Sous un autre angle, Galisson (1991, pp. 118-119) évoque le rapport entre la langue et la culture considérant la première comme un moyen pour accéder à toute sorte de culture dans la mesure où le langage est, à la fois, *véhicule*, *produit* et *producteur* de toutes les cultures. D'après lui (*idem*) le langage est :

- *Le véhicule* universel des cultures dans la mesure où, par l'intermédiaire des signes qui sont les mots, il peut rendre compte au plus près, de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littérature, d'art, de sciences... de mythes, de rites...ou de comportements ;
- *Le produit* des cultures, parce que pour être un véhicule « fidèle » il doit s'adapter et évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles génèrent. Pour l'auteur, la création continue des néologismes est la conséquence directe de cette adaptation de la langue ou du langage à l'évolution des cultures ;
- Et enfin, un *producteur* de cultures, parce que c'est par l'entremise du langage, par l'échange, par la communication entre les individus du groupe, que les représentations et les attitudes collectives se font (s'affinent, s'équilibrent, se modélisent) et se défont.

Enfin, pour Galisson (1991, p. 119), « *c'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est toute pénétrée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre* ». Ainsi, l'indissociabilité et l'interdépendance entre la langue et la culture sont un fait incontestable qui n'est plus à démontrer et que personne ne peut oser, dans le domaine de la didactique des langues et ailleurs, remettre en cause. Toutefois, certaines questions persistent : quelle culture enseigner ? Et surtout comment l'enseigner ? Nous essayerons d'apporter des réponses dans la suite de cette recherche mais à l'instar de Byram (1992, p. 64), nous avons remarqué qu'il s'agisse de généralités ou de cas spécifiques, les liens entre la langue et la culture restent complexes car ils comportent des dimensions psychologiques, sociologiques et politiques.

---

<sup>29</sup> Au Québec, la limonade est une boisson à base de jus de citron, contrairement à la France où la limonade contient des bulles, la limonade québécoise en est dépourvue. C'est une boisson idéale pour l'été car très rafraîchissante. Source : <http://alorangeane.canalblog.com/archives/2009/06/11/14019958.html>, site consulté le 25 février 2018 à 13h00.

### 2.1.3.1. L'implicite comme marqueur du rapport entre la langue et la culture

Certains auteurs dénoncent l'attitude qui consiste à assimiler la langue à un simple instrument de communication. Toutefois, prendre en compte cette fonction primaire de la langue permet d'accéder à d'autres moyens d'explication des liens qui l'unissent à la culture à travers l'analyse de la relation entre la culture et la communication. En effet, la culture participe à la communication le plus souvent par des éléments implicites, qui deviennent en ce sens des implicites culturels. Par ailleurs, la question de l'implicite a été largement étudiée du point de vue linguistique, notamment par Kerbrat-Orecchioni (1998) dans le cadre des interactions verbales. De ce point de vue, cette auteure considère que tout énoncé, même le plus explicite, en cache très souvent un autre ; autrement dit, derrière tout énoncé se trouve toujours un message second qui peut, parfois, être plus important que celui qui est posé explicitement. En effet, l'intention principale d'un locuteur peut être véhiculée par ce message caché et donc implicite. En ce sens, Kerbrat-Orecchioni (1998, p. 6) définit les implicites comme étant des choses « *dites à mots couverts, des arrière-pensées sous-entendues entre les lignes* », donc comme une composante essentielle de l'interaction et, plus globalement, de la communication.

Il existe deux types d'implicites : les présupposés et les sous-entendus. Les présupposés, toujours selon cette auteure (*ibidem*, p. 25), correspondent à « *toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif* ». Ainsi, dans un énoncé comme « **Pierre a cessé de fumer** », l'information présupposée est donc qu'« **auparavant Pierre fumait** » ce qui est accessible grâce au verbe « cesser ». En revanche, les sous-entendus sont « *toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif* » (*ibidem*, p. 39). Ainsi, l'énoncé « *il est 8 heures* », en fonction des circonstances dans lesquelles il est donné, peut vouloir dire à son destinataire qu'il faut se dépêcher parce qu'il est tard ou, au contraire, vouloir dire qu'il peut prendre son temps, laissant entendre qu'il est encore tôt. En effet, tout dépendra de ce que les deux interlocuteurs ont décidé de faire après et de ce qu'ils partagent par rapport à cette heure. Ce n'est donc pas par l'énoncé que l'on peut accéder à une information sous-entendue.

En résumé, le contenu implicite d'un présupposé peut être accessible exclusivement à travers l'énoncé (les présupposés sont purement linguistiques) tandis que les contenus implicites des sous-entendus dépendent d'autres éléments extérieurs à l'énoncé tels que le contexte, le vécu et l'expérience. Nous pouvons, sans aucun doute, considérer que l'accès au sens implicite des sous-entendus dépend de la culture des interlocuteurs (en ce sens les sous-entendus relèvent de la pragmatique). Si l'allocataire ne partage pas les mêmes références culturelles que le locuteur, il accédera difficilement aux contenus implicites des sous-entendus et il pourrait y avoir, éventuellement, des malentendus entre eux.

Toutefois, bien que la définition linguistique soit d'une grande aide pour l'analyse et la compréhension de cette notion, c'est sur l'implicite culturel et son rôle dans la communication que nous porterons une attention particulière car nous évoquons les implicites ici parce qu'ils sont, dans la plupart des cas, la source de malentendus communicationnels entre locuteurs de cultures différentes. En ce sens, ils sont donc à prendre en compte dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la langue qui se revendique de l'approche interculturelle.

En effet, Hall (1984b, pp. 14-15) estime que les implicites ne se trouvent pas seulement au niveau de la langue (ou des énoncés), tout comportement étant lui aussi le lieu de manifestation des implicites. Selon lui (*idem*), « *il existe un niveau de culture sous-jacent, caché et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons* ». Pour lui, cette culture cachée est, paradoxalement, très importante dans la mesure où elle détermine toutes les actions et les comportements des individus. Ainsi, tout acte de communication se trouve profondément affecté par la culture mais de façon implicite. Par ailleurs, c'est ce constat qui conduisit Hall (1984a, p. 219) à dire, par une formule métaphorique, que « *la culture est communication, et la communication est culture* ». Ce qui sert à signifier les liens d'implication réciproque entre les deux. Cette idée a été ensuite partagée et reprise par d'autres auteurs, notamment Gudykunst, Tong-Tommey & Chua (1988, p. 17), considérant eux aussi que « *culture et communication s'influencent réciproquement* ». Pour ceux-ci, il existe une véritable réciprocité entre les deux car la culture d'un individu détermine sa façon de communiquer et inversement.

Pour mieux comprendre cette réciprocité il faut, sans doute, partir de la définition de ce qu'est la communication. Sans revenir sur tout le débat à ce propos, nous retiendrons et rappellerons pour cette recherche la notion de communication interpersonnelle. D'après De

Negri (1999), « *la communication interpersonnelle est l'«échange (interaction) en face à face d'informations ou d'idées entre deux ou plusieurs personnes* ». Selon cette auteure, la communication interpersonnelle comprend deux composantes : le verbal (par des mots de la langue) et non verbal (par des gestes, des mimiques, le silence ; par les vêtements que l'on porte et par les attitudes que l'on adopte). C'est au niveau du non verbal que l'on trouve les implicites culturels dans la mesure où les gestes, les mimiques, le silence et l'espace sont des composantes très marquées culturellement. En effet, la méconnaissance ou la mauvaise interprétation de ces éléments peut mettre en cause l'interaction entre deux individus.

Toujours à ce propos, Pu (2008, p. 162) soutient que, du point de vue du locuteur, les implicites dans la communication peuvent se diviser en : implicite conscient et implicite inconscient. Il est conscient lorsque « *le locuteur a l'intention de laisser entendre quelque chose sans toutefois assumer la responsabilité de l'avoir dit : il ne l'explique pas littéralement* ». Ainsi, selon lui, dans une réunion au sein d'une entreprise chinoise un employé qui désapprouve le projet de son supérieur ne le dira pas explicitement parce que, dans ce contexte, cela risquerait de mettre mal à l'aise son patron ; il préférera exprimer son opposition de manière implicite jouant sur le temps et l'argent en disant : « *ce projet nous coûtera beaucoup de temps et d'argent* ». En effet, en fonction de la situation, cette phrase est plus qu'une simple déclaration d'un fait, elle est la manifestation d'un désaccord. En revanche, l'implicite est inconscient, toujours selon Pu (*idem*), lorsque le locuteur n'a pas l'intention de laisser entendre ou de cacher quelque chose au-delà de ses énoncés et qu'il croit dire ce qu'il exprime par ses mots mais son interlocuteur le reçoit différemment, tout simplement parce que la communication contient un sens culturellement masqué. Ce type d'implicite est donc tributaire de l'environnement social et culturel de l'interaction.

À la différence d'un locuteur étranger, l'implicite culturel inconscient est une évidence pour le locuteur natif. Ce dernier le mobilise et l'utilise sans se poser de questions et sans réfléchir. Il croit être compris de son allocutaire. Cependant, ce dernier s'il est issu d'une autre culture n'est pas toujours en mesure de faire les mêmes inférences entre les énoncés et les signifiés culturels parce que, celles-ci dépendent du langage et des normes sociales, culturelles et communicatives de chaque individu et, par conséquent, une incompréhension ou mauvaise interprétation du message peut s'installer. L'extrait de Samovar (1981, p. 28), traduit et cité par Pu (*ibidem*, p. 164) résume, à notre avis, toute cette discussion sur les liens

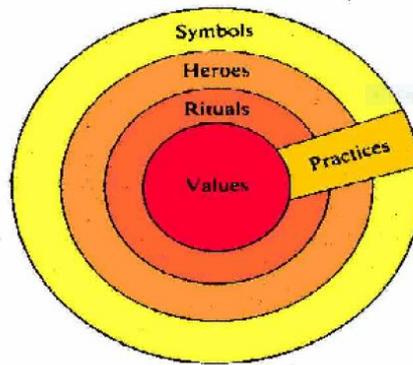
entre la communication et la culture et, plus particulièrement, le rôle des implicites culturels dans la réception du message par un allocataire étranger, donc d'une autre culture.

« Lorsqu'un message quitte la culture dans laquelle il était codé, il contient le sens donné par le codeur... Quand un message atteint la culture où il doit être décodé, il subit une transformation dans laquelle l'influence de la culture décodante devient une partie de la signification du message. Le contenu du message d'origine est modifié durant la phase du décodage de la communication interculturelle, car le répertoire culturellement différent des comportements et des significations communicationnelles possédé par le décodeur ne contient pas les mêmes significations culturelles possédées par le codeur ».

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère il est nécessaire d'éveiller la conscience des apprenants sur l'existence de ces implicites culturels afin qu'ils sachent que les énoncés qu'ils réalisent ou que les messages doivent être émis en accord avec les us et les coutumes du contexte de communication (ou d'interaction) et surtout en fonction des partenaires en présence. Il s'agira, pour la classe et le professeur de langue, comme le disent Byram, Zarate & Neuner, (1998, p. 79) de faire en sorte que les apprenants apprennent et acquièrent un *« système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère »*.

Par ailleurs, cette description des implicites est en lien avec Hall (1984) qui considère que *« la culture cache plus de choses qu'elle n'en révèle »* et la représentation de la culture que fait Hofstede (2001) en termes de couches, sous la forme d'un oignon. En effet, l'idée de ce dernier est de démontrer que la culture a deux niveaux : superficiel et en profondeur. Paradoxalement ce sont les niveaux en profondeur, qui ne sont pas facilement accessibles aux étrangers, qui jouent un grand rôle dans la compréhension d'une culture étrangère.

### Image 1 - Les couches de la culture selon Hofstede



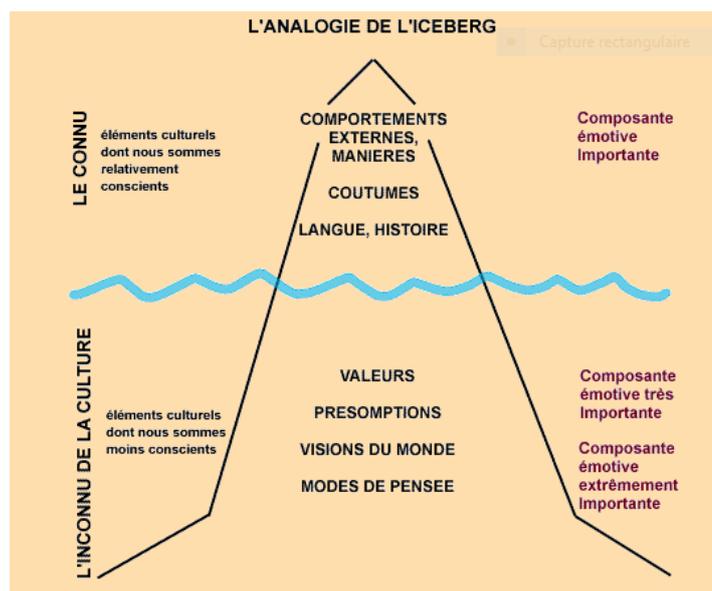
Hofstede G. (2001)

Source : Hofstede (2001)

La notion d'implicite culturel, la remarque de Hall (1984, p. 121) et le schéma de couches de la culture de Hofstede (2001) convergent tous vers le modèle dit d'Iceberg. En effet, certains auteurs, en s'inspirant du modèle d'Iceberg de Kohls (2000), ont comparé la culture à la structure d'un iceberg. La comparaison du modèle d'iceberg à la structure de la culture sert, d'une part, à démontrer que cette dernière est toujours composée de contenus visibles (comme l'architecture, les arts, la cuisine, la musique, la langue...) et d'autres contenus invisibles (les normes, les valeurs, les croyances) et, d'autre part, à souligner combien les contenus invisibles sont fondamentaux pour la compréhension et la stabilité d'une culture comme la partie immergée de l'Iceberg qui est le support de la partie accessible à tous.

Ce modèle démontre également que ce que nous voyons d'une culture est toujours le résultat de ce qui est invisible. Ainsi, pour comprendre et accéder au sens de la communication dans une culture étrangère, il faut aussi être capable de décoder les messages invisibles, donc implicites, pour reprendre le titre de cette partie. Parmi plusieurs représentations du modèle d'iceberg nous avons choisi celui ci-dessous parce que nous l'avons trouvé facile à interpréter et à comprendre. Il offre davantage d'informations et il répond au mieux à nos objectifs.

**Image 2 - Le modèle d'Iceberg selon Kohls (2000)**



Source : <https://www.ofaj.org/paed/langue/rencontres03.html>, site consulté le 26 juillet 2018 à 13h00.

Selon la description et l'explication du schéma qui sont faites sur le site référencé ci-dessus :

- **Le connu**, regroupe tout ce qu'un individu donne à voir de sa culture, tout ce que l'on peut observer chez lui "de l'extérieur" et que l'on nomme artefacts : ses comportements, sa langue, ses coutumes et usages, etc. C'est la partie visible de l'iceberg ;
- **L'inconnu**, fait référence à tous les facteurs psychologiques de la culture : le système de valeurs, de normes, les modes de pensée, les visions du monde. C'est la partie invisible de l'iceberg, présente de manière implicite et codée dans la culture et qui est bien souvent inconsciente chez l'individu.

Cependant, toute cette réflexion sur l'importance des implicites culturels dans la communication soulève quelques questions : peuvent-ils être enseignés ? Comment les enseigner sans courir le risque de cataloguer des attitudes et des comportements que l'on proposerait aux apprenants d'apprendre par cœur ? Et encore, si les catalogues s'avèrent nécessaires, faudrait-il qu'ils soient exhaustifs. La prise en compte des implicites culturels ne risque-t-elle pas de compliquer davantage celle de la culture en classe de langue ? Comment espérer que les enseignants puissent les intégrer dans leurs cours alors que bon nombre d'entre eux méconnaît ces implicites ? Pouvons-nous ignorer l'idée de Hall (1984, p. 39) qui considère que « seule une expérience prolongée permet de comprendre la culture » ? En

d'autres termes pouvons-nous prétendre donner une expérience prolongée de la culture étrangère dans le cadre de la classe de langues ? Toutes ces questions peuvent se résumer en une seule : *Quels sont les mécanismes de transposition didactique de la culture en classe de langue ?*

#### **2.1.4. L'approche de la culture en didactique des langues**

*« La reconnaissance de la culture en didactiques des langues, loin de s'inscrire dans une logique de transparence et d'élucidation entraîne, au contraire l'irruption de la complexité et l'obligation d'analyse avant toute justification et explication culturalistes ».*  
Abdallah-Preteuille et Porcher (2001, p. 106).

Pour commencer, reprenons donc les questions : quelle culture enseigner ? Et comment enseigner la culture en classe de langue ? Interrogations apparemment banales et anodines car après que nous avons tous convenu du rapport d'indissociabilité entre la langue et la culture, la réponse à ces questions devrait être, en principe, simple et rapide et ne devrait probablement pas se poser. Cependant, comme nous pouvons le voir dans la citation en épigraphe, les choses ne sont pas si simples. Parmi ceux qui répondent à la première nous trouvons Porcher (2004) et Galisson (1991). Le premier défend un enseignement de la culture sans distinction de types tandis que le second est favorable à une centration sur la culture partagée proposant une approche basée sur ce qu'il appelle la charge culturelle.

Toutefois, un détour vers l'approche communicative postulant que l'objectif de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est le développement de la compétence de communication chez l'apprenant, et vers la question des implicites culturels ainsi que tous les schémas qui l'accompagnent permet de balayer plus ou moins vite ce débat. En effet, la grande innovation de l'approche communicative a été de rendre évident que la maîtrise des règles grammaticales ne suffisait pas pour une communication réussie et qu'il fallait donc que l'apprenant connaisse les usages sociaux de la langue. Nul ne peut douter donc que de tels usages sociaux ne sont pas véhiculés par la culture « savante » ou « cultivée » mais par la culture partagée ou comportementale. De ce fait, il faut reconnaître que même si la culture savante est nécessaire, comme le soutient Porcher (2004), elle n'est pas la plus importante ou la plus sollicitée dans un acte de communication. Le focus doit donc porter sur la culture

partagée. C'est, en effet, la position d'Abdallah-Preteceille, (1999, p. 120) puisqu'elle affirme que « *la didactique des langues et cultures a (ou pourrait avoir) pour objectif, non pas la connaissance académique des cultures mais une maîtrise de la communication et donc des rapports sociaux* ».

Ces auteurs ne sont pas les seuls à avoir proposé des entrées en matière de culture en classe de langue. Zarate (1986) propose également une entrée basée sur le relativisme culturel en trois lignes directrices et diverses pistes ; Byram (1992) propose quant à lui un travail sur les schèmes culturels, de l'apprenant et de l'étranger, en deux étapes, nous y reviendrons. Zarate (1986) part d'une comparaison des modes d'acquisition de la compétence culturelle entre un autochtone et un étranger pour tirer des conclusions qui permettent, d'une part, de comprendre la difficulté pour l'étranger d'acquérir la compétence culturelle et, d'autre part, de mettre en place des mécanismes qui permettraient d'enseigner la culture étrangère. Selon elle (1986, p. 32), prendre pour modèle la compétence culturelle du natif est une fausse piste et un objectif inatteignable car « *la compétence culturelle, même optimum, de l'étranger est différente par nature de celle de l'autochtone* » considérant en enfin que « *c'est entretenir une illusion de fixer comme objectif pédagogique une compétence culturelle identique à celle disponible pour les membres de la culture cible* ». L'auteure ajoute que se fixer un tel objectif, reviendrait à ignorer que l'étranger possède une expérience culturelle d'origine qu'il ne peut pas effacer et que son adhésion à la culture étrangère n'est pas une « *copie vide de sens d'un ensemble de comportements mais une évaluation de la conformité ou de l'inadéquation des valeurs de sa culture d'origine par rapport aux modèles proposés* ».

Ainsi, l'auteure (*ibidem*, p. 33) propose-t-elle une approche de la culture en classe de langues basée sur la relativité culturelle parce que, selon elle, le rôle que l'on peut assigner à la classe de langue est de permettre à l'apprenant de « *comprendre, à travers la découverte de la culture maternelle et étrangère, les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture* ». En ce sens, le professeur de langue devrait, d'une part, entraîner les élèves à « *percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à leurs valeurs* » et d'autre part « *sensibiliser les élèves à la relativité des taxinomies mises en œuvre pour penser le monde dans des cultures différentes* » et l'auteure (*ibidem*, p. 35) considère que cette démarche didactique doit s'appuyer sur trois lignes directrices :

- la première consiste à mettre en lumière l'existence d'une certaine imperméabilité ou incommunicabilité entre cultures différentes (il s'agit de se rendre à l'évidence que l'apprentissage d'une autre culture n'a pas que des effets désirables, cet apprentissage constitue une remise en cause et une redéfinition de l'identité maternelle de l'apprenant) ;
- la deuxième est l'apprentissage de la relativité (sensibiliser les apprenants sur leurs propres points de vues et les confronter aux points de vue de l'étranger afin qu'ils puissent dépasser l'ethnocentrisme et la peur de l'inconnu ou de l'autre);
- la troisième et dernière est la prise de conscience de l'identité (parce que la classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité car dans la confrontation à l'autre, c'est une définition de soi qui se construit, autrement dit, apprendre une autre culture permet de se connaître soi-même).

En ce qui concerne la deuxième ligne directrice, Zarate (*ibidem*, p. 37), souligne que « *l'apprentissage d'une culture étrangère ne se situe pas seulement sur le plan intellectuel, elle doit aussi s'instaurer à travers une relation impliquante entre l'individu et les pratiques étrangères* ». Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'acquérir des connaissances factuelles sur la culture étrangère mais il faut aussi que l'apprenant se mette à la place de et expérimente ces pratiques et, selon elle (*idem*) il y a plusieurs façons de s'impliquer personnellement dans cette découverte :

« On peut y entrer par jeu pour vivre à l'essai une nouvelle identité, par défi pour découvrir ses propres limites, on peut en faire une aventure temporaire, le temps d'un voyage touristique ou d'une bourse d'étude, ou une expérience prolongée de plusieurs années, on peut envisager une relation plus ou moins étroite avec la culture étrangère : à des fins uniquement professionnelles pour multiplier les sources d'information (pour lire les analyses de la presse étrangère sur son propre pays), ou privées (pour fonder un couple mixte) ».

Toutefois, consciente que toutes les situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne se prêtent pas aux expériences qu'elle propose dans la citation ci-dessus, l'auteure (1986, p. 38) anticipe les critiques et se défend en disant que « *le contact avec la culture étrangère n'implique pas nécessairement le voyage ; on peut chercher à rencontrer la communauté francophone sur place* » le plus important étant que « *l'élève soit en mesure un jour de s'approprier sa relation à la culture étrangère et sensibilisé à une variété de contacts possibles* ».

Quelques années plus tard, Zarate (1993) propose une approche de la culture en classe de langue à partir des représentations. Nous reviendrons sur la question des représentations, en classe de langue, dans le chapitre suivant. Pour l'instant disons seulement qu'il s'agit de travailler sur les images que se font les apprenants des étrangers et inversement. Autrement dit, que disent-ils, que pensent-ils de tel étranger et qu'est-ce que cet étranger pense de ces apprenants ?

D'après Galisson (1991, p. 113), en matière d'enseignement de la culture, il y avait deux approches ou tendances : *maximalistes et minimalistes*. Les premiers « *assimilent la culture à la connaissance d'auteurs (littérature), de créateurs (d'arts), de dates, de faits, de monuments (histoire) que le milieu d'origine et l'école impriment sur la mémoire des natifs favorisés* ». Selon lui, les partisans d'une telle approche ont tendance à vouloir représenter des étrangers à l'image des locuteurs natifs cultivés (dans notre cas des Français), c'est-à-dire qu'ils pensent que l'apprenant doit atteindre une compétence de communication semblable à celle d'un locuteur natif. Les minimalistes, selon Galisson, partent du principe que les étrangers ne cherchent pas à ressembler aux natifs mais qu'ils aspirent davantage à être pris tels qu'ils sont. Par conséquent, les minimalistes, définissent la culture non pas comme une somme de connaissances à engranger mais comme une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux. C'est pourquoi ils privilégient la culture comportementale, directement liée au quotidien vécu des locuteurs au détriment de la culture encyclopédique. Et d'après Galisson (*idem*) qui se considère lui-même comme un minimaliste, l'objectif principal de la didactique des langues et cultures n'est pas de transformer les apprenants en accumulateurs d'un savoir savant :

« Qui catégorise arbitrairement les individus [...] mais il est de faire accéder à une culture de base, tout aussi utile à partager avec des étrangers qu'avec les autochtones, dans la mesure où elle est la culture de tous et de chacun, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien ».

Pour viser un tel objectif, Galisson (*idem*) propose une approche basée sur la charge culturelle de certains mots. En effet, d'après lui, les mots transportent une certaine charge culturelle partagée (désormais CCP) définie comme étant « *la valeur ajoutée à la signification ordinaire du mot* » car certains mots sont « *chargés d'implicites culturels qui fonctionnent comme signes de reconnaissance et de complicité* » qui peuvent jouer un rôle d'inclusion de l'interlocuteur dans le groupe social – s'il comprend – ou un rôle d'exclusion – s'il ne comprend pas. Nous trouvons ici une similarité avec ce que préconise Zarate plus haut.

Enfin, Byram (1992) propose un enseignement de la culture basé sur une approche en termes de « symboles et significations ». D'après lui, cette perspective peut rendre un individu capable « *d'interpréter des phénomènes sociaux et de choisir son propre comportement en harmonie avec les systèmes de signification partagés par tous les membres d'une société donnée* ». Ainsi, selon cette approche, enseigner la culture « *consiste à permettre aux élèves de connaître de nouveaux systèmes de signification et les symboles qui s'y rattachent, c'est l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences, et leur donner à réfléchir sur leur propre culture et sur leur compétence culturelle* ». Par ailleurs, Byram (1992, p. 37) considère que les apprenants abordent l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère en ayant un certain bagage culturel qui leur est impossible de laisser à l'entrée de la salle de cours. Byram (*ibidem*, p. 154) part du principe que les schèmes incarnant le sens qu'ont les individus de leur propre identité ethnique déterminent la manière dont ils appréhendent d'autres cultures et le sentiment ethnique d'autres personnes. Ce sont donc ces schèmes qui doivent changer si l'on veut obtenir une modification dans la façon dont ces individus perçoivent les autres, et dans leurs attitudes vis-à-vis d'eux.

Pour que les modifications aient lieu il faut que les élèves soient confrontés à d'autres schèmes mais il ne suffit pas de les mettre en contact, il faut aussi les piloter. Un enseignement purement linguistique n'aura pas de retombées bénéfiques, au contraire, cela peut contribuer à renforcer le sentiment de rejet envers l'étranger. En partant de cette réalité, l'auteur (*ibidem*, p. 155) propose de présenter la culture étrangère en classe de langue en jouant sur les schèmes de l'identité ethnique de l'apprenant et ceux de l'étranger en deux étapes :

Dans la première, l'auteur propose de commencer par les schèmes de l'identité ethnique des élèves. Pour cela, les professeurs de langues pourraient présenter aux élèves la vision qu'a l'étranger de leur propre identité ethnique. Cependant, l'auteur considère toutefois qu'il est essentiel de veiller à ce que cette vision de l'étranger ne soit pas brutale ou très différente de celle que se font les apprenants de leur propre culture, sous peine de renforcer les attitudes de rejet envers l'étranger et de produire des effets indésirables de l'enseignement d'une culture en classe de langue car comme il (*ibidem*, p. 34) le rappelle, l'objectif de cet enseignement serait plutôt de « *contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance* », entre les individus appartenant à des cultures différentes

Dans la seconde étape, l'auteur propose d'aider les élèves à réexaminer leurs façons de voir les étrangers, à changer les schèmes qu'ils ont des cultures et des peuples étrangers en général et de la culture étudiée en particulier, en les confrontant à la vision que l'étranger particulier a de sa propre identité ethnique. En ce sens, dans l'enseignement-apprentissage du français au Mozambique, les enseignants peuvent commencer par présenter la vision des Français quant aux pratiques culturelles mozambicaines et, ensuite, aborder leur point de vue sur leurs propres pratiques culturelles. Cependant, l'auteur reconnaît que cette tâche n'est pas évidente car se pose le problème de la disponibilité et de l'accès aux documents et au matériel que les enseignants pourraient utiliser en classe. À cela s'ajoute une autre difficulté d'ordre méthodologique, et probablement éthique, qui tient au problème à déterminer les pratiques culturelles qui seraient représentatives pour être enseignées comme pratiques culturelles d'un ensemble national. Nous pouvons ainsi conclure que l'auteur propose une approche et des étapes pour lesquelles il reconnaît les limites, voire l'inefficacité. En effet, pour le contexte qui est le nôtre, il serait difficile, voire impossible, de trouver des documents présentant le point de vue d'un Français sur le Mozambique ou les Mozambicains. Les auteurs proposent de recourir aux guides touristiques, mais la question est de savoir si l'on peut considérer ceux-ci, dont le but est d'attirer les clients coûte que coûte, comme une source d'informations de la culture étrangère ou nationale.

En analysant les propositions de Byram nous concluons cependant que l'enseignement de la culture peut se faire à l'aide des connaissances mutuelles entre la culture des apprenants et la culture étrangère. Toutefois, la question qui peut se poser vise à savoir si les apprenants de notre contexte de recherche savent quelque chose de la culture française, dès lors que la plupart n'est pas encore utilisatrice ou bénéficiaire des médias qui leur permettraient de se faire une idée de la culture cible. D'après cet auteur (*ibidem*, p. 37), avoir pour but la compréhension du langage humain et de la culture induirait de ne pas définir de tels objectifs en termes de performance et de comportement identifiables de façon précise et à un moment défini. Au contraire, il faut les définir en termes d'enrichissement et de prise de conscience chez l'apprenant de ses connaissances intuitives sur la langue et la culture. Ici, se trouvent toute la difficulté et la complexité de la prise en compte de la culture en classe de langues : enseigner la culture non pas sous forme de connaissances académiques et l'évaluer en sachant que cela ne peut se faire de manière clairement identifiable. L'approche de la culture que propose Byram s'apparente, comme nous le verrons dans le chapitre qui suit, à l'approche par les représentations (cf. Zarate, 1993).

Ce chapitre introduit la partie théorique de cette recherche, et comme annoncé initialement, l'objectif est de donner à connaître l'une des principales notions qui entourent notre recherche, celle de culture. La réflexion que nous avons menée jusqu'ici montre que c'est un exercice difficile voire impossible dans la mesure où il n'y a pas de définition de culture qui soit exhaustive et exempte de toute critique. À ces difficultés notionnelles s'ajoute l'idée d'un terme inapproprié et dépassé émise par des auteurs comme Abdallah-Preteille (2003) et bien d'autres. Ce changement de lexème a ouvert la voie, nous semble-t-il, à l'interculturel qui apparaît comme une approche qui prend en compte le dynamisme de la culture en se posant comme une approche renouvelée de celle-ci.

Ainsi, partant du principe qu'en didactique des langues il ne s'agit plus seulement de faire acquérir des connaissances factuelles mais d'apprendre à l'apprenant à comprendre l'autre, c'est l'expression même d'enseignement de la culture qui semble inappropriée et qui est remise en cause. Dans cette perspective, Abdallah-Preteille (1986, 1999, et suivants), Zarate (1993), Dervin (2011 et 2013), Byram (1992 et 1997), et bien d'autres, sont d'accord pour dire qu'en didactique des langues, aujourd'hui, la place est à l'interculturel. Nous aborderons la question de l'interculturel après l'analyse des notions d'identité et de représentation qui lui sont associées.

### Chapitre III – L'identité et les représentations : deux notions associées à l'interculturel

Dans ce chapitre nous traiterons des notions d'identité et de représentation. Nous abordons la notion d'identité dans cette recherche car, selon Abdallah-Preteceille, (1999, p. 7), elle est au cœur de la problématique interculturelle au même titre que les notions de culture et d'ethnicité. De même, Vinsonneau (2002a, p. 3) affirme que tout traitement de l'interculturel doit nécessairement commencer par une interrogation sur la notion de culture et une réflexion sur celle d'identité. Autrement dit, toute approche interculturelle doit obligatoirement intégrer dans son analyse et prendre en compte les deux notions. Cependant, Dervin (2009, p. 166) considère la présence de ces notions dans l'interculturel comme une source de difficultés, selon ses mots : « *l'interculturel est un domaine qui travaille avec des notions quelque peu problématiques, qui ont **tarauté et taraudent** les sciences molles comme dures (ex : culture, identité, compétences, interaction, discours, Autre, Même)* », (nous soulignons). Citons également Boyer (2008, p. 9) dont l'introduction de son livre commence par une phrase allant dans le même sens que Dervin, lorsqu'il écrit : « *l'identité : voilà bien une notion sujette à controverse, qui reste cependant bien installée dans l'interdiscours des sciences de l'homme et de la société* ». C'est donc avec un enthousiasme en quelque sorte mitigé (parce qu'à la fois nécessaire et source de problèmes) que nous consacrons ce chapitre à la question de l'identité. La notion de culture ayant été traitée au chapitre II.

Après la présentation de la notion d'identité, nous aborderons celle de représentation car elle participe aussi de l'approche interculturelle. Ces deux notions nous conduiront à en présenter d'autres que nous traiterons alors comme l'altérité, les stéréotypes et les préjugés, ces dernières étant sous-jacentes aux premières. Le but de cette entreprise étant, bien sûr, de mettre à jour les liens et les apports de ces notions dans la mise en place d'une approche et le développement de la compétence interculturelles en classe de langues, objets d'étude de cette recherche.

### **3.1. L'identité : définir, analyser et comprendre ses rapports à l'approche interculturelle**

#### **3.1.1. L'identité – vers une définition**

Tout comme la culture, la définition de l'identité s'avère une tâche très complexe, à mener à bien. Certains auteurs l'ayant définie (Lipiansky, 1992 ; Abou, 1996 ; Vinsonneau, 2002a, Mucchielli, 2013, entre autres) ont toujours mis en avant cette complexité. Plusieurs définitions et de nombreux travaux et/ou publications lui sont consacrés. Dans quelques-unes de ces publications, les auteurs se gardent de revenir sur les débats antérieurs Lipiansky (1992, p. 13) et Mucchielli (2013, p. 5) et de prétendre à une quelconque exhaustivité dans la définition qu'elles proposent Kastersztein, (2002, p. 28). Ainsi, nous donner pour objectif la définition de l'identité semble compliqué dès le départ. Nous suivrons la logique des auteurs cités ci-dessus dans la mesure où nous ne reviendrons pas sur tous les débats et nous ne viserons pas à présenter de manière exhaustive toutes les définitions qui ont animé/caractérisé la notion d'identité pendant plus de cinquante ans. Nous nous contenterons d'en présenter certaines qui soient fonctionnelles, c'est-à-dire qui répondent, au mieux, aux objectifs de cette recherche. Dans cette perspective nous avons commencé par analyser la littérature consacrée à la notion d'identité et, de cette étude nous sommes arrivés à formuler les trois remarques suivantes :

La première : en nous appuyant sur Kastersztein, (*ibidem*, p. 27) et Dervin, (2008, p. 95), nous avons remarqué que l'identité a intéressé beaucoup de chercheurs appartenant à différentes disciplines (psychologie clinique, psychologie sociale, sociologie, anthropologie, philosophie, biologie, etc.) et a, en ce sens, donné lieu à des nombreuses publications (Mucchielli, *ibidem*, p. 6). Ainsi, selon celui-ci (*idem*), toute définition de l'identité doit d'abord et avant tout revendiquer la discipline à laquelle elle appartient.

La deuxième : la définition de l'identité a connu un certain renouvellement, la perspective d'analyse pour sa définition a changé ; l'identité est aujourd'hui interprétée autrement. Comprise à son début comme une entité solide et stable, elle est aujourd'hui définie comme liquide et dynamique, comme nous le verrons ci-après.

La troisième : elle est probablement la plus importante résultant de la deuxième remarque. Ainsi, désormais, pour définir l'identité il faut tenir compte de deux perspectives: l'une statique (Mucchielli, *ibidem*, p. 29), monolithique (Abdallah-Pretceille, *ibidem*, p. 15),

solide (Dervin, 2008, p. 96) ou culturaliste (Vinsonneau, 2002b, p. 11) qui caractérise le sens premier, non renouvelé de l'identité ; l'autre dynamique (Mucchielli, *ibidem*, p. 31 et Abdallah-Preteceille, *ibidem*, p. 15) ou liquide (Dervin, *ibidem*, p. 97), caractéristique de son renouvellement.

### 3.1.1.1. Deux approches de définition de l'identité : statique et dynamique

Dans une perspective statique, culturaliste ou solide, l'identité est considérée comme fixe, figée, régulière et quasi exempte de tout changement. Selon Kastarsztein (*ibidem*, p. 27), ici, l'identité a un sens générique et désigne « *un état de la personne ou du groupe qui sert de référence pour l'explication des comportements individuels ou collectifs* », alors que pour Vinsonneau (2002b, p. 11), « *la conception "culturaliste" de l'identité donne lieu à des descriptions énumératives de traits, de fonctions et de comportements, individuels ou collectifs, que l'on considère définitivement attachés aux porteurs de l'identité* ».

À ce propos, Dervin (*ibidem*, p. 96) considère que l'identité est seulement définie en fonction des « *appartenances : groupales ou communautaires, ethniques, culturelles, nationales, etc.* » de l'individu ou du groupe. En effet, selon Mucchielli (*ibidem*, p. 31), la perspective statique repose sur l'idée que l'identité des individus ou des groupes est définie ou constituée en fonction des « *noyaux identitaires* » construits à partir de processus d'éducation, de socialisation et d'acculturation. Ainsi, toujours selon lui (*idem*), on distingue trois noyaux identitaires :

- i. *le noyau identitaire individuel* (constitution de base du système affectif, cognitif et comportemental d'un individu, sous l'impact de son éducation et des expériences de la vie) ;
- ii. *le noyau identitaire groupal ou noyau communautaire* (constitution de base du système affectif, cognitif et comportemental d'un groupe) ;
- iii. *le noyau culturel* (constitution de base de la culture - normes, valeurs, représentations, coutumes, mœurs..., partagée par tous les membres d'un ensemble de groupes).

Cependant, selon Abdallah-Preteceille (1999, p. 14), la possibilité qu'a l'individu de revendiquer de manière « *synchronique ou diachronique* » plusieurs appartenances

(régionale, sexuelle, générationnelle, professionnelle, religieuse, etc.) met en cause cette conception de l'identité. Un individu n'est pas enfermé dans une seule appartenance car il a « le droit et le choix d'exister en tant qu'individu singulier, d'échapper ainsi au(x) groupe(s) d'origine (groupe familial, social, religieux, idéologique...) ». C'est cette possibilité de choisir une référence parmi plusieurs et en fonction de la situation qui amène Abdallah-Preteceille et d'autres auteurs en sciences humaines et sociales (par exemple : Kastersztein, 2002 ; Mucchielli, 2013 ; Vinsoneau, 2002 ; Dervin, 2008 et 2009, entre autres) à rejeter cette vision statique de l'identité et proposer une approche dynamique, plurielle et liquide, de celle-ci.

Dans cette nouvelle perspective, l'identité se définit donc au pluriel et est considérée comme un processus en constante construction, passible de changement. Toutefois, ce dernier est à comprendre comme ce qu'Achard-Bayle (1998, p. 50)<sup>30</sup> appelle une « évolution qualitative » d'un individu, dans la mesure où celui-ci peut « être tel puis tel... sans pour autant perdre son identité et ses marques d'identification propres » ; c'est un changement relatif ou un « changement dans la continuité ». L'identité est, aussi, considérée comme plurielle (Abdallah-Preteceille, 1999), dynamique (Mucchielli, 2013), polymorphe (Kastersztein, 2002) ou liquide (Dervin, 2008). Autant d'adjectifs qui, toutefois, véhiculent tous le sens d'une identité non stable qui doit être définie, chaque fois, en tenant compte du contexte et des partenaires de l'interaction. En ces sens elle est donc multiple.

Selon Mucchielli, (*ibidem*, p. 12), en sciences sociales :

« L'identité est un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs ».

Pour Kastersztein (*ibidem*, p. 28), « l'identité est une structure polymorphe et dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport avec la situation relationnelle à un moment donné d'un agent social (individu ou groupe), comme acteur social ». D'après Mucchielli (*idem*), l'identité est plurielle parce qu'elle « implique toujours différents acteurs du contexte social qui ont toujours leur lecture

---

<sup>30</sup> Pour cette conclusion l'auteur s'inspire du philosophe et philosophe du langage Ricœur, notamment de son ouvrage de 1990 intitulé « *Soi-même comme un autre* ».

*de leur identité et de l'identité des autres selon les situations, leurs enjeux et leurs projets* » et dynamique parce qu'elle « *est toujours en transformation, puisque les contextes de référence de cette identité [...], sont chacun en évolution du fait même des interactions* ». Par ailleurs, elle est qualifiée de multiple par Lipiansky (1992, p. 111) parce qu'un individu s'adapte constamment « *à des conditions et des interlocuteurs changeants* » alors, dans chaque cas, il va percevoir et actualiser en soi une « *identité circonstancielle qui est appelée par l'interaction* » où il est engagé.

Elle est aussi qualifiée de polymorphe par Kastersztein (*idem*), parce que « *les marqueurs pertinents dans une situation relationnelle donnée, disparaissent au profit d'autres éléments quand la situation se modifie* ». Enfin, pour Abdallah-Preteille (*ibidem*, p. 15) citant Devereux (1972), l'identité est dynamique parce qu'elle est « *une construction permanente, elle est source d'ajustement, de contradictions, voire de conflits, de manipulations et de dysfonctionnements* ». En guise de conclusion, Mucchielli (*ibidem*, p. 37) affirme que l'identité ne peut être qu'une « *identité-située* » dans la mesure où « *le phénomène identitaire s'inscrit toujours dans une expérience de l'existence* ». Mais jusqu'où va ce dynamisme de l'identité ?

### **3.1.1.2. Les limites de la perspective dynamique de l'identité : vers une troisième perspective ?**

Si nous poursuivons encore un peu et analysons en détails les définitions de l'identité, nous nous rendons compte que le rejet de la conception statique de l'identité n'est pas complet et que son dynamisme a, quant à lui, quelques limites. D'ailleurs Mucchielli (*ibidem*, p. 31), tout en dénonçant la perspective statique, reconnaît en même temps qu'il ne s'agit pas de la rejeter mais au contraire de la relativiser et de considérer qu'elle est également dynamique. Ainsi, il est difficile, voire impossible, d'escamoter le point de vue statique car l'identité est à la fois basée sur des éléments solides et d'autres, dynamiques. En effet, la définition de l'identité d'un individu ou d'un groupe part toujours de certaines catégories sociales qui sont, en quelque sorte, solides. Ainsi, selon Mucchielli (*ibidem*, p. 45), toute démarche ou exercice de définition de « *sa propre identité, l'identité de son groupe d'appartenance ou l'identité d'un autre individu ou groupe* » se fait en choisissant quelques éléments de définition dans l'ensemble des catégories sociales. Nul ne pourra contester que ces catégories sociales préexistent à l'individu lui-même et à son interaction.

En accord avec Vinsonneau (2002b, p. 12), nous considérerons aussi que le dynamisme de l'identité prend toujours en compte quelques aspects solides et stables dans la mesure où l'identité « *se réalise comme un processus dialectique, au sens d'intégrateur des contraires. Elle autorise l'émergence des particularités individuelles, donc l'affirmation de la singularité du sujet, et la conformité de l'individu avec le groupe (celui auquel il appartient ou celui auquel il se réfère)* », (nous soulignons). Si la réalisation de l'identité doit se conformer au groupe d'appartenance, donc à la société, ce groupe ou cette société doivent nécessairement exister avant la réalisation de cette identité. Ces groupes ou catégories ne peuvent être que relativement stables ou solides au point de pouvoir servir de référence pour l'individu. En outre, le changement ou la transformation part toujours de quelque chose existant au préalable. Même si l'identité se co-construit chaque fois, elle ne part pas de rien, elle prend aussi en compte d'autres éléments extérieurs au contexte d'interaction. À ce propos, Kastersztein (*ibidem*, p. 30) est, nous semble-t-il, plus éclairant car il affirme que « *la structure identitaire n'est évidemment pas d'une plasticité totale, parce que cela entraînerait une confusion psychologique ou sociologique, il existe donc un noyau dur relativement stable des caractéristiques identitaires* ». C'est pourquoi les individus et les groupes éprouvent des difficultés à se redéfinir dans un contexte culturel nouveau. C'est en ce sens qu'existent des catégories de référents identitaires. Selon Mucchielli (*ibidem*, pp. 43-45), quatre catégories de référents identitaires existent en sciences humaines et sociales desquelles peuvent être extraits des éléments servant à définir l'identité d'un acteur social.

Le dynamisme de l'identité, présenté comme relatif et incomplet, ne peut que nous inviter à considérer l'existence – ou au moins la nécessité de prendre en compte – d'une troisième perspective. À ce sujet, nous emprunterions la terminologie de Dervin (2011, p. 35) en évoquant aussi une perspective *janusienne* (cf. chapitre 3) pour l'identité, qui constituerait la synthèse des deux premières. En effet, nous pensons qu'il est plus ou moins prudent de définir l'identité comme intégrant des éléments solides que le sujet peut actualiser, changer ou adapter à la situation d'interaction. Comme nous l'avons mentionné, toute définition de l'identité se fait par rapport aux catégories de référents identitaires. Avant le moment de l'interaction, on est toujours quelque chose qui peut se (ré)définir autrement en accord avec le contexte.

D'ailleurs, Erikson (1972, p. 85), considéré par beaucoup comme étant l'initiateur de la notion d'identité, avait déjà reconnu cette dialectique solide et liquide car, tout en soutenant

le caractère évolutif de l'identité et le fait que celle-ci ne soit pas simplement une somme d'expériences passées, reconnaissait tout de même que l'identité dépendait « *de l'appui que prête au jeune<sup>31</sup> individu le sentiment collectif d'identité qui caractérise les groupes auxquels il appartient : sa classe, sa nation, sa culture* ». Cet individu s'identifiera aux autres afin de correspondre à l'identité de sa collectivité. Les groupes d'appartenance dont il est question ici (la classe, la nation et la culture) sont, en grande partie, sinon toujours, définis à l'aide éléments que l'on peut considérer comme relativement solides parce que sinon ils ne pourraient même pas exister.

Comment considérer seulement l'aspect liquide de l'identité quand certains auteurs, comme Lipiansky (1992), reconnaissent des composantes solides dans la constitution d'une identité-située, pour emprunter l'expression de Mucchielli (cf. 2013) ? En effet, Lipiansky (*ibidem*, p. 120), considère que si tous les « *groupes d'appartenance influencent l'identité des individus qui y participent, c'est parce qu'ils proposent des systèmes de valeurs, des modèles de conduite, des représentations types du **bon membre**, ainsi qu'un registre des rôles prescrits [...]* », (nous soulignons). Quel sens donner à l'expression « *représentations types du bon membre* » si ce n'est une catégorie stable, solide ou culturaliste ?

### 3.1.1.3. Les catégories de référents identitaires psychosociologiques d'un acteur social

En général, définir l'identité d'un individu c'est le classer dans un ensemble de catégories existantes dans son univers. C'est aussi vérifier sa possession des caractéristiques types des membres de la catégorie dans laquelle on le classe ; ce qui ramène l'identité ou l'acte d'identification à un processus de catégorisation. Cette dernière (comprise ici comme définition de l'identité d'un acteur social) se fait, en général, à l'aide de l'ensemble des éléments pris dans ce que Mucchielli (2013, p. 43) appelle des catégories de référents identitaires. Celles-ci offrent une base pour le repérage des caractéristiques (essentiels et distinctives) nécessaires à l'identification d'un acteur social. Il y a, selon Mucchielli (*idem*), quatre catégories de ce genre :

- i. *Référents matériels et physiques* – les possessions : nom, territoire, personnes, machines, objets, argent, habitation, vêtements... ; les potentialités : puissance économique, financière, physique, intellectuelle... ; l'organisation matérielle :

---

<sup>31</sup> L'auteur parle de jeune individu parce que son travail sur l'identité avait pour sujet d'étude les enfants et les adolescents.

agencement du territoire, de l'habitat, des communications; les apparences physiques : importance et répartition du groupement, traits morphologiques, signes distinctifs...

- ii. *Référents historiques* – les origines : actes fondateurs, naissance, nom, créateurs ou géniteurs, filiation, alliance, parenté, mythes de création, héros fondateurs; les événements marquants : phases importantes de l'évolution, des transformations, influences reçues, acculturation ou éducation, traumatismes culturels ou psychologiques, modèles du passé ; les traces historiques : croyances, coutumes, habitudes, complexes..., laissées venant de l'acculturation ou de l'éducation ; lois ou normes trouvant leurs sources dans le passé.
- iii. *Référents psychoculturels* – le système culturel : prémisses culturelles ; croyances, religion ; codes culturels, idéologie ; système de valeurs culturelles ; expressions culturelles diverses (objets, arts...) ; la mentalité : la vision du monde, les objets nodaux, les attitudes clés, les normes groupales, les habitudes collectives... ; le système affectif et cognitif : les traits de psychologie propre ; attitudes, système de valeurs.
- iv. *Référents psychosociaux* – les références sociales : nom, statut, âge, sexe, profession, pouvoir, devoirs, rôles sociaux, activités, affiliations ; les attributs de valeur sociale : décorations, grades, attributions symboliques, compétences reconnues, qualités/défauts, estimations diverses... ; la psychologie de l'acteur : sa vision du monde, ses projets, ses enjeux, son implication dans la situation, son vécu, ses actions typiques...; les potentialités de devenir : capacités, satisfactions et frustrations, motivations, stratégies, adaptation, style de conduite...

### **3.1.2. Les différents types d'identité**

Ci-dessus, nous avons dit à propos de l'identité qu'elle était définie comme une entité statique ou solide, dynamique, polymorphe et plurielle. En effet, parler des types d'identité c'est reconnaître ses aspects polymorphique et pluriel. C'est également là que prend sens l'expression de Mucchielli (2013, p. 20), selon laquelle « *il y a autant d'identités qu'il y a des contextes sociaux de définition d'un acteur* ». Autrement dit, à chaque contexte correspond une identité particulière parce que les sujets y étant impliqués mobilisent une identité en adéquation avec lui. Enfin, il n'y a pas une mais plusieurs identités qui peuvent coexister ou

se succéder chez un même acteur social selon le contexte et les besoins de celui-ci. Concernant ce point nous examinerons certains de ces types.

### 3.1.2.1. L'identité auto-énoncée ou l'identité énoncée par autrui

D'après Mucchielli, (*ibidem*, p. 21) et Charaudeau (2005)<sup>32</sup>, la question *Qui suis-je ?*<sup>33</sup> pour soi ou pour l'autre, est fondatrice de l'identité. Ainsi, la définition de l'identité d'un individu (ou acteur social), à un moment donné, correspondra toujours à la réponse que l'on donne à cette question. Si la réponse vient de l'individu lui-même, l'identité sera dite *auto-énoncée*. En revanche si elle émane d'un autre individu, il s'agira d'*identité énoncée* par autrui. En d'autres termes plus courants par ailleurs, il s'agira d'auto-identité pour le premier cas et d'hétéro-identité pour le second. Cependant, puisque l'identité est plurielle, co-construite dans un contexte et parce que les individus ont toujours tendance à se conformer à la situation sociale ou au groupe, les réponses à cette question peuvent être diverses.

Ainsi l'auto ou hétéro-identité s'étendront-elles sur diverses formes et dépendront de ce que chacune des parties voudra communiquer ou attendra de son partenaire. Par exemple, du point de vue de l'acteur lui-même, d'après Mucchielli (*ibidem*, pp. 21-22), l'identité de l'acteur pourra être : une *identité subjective* (lorsque l'acteur croit intimement en lui-même, à ce qu'il est) ; une *identité ressentie* (lorsqu'il éprouve ce qu'il est) ; une *identité affirmée* (lorsqu'il énonce son identité devant les autres) ; une *identité présentée* (lorsqu'il présente à autrui ce qu'il veut être) ; une *identité de circonstance ou de façade* (lorsqu'il présente seulement certaines parties de ce qu'il est) ; une *identité agie* (lorsqu'il fait un certain nombre de choses qui correspondent à ce qu'il croit devoir faire) ; enfin une *identité négative représentée* (lorsqu'il croit, éprouve, énonce, présente totalement ou partiellement ce qu'il ne veut pas être).

En revanche, si la réponse à la question ci-dessus est donnée par un autre acteur, toujours d'après Mucchielli (*idem*), l'identité prendra les formes de : *identité inférée* (lorsque l'acteur énonce ce qu'il croit sur l'identité de l'autre) ; *identité vécue* (lorsqu'il énonce ce que cet autre est subjectivement pour lui) ; *identité souhaitée* (lorsqu'il énonce ce qu'il voudrait que l'autre soit) ; *identité prescrite* (lorsqu'il se comporte de façon à ce que l'autre se

---

<sup>32</sup> Version html et en ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html> , consulté le 17/06/2018.

<sup>33</sup> Selon Lipiansky (1992), cette question a donné lieu à un test connu sous ce nom, introduit par Kuhn et McPartland (1954) et développé par Zavalloni (1984).

comporte comme il veut qu'il se comporte) ; *identité attribuée* (lorsqu'il énonce ce que normalement, suivant quelques caractéristiques banales d'identification, cet autre acteur doit être) ; enfin *l'identité légale* (s'agissant, quant à elle, de l'ensemble des caractéristiques suffisantes pour définir un sujet par rapport aux lois et règles d'une société).

### **3.1.2.2. L'identité individuelle et l'identité sociale**

L'identité peut aussi être individuelle (dite personnelle ou intime) ou sociale. Selon Lipiansky, (1992, p. 20), « *l'identité individuelle constitue une sorte de réponse sociale aux stimuli qu'apportent les interactions avec les autres dans un souci de se définir et de délimiter ses frontières au sein de chaque relation* ». Elle renvoie, toujours selon lui (*ibidem*, p. 115), « *à la conscience de soi comme individualité singulière, douée d'une certaine constance et d'une certaine unicité* ». Toutefois, selon le même auteur (*ibidem*, p. 121) :

« L'identité sociale désigne la représentation de soi que le sujet cherche à construire et à donner dans les interactions où il est impliqué, représentation qui demande à être reconnue et confirmée par autrui et qui s'élabore toujours en rapport avec les modèles culturels et sociaux. Celle-ci, tend donc à s'adapter, à se montrer conforme aux normes, aux valeurs et aux modèles sociaux (à part si le sujet cultive une identité d'original, d'excentrique, de marginal), elle est façonnée par les représentations et les codes culturels projetés dans les attentes et jugements d'autrui ».

Avant Lipiansky (1992), Tajfel (1972, pp. 292-293) avait déjà décrit l'identité sociale d'un individu comme étant « *liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance* ». Cette définition a ensuite été citée et reprise par de nombreux auteurs. Tajfel (*idem*) faisait remarquer que, en lien à l'appartenance de l'individu à divers groupes sociaux, ces appartenances n'avaient pas la même importance dans la mesure où, certaines seraient plus importantes que d'autres, c'est-à-dire qu'il arrive qu'un individu donne plus d'importance à son appartenance à un groupe au détriment d'un autre.

### **3.1.2.3. L'identité culturelle et l'identité ethnique**

Nous les mettons sous le même intitulé parce que nous considérons que culture et ethnie renvoient à une même catégorisation. Toutefois, afin de permettre une meilleure lecture de leur valeur adjectivale attribuée à l'identité, il est nécessaire d'établir la différence entre les

deux termes. La culture ayant été définie dans le chapitre II, nous ne définirons que la notion d'ethnie. Selon Vinsonneau (2002a, p. 12), l'ethnicité est un concept apparu aux Etats-Unis vers les années 1940. Dans le contexte de son apparition, il a servi à la reconnaissance des populations non anglo-saxonnes au sein du corps social états-unien. Il était placé, en ce sens, au même rang que la notion de religion. Toutefois, dans ses premières utilisations, le concept avait une valeur discriminatrice et ce n'est que plus tard qu'il a acquis le sens qu'on lui connaît aujourd'hui.

Selon Vinsonneau (*idem*), « *l'ethnicité est une configuration socio-émotionnelle, résultant à la fois d'une appartenance groupale et de la loyauté qui s'y rapporte* ». En ce sens, les groupes ethniques correspondraient aux sous-groupes distincts au sein d'un groupe social élargi, comme par exemple les différents groupes au sein d'un pays ou nation. Les groupes ethniques se définissent donc en rapport à un groupe national. C'est, en tout cas, la conclusion à laquelle parvient Otayek (2001, p. 133) après un travail de synthèse sur différents auteurs ayant eux-mêmes étudié les questions d'ethnicité et de nation ou de nationalisme, tels Gellner (1989), Barth (1995), Anderson (1983) et Leach (1972). Cette conception est à mettre en rapport avec la définition de l'identité que propose Abou (1981, p. 40), selon laquelle « *l'identité culturelle d'une personne, est son identité globale qui est une constellation de plusieurs identifications particulières à autant d'instances culturelles distinctes* ». De fait, l'identité ethnique serait particulièrement en rapport avec un groupe singulier à l'intérieur d'une culture et d'une nation. Toujours selon Abou (*idem*), « *l'identité ethnique est le premier moment de l'identité culturelle* ». Il faut bien se garder de les distinguer parce que de son point de vue (*ibidem*, p. 43) :

« L'ethnicité et la culture entretiennent entre elles des rapports dialectiques complexes. Elles ne coïncident que dans une société relativement homogène et dans la mesure même de cette homogénéité. Dans une société pluriethnique, l'identité ethnique d'un groupe repose sur son héritage culturel particulier qui, sur le mode paradoxal de la confrontation et de l'échange, entre dans la formation de la culture commune à tous les groupes qui composent cette société ».

Pour terminer, disons que la culture joue un rôle essentiel dans la construction identitaire parce que, comme l'affirme Vinsonneau (2002b, p. 13), « *les acteurs sociaux étant constructeurs de leur identité, des matériaux leur sont nécessaires pour la réalisation d'un tel ouvrage* ». En effet, la culture constitue un réservoir dans lequel les individus puisent des ressources symboliques, des significations et où ils cherchent les repères utiles en vue du

maintien de la cohérence « *dans l'édification du sens de son être et de sa pratique* ». C'est donc en ce sens que l'on peut parler d'identité culturelle.

### 3.1.3. L'identité du point de vue de la linguistique

En évoquant l'identité du point de vue de la linguistique, il est nécessaire de séparer deux perspectives : dans la première, le terme linguistique sert d'adjectif pour qualifier l'identité. Ainsi, on évoquera l'identité linguistique pour se référer à la langue en tant qu'élément permettant d'identifier un groupe tandis que la deuxième perspective concerne le traitement de l'identité selon une perspective linguistique, il s'agit, dans ce cas, de la linguistique en tant que science qui s'intéresse à la question de l'identité, à divers égards, au même titre que certaines sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie, entre autres).

Selon la première perspective Charaudeau (2001, p. 342) considère, en effet, que la notion d'identité linguistique renvoie à l'idée que les individus peuvent reconnaître l'appartenance à une collectivité unique grâce à la langue par le fait que celle-ci soit la même pour eux. Cependant, Charaudeau (*ibidem*, p. 343) « conteste » la notion d'identité linguistique considérant que les différents contextes d'utilisation des langues portugaise, française et espagnole remettent en cause cette notion dans la mesure où, même si un Portugais et un Mozambicain (ou un Belge et un Français) parlent tous deux la même langue, il est difficile de considérer que celle-ci les identifie de la même façon. Ainsi, selon cet auteur, il conviendrait mieux de parler d' « *identité discursive* » que d'identité linguistique car il considère que « *ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel* » qui peuvent définir l'identité d'un individu mais « *les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire* ».

Le point de vue ci-dessus est à mettre en rapport avec le débat sur la différenciation entre la culture et la culturalité, c'est-à-dire entre un état de la chose et la manifestation de cet état. Il y a, pour ainsi dire, dans la perspective de Charaudeau (*idem*), un parallélisme entre les deux couples de mots, dans la mesure où la langue équivaldrait à la culture et le discours à la culturalité ou au culturel. Bien que déstabilisante par rapport à ce qui est courant, cette idée ne laisse pas d'être intéressante étant par ailleurs en rapport avec la notion même d'identité qui se veut plurielle et dynamique. Toutefois, nous n'irons pas plus loin dans ce débat identité linguistique vs identité discursive. Nous retiendrons, pour cette recherche, la première non

seulement parce que, d'après Benveniste (1966, p. 258), « *le discours c'est de la langue*<sup>34</sup> *mise en action* », mais aussi, et surtout, parce que comme le reconnaît Charaudeau (*idem*), plus loin, la langue « *joue un rôle de représentant ethnique, social et national* » tout comme Corbeil (1990, p. 121) qui, à propos des communautés catalane et québécoise, considère que la langue est « *un symbole de l'identité nationale, facteur essentiel de l'unité de la nation [...]* ». C'est ce dernier aspect, en effet, qui nous permet de présenter la langue comme un marqueur d'identité et de parler par conséquent d'identité linguistique.

À propos de la deuxième perspective, Dervin (2008, p. 54), en citant Benwell & Stokoe (2006, p. 6), considère que « *les études linguistiques ont traité de la thématique de l'identité sous couverts de plusieurs termes : position, rôle, personnalité, catégorie, subjectivité, sujet, agent et persona* ». Comme nous pouvons le voir, ces termes sont ceux que l'on trouve dans des nombreuses disciplines, méthodes et/ou études linguistiques telles que : la théorie de l'énonciation, l'analyse conversationnelle, les analyses narratives, les théories de l'agencement, l'analyse du discours et le dialogisme. Selon Dervin (*idem*) le point commun de ces branches concernant le traitement linguistique de l'identité est de montrer « *comment le sujet parlant se positionne dans un discours (le sien et celui d'autrui)* ».

Sous une autre perspective, Ladmiral (1999, p. 130) considère que la langue est un marqueur d'identité de type collectif. En ce sens, l'identité linguistique se place au même niveau que l'identité culturelle, nationale ou l'appartenance socio-professionnelle. Cependant, la langue dispose d'un statut privilégié parce qu'elle sert à véhiculer cette identité et les autres types d'identité. Ainsi, selon Abdallah-Preteuille (1991, p. 306) la langue, en tant que moyen de communication, « *est un moyen d'expression de la culture et un médiateur de l'identité* ». À ce propos encore, Achard-Bayle (2013, p. 13) considère que l'identité « *a un profil ou une dimension linguistique* » dans la mesure où « *l'identité se saisit (au sens dénotatif et descriptif du terme) par des marqueurs de langue, les marques qu'une langue lui donne, autrement dit par ses identifications* ».

---

<sup>34</sup> En réalité, l'auteur utilise le terme langage que nous avons donc remplacé ici. Cela ne veut cependant pas dire que nous prenons les deux pour synonymes ou que nous ignorions les nuances qui les distinguent l'un de l'autre. D'ailleurs dans ce passage, nous semble-t-il, l'auteur utilise le terme langage parce qu'il le définit comme « *instrument de communication* », définition qui est aussi faite de la langue chez certains auteurs.

### 3.1.4. Les rapports entre l'identité et l'altérité

Pour mieux cerner les rapports entre identité et altérité, nous proposons ci-dessous d'examiner certaines citations empruntées à différents auteurs et de les commenter par la suite. Cette démarche peut rendre plus lisibles les rapports entre identité et altérité même si l'aspect « catalogue de citations » peut être critiquable.

Ricœur (1990, p. 14), décrit le rapport entre identité et altérité de la manière suivante : *« Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'un ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'un ne passe plutôt dans l'autre, [...] »*.

Selon Charaudeau (2005) *« le problème de l'identité commence quand on parle de soi. Qui suis-je ? Celui que je crois être ou celui que l'autre dit que je suis ? Moi qui me regarde ou moi à travers le regard de l'autre ? Mais quand je me regarde, puis-je me voir sans un regard extérieur qui s'interpose entre moi et moi ? N'est-ce pas toujours l'autre qui me renvoie à moi ? »*.

Colin (2011, p. 53) exprime cette relation comme suit : *« un moi ne se pose en tant qu'identique à lui-même – donc dans un temps relié – que dans son contact avec un monde non moi ; un non-moi constitué d'objets. Il se pose dans l'identité de sa différenciation »*.

Quant à Abou (1981, p. 31), pour lui *« le problème de l'identité en général ne surgit que là où apparaît la différence. Le problème de l'identité ethnique ne surgit que lorsque le groupe ethnique entre en contact avec d'autres groupes et que des systèmes de valeur correspondants s'affrontent »*.

Par ailleurs, Colin (*idem*), dans un autre passage affirme que *« la notion d'identité ne peut pas être séparée de celle d'altérité dont elle tire sa légitimité »*.

Enfin, pour Abdallah-Preteceille (1999, p. 8), *« la maîtrise de sa propre identité intègre l'Autre comme élément constitutif et, systématiquement, la relation positive à l'altérité repose sur l'assomption par chacun, de son unicité, c'est-à-dire de sa subjectivité »*.

Nous pourrions continuer cet exercice et multiplier les citations en évoquant d'autres auteurs mais nous ne saurions pas exhaustifs et ce serait peut-être sans grande importance parce que nous arriverions au même résultat. En effet, organisées de cette façon, des plus

complexes et plus philosophiques (Ricœur et la première de Colin) aux plus simples et/accessibles (la deuxième de Colin, Abou et Abdallah-Preteille) et, enfin, la manière dont Charaudeau nous invite à réfléchir sur ce qui donne sens à l'existence d'un être à partir des questions qu'il pose, les citations véhiculent toutes la même signification et poursuivent le même but (chose rare, parfois, pour des termes en sciences sociales). Les six citations présentées ci-dessus, chacune à sa manière, mettent en exergue les liens d'implications réciproques entre identité et altérité. À partir d'elles, nous comprenons que la perception et la prise de conscience de l'identité d'un individu ou d'un groupe n'est possible que par la confrontation avec celles d'autres individus ou groupes. Dès lors, identité et altérité deviennent indissociables et interdépendantes parce que la première ne prend de sens que dans son rapport à la seconde. En effet, d'après Lipiansky (1993, p. 7), l'identité est une notion paradoxale dans la mesure où « *elle implique, simultanément, semblables et différents ou unique et pareil aux autres [...] et recouvre en elle la dialectique entre le même et l'"autre"* ». En ce sens, poursuit l'auteur (*idem*), la définition de l'identité oscille entre altérité radicale et similarité totale.

La citation de Charaudeau (2009, p. 7), ci-dessous, est, nous semble-t-il, très éclairante à ce sujet car l'auteur évoque l'importance de la perception de la différence pour la construction de l'identité considérant la première comme l'un des mécanismes de construction identitaire. En effet, pour cet auteur :

« Il n'y a pas de prise de conscience de sa propre existence sans perception de l'existence d'un autre qui soit différent. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité. C'est le principe d'altérité. C'est cette différence de l'autre qui m'oblige à me regarder en me comparant à lui, en cherchant à détecter les points de ressemblance et de différence ; sinon comment percevoir des traits qui me seraient propres ? *Il est différent de moi, donc je suis différent de lui, donc j'existe* ». (Souligné par l'auteur).

C'est sous ce postulat qu'identité et altérité trouvent leurs places dans les cours de langues dans une perspective interculturelle parce que d'après Abdallah-Preteille (*idem*), « *l'interculturel repose sur un principe simple : l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi* ». Cette hypothèse, introduite en didactique des langues, signifierait que l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères devrait permettre à l'apprenant d'entrer en contact avec des pratiques culturelles différentes de la sienne afin que, par ce

contact, il prend conscience de ses caractéristiques (propres et communes à d'autres groupes), donc de ce qui forme son identité.

### 3.1.4.1. La subjectivité dans l'approche interculturelle

L'analyse et la compréhension des rapports entre identité et altérité peuvent se faire, également, à travers la notion de subjectivité. Cette dernière, selon Benveniste (1966, pp. 259-260), est « *la capacité du locuteur à se poser comme "je" »* et se définit « *non par le sentiment que chacun éprouve d'être soi-même [...] mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble et qui assure la permanence de la conscience* ». En effet, Benveniste (*ibidem*, p. 260) considère que « *la conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste* » car on emploie le « *"je" qu'en s'adressant à quelqu'un, qui sera dans l'alléguation un "tu" »*. Bien que posée dans une perspective linguistique cette théorie n'est pas indifférente à la question de l'identité dans son rapport à l'altérité. D'ailleurs, comme nous avons pu le remarquer, l'identité est aussi définie comme la conscience de soi. Ainsi, Benveniste (*idem*), considère-t-il qu'un rapport d'indissociabilité et d'implication réciproque existe entre les deux entités parce que le « *"je" pose une autre personne, celle qui, toute extérieure qu'elle est à "moi", devient mon écho auquel je dis "tu" et qui me dit "tu" »*.

En s'inspirant, très probablement, de cette conception de la subjectivité, Abdallah-Preteceille, (*ibidem*, p. 54), lui accorde une grande importance dans l'interculturel parce que, selon elle, l'interculturel « *est fondé sur une philosophie du sujet, c'est-à-dire sur une phénoménologie qui construit le concept de sujet comme être libre et responsable, inscrit dans une communauté de semblables* ». Toutefois, Abdallah-Preteceille (*ibidem*, p. 55) précise que la subjectivité dont il est question ici ne doit pas être confondue avec l'individualisme ou l'égoïsme, la subjectivité dans l'interculturel étant une prise en compte du caractère relationnel et multipolaire du sujet lié à la dialectique identité/altérité. Autrement dit, il s'agit de prendre conscience que l'interculturel analyse ce qui se passe dans l'interaction entre un locuteur « Je » et son allocutaire « Tu ». Ainsi, selon Abdallah-Preteceille, (1999, pp. 57-58), l'objectif de l'approche interculturelle n'est pas « *d'identifier autrui en l'affirmant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'accent est mis sur les relations entre les individus plus que sur les cultures prises comme des entités homogènes* ».

Pour Demorgon et Lipiansky, (1999, p. 6), dans les relations interculturelles c'est la relation à l'autre qui prime parce que « *l'importance d'autrui, non pas en opposition mais en interférence avec le sujet, constitue un axe privilégié des méthodes d'investigation de la communication, de la négociation ainsi que de la gestion des conflits entre groupes et individus* ». C'est parce que l'autre est pris en compte que l'approche interculturelle porte sur l'analyse des relations et des interactions. Ainsi, selon Abdallah-Preteille (*ibidem*, pp. 58-59), la prise en compte du caractère relationnel de l'interculturel interdit de justifier toute relation négative entre deux sujets comme étant due à la différence culturelle. En effet, la perspective interculturelle ne vise pas une connaissance académique des cultures mais la compréhension des rapports entre les individus dont l'une des caractéristiques est le fait d'être étrangers. Il est fondamental de prendre en compte les relations parce que, entre autres, les individus ne sont pas des représentants incontestables de leur culture, autrement dit, un individu n'est pas la reproduction complète ou une copie de toutes les caractéristiques d'une culture ; ses actes ne peuvent pas être systématiquement imputés à son appartenance culturelle.

D'après Vieille Gros-Jean (2012, p. 77), puisque l'interculturel suppose faire face à l'autre (donc à la différence), son grand pari est de « *traverser cette différence* ». L'interculturel pris dans cette perspective nous invite à admettre que « *la culture et l'altérité puissent se conjuguer, comme deux mots dont l'énonciation tout d'abord doit être porteuse de sens, et comme deux choses, révélant deux entités ou deux ensembles, une dualité perceptible en attitudes et comportements, en inspirations et aspirations* ». Nous pouvons donc conclure que dans l'interculturel on accorde une place privilégiée au sujet, non pas pour renforcer son égoïsme et son ethnocentrisme mais pour traiter de ses relations à l'Autre. C'est en ce sens que la notion d'altérité devient aussi une notion annexe à l'interculturel, tout comme celles de culture, d'identité et de représentations mentionnées ci-dessus.

Dans la définition de l'identité sociale que propose Lipiansky (cf. 1992), la notion de représentation apparaît trois fois, ce qui lui confère un certain lien avec la notion d'identité, en particulier, et avec l'interculturel, en général. Ci-dessous, nous aborderons cette notion et d'autres qui lui sont annexes afin de comprendre leur lien à l'interculturel, de façon générale et à l'enseignement des langues et cultures étrangères, plus particulièrement.

### 3.2. Les représentations

Tous les auteurs, Herzlich (1972), Moscovici, (1961 et 2003) et Jodelet, (2014) pour ne citer que certains, attribuent à Durkheim (1898), le mérite d'avoir été l'inventeur de la notion de représentation. Apparue en sociologie, puis théorisée en psychologie (Jodelet, 2014, p. 363), la notion de représentation a vite dépassé ses frontières en devenant transversale parce que, présente et travaillée dans plusieurs domaines (sociologie, anthropologie, psychologie sociale, éducation, didactiques des langues, sciences du langage, etc.). Ceci amène Moore (2001, p. 10) à considérer les recherches sur les représentations, dans l'actualité, comme étant « *pluriformes et polyandres* ». En effet, l'intérêt que nous leur portons dans cette recherche, axée sur l'enseignement du FLE, est une preuve en ce sens.

Avant de définir ce que sont les représentations sociales, examinons avec Jodelet (*ibidem*, p. 368) ce que signifie l'acte même de représenter. En effet, selon l'auteure, du verbe « représenter » il faut comprendre deux significations ou interprétations : tout d'abord, le sens de « *tenir lieu de, être à la place de* ». Ainsi toute représentation est-elle la reproduction mentale de quelque chose qui peut être un objet, une personne, un événement, une idée, etc. Ensuite, représenter signifie aussi, selon Jodelet (*idem*), « *re-présenter, rendre à l'esprit, la conscience* », c'est-à-dire la reproduction mentale d'autre chose : personne, événement matériel ou psychique, idée, etc. Autrement dit, la représentation est toujours « *un contenu mental concret d'un acte de pensée qui restitue symboliquement quelque chose d'absent, qui rapproche quelque chose de lointain* ».

Selon, Jodelet (*ibidem*, p. 306), les représentations sont, globalement, « *une forme de pensée sociale* » qui se présente sous des formes variées, plus ou moins complexes et elles correspondent, simultanément, à quatre types de connaissances :

- i. *Une forme de connaissance sociale*, parce qu'elles constituent une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne. Et, corrélativement, l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leur position par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent ;
- ii. *Une connaissance spontanée, naïve ou de sens commun*, parce qu'elles concernent au premier chef, la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante, les données de notre environnement, les

informations qui y circulent, les personnes de notre entourage proche ou lointain ;

- iii. *Une connaissance socialement élaborée et partagée*, parce que celle-ci se constitue à partir de nos expériences mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale ;
- iv. Et enfin, *c'est une connaissance pratique* parce que, sous ces multiples aspects elles visent à maîtriser l'environnement, comprendre et expliquer les faits et idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie.

En synthèse de ces quatre formes de connaissances, Jodelet (*ibidem*, pp. 367-368) définit ainsi les représentations :

« [...] une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal ».

Décrites et définies de cette façon, les représentations revêtent une grande importance chez les individus et les groupes parce qu'elles participent à tous les niveaux de leur vie et de leur existence. Leur lien avec l'identité, que nous aborderons ci-dessous lorsque nous décrirons, entre autres, comment elles participent à la construction et à la négociation de l'identité, est la preuve, nous semble-t-il, de cette grande importance.

À ce propos, Herzlich (1972, p. 309) considère que les représentations constituent « l'effort pour assimiler un discours, partager une expérience étrangère, ou, au contraire, pour maintenir la distance et préserver l'autonomie de sa vision propre » ; et elles sont pour « chaque groupe, appropriation du monde extérieur, recherche d'un sens dans lequel pourra s'inscrire son action ». Ainsi, pouvons-nous dire que les représentations déterminent les relations, les conduites, les attitudes et les comportements d'un sujet/acteur social en rapport avec un objet (humain ou non). Tout peut faire l'objet d'une représentation. En effet, comme nous pouvons le constater dans l'expression « *quelque chose* », les représentations ne portent

pas seulement sur les humains, elles portent également sur des thèmes, des théories, des pratiques et, enfin, sur des objets de toutes sortes. La didactique des langues et cultures offre un bel exemple, à ce propos, parce que les deux existent à la fois : représentations de quelque chose d'humain - les locuteurs de la langue et de quelque chose non-humain - la langue et la culture elles-mêmes.

D'ailleurs, les auteurs ayant contribué au développement de la notion en psychologie, ont basé leurs études sur des thèmes ou des disciplines : la psychanalyse pour Moscovici (1961) ; la santé, la maladie et le corps humain pour Herzlich (1969 et 1976), pour ne citer que quelques exemples. Le livre dirigé par Abric, (1994) « *Pratiques sociales et représentations* » est une illustration supplémentaire de l'étendue de la notion de représentation dans différents domaines. Dans cet ouvrage, il est question des représentations de la fonction d'infirmière, du sida, du commerce de l'artisanat et du changement technologique en entreprise. En ce qui nous concerne, nous étudierons les représentations de l'approche interculturelle en tant que pratique et principe d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère chez les enseignants de FLE au Mozambique, nous y reviendrons. Toutefois, les représentations ne constituent pas le thème central de cette recherche, elles ne sont qu'un moyen d'analyse des pratiques d'enseignement.

Il importe de remarquer que chez Durkheim (1968) la notion de représentation a été évoquée sous la dichotomie : représentations individuelles vs représentations collectives. D'après lui (1968, p. 609), l'opposition entre les deux types pouvait être induite par le critère de stabilité. Ainsi, les représentations collectives se caractérisent-elles par leur stabilité (parce que « *les événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société* »), tandis que les individuelles se distinguent par leur instabilité (parce que « *l'individu est sensible à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne et externe* »).

Cependant, Moscovici (2003, p. 99), tout en s'appuyant sur la théorie de Durkheim, remet en cause l'adjectif collectif et le remplace par un autre : social. D'après lui, ce changement/remplacement est motivé par le fait qu'il était nécessaire de « *faire de la représentation une passerelle entre le monde individuel et le monde social et l'associer ensuite à une société qui change* ». On assiste également à la disparition de la notion de représentations individuelles. En effet, dans les travaux postérieurs, notamment ceux de Moscovici (1961 et suivants), Abric (1976 et suivants) et Jodelet (1989 et suivants), entre

autres, il est seulement question de représentations sociales. Selon Moscovici (2003, p. 99), c'est la remise en cause du critère de stabilité qui fait disparaître le caractère individuel des représentations. D'après lui, « *en reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et acquises, on leur enlève ce côté préétabli, statique [...]* » et, comme pour étayer son propos, il évoque le constat de Condol (1982, p. 2) qui affirmait « *ce qui permet de qualifier de sociales les représentations, ce sont moins les supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours du processus d'échanges et d'interactions* ».

Cette idée est à mettre en relation avec les raisons qu'avance Abric (1994, p. 18) pour qualifier les représentations de système simultanément sociocognitif (donc cognitif et social) et contextualisé. Selon l'auteur, la représentation est tout d'abord cognitive parce qu'elle suppose un sujet actif, dotée d'une « *texture psychologique* » et, ensuite, elle est sociale parce que le fonctionnement de ces processus cognitifs dépend des conditions sociales d'élaboration ou de transmission d'une représentation. Enfin, la représentation est un système contextualisé parce qu'elle émane en grande partie de la situation d'interaction.

### **3.3. Les stéréotypes**

Selon Zarate, (1986, p. 63), les stéréotypes sont « *un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement* ». À son tour, Lipiansky (1996, p. 3) les définit comme étant « *des images schématiques et souvent évaluatives qui se ramènent à quelques traits sommaires, physiques, psychologiques, moraux ou comportementaux* ». Enfin, pour Klineberg (1951, p. 446), les stéréotypes « *sont des images que l'on se fait de son groupe national et des autres groupes nationaux* » ainsi que « *des opinions ou des jugements sur le caractère* » de ces groupes. Comme nous pouvons le voir, les stéréotypes sont donc des images construites à l'égard de son propre groupe ou d'un autre. De fait, deux types des stéréotypes existent : les auto-stéréotypes (les images que le groupe se fait de lui-même) et les hétéro-stéréotypes (les images que le groupe se fait d'un autre groupe ou celles que les autres groupes se font de lui).

Ces images que l'on appelle stéréotypes sont, selon Zarate (1986, p. 63), formées à travers un processus de simplification (parce qu'il « *procède à un choix limité d'éléments significatifs, d'omissions conscientes et de simples oublis* ») et de généralisation (parce qu'il « *tend à englober toutes les unités de la catégorie qu'il prétend cerner en quelques traits* »). C'est aussi l'avis d'Abdallah-Preteuille (1996, p. 113), considérant que la formation des

stéréotypes est régie par les mécanismes de généralisation et de réductionnisme/simplification. En évoquant les stéréotypes nationaux (c'est-à-dire des « *images qu'on se fait de son groupe national et des autres groupes nationaux* »), Klineberg (1951, p. 546) reconnaît, aussi, aux stéréotypes ce caractère de généralisation parce qu'il considère qu' « *ils s'appliquent avec une large extension aux membres d'un groupe national [...]* ». Nous comprenons par-là qu'une seule caractéristique ou quelques caractéristiques servent à identifier un individu et que cette même attribution servira à identifier tous les membres de la catégorie ou groupe dont cet individu fait partie, indépendamment des particularités individuelles que chacun des membres de ce groupe peut avoir. En effet, Klineberg (*idem*), souligne que ceux qui construisent et véhiculent les stéréotypes n'ont pas besoin de vérifier ou constater l'occurrence de telle caractéristique chez un grand nombre d'individus appartenant au groupe, objet de leurs stéréotypes.

Si nous abordons les stéréotypes dans cette section de notre recherche, c'est, entre autres, parce que l'étude des représentations conduit souvent à l'évocation et à l'analyse de ceux-ci. En effet, les stéréotypes sont, en quelque sorte, des représentations. Cette relation d'implication entre les deux est présente dans certaines définitions des stéréotypes. Par exemple, Amossy & Pierrot (1997, p. 26), partant de l'idée de Lipman (1922), définissent les stéréotypes comme « *des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante* » et Amossy (2010, p. 45) détermine le stéréotype comme « *une **représentation** collective figée, un modèle culturel qui circule dans les discours et dans les textes* », (nous soulignons). Toutefois, si tout stéréotype peut être considéré comme une représentation, toute représentation n'est pas forcément un stéréotype. Les représentations stéréotypées, contrairement aux représentations non stéréotypées, ont un caractère bien particulier parce qu'elles véhiculent « *une image déformée et généralisante* » d'après Zarate, (1986, p. 63) et « *rudimentaire et simplificatrice* » selon Klineberg (1951, p. 546) et procèdent à une « *simplification extrême et généralisation abusive* » selon Lipiansky (1996, p. 3) et enfin, selon Amossy & Pierrot (*ibidem*, p. 27), les stéréotypes sont un « *processus de catégorisation et de généralisation qui simplifie et élague le réel* ».

Au regard de ces remarques, nous serions tentés de penser que les stéréotypes sont des éléments à combattre ou à ne pas évoquer dans un processus d'enseignement et d'apprentissage, comme celui des langues étrangères. Cependant, d'après Amossy & Pierrot (*ibidem*, p. 43), considérer seulement le côté négatif des stéréotypes serait une démarche

erronée. Ainsi Amossy & Pierrot (1997, p. 39) s'appuient-elles sur l'affirmation de Leyens (1996, p. 28) pour soutenir qu'« *il ne faut pas considérer les stéréotypes comme corrects ou incorrects, mais comme utiles ou nocifs* », tandis que Moore (2001, p. 14) estime qu'il faut plutôt identifier « *les effets sociaux des stéréotypes, c'est-à-dire la manière dont ils affectent les relations entre les groupes* » au lieu de chercher leur véracité. Pour ce qui est de l'apprentissage des langues étrangères, il s'agira de savoir comment les stéréotypes affectent ce processus. En effet, même si on reproche aux stéréotypes leur caractère simplificateur, schématique et généralisant, ils sont d'une grande importance sur deux plans au moins : le plan cognitif et celui des relations intergroupes.

Sur le plan cognitif, Mannoï (2016, p. 22) considère que les stéréotypes « *par leurs raccourcis discursifs qu'ils mettent en jeu* » et « *par leur côté conventionnel et schématique sont des facilitateurs de la communication* » et, selon Amossy (2010, p. 46), ils « *favorisent la cognition dans la mesure où ils découpent et catégorisent un réel qui resterait sans cela confus et ingérable* ». Les stéréotypes nous aident donc à identifier et à donner du sens à tout ce qui nous entoure.

Du point de vue des relations intergroupes, Klineberg (*ibidem*, pp. 547-548) attribue deux fonctions aux stéréotypes : premièrement, ils participent à la prise de décision à l'égard d'un autre groupe. L'auteur étaye cette première fonction du stéréotype en évoquant la décision que prît Hitler de mener une guerre sur deux fronts. Selon Klineberg (*idem*), si Hitler a échoué c'est parce que sa décision était fondée sur des stéréotypes fallacieux en matière de résistance et de combativité des Russes et des Britanniques. Puis, le stéréotype est important, selon Klineberg (*ibidem*, p. 548), parce qu'il « *affecte ce qu'on voit et la manière dont on voit* » et, de fait, il affecte notre perception. Autrement dit, les images que l'on se fait d'un groupe influenceront la manière dont on le jugera et dont jugera un individu y appartenant. Ces images détermineront *in fine* nos actions et comportements envers ce groupe ou cet individu. Il faut comprendre par-là que même si dans le contexte de l'interaction un membre d'un groupe se présente ou se comporte de manière différente de l'image que l'on a de lui, c'est l'image stéréotypée qui prévaudra, i.e. on aura tendance à juger selon ce qu'on pense de lui et non en fonction de ce qu'il nous donne à voir sur le moment.

Pour cette seconde fonction, l'auteur donne en exemple une étude menée par Razran (1950), à partir de photographies de femmes d'origines diverses - juive, italienne, irlandaise - soumises à l'évaluation par un groupe de jeunes dont les résultats démontrèrent que le

stéréotype du pays (représenté par le nom) affectait l'évaluation ou le jugement de l'image dans la mesure où l'auteur conclut qu'un même cliché pouvait être noté différemment selon qu'il était associé à tel ou tel nom de pays. La notation des sujets de l'enquête ignore la photographie et prit en compte le stéréotype concernant pays duquel était originaire le nom associé à l'image.

### 3.4. Les préjugés

Tout comme les stéréotypes les préjugés sont évoqués lorsqu'il est question de représentations et sont souvent traités sous le même titre et la même catégorie qu'eux. Toutefois, de même que les stéréotypes se distinguent des représentations, les préjugés s'en distinguent en ce qu'ils ont, eux aussi, un caractère qui leur est propre.

Tout d'abord disons, avec Lipiansky (1996, p. 8), que les stéréotypes et les préjugés sont des processus qui caractérisent l'esprit humain de manière spontanée et dont le but est « *la classification, l'attribution et la catégorisation* ». À ce propos aussi, Mannoï (*ibidem*, p. 25) les classe comme étant les principales « *manifestations de la mentalité collective* ». Toutefois, d'après Amossy & Pierrot (*ibidem*, p. 34), « *la mise en rapport entre les stéréotypes et les préjugés en sciences* » conduit certains à les prendre pour synonymes. Nous trouvons cette même idée chez Abdallah-Pretceille (1996, p. 110), lorsqu'elle affirme que « *les stéréotypes et les préjugés [...], bien que différents par nature, ont souvent été employés en synonymie* » ajoutant plus loin (*ibidem*, p. 112) que sur le « *plan social, ils (stéréotypes et préjugés) répondent aux mêmes impératifs et remplissent, peu ou prou, les mêmes fonctions, de même que, sur le plan intellectuel, ils relèvent des mécanismes similaires* ».

En effet, les fonctions que Nicklas (1994, pp. 10-12) assigne aux préjugés sont un exemple de cette ambiguïté puisqu'il considère que les préjugés peuvent « *procurer une certaine sécurité dans l'action, rendre le monde à peu près compréhensible, trouver chaque chose à sa place et contribuer à la stabilisation du sentiment de sa propre valeur sociale* » affirmant, par ailleurs, qu'« *un préjugé n'est pas simplement un faux jugement, mais plutôt un mélange souvent compliqué entre quelque chose de "vrai" et quelque chose de "faux"* ». Comme nous pouvons le voir, les deux aspects qu'évoque Nicklas (*idem*) sur les préjugés ne sont pas éloignés de ce que d'autres auteurs, Amossy & Pierrot (1997), Lipiansky (1996) et Amossy (2010) pensent des fonctions des stéréotypes.

Dès lors, il convient de dire que malgré cette ambiguïté apparente les deux processus sont bien distincts et ne procèdent pas de la même façon. En général, pour les différencier on doit faire appel aux notions de cognition et d'affect. Ainsi, le stéréotype est-il considéré comme une composante cognitive tandis que le préjugé est vu comme une composante affective à l'égard de l'autre. En ce sens, selon Amossy & Pierrot (1997, pp. 34-35), le stéréotype est « *une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres* » tandis que le préjugé « *désigne l'attitude adoptée envers les membres du groupe en question* ». Selon Lipiansky (1996, p. 1), les préjugés peuvent être positifs ou négatifs, toutefois, Amossy & Pierrot (*ibidem*, p. 34) et Billig (2014, p. 450) considèrent qu'ils renvoient, généralement, à des appréciations ou évaluations négatives. En effet, selon Billig (*idem*), les « *psychologues ont tendance à réserver, le préjugé, aux jugements négatifs, aux cas où quelqu'un a un préjugé à l'encontre de quelqu'un d'autre* », et la définition qu'il en propose embrasse aussi cette tendance générale des psychologues qu'il aborde parce qu'il considère que les préjugés peuvent être définis comme « *des opinions dogmatiques et défavorables au sujet d'autres groupes, et, par extension, au sujet de membres individuels de ces groupes* », (nous soulignons).

Enfin, Lipiansky (*idem*) affirme que « *les deux notions sont distinctes même si elles se recoupent en partie (le préjugé est généralement un stéréotype, mais tout stéréotype n'est pas nécessairement un préjugé)* ». L'autre critère qui permet d'établir la différence entre les stéréotypes et les préjugés est « *la rigidité au changement* ». En ce sens, selon Lipiansky (*ibidem*, p. 14), les stéréotypes se présentent comme « *une "erreur" de perception susceptible d'être redressée* » qui peut donc changer tandis que le préjugé, selon Nicklas (*idem*), est tenace et « *résiste à toute rectification* ». Selon Nicklas, la résistance du préjugé au changement tient au fait qu'il induit ceux qui le partagent à éviter tout contact avec les sujets sur lesquels portent leurs préjugés.

Les trois points que nous venons d'évoquer ci-dessus ont permis de comprendre, en général, qu'il s'agisse de représentations *stricto sensu*, de stéréotypes ou de préjugés, on a affaire à des représentations. Que ce soit sous le mode neutre (représentations sociales), réducteur (le stéréotype et le préjugé) et plus particulièrement à orientation péjorative (le préjugé), elles remplissent, nous semble-t-il, à certains égards, les mêmes fonctions et sont construites, globalement, selon les mêmes modèles et les mêmes bases, même s'il convient de les distinguer. En effet, Amossy & Pierrot, (*ibidem*, p. 51), considèrent que « *le terme de*

*représentation a sans doute sur celui de stéréotype l'avantage de ne pas être chargé de connotation négative ».*

Ayant posé toutes ces nuances à propos de ces trois notions, nous évoquerons dès lors successivement, la structure et les fonctions des représentations sociales, leur rapport à l'identité et, enfin, nous aborderons la place des représentations en didactiques des langues, ce dernier point servant à justifier le traitement de cette notion dans notre recherche.

### **3.2.2. Structure d'une représentation**

Selon Abric (1994, p. 28), toute représentation sociale est constituée d'un noyau central et d'éléments périphériques. Le noyau central est, pour la représentation, un élément essentiel, celui qui détermine sa signification (assurant ainsi une fonction génératrice, c'est-à-dire de création et de transformation de la représentation) et son organisation (donc sa fonction organisatrice par laquelle il détermine les liens entre les éléments qui composent la représentation). Considéré comme l'élément qui garantit la stabilité de la représentation et le plus résistant au changement, le noyau central est, cependant, un sous-ensemble de la représentation composé d'un ou de quelques éléments qui fonctionnent comme un système. Autour de ce noyau existent des éléments périphériques qui, contrairement au noyau central duquel ils dépendent, sont mouvants et évolutifs, donc susceptibles au changement. Selon Abric (*ibidem*, pp. 32-34), ils assurent trois fonctions : la fonction de concrétisation (matérialisant la représentation par l'intégration d'éléments de la situation dans laquelle elle se produit) ; la fonction de régulation (adaptant la représentation aux évolutions du contexte et garantissant l'intégration de nouveaux éléments sans pour autant remettre en cause le noyau central) ; et, enfin, la fonction de défense (c'est au niveau des éléments périphériques que s'opèrent des changements de manière pondérée et que peuvent apparaître et être supportées des contradictions).

Enfin, les deux types d'éléments constitutifs de la représentation, fonctionnent comme un système et sont, en ce sens, interdépendants. Chaque élément joue un rôle spécifique mais complémentaire à l'autre. Ainsi, les éléments du noyau central renvoient aux valeurs et normes sociales à partir desquelles se forment les représentations sociales ; ils sont donc partagés et collectifs, tandis que les éléments périphériques renvoient aux caractéristiques individuelles et permettent des adaptations du noyau central commun à la situation. L'adjectif périphérique est utilisé de manière paradoxale parce que, comme l'affirme Abric (*ibidem*, p.

37), « le système périphérique n'est pas un élément mineur de la représentation, il est au contraire fondamental puisque associé au noyau central, il permet l'ancrage dans la réalité ».

### 3.2.3. Les fonctions des représentations

Selon Abric (1994, pp. 20-24), les représentations sociales en tant qu'acteur fondamental dans la dynamique des relations et des pratiques sociales peuvent assurer quatre fonctions. Ci-dessous nous les énumérerons successivement telles qu'il les décrit :

- i. *La fonction de savoir* – elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. En d'autres termes, les représentations sociales servent aux acteurs sociaux pour assimiler et comprendre les choses auxquelles ils adhèrent.
- ii. *La fonction identitaire* – elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes dans la mesure où, à travers elles les individus et les groupes se reconnaissent des ressemblances ou des différences.
- iii. *La fonction d'orientation* – elles guident les comportements et les pratiques, c'est-à-dire que les acteurs sociaux agissent et se comportent en fonction des représentations qu'ils se font de leur rôle et de la situation d'interaction.
- iv. *Enfin, la fonction justificatrice* – elles permettent *a posteriori* de justifier les prises de position et les comportements. Cette dernière fonction est liée à la troisième, mais leur différence tient au moment d'usage de la représentation. Alors que dans le cas précédent la représentation intervient en amont, dans cette dernière la représentation intervient en aval, servant en ce sens à justifier ou légitimer une action qui a déjà eu lieu.

### 3.2.3. Les rapports entre l'identité et les représentations

Cohen-Scali & Moliner (2011) ont étudié les relations qui existent entre les représentations et l'identité, en les classifiant immédiatement comme étant complexes et multiples. Tous deux ont identifié les relations entre l'identité et les représentations sociales selon quatre approches d'étude sur les représentations, notamment : l'approche d'appartenance aux groupes et de la catégorisation sociale de Tajfel (1972) et Turner (1999) ; l'approche de l'identité sociale dans la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961) ; l'approche du soi et les représentations sociales de Doise (1999) ; et l'approche de la

personnalisation des représentations sociales de Breakwell (1999), Guichard (2004) et Zavalloni (1972). Ci-dessous, nous présenterons les conclusions principales auxquelles arrivent les auteurs sur les trois premières approches parce qu'elles répondent largement à l'objectif de cette entreprise sur les rapports entre l'identité et les représentations de cette partie.

Ainsi, selon Cohen-Scali & Moliner (2011, p. 3), la notion d'appartenance au groupe à travers laquelle se construit l'identité sociale d'un sujet social permet d'établir le lien entre l'identité et les représentations, dans la mesure où ce sont les représentations que les individus revendiquent par rapport à leur appartenance à un groupe. Ce constat part de l'idée que l'identité sociale est « *un processus de dépersonnalisation de soi et des comportements individuels* », c'est-à-dire un processus par lequel les caractéristiques de l'individu cessent d'exister au profit des caractéristiques stéréotypées du groupe. Par ce processus, les individus appartenant à un groupe se trouvent moins différents parce qu'ils construisent des représentations prototypiques de leur groupe. Cette idée est présente aussi dans la définition de l'identité sociale de Tajfel (*idem*), parce que Cohen-Scali & Moliner (*idem*) considèrent qu'elle est étroitement liée à la notion de représentation (individuelle ou sociale), dans la mesure où l'appartenance à une catégorie sociale ne dépend pas de la réalité sociale de ces catégories « *mais bien plutôt de la signification que revêtent ces catégories* » aux yeux des individus. Les catégories sociales se constituent en lien avec les représentations sociales et ces dernières, « *facilitent l'adaptation de l'individu à son environnement et apparaissent comme une source essentielle de construction et de changement identitaires* ».

Ensuite, les liens entre l'identité et les représentations dans l'approche de l'identité sociale dans la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961), selon Cohen-Scali et Moliner (*ibidem*, p. 4), peuvent être classés et compris selon trois perspectives :

La première perspective porte sur la perception et les représentations endogroupes et exogroupes. D'après les deux auteurs, cette perspective est soutenue par Doise (1973) et Deschamps (1973), préconisant que « *l'identité serait une conséquence de ces représentations* ». Ainsi, l'idée avancée est que les représentations sociales relatives à l'endogroupe ou exogroupe rempliraient deux fonctions : celle de « *justifier les conduites des membres d'un groupe à l'égard des membres d'un autre groupe* » et « *d'anticiper le déroulement des interactions entre groupes, tout en maintenant la spécificité et l'identité de chaque groupe* ».

La deuxième perspective, selon Cohen-Scali & Moliner (*idem*), renvoie « à l'idée selon laquelle certaines représentations sociales permettraient aux individus d'affirmer, de signifier ou de revendiquer quelque chose qui les particularise ou qui singularise leur groupe d'appartenance » : les représentations seraient donc un instrument identitaire dans la mesure où, elles permettraient l'élaboration et le maintien d'une identité spécifique.

Enfin, la troisième perspective porte sur l'idée qu'un lien réflexif existe entre les représentations et l'identité sociale (Tafari & Bellon, 2001). En effet, les représentations sont élaborées dans un « univers identitaire qui constitue l'unité du champ social du groupe », et l'identité réaffirme à travers les significations que les représentations donnent à l'objet.

Les deux approches ci-dessus décrivent les relations entre l'identité sociale et les représentations, ce qui pourrait laisser penser que l'identité personnelle ou individuelle en serait exclue. Toutefois, les représentations ont aussi des rapports avec l'identité individuelle, c'est en effet, l'idée principale véhiculée dans l'approche du soi et les représentations sociales. En s'appuyant sur Doise (1999), Cohen-Scali & Moliner (*ibidem*, p. 6) soutiennent l'idée que l'identité personnelle peut, effectivement, être étudiée comme une représentation sociale. En ce sens, le soi est une représentation parce qu'il est, pour chacun, « un objet porteur d'étrangeté qu'il convient de maîtriser cognitivement ». Les deux auteurs s'appuient également sur la conception cognitive du soi proposée par Markus (1977). Cette conception avance l'existence des schémas du soi qui :

« Comprennent des représentations cognitives issues d'événements spécifiques et de situations impliquant l'individu mais également des représentations plus générales, issues de la catégorisation et de l'évaluation du comportement d'une personne par elle-même ou par autrui. Ces schémas de soi sont construits à partir d'une analyse de l'information passée et participent au traitement de l'information sur soi. Ils peuvent être définis comme un ensemble de représentations de soi élaborées à partir des expériences de l'individu dans le monde social ».

Ainsi, nous pouvons conclure que les représentations et l'identité entretiennent une relation d'interdépendance complexe sur les deux niveaux de l'identité : le niveau social et le niveau personnel ou individuel. Représentations et identité se renvoient mutuellement les unes aux autres, dans la mesure où les premières constituent, d'une part, une source d'affirmation, de revendication, d'élaboration et de maintien de l'identité et, d'autre part, elles sont construites dans le sens de correspondre ou de valoriser l'identité d'un acteur social (individu ou groupe). Il devient donc difficile, voire impossible, de penser à l'une sans l'autre.

En didactique des langues, le lien entre les représentations et l'identité a été mis à jour par Zarate (1993, p. 30) considérant que, à travers les représentations de l'étranger, il est possible de comprendre le fonctionnement de sa propre identité. Ce sont donc des représentations en didactique des langues que nous discuterons ci-dessous.

### **3.2.4. Les représentations sociales en didactique des langues**

Que la didactique des langues s'approprie les théories et les concepts en linguistique, cela semble une évidence, mais qu'elle emprunte à des disciplines qui lui sont plus ou moins éloignées n'est pas sans poser problème. Cependant, son histoire montre qu'elle adopte des outils au-delà même du domaine linguistique. Elle a toujours su adapter et tirer profit des évolutions technologiques et surtout scientifiques de tous les domaines. La notion de représentation est l'une de celles qui viennent des domaines lointains à la didactique des langues mais qui, par son caractère transversal, a été vite adoptée au point de devenir une notion incontournable. Malgré les questions que l'on peut se poser ou les difficultés qu'induit la manipulation de ces notions empruntées, on aurait tort de penser que ces emprunts sont infondés.

En ce qui concerne les représentations, il était impossible de les ignorer, alors même que le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues est très profondément marqué par ces processus psychosociologiques à plusieurs niveaux. À ce propos, Castellotti & Moore (2002, p. 9) légitiment la place des représentations dans la didactique des langues et pointent la spécificité de son objet d'apprentissage comme étant une raison plus que suffisante pour justifier cette place. En effet, les deux auteures (*idem*), considèrent que dans l'apprentissage d'une langue « *il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction* » avant d'ajouter qu'en ce sens, les représentations deviennent très opératoires dans ce domaine parce qu'elles « *permettent de rendre compte des sources et références multiples (psychologiques, affectives, sociales et cognitives...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues* ». Ci-dessous, nous nous proposons de présenter les éléments sur lesquels portent les représentations dans le processus d'enseignement des langues étrangères afin de mieux établir leur place dans cette recherche.

L'analyse de la littérature dédiée à cette thématique [Moore, (2001) ; Castellotti & Moore (2002) ; Py (2000) ; Boyer, (2003), Zarate (1993) entre autres] nous permet de dégager

deux orientations ou approches d'étude des représentations en didactique des langues et nous renseigne sur les différentes orientations d'études de la notion de représentation dans ce domaine. En général, en prenant pour base Castellotti & Moore (*ibidem*, pp. 10-18), nous pouvons regrouper ces études selon deux approches : d'un côté, une approche qui étudie les représentations sociales des langues et, de l'autre, celle qui analyse les représentations de l'apprentissage des langues. Chacune de ces approches comprend aussi plusieurs orientations ou axes d'études.

En ce qui concerne les représentations sociales des langues - l'accent porte sur les images qu'ont les enseignants et les apprenants des pays dans lesquels la langue apprise est parlée ; de ses locuteurs et du système linguistique lui-même. Mais il tient également aux images qu'ont les sujets des langues en contact et du bi-plurilinguisme. Il importe, avant toute chose, de faire la remarque suivante : les trois premières images (construites sur le pays, les locuteurs et la langue) concernent singulièrement la didactique des langues étrangères dont Zarate (1986 et 1993) est incontestablement la légitime représentante de l'axe. Les deux autres images (construites sur les langues en contact et le bi-plurilinguisme) concernent plutôt des études en sociolinguistique ; parmi plusieurs auteurs nous pouvons citer Boyer (2003) ; Moore (2001) et Py (2000), comme étant des exemples d'études concernant ce genre.

Enfin, pour ce qui est des représentations de l'apprentissage des langues, l'accent porte sur l'étude des images que se font les apprenants du processus d'enseignement et d'apprentissage en général. Ainsi, on peut chercher à connaître les représentations des apprenants sur la langue qu'ils apprennent (en ce sens, selon le cas, ils pourront la juger difficile ou facile), sur l'utilité et les objectifs de cet apprentissage (dans le contexte mozambicain, par exemple, l'anglais obtiendra plus de commentaires favorables en matière d'utilité que le français). Enfin il s'agit encore des représentations sur le rapport entre langue cible et langue source (le rôle de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible ou le degré de proximité ou d'éloignement pressenti à propos de deux langues). Dans le contexte mozambicain toujours, les élèves, ayant pour langue source le portugais pour l'apprentissage du français, trouveront des sonorités qui leur sont familières bien plus dans la langue française que dans la langue anglaise.

L'hypothèse générale de l'étude et de la prise en compte des représentations en didactique des langues est fondée sur l'idée que ces représentations, selon ces diverses orientations, influencent directement le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une

langue. En effet, selon Moore (2001, p. 11), certaines études dans ce domaine « *explorent les représentations des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles impriment à leurs locuteurs* ». Les représentations peuvent aller contre ou en faveur l'apprentissage d'une langue, mais elles peuvent aussi jouer sur la motivation à apprendre les langues.

Toutefois, c'est sur le premier type de représentations, les représentations sociales des langues, et plus particulièrement sur les images qu'ont les enseignants et les apprenants du pays où on parle la langue et de ses locuteurs que porte l'étude et l'analyse de celles-ci en didactique des langues et cultures dans une perspective interculturelle, comme l'attestent les trois auteurs suivants. Tout d'abord, Dervin (2009, p. 169) affirme que dans le domaine de la didactique des langues, « *les représentations servent la plupart du temps comme plateforme pour l'enseignement dans une perspective interculturelle* ». Ensuite, Lipiansky (1996, p. 1) explique que « *les représentations que les peuples se font les uns des autres sont un des éléments fondamentaux de la communication interculturelle* ». Enfin, Boyer (2003, p. 9) considère que c'est la démarche interculturelle qui a donné lieu à la prise en compte des représentations en didactique des langues-cultures.

Nous pouvons déduire que la raison principale est fondée sur l'hypothèse selon laquelle la mise à jour, l'interprétation et la reconstruction de ces représentations en classe de langue permettent de répondre, simultanément, à quelques principes et/ou objectifs clés de l'approche interculturelle, tels que l'éducation au relativisme culturel, l'éducation à la décentration ou contre l'ethnocentrisme, l'éducation à la sensibilité culturelle i. e. l'ouverture à l'autre et la prise de conscience de l'identité propre des apprenants. À propos de ce dernier objectif Zarate (1993, p. 30) affirme, en effet, que « *les représentations de l'étranger constituent paradoxalement une des voies les plus accessibles pour amorcer la réflexion sur le fonctionnement de son identité* »

#### **3.2.4.1. Les démarches d'exploitation des représentations en classe de langue**

Partant d'une définition de la classe de langue comme « *le lieu où les représentations de la culture nationale et étrangère sont mises à jour, analysées et objectivées* », Zarate (1986, p. 62), quelques années plus tard Zarate (1993, pp. 75-99), propose une approche des

représentations en classe de langue en trois étapes que nous nous proposons de décrire ci-dessous.

**Première étape** - *Le diagnostic initial des représentations*, (Zarate, 1993, p. 76), cette étape peut avoir lieu dans « *tout groupe-classe avec lequel l'enseignant prend contact pour la première fois* » et consiste à recenser les représentations disponibles et à évaluer leur pertinence. Diagnostic parce qu'elle orientera, en principe, la conception et le déroulement du cours. (*ibidem*, p. 75). Selon Zarate (1993, p. 76), le diagnostic des représentations initiales peut être fait à partir d'un test d'association de mots consistant à demander aux élèves de produire, dans un temps bref, dans leur langue maternelle successivement deux listes de cinq mots chacune: l'une sur les « *mots spontanément associées au (x) pays dont on étudie la langue* » et l'autre sur des « *termes associés aux habitants de ce (s) pays* ». Cet exercice individuel précède une phase de synthèse collective. Pour l'auteur, il est important de conserver les résultats de cette synthèse qui serviront de point de départ à l'évaluation finale du cours et à la mensuration de l'évolution des représentations initiales. Cette étape correspond aux méthodes de recueil de représentations appelées « *méthodes associatives* » chez Abric (1994, p. 81).

Pour l'exploitation des résultats de ce diagnostic Zarate (*idem*) propose trois modèles (Voir les détails de chacun de ces types d'exploitation en annexe 1 pages 314-317) : le premier modèle d'exploitation est proposé par l'auteure elle-même, le deuxième et le troisième sont empruntés, respectivement, à Beacco et Lietaud (1985, p. 8) et Cain (1988, pp. 26 - 27). Toutefois, elle établit une différence entre le premier modèle d'exploitation et les deux derniers. Selon elle, ceux d'autres auteurs sont davantage thématiques et concernent un public avancé tandis que le sien est centré sur l'évaluation qualitative des représentations initiales de la culture enseignée.

**Deuxième étape** – *Apprendre à analyser les effets de la stéréotypie et à en analyser le fonctionnement*. Il s'agit d'une étape que l'auteure (*ibidem*, p. 79) qualifie de réflexive dans la mesure où elle vise à analyser « *comment ces représentations stéréotypées ont été construites* » et à comprendre les expériences ayant induit leur intériorisation. Ces analyses doivent permettre aux élèves de revenir individuellement sur leurs expériences personnelles, de réfléchir collectivement sur « *les mécanismes d'imposition des stéréotypes dominants* » et de comprendre, enfin, que les stéréotypes renvoient implicitement davantage à la culture locale qu'à la culture de la langue qu'ils étudient. L'auteure (*ibidem*, p. 84) propose comme

supports d'analyse les guides touristiques, les extraits de magazines de mode présentant un pays étranger, les caricatures de presse, les journaux télévisés ou encore d'analyser les stéréotypes d'un même pays véhiculés dans différents contextes.

Cependant, dans le contexte du Mozambique, où la plupart des supports proposés ci-dessus ne sont pas accessibles au plus grand nombre d'écoles et d'élèves, il peut être difficile de mettre en place cette phase. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'enseignement du FLE au Mozambique est essentiellement centré sur la grammaire. Hélas, ainsi que nous le verrons un peu plus loin, les élèves n'ont pas accès aux manuels, même dans les grandes villes, et ont pour seule source d'information l'enseignant et les notes qu'il inscrit au tableau. La plupart des élèves n'ont pas accès aux journaux télévisés, aux guides touristiques, aux magazines que l'auteure propose ici et n'ont pas la possibilité de naviguer sur internet car, même s'ils se trouvent dans les zones connectées, il n'est pas sûr qu'ils aient les moyens de payer un forfait, l'internet étant relativement chère et inaccessible au plus grand nombre d'habitants.

**Troisième étape** – *apprendre à relire la relation au réel*. Cette étape, naturellement, s'inscrit en complément des deux autres, voire même comme la fin ultime du travail sur les représentations en classe de langues étrangères. Selon Zarate (*ibidem*, p. 91), il s'agit, en gros, d'apprendre à l'élève à « *remettre en question l'évidence des rapports sociaux, démontrer les procédés sur lesquels se fonde l'exercice du pouvoir, analyser les prises de position à travers lesquels s'actualisent les mécanismes d'imposition symbolique* ». Autrement dit, il s'agit de permettre aux élèves de porter un regard à la fois critique et de leur apprendre à relativiser leurs représentations, nationales ou étrangères, c'est-à-dire leur faire prendre conscience que les catégories attribuées aux autres (étrangers) sont « *dépendantes des représentations sociales de ceux qui les produisent* » (Zarate, *ibidem*, p. 96). Cette idée est aussi soutenue par Lipiansky (1996, p. 17) quand il affirme que « *la perception de l'autre est toujours relationnelle, c'est-à-dire qu'elle n'implique pas seulement le sujet perçu, mais aussi le sujet percevant et la relation qui s'établit entre eux* ». Par ailleurs, elle trouve un certain écho dans ce que disait Klineberg (cf. 1951) à propos de l'une des fonctions des stéréotypes - orienter le sens des relations intergroupes.

Les trois étapes de traitement des représentations en classe de langue dans la perspective de Zarate (cf. 1993) font état d'une certaine ressemblance avec l'approche des représentations des rencontres interculturelles proposée par Lipiansky (1996, p. 23). Même si

ce dernier formule ces propositions à destination de ceux qui travaillent dans un contexte de rencontre interculturelle effective dans le cadre de l'observation des rencontres de l'Office franco-allemande pour la Jeunesse, différent par définition de la classe de langue étrangère qui est un contexte de rencontre interculturelle *in absentia*. Ainsi, la première étape qu'il propose est décrite comme étant « *d'expression, dans un climat exempt de jugement, des stéréotypes, des préjugés et des représentations mutuelles* » ; elle correspond, en quelque sorte, à l'étape de l'association des mots (cf. Zarate, 1993). L'auteur considère, en effet, cette étape comme étant nécessaire parce qu'elle permet de travailler sur des éléments concrets dans la mesure où « *il n'est possible de travailler que sur des représentations exprimées* ».

Enfin, la classe de langue de Zarate (1993) ou l'apprentissage interculturel de Lipiansky (1996) doivent viser l'exposition, l'analyse, l'interprétation et la compréhension des mécanismes sous-jacents à la formation des représentations, des stéréotypes et des préjugés sans être le combat des deux derniers parce que, selon Lipiansky (*ibidem*, p. 22), cette démarche serait contreproductive dans la mesure où, d'une part, elle conduirait à leur dissimulation et non à leur élimination et, d'autre part, parce qu'il ne faut pas négliger la fonction qu'ils remplissent dans la vie de l'acteur social (individu ou groupe). L'auteur (*ibidem*, p. 24) va plus loin et considère que telle démarche va à l'encontre même de la formation interculturelle qui repose :

« Plutôt sur un principe "dissociatif" dans le sens où elle s'adresse à un public marqué par l'hétérogénéité culturelle, où elle cherche à instaurer une communication fondée sur la différence ; dans le sens aussi où elle réclame un travail de "déconstruction" des préjugés, des stéréotypes, mais aussi des idéologies universalistes et des identités nationales ».

#### **3.2.4.2. Les représentations, une passerelle pour l'éducation au relativisme culturel ?**

Selon Abdallah-Pretceille (1986, p. 100), le relativisme culturel avance que « *chaque élément du comportement culturel soit considéré en rapport avec la culture dont il fait partie, et que, dans cet ensemble systématique, chaque détail ait une signification et une valeur positive ou négative* ». Le relativisme soutient, en ce sens, l'équivalence des systèmes culturels, la nécessité de décentration et de pluralisme culturel. C'est aussi ce qui caractérise la conception anthropologique de la culture considérant qu'aucun critère ne permet de justifier la supériorité d'une culture par rapport à une autre.

Cependant, selon Abdallah-Preteceille (1986, pp. 100-101), le relativisme renferme en lui un certain piège dans la mesure où il constitue une sorte « de couteau à double tranchant ». Si, d'une part, le relativisme culturel se pose contre toute conception évolutionniste et ethnocentrique fondée sur l'analyse, l'observation et la comparaison des systèmes de valeurs à partir d'un seul point de vue ou d'une seule référence, d'autre part, cette interprétation de comportements en fonction de cultures auxquelles ils appartiennent ne doit pas être poussée à l'extrême ou de façon aveugle (dans le sens de ramener tout ce qui paraît déviant à l'appartenance culturelle de la personne qui le manifeste), parce que cela risquerait de produire un effet contraire au relativisme culturel qui bloquerait, selon Abdallah-Preteceille (1986, p. 101), « *tout dialogue par une acceptation passive, tacite de tout, c'est-à-dire de rien* ». Cette mise en garde rejoint ce que disaient ElHajji (cf. 2013) et Abdallah-Preteceille (cf. 2003) quand ils critiquaient l'utilisation de l'argument culturel comme justification de tout. Nous comprenons par-là que, si l'interculturel postule l'éducation au relativisme culturel il faut, néanmoins, veiller à ce que ce relativisme ne conduise pas à un enfermement sur soi mais, au contraire, amène à l'acceptation de l'autre et à l'ouverture de soi.

### **3.2.4.3. À propos des représentations dans cette recherche**

Comme nous venons de le voir, les représentations en didactique des langues portent, généralement, sur la langue d'apprentissage (l'image que l'on se fait d'elle et de son apprentissage), sur les locuteurs qui la parlent et sur la culture qui lui sont attachés. Cependant, dans cette recherche, les représentations seront recueillies et analysées dans une autre perspective. Il s'agira, en effet, de recueillir et d'analyser les représentations de l'approche interculturelle chez les enseignants de FLE au Mozambique en tant que pratique.

D'après Cambra Giné (2003, p. 203), quand on se pose la question des représentations des pratiques d'enseignement chez les enseignants, on privilégie une certaine « conception de l'enseignant » qui voit en lui et lui attribue le rôle « *d'agent rationnel et réfléchi qui a ses propres idées et qui prend des décisions en conséquence et qui fait partie d'un collectif avec lequel il partage une culture professionnelle* », tout en considérant que « *pour comprendre pleinement l'enseignement, nous devons adopter une approche centrée sur la personne qui fait le travail. Nous devons nous demander ce que les professeurs savent pour pouvoir connaître ce qu'ils font* ». Les pratiques des enseignants ne sont pas toujours en cohérence avec les théories, autrement dit, il peut y avoir une distance entre les théories et les pratiques d'où la nécessité de connaître leurs opinions sur ces théories. Nous nous intéresserons, à

l'instar de Bigot & Cadet (2011, p. 13), à « *l'agr enseignant* » en ce qui concerne, de façon plus particulière, à leurs connaissances sur l'approche interculturelle.

## Chapitre IV - L'interculturel : conceptions, usages et méthodes d'approche

Dans ce chapitre nous allons tout d'abord présenter l'origine de l'interculturel et, ensuite, nous verrons quelles sont les définitions que l'on donne à cette notion très répandue actuellement. Après avoir parlé de l'origine et défini l'interculturel nous présenterons ensuite les approches méthodologiques de l'interculturel afin de comprendre, quelles attitudes convient-il d'adopter et quelles actions peuvent être mises en œuvre dans le cadre d'une approche dite interculturelle.

Puis une partie consacrée à l'approche didactique de l'interculturel suivra dans laquelle nous déclinons notre étude sur la manière dont l'interculturel se conjugue avec la didactique des langues. Dans cette approche didactique l'accent sera mis sur la définition, l'enseignement et l'acquisition de la compétence interculturelle et le focus portera sur la manière dont celle-ci peut être évaluée dans le contexte de la classe de langue et quelles sont les limites de son évaluation. Enfin, la dernière partie de ce chapitre sera dédiée à la présentation et à la discussion des critiques dont fait l'objet l'interculturel.

### 4.1. L'interculturel : origine et définitions

Plusieurs auteurs, notamment Abdallah-Preteille (1986, 1996) ; De Carlo (1998), Cuq (2003) et Meunier (2007) sont d'accord sur le fait que l'interculturel, au moins en Europe, est une création française ayant été ensuite adoptée au sein du Conseil de l'Europe. Tous ces auteurs situent la naissance ou l'apparition de l'interculturel dans les années 1970, en France, comme une politique de scolarisation des enfants issus de l'immigration.

L'interculturel est un sujet interdisciplinaire, comme le remarque Byram (1997, p. 3) « *la didactique des langues étrangères ne doit pas et n'a pas besoin de revendiquer la responsabilité exclusive de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence interculturelle* »<sup>35</sup>. En effet, plusieurs domaines sociaux (politique, éducation, commerce, relations internationales et autres) ont besoin ou font appel à une approche interculturelle et peuvent eux aussi enseigner à leur manière la compétence interculturelle. Toutefois, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, avant d'être répandu dans d'autres domaines, au moins en France, l'interculturel trouve ses origines dans le domaine de l'enseignement aux enfants issus de l'immigration.

---

<sup>35</sup> Notre traduction de l'anglais: *The FLT should not and does not need to claim sole responsibility for the teaching and assessment of intercultural communicative competence.*

Du point de vue conceptuel, l'interculturel a reçu de multiples définitions mais nous n'avons retenu que celles qui nous ont semblé les plus adaptées à notre sujet de recherche. Nous commençons par la définition que donne Verbunt, (2011a, p. 9) selon laquelle :

« L'interculturel est un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions. C'est une perspective humaniste pour les relations entre les peuples, une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle ou sociodiversité analogue au respect de la biodiversité...toutes ces aspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble ».

Cette définition a, selon nous, le mérite d'être applicable à tous les domaines sociaux et/ou disciplinaires où l'interculturel se veut nécessaire et trouve sa place. Dans cette définition l'interculturel est considéré comme un horizon, c'est-à-dire comme un regard vers l'avant, comme un espoir, il est défini également comme une gymnastique ce qui veut dire qu'il représente un effort pour les individus en contact et, enfin, il est défini comme un projet qui permet de prévenir les conflits et qui facilite le vivre ensemble.

Verbunt (2011b, p. 10) donne une autre définition de l'interculturel, adressée à tous ceux qui veulent à tout prix une définition de l'interculturel. Selon lui (*idem*), dans une approche psycho-sociale, l'interculturel peut être défini comme : « *l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir chaque fois. C'est un processus ontologique d'attribution de sens et un processus dynamique de confrontation identitaire qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire* ». De cette définition il faut retenir trois idées : la première est l'interaction, la deuxième le contexte qui est à définir chaque fois et, enfin, la dernière tient à la confrontation des identités. Ces idées sont centrales, à notre avis, parce qu'elles permettent de dégager quelques éléments à prendre en compte dans une analyse ou une relation interculturelle. L'auteur admet que si l'interaction entre ces deux identités n'est pas gérée convenablement, elle peut déboucher sur un affrontement, ce qui ne constitue pas l'objectif de l'interculturel si on prend en compte la définition de Verbunt (2011a) ci-dessus.

Selon Abdallah-Preteceille (1999, p. 52) l'interculturel introduit une nouvelle vision de la culture, lorsqu'elle affirme :

« À la vision d'une culture comme ordre, système, succède celle d'une culture comme action, comme communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture mais il la construit, il l'élabore en fonction des stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances, et ce dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie les sources et les références ».

L'auteure va plus loin en ajoutant que « *l'orientation interculturelle est une autre manière d'analyser la diversité culturelle, non pas à partir des cultures prises comme des états, des entités indépendantes et homogènes mais à partir des processus, des interactions [...]* ». Quand Abdallah-Preteille qualifie l'interculturel d'autre manière de voir la diversité culturelle elle sous-entend qu'il y avait, avant l'interculturel, une certaine manière de voir et d'analyser cette diversité. Par ailleurs, nous trouvons la même idée chez Verbunt (*ibidem*, p. 12) lorsqu'il considère que si le mot interculturel est nouveau la réalité à laquelle il fait référence est, pourtant ancienne. En effet, comme l'affirme ce dernier, dans l'histoire de l'humanité, les peuples de différentes cultures se sont toujours rencontrés et ont toujours interagi à travers le commerce, les guerres, la colonisation mais selon Verbunt (*idem*) « *cette réalité était obliérée dans un monde où la sédentarité, la stabilité et l'homogénéité faisaient loi* ». Autrement dit, les différences culturelles étaient considérées comme néfastes et on faisait tout pour les gommer or, pour cet auteur (*idem*) ce que l'interculturel apporte de nouveau est le fait de « *penser ces contacts en termes d'enrichissements réciproques et d'en faire un acteur de premier plan dans la vie sociale* ».

Les deux auteurs ci-dessus mettent en avant le caractère mouvant de la culture. Pour eux, elle n'est pas stable, elle n'est pas un état mais elle est un processus et le résultat d'une production individuelle ou collective. Abdallah-Preteille (1986, p. 180) défendait un peu avant cette même idée, en soutenant que « *tout fait culturel, est, par définition, enraciné dans "ici et maintenant" et il ne peut plus être question de présenter une culture comme un objet statique, figé, situé hors de temps et de l'espace* ».

#### **4.1.1. À propos du préfixe « inter »**

D'autres auteurs comme Demorgon et Lipiansky (1999, p. 9) proposent une définition de l'interculturel basée sur le préfixe inter qui introduit le mot. Pour tous deux « *le centre de référence d'une formation à l'interculturel, c'est toujours l'inter, c'est-à-dire ce qui se produit entre, avec et sur chacun des partenaires de la perception, de l'action, de la relation de coopération ou de conflit* ».

À propos du préfixe *inter*, Abdallah-Preteceille (1999, p. 58) considère que :

« Le préfixe « inter » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend pas des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. Paradoxalement ce sont les relations entretenues qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées ou auto-attribuées, et non pas les caractéristiques qui justifient les relations ».

Clanet (1993, p. 21) ajoute encore que :

« Le terme interculturel induit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. Idées, dont se trouve inducteur le préfixe "inter". Inter/entre – qui tantôt traduit les liaisons, la réciprocité (inter-pénétration, inter-action, inter-disciplinarité) tantôt la séparation, la disjonction (inter-diction, inter-rogation, inter-position) ; cette ambivalence jonction/disjonction le préfixe " inter" l'induit pour l'interculturel ».

Les citations ci-dessus montrent que dans le mot interculturel, c'est le préfixe *inter* qui est pourvoyeur de sens. C'est lui qui donne le sens à attribuer aux relations entre individus appartenant à différentes cultures. Dans la première citation, les deux auteurs mettent l'accent sur la notion de partenaires de l'interaction, dans la deuxième, l'auteure évoque le rapport à autrui et dans la troisième, enfin, nous trouvons également cette idée de rapport mais l'auteur préfère parler de celui entre cultures. De fait, ces trois citations considèrent l'interculturel comme étant une perspective ou une approche ayant pour but d'analyser ce qui se passe quand deux sujets appartenant à des cultures différentes se rencontrent et interagissent. Ce qui donne un rôle central de la notion d'interaction dans l'analyse de l'interculturel.

Dans cette même perspective, Ladmiral (1999, p. 130), comme tous les auteurs cités jusqu'ici, considère que l'interculturel ne peut avoir lieu que si des individus appartenant à des cultures différentes se rencontrent. Toutefois, à la différence des autres, il introduit un fait nouveau dans son approche affirmant que « *pour que la rencontre ait vraiment lieu, il aura d'abord le plus souvent fallu triompher sur ce qu'il est convenu d'appeler l'obstacle de la langue* ». Pour cet auteur, la langue joue un rôle central dans les rencontres interculturelles. Nous pouvons ainsi déduire à partir de cette dernière affirmation que l'interculturel est un facteur essentiel et inévitable pour tous ceux qui enseignent et apprennent une autre langue et, par conséquent, comme soutient d'Abdallah-Preteceille (1986), actuellement il ne s'agit pas de

savoir si l'interculturel occupe sa juste place en didactique de langues mais il s'agit plutôt de chercher à comprendre les modalités et les conditions de son traitement.

Cependant, tout en reconnaissant la juste place de l'interculturel en classe de langue les auteurs tels que Chaves, Favier & Pelissier, (2012, pp. 12-13) soulignent que « *l'interculturel n'est pas un contenu d'enseignement mais plutôt une démarche qui vise la construction des passerelles, des liens entre les cultures* ». Ici, se trouve donc toute la difficulté pour l'enseignant de langue qui doit prendre en compte l'interculturel sans toutefois l'enseigner car ce n'est pas un contenu. Ne serait-ce pas là l'une des faiblesses de l'interculturel ? À partir de cette idée de construction de liens entre cultures Chaves, Favier & Pelissier (*idem*), considèrent que :

« L'interculturel n'existe que lorsqu'il y a un échange, une rencontre et un partage. Cette approche est par conséquent une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité ; il s'agit, d'une part, d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre des modes de vie différents et, d'autre part, de comprendre que l'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle ».

Dans la citation ci-dessus, deux notions émergent : l'identité et l'altérité qui ne sont pas mentionnées dans les définitions précédentes ou alors seulement de manière indirecte. En évoquant l'altérité, les auteurs mettent l'accent sur le rôle de l'autre dans les relations interculturelles. En effet, certains auteurs comme Dumont (2008, p. 8) intègrent la notion d'altérité dans la définition même de l'interculturel. Pour ce dernier, « *l'interculturel c'est faire face à l'Autre non pas pour l'affronter mais pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui, l'écouter, s'ouvrir, construire le dialogue avec lui. Toutes les cultures sont égales, s'observent, s'inspirent mutuellement* ».

Selon Abdallah-Preteille (1999, p. 20), l'interculturel est important pour toute l'institution éducative parce que « *l'école, comme toutes les autres institutions sociales aujourd'hui, est plurielle, composée fondamentalement de cultures diversifiées qui fondent la diversité des publics éducatifs qui coexistent dans une même classe* » et, d'ailleurs, l'école n'est que le reflet de ce que sont les sociétés dans l'actualité puisque selon Dumont (*ibidem*, p. 162) « *il n'y a plus de sociétés homogènes. Toutes les sociétés sont aujourd'hui multiculturelles* ». Dans ce contexte de diversité culturelle avérée que personne ne peut contester, selon Abdallah-Preteille (*idem*), c'est l'approche interculturelle qui est la mieux

adaptée car « *l'enjeu interculturel est de faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements* ».

Clanet (1993, p. 13) considère que « *l'interculturel est une réalité aussi complexe des processus engendrés par les interactions entre cultures et les pénétrations culturelles* ». Il s'agit, d'une certaine manière, de « *signifier une conception des relations entre cultures sans précédent dans l'histoire des civilisations* ». Clanet (*idem*) identifie trois actions ou conditions pour que l'interculturel ait vraiment lieu :

- D'abord, la reconnaissance au sein d'un même État, ou d'une même nation, d'entités culturelles distinctes et différentes de la culture du groupe détenteur du pouvoir étatique ;
- Ensuite, l'affirmation de leur droit d'existence, c'est-à-dire de l'acceptation des contradictions qui conditionnent leur survie ;
- Enfin, l'affirmation de leurs possibilités d'évolution par des modes de vie qui, paradoxalement, élargissent les communautés de relations des différentes cultures et sauvegardent une identité à chacune d'elles.

Clanet (*ibidem*, p. 21) suggère, enfin, de concevoir « *l'interculturalité, comme l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échange réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité* ».

Enfin, Abdallah-Preteille (*ibidem*, p. 53) considère l'interculturel comme « *un discours, comme une problématique ou approche, l'interculturel relève d'un mode d'interrogation spécifique et non d'un champ disciplinaire particulier* ». Toutefois, l'auteure ajoute que « *la notion de discours est à entendre non pas dans un sens linguistique mais comme cheminement, un mode d'interrogation* ». En effet, l'interculturel n'a pas d'objets particuliers et ne recouvre pas un nouveau champ disciplinaire, il prend en compte la dimension culturelle des situations et des problèmes, non pas comme des *épiphénomènes*<sup>36</sup>, encore moins comme une variable unique et centrale, mais selon des principes d'analyses

---

<sup>36</sup> On qualifie d'épiphénomène un phénomène dont on suppose ne percevoir qu'une petite partie de ce qui est à l'œuvre réellement. Un épiphénomène est donc la manifestation de mécanismes dont on ne connaît qu'une partie ou que l'on ne connaît pas encore. D'où le fait que l'épiphénomène soit usuellement considéré comme mineur et sans importance. (Définition tirée de <https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89piph%C3%A9nom%C3%A8ne>, site consulté le 3 décembre 2016, à 11h 20).

précis. C'est pourquoi Abdallah-Preteille (*ibidem*, p. 56) souligne que « *l'interculturel implique donc une recherche du noyau de sens* » et précise qu'il « *n'est pas une méthode, c'est essentiellement une ontologie, qui se construit au fur et à mesure de l'observation et de l'ajustement du rapport à autrui* »,

Nous avons, jusqu'ici, passé en revue les avis et autres considérations des différents auteurs à propos de l'interculturel. En guise de conclusion, nous constatons que tous partagent le fait que l'interculturel soit une réponse à une situation de diversité culturelle à laquelle aucun domaine d'activité ou aucune société n'échappe à ce jour. Face à ce caractère inévitable, les sociétés et domaines d'activités se doivent de mettre en place cette approche qui est censée être la meilleure stratégie pour gérer la diversité afin d'éviter que la rencontre d'individus appartenant à des cultures différentes ne débouche sur des conflits. Après avoir analysé et interprété toutes les définitions, nous sommes parvenus à élaborer une définition de l'interculturel qui nous semble recouvrir toutes les sensibilités. Pour nous l'interculturel sera défini comme une politique de gestion de la diversité culturelle visant à sensibiliser les individus en contact à mieux accepter la différence de l'autre, donc à la tolérance, et à la prise de conscience sur la relativité culturelle. Nous pouvons ajouter que l'interculturel ne se réfère pas à la connaissance académique des cultures, il vise en, revanche, la gestion des relations entre individus appartenant à des cultures différentes, il s'attache aux relations qu'entretiennent les individus et non pas les cultures elles-mêmes parce que dans la rencontre entre deux individus ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact mais des êtres humains dont l'une des caractéristiques est l'appartenance à une culture.

Après ce bref aperçu historique et notionnel de l'interculturel, nous pouvons sans aucun doute déduire que celui-ci n'est pas venu s'implanter sur un terrain vierge, il est la conséquence, peut-être, du dysfonctionnement ou du perfectionnement de certaines politiques. L'interculturel se veut donc une approche mieux adaptée et novatrice par rapport à d'autres qui existaient jusqu'alors. En effet, l'interculturel apparaît dans un contexte où d'autres politiques de gestion de la diversité culturelle, comme le multicultural et le transculturel, existent déjà ; par conséquent, il devrait se positionner face à ces notions et se justifier face à elles. Dans la suite nous présenterons certaines de ces notions et le débat autour d'elles.

#### 4.1.2. La place de l'interculturel par rapport au multiculturalisme et au transculturel

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'interculturel est né en France à propos de la scolarisation des enfants des migrants. Cependant, il apparaît dans un contexte où d'autres politiques ou idées (notamment aux Etats-Unis) proposent une certaine philosophie de gestion de la diversité culturelle, comme tel est le cas des termes *multiculturel*, *pluriculturel* et *transculturel*. Ainsi, pour être crédible, l'interculturel devrait-il non seulement expliquer ses principes mais aussi, et surtout, se démarquer d'autres notions existantes en démontrant le bien-fondé de cette nouvelle notion. C'est pourquoi nous jugeons nécessaire, dans cette recherche, de procéder à une brève description de ces trois notions ou de cette triade qui a intéressé plus d'un auteur ; l'un d'entre eux étant Demorgon (2004 et 2005) dont nous présenterons et commenterons son avis sur ces trois notions.

À propos du multiculturalisme Demorgon (2005, p. 155) le définit en citant Charles Taylor selon lequel « *le multiculturalisme est une politique de reconnaissance de la culture de l'Autre et de son droit à pouvoir la manifester sous ses multiples dimensions privées et publiques* ». Selon lui (*idem*), « *le multiculturalisme entraîne tout un ensemble de conduites sociales et juridiques qui visent à compenser les situations défavorables de certaines populations culturellement et politiquement minoritaires* ». En ce sens, cet auteur considère le multiculturalisme comme un acte de « *discrimination positive qui cherche à rééquilibrer des injustices de la vie quotidienne* ».

Enfin, pour Demorgon (2005, p. 156), « *une situation multiculturelle et multiculturalisme représentent bien des dimensions irréductibles mais insuffisantes de l'équilibration des relations entre populations culturellement différentes* » car le multiculturalisme fait un état des lieux des cultures en présence et n'avance pas la possibilité d'une cohabitation égalitaire. Cette dernière caractéristique va dans le sens d'Abdallah-Preteceille (1999, p. 37) qui soutient que « *le multiculturalisme, tout en reconnaissant les différences, s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence, des groupes et des individus* », partageant ainsi l'idée que le simple constat de la diversité ne suffit pas pour gérer les contacts entre individus appartenant à des cultures différentes, il faut aller au-delà de la simple reconnaissance.

Nous trouvons également cette conception chez Vieille Gros-Jean, (2012, p. 84) qui soutient la nécessité de distinguer l'interculturel des notions telles que le multiculturel, le

pluriculturel et le polyculturel, considérant que ces trois dernières « *n'ont de dissemblance que leur lieu de naissance* », ce sont donc des synonymes pouvant être :

« Employés pour désigner le rassemblement sur un même lieu et dans un même temps d'individus ou de groupes exhibant des caractéristiques différentes – soit par naissance, origine familiale ou géographique, comme des dissemblances physiologiques (coloration et pigmentation, facières, statutaire, etc. des différences comportementales (alimentaires, vestimentaires...) ou encore des attitudes sociales – les désignant l'un et l'autre en altérité ».

Ainsi, Vieille Gros-Jean, (*ibidem*, p. 85) considère-t-il qu'il faut distinguer l'interculturel des autres termes car :

« Le multiculturel ou polyculturel s'appliquent à des situations où siègent le grand nombre et l'abondance, la variété et la diversité, ils ne disent rien de la rencontre et de la confrontation, et ils n'ont d'autre utilité que le comptage et l'arithmétique. Un groupe multiculturel sera donc un ensemble identifié comme tel à cause de l'aspect diversifié des manifestations ou des productions de ses composantes dans une situation donnée. Alors que « parler en termes d'« inter » relève d'un autre rapport à la diversité et à la pluralité, et inscrit de fait dans des phénomènes ainsi décrits, des opérations de combinaison, de conjugaison et de mélange dont les effets ont des indices majeurs sur la situation, les acteurs et les systèmes ».

Cependant, Demorgon (*idem*) le définit comme « *une troisième perspective relationnelle* » et met en garde contre toute tentative ou volonté de prendre l'interculturel comme étant exclusif des deux autres perspectives ou meilleur qu'elles considérant que :

« L'interculturel n'est pas une autre solution, encore moins « la » solution qui pourrait ou même devrait se substituer au multiculturel ou au transculturel. Il s'agit bien plutôt de mettre en œuvre des possibilités d'évolution pour des situations multiculturelles qui le permettent. Ou encore, de tester, dans l'échange affectif, quotidien, durable, la qualité de la référence transculturelle commune, déjà constituée ou en cours de constitution ».

Dans la perspective de cet auteur, il ne s'agit pas d'opposer les trois notions mais de considérer qu'à certains moments elles puissent être interdépendantes soutenant que l'interculturel peut servir, par exemple, à assouplir le multiculturel, à mettre le transculturel à l'épreuve. Comme nous pouvons le remarquer, l'auteur insiste sur le caractère non exclusif et non supérieur de l'interculturel allant jusqu'à affirmer que celui-ci « *n'est pas le tout, ni même*

*une alternative. Il n'est que l'une des trois perspectives de la triade* ». Par ailleurs, dans une publication précédente, Demorgon (2004, p. 25) soutenait qu'il ne fallait pas « *définir ces trois termes séparément les uns des autres* » mais qu'il conviendrait de « *les situer ensemble dans deux perspectives* » : l'une *historique* et l'autre *systémique*, considérant par conséquent inutile de chercher à les opposer systématiquement parce qu'elles ont eu, chacune, leur raison d'être à un moment précis de l'histoire.

La première perspective **historique**, selon l'auteur, « *montre que dans des espaces-temps différents, telle ou telle de ces trois a pu primer* ». Il donne pour l'exemple l'étude de l'histoire des États-Unis qui peut montrer que la mise en place du « *melting-pot* », perspective transculturelle, a précédé le primat d'une référence multiculturelle.

La seconde perspective **systémique**, selon Demorgon (2004, p. 26), est la conséquence de la première parce qu'« *en raison de ses fluctuations factuelles aussi bien que volontaires, la perspective historique, conduit à poser la seconde perspective d'ordre systémique* ». Pour cette seconde perspective il s'agit de se rendre compte que « *les trois orientations multiculturelle, transculturelle et interculturelle constituent un système adaptatif* ».

Demorgon (*idem*) réitère le caractère de relativité et de complémentarité entre ces trois notions en affirmant que :

« Alors que l'orientation multiculturelle ne peut que primer dans des situations où les cultures co-présentes sont, ou se perçoivent, comme radicalement différentes, l'orientation transculturelle, elle, refait nécessairement surface dès qu'il y a possibilité et volonté d'unification des personnes, des groupes ou populations de cultures différentes. Et enfin, l'orientation interculturelle représente des possibilités de transition entre orientation multiculturelle et transculturelle, ou des occasions de tester, la validité du transculturel et de le remettre en cause ».

Ainsi, le plus important n'est pas de savoir quelle orientation est meilleure que telle autre mais de comprendre laquelle répond le mieux aux besoins d'une situation donnée, il convient finalement d'être conscient qu'elles peuvent être révélatrices de difficultés adaptatives et qu'aucune des trois orientations, prise indépendamment, ne pourra traiter correctement.

Enfin, en ce qui concerne le transculturel, nous remarquons que certains auteurs comme Abdallah-Pretceille (cf. 1999) et Vieille Gros-Jean (cf. 2012) ne l'intègrent pas dans

cet exercice de distinction. Néanmoins, Demorgon (2004) le considère comme un troisième élément de la triade multiculturalisme, interculturel et transculturel. Selon lui (*ibidem*, pp. 164-165), le transculturel renvoie à trois sens : le premier « *résulte du constat effectif qu'il y a des transferts* » d'éléments entre les cultures, autrement dit, « *ce qui est transculturel, c'est ce qui transite d'une culture vers une autre : une modalité alimentaire, vestimentaire, un rite religieux, une technique peuvent être dans ce cas* ». Le deuxième, « *une donnée transculturelle pénètre une multiplicité de cultures. Elle les traverse toutes et leur est commune* ». Et, enfin, le troisième sens, « *le transculturel n'appartient pas à telle ou telle culture acquise, il constitue une donnée qui les transcende. Le transculturel concerne aussi un idéal, une valeur qui permet aux acteurs de cultures différentes de pouvoir s'accepter comme faisant partie d'un même ensemble* ». Comme nous pouvons le voir c'est une notion complexe et difficile à délimiter et c'est probablement pour cette raison que certains auteurs ne la prennent pas en compte.

Il était, en effet, nécessaire pour notre recherche de connaître le contexte dans lequel est apparue la notion d'interculturel et de chercher à comprendre sa différence par rapport au multiculturalisme et au transculturel afin de mieux situer nos analyses. L'étude des points de vue de différents auteurs nous permet de conclure que tous acceptent et reconnaissent le droit d'exister à chacune de ces trois notions, ils admettent également que ce sont des notions différentes puisque chacune d'elles aborde différemment la question de la diversité culturelle tout en divergeant quant à la place de l'interculturel par rapport aux autres notions.

Toutefois, dans cette recherche, nous ne situerons pas l'interculturel en fonction de son importance par rapport au *multi-* et au *trans-* culturel. Ainsi, nous adopterons la démarche que propose Demorgon (cf. 2004, p. 25) en analysant et interprétant les trois notions selon les perspectives *historique* et *systémique*, c'est-à-dire que nous devons prendre conscience qu'elles sont apparues chacune dans des contextes différents et périodes différentes et que chacune a eu raison d'exister dans ces conditions ; par ailleurs, il est essentiel de prendre conscience qu'elles peuvent être complémentaires et non contradictoires.

Notre objectif ici est donc d'analyser et de comprendre la prise en compte de la culture dans le processus d'enseignement-apprentissage du français au Mozambique. Ainsi, nous privilégierons l'orientation interculturelle parce qu'elle est la seule à avoir donné lieu à une approche en didactique des langues et surtout parce qu'elle est en rapport avec l'objectif fondamental de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : développer la

compétence de communication chez l'apprenant. C'est, en effet, dans ce sens qu'elle s'est imposée comme une démarche incontournable donnant lieu à plusieurs réflexions et débats dans le but d'une meilleure interprétation et clarification. Ci-après nous présenterons et discuterons successivement les types d'interculturel, les objectifs d'une approche interculturelle et les différentes approches méthodologiques pouvant être mises en place dans les classes de langues étrangères.

#### 4.1.3. Types d'interculturel

Selon Demorgon (2004, p. 23) il existe deux types d'interculturel : *factuel et volontaire*. D'après lui (*idem*), on peut parler d'interculturel factuel lorsque « *les acteurs humains, avec leur culture, sont en relation ; cette relation, sous toutes ses formes, est nécessairement interculturelle. Elle n'est pas pour autant voulue comme telle* ». En revanche, quand aujourd'hui « *un ensemble de disciplines se développe visant à permettre de meilleures relations entre personnes, groupes et sociétés de cultures différentes, on devra parler d'un interculturel volontaire. Il est clairement énoncé et voulu comme tel* ».

La deuxième typologie que nous avons retenue est celle proposée par Dumont (2008, p. 184) qui considère aussi l'existence de deux types d'interculturel : un interculturel « *en action* » et un interculturel « *en représentation* ». Le premier « *est l'expérience d'un étranger quand il se trouve en face-à-face avec un natif et qu'il essaie de communiquer en utilisant la langue qu'il a apprise en classe* » tandis que le second correspond aux situations où « *l'enseignant crée en classe avec les jeux de rôles et d'autres activités comme la simulation* ». Selon cet auteur, le premier type peut être traumatisant car « *l'élève est plongé dans un monde où tout est différent, où de nombreux éléments lui échappent parce qu'il est incapable de les gérer* ».

En accord avec cette deuxième typologie nous pouvons dire que dans les classes de langues en milieu exolingue comme celles du Mozambique, il s'agit d'un interculturel « *en représentation* » car les apprenants ne sont pas en contact direct avec les étrangers et autres locuteurs de la langue cible. Les situations de rencontres interculturelles peuvent se faire par les jeux de rôles ou les simulations mais elles interviennent principalement à travers des documents audio et oraux.

La typologie de Demorgon (2004) est intéressante car elle offre deux interprétations pour les classes de langues en milieu exolingue. En effet, si nous partons du principe que toute langue est indissociable d'une culture et que, de ce fait, apprendre une langue c'est aussi apprendre une autre culture, nous pourrions alors considérer qu'il y a dans ces classes un interculturel factuel puisque, en ce sens, l'apprentissage d'une langue étrangère nous place en situation de relation interculturelle : l'apprenant entre en relation avec une autre culture à travers la langue. Cependant, nous pouvons également considérer qu'il s'agit d'un *interculturel volontaire* dans la mesure où l'apprentissage de cette langue est non seulement une décision et une volonté politique et éducative mais aussi parce que dans l'apprentissage d'une langue, les enseignants doivent (consciemment) éveiller, chez les apprenants, une conscience interculturelle, telle qu'elle est définie, ci-dessous, dans le Cadre européen commun de référence, désormais CECR, (2001, p. 83) :

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux ».

Après avoir défini l'interculturel et avoir esquissé les différents types d'interculturel, présentons dès lors les objectifs de l'approche interculturelle avant d'aborder les mécanismes de sa mise en œuvre, particulièrement en classe de langue étrangère.

#### **4.2. Les objectifs de l'approche interculturelle**

L'analyse et le croisement des informations de la littérature dédiée à l'interculturel en tant qu'approche d'enseignement des langues nous a permis de conclure que les objectifs de cette approche se résument en deux ainsi que les a formulés Achard-Bayle (2001, p. 206). Ci-après nous les reprendrons et les commenterons en essayant de démontrer pourquoi tous les auteurs peuvent s'y retrouver. Pour lui, une didactique interculturelle vise deux objectifs :

- i. permettre à l'apprenant de lutter contre les réflexes d'ethnocentrisme et les comportements stéréotypés qu'ils impliquent ;
- ii. favoriser chez l'apprenant une prise de conscience des identités, propre et autre [...].

À propos du premier objectif certains auteurs comme Cohen-Emerique (2011) parleront de développer des capacités de décentration que Debono (2012, p. 29) définit comme « *l'acte qui consiste à abandonner l'attitude ethnocentrique pour essayer de comprendre, par empathie, comment l'autre représente la réalité* ». Telle est également la position d'Abdallah-Preteuille (2003, p. 83) lorsqu'elle affirme que l'un des objectifs de l'apprentissage à la décentration et d' « *objectiver son propre système de références, à se distancier et donc à admettre l'existence d'autres perspectives* ». Ce dernier aspect nous autorise à intégrer, sous cet objectif tous les auteurs considérant que la formation à l'interculturel doit aussi permettre de développer le sens du relativisme culturel. L'idée principale est que l'apprenant puisse développer des capacités lui permettant d'analyser et d'interpréter les comportements *alter* en fonction du contexte et non pas à partir de son cadre de référence. Les deux objectifs se recoupent dans la mesure où en admettant l'existence d'autres perspectives ou en apprenant à relativiser ses points de vues, l'apprenant prendra conscience de sa propre identité et des mécanismes et caractéristiques qui lui étaient jusque-là inconnus ou qui semblaient des évidences.

Toutefois, dans une perspective large et plus complexe, nous pouvons considérer que l'objectif d'une approche interculturelle est de développer une compétence interculturelle. En affirmant cela, nous n'annulons pas les deux objectifs cités ci-dessus mais nous les intégrons à un ensemble complexe. Nous reviendrons sur cet aspect lorsque nous aborderons la notion de compétence et présenterons les différents modèles de compétence interculturelle. Pour l'instant analysons par quelles approches méthodologiques ces objectifs peuvent être atteints.

### 4.3. Les méthodes d'approche interculturelle

*L'approche interculturelle se réalise à la fois par l'adoption d'une "posture intellectuelle" (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses). (Blanchet, 2004, p. 3).*

Faire de l'interculturel suppose donc d'adopter des principes méthodologiques propres ; c'est donc dans l'esprit de ce que dit Blanchet en exergue que ci-après nous passerons en revue les différentes propositions méthodologiques en vue de la mise en place d'une approche interculturelle dans le monde de l'éducation, notamment en classe de langue étrangère, notre domaine de recherche. Pour ce faire, nous avons retenu le recensement des méthodes d'approches réalisé par Collès (2006) parce qu'il est, nous semble-t-il, exhaustif et prend en compte toutes les sensibilités ayant travaillé sur l'interculturel. Ci-après, nous reprendrons les cinq approches recensées par cet auteur et nous tâcherons de démontrer pourquoi nous qualifions celui-ci d'exhaustif en essayant d'y classer les approches proposées par différents auteurs.

#### 4.3.1. Première approche : par les représentations et les stéréotypes

Dans le domaine de l'enseignement des langues il est consensuel de considérer Zarate comme étant celle qui s'est beaucoup investie pour la mise en place de cette approche dans le domaine. Cette approche repose sur l'idée que les représentations sont une passerelle pour une pratique interculturelle de l'enseignement des langues. Dans cette perspective, les enseignants doivent identifier et analyser les représentations nationales et étrangères afin d'étudier et de comprendre les mécanismes de leur création. Bien que Zarate (1993) soit incontestablement l'initiatrice de cette approche, nous avons remarqué que celle-ci était partagée par nombre de chercheurs s'intéressant à la thématique interculturelle.

À ce propos, Collès (2006, p. 3) considère que « *les représentations permettent de problématiser la relation entre culture maternelle et culture étrangère et que la découverte, puis la confrontation de diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue abouti à une réflexion sur les stéréotypes* ». C'est aussi l'avis d'Abdallah-Preteuille (1996, p. 195) qui considère « *la recherche des stéréotypes dans les manuels scolaires* » comme l'une des modalités d'approche cognitive contre l'enseignement de la culture en tant que donnée objective et permettant de travailler la dimension implicite. De

surcroît, cette dernière affirme que « *les représentations permettent d'analyser les phénomènes relationnels entre les individus et/ou groupes, ainsi que la manière dont l'enfant vit certains problèmes, certains changements comme le changement d'environnement culturel par exemple, ou certaines situations de conflit* ».

La proposition de travailler sur les représentations, comme l'un des modes d'approche interculturelle, est aussi soutenue par Charaudeau (2005, 2006 et 2009) et Lipiansky (1996). Le premier (2009)<sup>37</sup> utilise la terminologie des imaginaires sociaux qui est, en quelque sorte, équivalente à la notion de représentation et ainsi « *étudier ces imaginaires pour prendre la mesure des identités collectives, car ils représentent ce "au nom de quoi" celles-ci se construisent* ». Tandis que le deuxième soutient l'identification, l'analyse et la compréhension des stéréotypes. Pour une description détaillée de cette démarche se référer au 3.2.4.1. du chapitre précédent.

#### **4.3.2. Deuxième approche : par le choc culturel**

Selon Cohen-Emerique (2013, p. 8) le choc culturel est :

« Une réaction émotionnelle et intellectuelle apparaissant chez les personnes qui, placées par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagées dans l'approche de l'étranger. Elle peut être vécue soit sur un mode négatif comme une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété, soit sur un mode positif comme une réaction de fascination, d'enthousiasme ».

Dans le cadre d'une approche interculturelle, le choc culturel est utilisé comme un moyen par lequel les apprenants pourront prendre conscience des différences culturelle et apprendre à les valoriser. C'est une approche proposée par Cohen-Emerique (*idem*) et partagée par d'autres auteurs comme Collès (2006) qui l'appelle « approche par les heurts ou les contentieux », Camilleri (1996) qui l'a formulée sous la forme d'un principe de formation interculturelle et Charaudeau (2005). Selon Cohen-Emerique (*idem*), « *le choc joue le rôle de miroir, de révélateur de sa différence avec l'autre* » et, dès lors qu'il est analysé, constitue « *un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale* ». La constitution du choc culturel comme méthode d'approche interculturelle a donné lieu à ce que cette dernière appelle « méthode du choc » ou « d'incidents critiques » qui équivalent à l'approche

---

<sup>37</sup> Nous ne donnons pas le numéro de la page parce que nous avons utilisé la version html. Accessible sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>, site consulté le 16/05/2018 à 16h00.

par « le détour, l'analyse des heurts de la rencontre » chez Collès (2006) et à l'expression de « contentieux et conflits » chez Camilleri (1996). Pour Cohen-Emerique, et bien d'autres auteurs, cette méthode comprend diverses étapes et est accompagnée d'une grille d'analyse.

En tant que méthode, le choc culturel comprend, selon Cohen-Emerique (*idem*) trois phases et une grille d'analyse. La première phase est celle du repérage, de la présentation ou de l'expression du choc ; la deuxième est de l'analyse qui est faite en petit groupe à l'aide de la grille et, enfin, durant la troisième phase chaque petit groupe présente son travail d'analyse dans un groupe plus large. C'est aussi une phase d'analyse car, à la ressemblance de la deuxième, elle comporte aussi des débats entre les membres du groupe et compte sur l'intervention d'un formateur. Toutefois, il est important de souligner que cette méthode a été conçue dans le cadre de la formation de travailleurs sociaux auprès des migrants. En effet, son application à l'ensemble des contextes où l'on pratique une approche interculturelle implique une certaine adaptation et pour le contexte singulier de la didactique des langues, nous dirions qu'il s'agit d'une transposition didactique. Le plus important pour la classe de langue est que les apprenants et les enseignants repèrent ces chocs et les analysent ensemble afin que l'apprenant, selon Cohen-Emerique (1980, p. 128), « *prenne conscience de son seuil de tolérance et de sa propre identité culturelle* ».

#### **4.3.3. Troisième approche : par le texte littéraire**

La piste des textes littéraires comme l'une des façons d'enseigner les langues dans une perspective interculturelle est partagée par un certain nombre de spécialistes en didactique des langues. Parmi eux, Luc Collès a consacré un livre en 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. L'hypothèse qu'il (2006, p. 5) avance dans cet ouvrage est que « *les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde* ». En outre, Collès (1994, p. 17) considère que les « *œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières des différents systèmes* ». Il convient également de prendre en compte la proposition de Dumont (2008) qui préconise aussi une exploitation du texte littéraire dans les mêmes modes sinon équivalents que ceux que propose Collès.

Les deux auteurs présentent cette approche en s'appuyant sur leurs expériences personnelles : le premier a exploité des textes littéraires issus des différents contextes (France,

Belgique, Maghreb et autres pays francophones) dans les classes de FLS en Belgique tandis que le second s'appuie sur l'utilisation d'un texte poétique *Les Feux de Paris* de Louis Aragon dans une classe de FLE en Turquie. Tous deux proposent que les textes littéraires soient exploités dans une perspective anthropologique c'est-à-dire une interprétation basée sur les différentes perceptions que ces cultures ont d'autres objets ou réalités. Ainsi, Collès (*idem*) propose-t-il que l'on s'attarde sur les représentations de l'espace et du temps dans les diverses littératures tandis que Dumont (*idem*) préconise une lecture du texte littéraire, en particulier le poétique qui a fait l'objet de son expérience, selon trois perspectives : *linguistique* (analyse du vocabulaire présent dans le texte), *paralinguistique* (analyse du texte lui-même) et *extralinguistique* (analyse socioculturelle du texte, notamment sur les implicites ou les non-dits qu'il véhicule). C'est, nous semble-t-il, selon cette même perspective qu'Achard-Bayle (2001, p. 207) considérait les textes littéraires comme étant l'un des lieux où les rapports entre la langue et la culture s'expriment le mieux.

#### **4.3.4. Quatrième approche : pragmatique ou interactionniste**

Selon Collès (2006, p. 5), cette approche a été développée par Abdallah-Preteille et Porcher (1996). Elle est fondée sur l'idée selon laquelle l'approche interculturelle ne vise pas l'acquisition de connaissances encyclopédiques ou d'un savoir sur une culture donnée. Il s'agit ici du noyau de la philosophie de l'interculturel chez Abdallah-Preteille qu'elle présente, en ce sens, comme une autre manière d'approcher la culture en classe en opposition avec une approche dite civilisationnelle. Dans cette perspective, l'auteure soutient que l'approche interculturelle privilégie la fonction pragmatique ou instrumentale de la langue au détriment de la fonction ontologique. Autrement dit, ce n'est pas la culture en tant que réalité qui doit être visée mais l'usage de la culture dans l'acte d'interaction. Selon elle (2003, p. 20) :

« Un des objectifs de la formation interculturelle serait de comprendre l'intention des individus quand ils font appel à la culture ou plus exactement à certains éléments culturels. Il ne s'agit pas de rechercher hypothétiquement les réalités culturelles mais au contraire d'appréhender une forme de pragmatique culturelle, de comprendre comme [sic] se crée le culturel dans des situations complexes. La formation interculturelle s'édifie à partir de la fonction instrumentale de la culture, par distinction de sa fonction ontologique. Elle prend appui sur la manipulation et l'instrumentation de la culture par les individus eux-mêmes, instrumentation particulièrement développée dans les sociétés hétérogènes. Il convient donc

d'envisager une formation à l'analyse du complexe, de l'aléatoire et de l'imprévu. Autrement dit à l'anticipation du comportement d'autrui ».

Cette approche est, en effet, en cohérence avec la conception de l'identité et surtout de la culture comme entités dynamiques et en constante construction. Ainsi, toujours selon elle (*ibidem*, pp. 20-21), le plus important n'est pas de voir comment « *la culture détermine les comportements mais d'analyser la manière dont l'individu utilise les traits culturels pour dire et se dire, pour s'exprimer verbalement, corporellement, socialement personnellement* ». Par conséquent, la centration est « sur le sujet et moins sur les structures et systèmes culturels ». Comme nous pouvons le voir c'est une approche interactionniste que l'auteure revendique clairement affirmant que dans l'interculturel le plus important est l'inter, c'est-à-dire ce qui se passe dans l'interaction entre deux individus appartenant à des cultures différentes. Par ailleurs, sa définition de la compétence interculturelle dissipe tous les doutes à ce propos puisqu'elle la qualifie comme la capacité d'un individu à « *anticiper le comportement d'autrui* ». C'est, en effet, en ce sens que Collès associe cette approche à l'approche ethnographique de la communication de De Salins (1992) et à celle des interactions verbales de Kerbrat-Orecchioni (1994). C'est également la perspective que soutient Dervin (2009) lorsqu'il écrit que :

« Dans *interculturel*, il y a l'idée d'interaction, de mélange, de négociation et donc d'instabilité. Faire de l'interculturel en classe de langues (et analyser l'interculturel), c'est travailler sur les contradictions qui nous touchent tous à travers une identité "mouvante" (et non unique ou stable) que l'autre contribue à transformer et donc c'est aussi remettre en question l'idée que la culture et l'identité gouvernent l'un et l'autre dans les interactions ».

Dans la suite de son approche Abdallah-Preteuille (1999) propose trois méthodes d'analyse qui caractérisent une approche interculturelle.

#### **4.3.4.1. Les démarches d'analyse interculturelle en lien avec l'approche pragmatique ou interactionniste**

Abdallah-Preteuille (1999) affirme tout d'abord que la démarche interculturelle se définit comme globale et pluridimensionnelle afin de rendre compte d'un découpage des dynamiques et de la complexité et d'éviter les processus de catégorisation. C'est pourquoi elle considère que, d'un point de vue méthodologique, la perspective interculturelle est caractérisée par trois démarches : *la démarche compréhensive, la démarche interactionniste et*

*la démarche situationnelle et complémentariste*. Que préconisent chacune de ces démarches et pourquoi intéressent-elles à la perspective interculturelle ?

**La démarche compréhensive** - s'oppose à la démarche descriptive. Selon Abdallah-Pretceille (1999, p. 61), « *les recherches descriptives s'attachent à un découpage du tissu social : migrants, "seconde génération", femmes, "beurs", "couples mixtes", asiatiques, africains...* ». Pour étayer son propos elle considère que la description n'est pas adaptée aux situations actuelles parce que celles-ci sont mouvantes et transgressent sans cesse les normes culturelles et sociales établies. Pour cette raison, il ne s'agit plus de décrire les situations ou les cultures mais de les comprendre. Pour l'auteure (*idem*), la compréhension s'oppose à la description dans la mesure où :

« Comprendre une personne ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs sur elle mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une connaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage ».

Une démarche interculturelle ne doit donc pas avoir pour objectif la description des cultures en présence, mais doit permettre aux individus de se comprendre ou de faire un effort pour comprendre l'autre car, toujours selon Abdallah-Pretceille, (*ibidem*, p. 63) :

« L'objectif est de rendre compte du fonctionnement instrumental de la culture, par opposition à sa valeur d'identification et de modelage des conduites et des comportements. La culture ou plus exactement les bribes ou les traits culturels sont utilisés comme instruments pour se dire, se présenter et non pas comme définition statique de soi. Cela interdit ou devrait interdire de fixer les individus, groupes ou événements à partir d'éléments culturels perçus dans l'absolu et hors contexte ».

**La démarche interactionniste** - selon Abdallah-Pretceille (*idem*), cette démarche « *donne la priorité à la conception que les acteurs se font de la culture* ». En ce sens, les différences culturelles qui peuvent parfois expliquer des problèmes relationnels sont à analyser en lien direct avec une situation d'interaction car cette auteure (*ibidem*, p. 64) considère que « *dans une situation de diversité culturelle, les codes ne peuvent pas être interprétés comme les signes d'une appartenance culturelle parce que les individus peuvent emprunter, durablement ou non, des codes culturels à d'autres groupes que le leur* ». En

éducation, pour notre cas dans la classe de langue, cette attitude de questionnement sur d'autres cultures et sur la sienne doit également concerner l'enseignant.

Enfin, Abdallah-Preteceille (*idem*) propose la démarche **situationnelle ou complémentariste** - où il faut partir du postulat considérant que « *les cultures sont actualisées par des individus dans un temps et un lieu, eux-mêmes marqués par l'histoire, l'économie, la politique, etc.* ». Autrement dit, les traits culturels ne constituent pas le reflet d'une réalité mais le miroir d'une situation, ils sont ce que la situation présente détermine ou permet. La citation précédente renvoie à l'idée que les cultures ne doivent pas être analysées en dehors des situations et du contexte dans lesquels elles sont produites et se manifestent. C'est pour cette raison qu'Abdallah-Preteceille (*ibidem*, p. 65) soutient l'idée que les mésententes ou les conflits ne doivent pas tout de suite être interprétés comme étant d'origine culturelle, parce qu'« *il convient de s'interroger sur l'environnement, sur les conditions, sur les circonstances et ne pas focaliser, uniquement, sur la variable culturelle* » ou différence culturelle.

Selon Abdallah-Preteceille (*idem*), la démarche interculturelle est par essence interdisciplinaire parce qu'elle analyse les traits culturels en tant qu'entités mouvantes alors que l'opération par discipline est applicable pour des situations statiques. Pour elle (*idem*), « *l'interculturel se réfère à plusieurs régions du savoir car ses objectifs potentiels peuvent appartenir à plusieurs problématiques différentes. L'interculturel est fondé par des concepts empruntés à plusieurs domaines* ». En effet, reconnaître le caractère interdisciplinaire de l'interculturel c'est aussi reconnaître la juste place de la méthode complémentariste telle qu'elle a été définie par Devereux (1967) comme : « *la coexistence de plusieurs systèmes d'explication dont chacune est presque exhaustive dans son propre cadre de référence, mais à peine partielle dans tout autre cadre de référence [...]* ».

Ainsi, la démarche interculturelle fait-elle appel aux savoirs d'autres disciplines telles que la sociologie et l'anthropologie et privilégie-t-elle la compréhension au détriment de la description ; en outre, il faut prendre conscience des aspects suivants : tout d'abord, il faut chercher à comprendre les autres et non les décrire ou les classer dans des catégories stables ou solides ; ensuite, l'interculturel privilégie les relations entre les partenaires, il est une action d'influence réciproque, c'est une ouverture à l'autre, c'est une connaissance de l'autre qui contribue également à la connaissance de soi ; après il faut savoir que la situation dans laquelle se déroule l'interaction joue un rôle fondamental pour la compréhension des enjeux de cette même interaction. Enfin, il faut reconnaître à l'interculturel son caractère

pluridimensionnel et interdisciplinaire, autrement dit, le recours à d'autres disciplines dans les analyses et études interculturelles est non seulement souhaitable mais aussi nécessaire.

#### **4.3.5. Cinquième approche : linguistique**

Les pistes méthodologiques pouvant être classées dans cette approche sont nombreuses. Comme le nom l'indique il s'agit de méthodes privilégiant une analyse linguistique des discours comme les propose Dervin (2010) ; mais, par ailleurs, font aussi partie de cette catégorie l'approche lexicologique de Galisson (1991) qui est, à notre avis, similaire à l'approche par la grammaire du sens et le travail sur les implicites proposés par Charaudeau (2005) et bien d'autres.

La piste de l'analyse linguistique des discours présuppose l'utilisation des techniques d'analyse du discours pour l'identification et la compréhension des différentes façons dont les locuteurs se définissent et définissent les autres. Ainsi, Dervin (2009, p. 170) propose que l'on travaille sur les marques de subjectivité, les modalités, les déictiques et les pronoms s'intéressant aux mots choisis par le locuteur, en cherchant à comprendre la manière dont le locuteur se positionne face à ce qu'il dit. Selon lui, cette perspective permet de « *faire ressortir la complexité dans l'apparante unicité (de l'identité) et de travailler sur les mises en scène, les identifications, les contradictions...* ».

En effet, l'auteur propose cette piste afin de respecter le caractère instable et dynamique de l'identité et de se poser contre les approches différentialistes qui voient dans la culture et l'identité des entités stables ou solides. Dans la suite de sa proposition sur l'analyse linguistique des discours Dervin (*idem*) préconise deux types d'activités qui résument, nous semble-t-il, sa pensée à ce sujet. Le premier exercice consiste à « *détecter les discours culturaliste* » i.e. les discours qui ont tendance à essentialiser les cultures, à catégoriser les individus et à généraliser leurs attitudes et leurs comportements et le deuxième consiste à « *écouter les discours du soi et de l'autre* », i. e. identifier la manière dont chacun se présente et présente les autres à travers son discours.

Selon un autre angle et sans forcément évoquer les techniques d'analyse des discours, Charaudeau (2005) propose aussi de les étudier dans le but de découvrir « *les implicites que recouvrent les différentes manières de dire* » à partir de textes authentiques tels que les BD, les journaux, les publicités, les récits, les débats, etc. car ces implicites sont, selon lui,

« autant de discours qui circulent dans l'univers social d'une communauté » et « constituent les véritables enjeux de communication sociale » dont le repérage, la description et l'explication « permet de toucher au problème de l'identité que celle-ci soit sociale ou culturelle ». À propos des implicites Collès (2006, p. 8) considère quant à lui qu'il est important que les apprenants acquièrent des capacités à les prévoir et en limiter les risques car leur mauvaise interprétation est à l'origine de « bon nombre de malentendus conversationnels ».

Une autre piste méthodologique dans cette approche linguistique de l'interculturel est l'analyse lexicographique. L'un des représentants de cette piste est sans doute Galisson (1991) avec la notion de « mots à charge culturelle partagée » que nous avons présentée dans le chapitre précédent comme l'une des approches de la culture en classe de langue.

Enfin, la dernière piste linguistique d'une approche interculturelle est, d'après Charaudeau (2005), la voie de la « grammaire du sens » qu'il avait définie quelques années auparavant (1992) de la manière suivante :

« Le langage est donc à la fois *sens*, *expression* et *communication*. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois. Une grammaire du sens et de l'expression doit donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction : (i) des *intentions du sujet parlant* qu'ils sont susceptibles d'exprimer ; (ii) des *enjeux communicatifs* qu'ils révèlent et (iii) des *effets de discours* qu'ils peuvent produire ».

Selon Charaudeau (2005), cette conception de la grammaire associée à l'hypothèse qu'« une langue exprime une certaine façon de découper le monde ou de construire une vision du monde » devrait induire la didactique des langues à développer, chez l'apprenant, des capacités lui permettant d'accéder à la manière dont, dans une langue particulière, en l'occurrence le français, « on se positionne face au temps et à l'espace » et à « modaliser les énoncés de façon à mieux persuader et séduire l'interlocuteur ou défendre une idée ».

À l'issue de cette présentation des méthodes d'approche interculturelle nous remarquons que la frontière, entre elles, n'est pas étanche et qu'elles se recoupent. Ainsi, l'approche par les représentations et les stéréotypes (cf. Zarate, 1993 et Lipiansky, 1996) n'est pas si étrangère à l'approche d'analyse des discours sur soi et sur les autres car ces derniers peuvent être tenus à partir, ou sous la forme, de représentations que le locuteur a de soi et de l'autre. Par ailleurs, si nous partons du principe que l'objectif d'analyse des textes

littéraires est de débusquer et d'identifier les différentes images et contenus implicites sur une culture ou un lieu, nous pouvons la rapprocher également de l'approche par la littérature. L'approche par la grammaire du sens (cf. Charaudeau, 2005) peut avoir une certaine équivalence avec l'approche lexicographique de Galisson (1991).

Seule l'approche pragmatique et/ou interactionniste semble se démarquer des autres. Elle est, nous semble-t-il, plus abstraite que les autres dans la mesure où il n'y a pas d'objet de travail et/ou d'enseignement identifiable et, par conséquent, elle est plus difficile à mettre en place. En effet, se donner pour objectif de préparer l'apprenant à anticiper les comportements d'un interlocuteur quelconque semble difficilement réalisable sans courir le risque de cataloguer de tels comportements et attitudes. Dans le meilleur des cas, l'apprenant peut prendre conscience de l'existence de ces malentendus lorsque l'interaction a lieu avec des partenaires originaires d'autres cultures. C'est en même temps un paradoxe car c'est cette capacité d'anticipation, de prévention et surtout de gestion des malentendus de l'interaction qui constitue le but ultime d'une approche interculturelle, au moins chez Abdallah-Preteceille qui est la grande spécialiste du domaine en France.

#### **4.4. Principes de formation ou d'éducation interculturelle**

Selon Camilleri (1996, pp. 201-213), il y a cinq principes à respecter dans une formation à l'interculturel : *Comprendre la logique interne de chaque culture* (pour donner à chaque individu le sentiment de ménager sa dignité il est avant tout indispensable de le rassurer sur sa différence culturelle, en faisant apparaître qu'elle est respectable comme les autres ; *éduquer au relativisme* (reconnaître le droit d'exister à chaque culture et ne pas établir de classements hiérarchisant les cultures, comprendre que toutes sont égales en dignité, apprendre à tolérer d'autres cultures) ; *ne pas figer ni sacrifier les cultures* (prendre la culture non pas comme une entité stable ou une donnée statique mais comme un processus dynamique, c'est-à-dire susceptible d'évoluer en fonction des périodes et des contextes); *traiter l'hétérophobie* (lutter contre la peur de l'autre, la peur d'approcher ou d'échanger avec la différence et créer des situations de réflexion sur les mécanismes d'exclusion et de phobie) ; et, enfin, *ne pas éviter les contentieux et les conflits* (il ne faut pas éviter d'aborder les sujets qui fâchent ou qui sont source de conflit, il faut en parler pour ensuite les éliminer de la mémoire à travers un exercice de compréhension de l'autre, cette action vise à dépasser

l'interculturel dit de courtoisie, c'est-à-dire un interculturel de façade où chacun fait semblant de dépasser ses craintes).

Pour l'Unesco (2006, p. 31), il y existe trois principes directeurs pour une éducation interculturelle. Ces principes ont été établis à partir de l'analyse et de la synthèse de plusieurs instruments juridiques tels que les traités, conventions et pactes, d'une part, et les déclarations et recommandations<sup>38</sup> publiés par cet organisme depuis sa création en 1948, d'autre part. Cependant, pour cet organisme (*ibidem*, p. 23), la Déclaration universelle des droits de l'homme se démarque de ces instruments parce que la plupart de ces derniers reprennent les deux principes de base de la première, selon lesquels « *l'éducation doit viser au plein épanouissement de l'individu et à la promotion de la compréhension et de la paix* ».

Les principes directeurs de l'éducation interculturelle selon l'Unesco (*idem*) sont les suivants:

**Principe I** – *L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté.* Ce principe stipule, entre autres, que l'élaboration des programmes, les instruments d'évaluation et les programmes de formation des enseignants doivent tenir compte des caractéristiques individuelles et socioculturelles des apprenants et du contexte de leur réalisation ou de leur mise en place.

**Principe II** – *L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société.* Ce principe vise à promouvoir essentiellement l'égalité d'accès à toutes les formes d'éducation pour tous les groupes culturels de la population ; l'élimination de toutes les formes de discrimination dans le système éducatif et l'égalité des chances pour la participation au processus d'apprentissage, en résumé nous pouvons dire que celui-ci a pour but de garantir de chances égales et équitables en matière d'éducation à tous les apprenants.

---

<sup>38</sup> Les traités, conventions et pactes sont des éléments essentiels du cadre juridique international car ils sont contraignants pour les parties contractantes et génèrent des obligations légales alors que les déclarations et recommandations ont un caractère non contraignant, mais comme elles représentent un consensus international partagé, elles invitent les Etats membres à agir.

**Principe III** – *L'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les connaissances, attitudes et compétences qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethniques, sociaux, culturels et religieux et nations.* Parmi de nombreux objectifs qui peuvent être assignés à ce principe il est à noter qu'il vise à promouvoir la découverte de la diversité culturelle, la conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et le respect du patrimoine culturel ; la compréhension et le respect pour tous les peuples, leurs cultures, civilisations, valeurs et modes de vie, y compris les cultures ethniques du pays et les cultures d'autres nations ; l'enseignement-apprentissage de langues étrangères et le renforcement de l'élément culturel dans l'enseignement linguistique.

L'analyse des éléments méthodologiques ci-dessus et plus particulièrement des principes d'éducation interculturelle proposés par l'Unesco (*idem*) renforce l'idée que l'approche interculturelle n'est pas seulement la connaissance d'une autre culture, notamment la culture cible, mais c'est un travail qui commence par la connaissance et la prise de conscience de soi-même, de sa propre culture et de son environnement ou lieu d'habitation. En effet, les deux premiers principes sont centrés sur l'apprenant, sa culture et son milieu et c'est seulement le troisième qui introduit l'élément étranger, l'autre culture.

#### **4.5. L'interculturel en didactique des langues étrangères**

Selon Verbunt (cf. 2011), l'interculturel est un sujet pluridisciplinaire qui n'est donc pas exclusif à la didactique des langues. Cependant, il bénéficie, nous semble-t-il, d'une place très importante dans ce domaine. En effet, la nécessité ou non de la prise en compte de l'interculturel en didactique des langues, et en particulier dans la didactique du FLE, ne se pose pas et ne se posera sans doute jamais parce qu'il s'est immédiatement imposé comme nécessaire et évident. Ainsi, selon Coste (2013, p. 164):

« Si la didactique de l'interculturel a pris une place de choix dans les formations des enseignants de FLE c'est qu'il était impossible de ne pas considérer le fait qu'un enseignant de FLE est de facto dans une situation interculturelle : confronté aux cultures diverses, avec des apprenants de sa classe. Il s'est donc avéré nécessaire que l'enseignant de FLE sache faire face à cette situation, non seulement pour aider ses apprenants à entrer dans une nouvelle langue et ses inscriptions culturelles, mais aussi pour proposer un travail réflexif sur les stéréotypes culturels des uns des autres, sur

ses propres expériences linguistiques et culturelles, tout comme il peut le faire, malgré-lui, sur les langues et cultures de ses apprenants ».

Pour commencer, nous trouvons nécessaire de situer l'apparition ou l'entrée de l'interculturel en didactique des langues afin de comprendre ses conséquences et ses apports dans le domaine. Tous les auteurs cités jusqu'ici situent l'apparition de l'interculturel dans les années 1970. N'oublions pas que c'est durant cette époque que se situe également l'approche communicative en didactique des langues. C'est donc naturellement que nous pouvons faire un lien entre l'interculturel et l'approche communicative. En effet, Porcher (1996, p. 250) considère que « *l'interculturel est au cœur des apprentissages communicatifs* » et que « *l'apparition des méthodes communicatives présentaient, à l'époque, deux innovations radicales, deux ruptures avec le passé* ». Selon lui (*idem*), deux changements ont contribué à l'introduction de la dimension interculturelle dans ce domaine : l'apparition, d'un côté, de la linguistique de l'énonciation et de la pragmatique, qui est venue se substituer au structuralisme en vogue à l'époque et, de l'autre, la prise en compte d'un nouvel objectif en langue qui consistait à développer chez les élèves les compétences culturelles qui sont aussi nécessaires à la communication.

Les méthodologies communicatives ont apporté une nouvelle dimension dès lors que « *la matière à apprendre n'est pas le guide de l'enseignement : c'est la "centration sur l'apprenant" qui constitue la dimension majeure et primordiale* ». Pour étayer son propos, Porcher fait appel à l'expression très célèbre de John Stuart-Mil qui affirmait à l'époque que « *pour enseigner les mathématiques à John, il faut certes connaître les mathématiques, mais il est indispensable de connaître John* » et selon ce principe « *le public auquel on s'adresse fournit donc la priorité de l'acte d'enseigner* ». Porcher (*idem*) considère que cette nouvelle dimension et conception du rôle de l'apprenant est :

« Particulièrement juste dans les langues étrangères parce que celles-ci supposent [...] une capacité de l'apprenant à se décentrer, à se mettre à distance de lui-même pour apprendre à apprivoiser l'étrangeté, c'est-à-dire, d'autres manières de sentir, de penser, de rêver, d'imaginer, de vivre ».

Cela conduit également à concevoir l'interculturel comme un échange intersubjectif, un bénéfice réciproque, un enrichissement mutuel. Et pour Porcher (*idem*) « *l'immense mérite des méthodologies communicatives* » est de considérer que : « *deux personnes ne se réduisent pas à être des locuteurs purs (des machines à parler)* ». Pour lui (*ibidem*, p. 251),

l'interculturel est en lien direct avec les approches communicatives parce qu'il fait partie ou participe de la compétence de communication qui est le but ultime de ces approches. Selon cet auteur (*ibidem*, p. 252), l'interculturel, dans l'apprentissage des langues, « *n'est pas un simple supplément d'âme* », mais « *un passage obligé* ».

L'insistance de Porcher sur l'inévitabilité de l'interculturel dans les approches communicatives, et par conséquent dans le domaine de la didactique des langues, renvoie à l'idée que l'interculturel est en quelque sorte *factuel* pour ce domaine, ce constat est basé sur la typologie de l'interculturel de Demorgon (*idem*), présentée ci-dessus. C'est aussi ce que semble reconnaître, Porcher (*idem*), lorsqu'il affirme que dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues l'interculturel « *est présent même si on ne le sait pas, même si on ne le veut pas [...]. L'interculturel c'est, radicalement, une nécessité, une composante, un élément qui ne se laisse pas contourner* ».

À travers les avis des auteurs tels que Coste (2013), Porcher (1996), Abdallah-Preteille (1986, 1996 et 1999) et d'autres, parce que la liste ne saurait être exhaustive, il ressort sans aucun doute que l'intégration et la prise en compte de l'approche interculturelle dans la didactique des langues n'est pas optionnelle mais constitue une nécessité et, pour emprunter l'expression de Porcher (1996) et Dumont (2008), constitue « *un passage et/ou itinéraire obligé* ». Plus longuement, Porcher (1996) démontre qu'il est impossible de ne pas en prendre compte dans l'enseignement-apprentissage des langues parce que celle-ci y est présente d'une manière ou d'une autre.

En effet, tout enseignant de langue, aujourd'hui, est sensé connaître et mettre en place une démarche interculturelle dans ses cours. La question qui se pose donc n'est pas de savoir quelle est la place de l'interculturel en didactique des langues mais quelles sont les modalités de sa mise en place. C'est parce que l'approche interculturelle est incontournable et importante pour l'enseignement des langues que nous avons décidé de mener cette recherche portant sur l'analyse des pratiques d'enseignement du FLE dans un contexte particulier, comme celui du Mozambique, afin de comprendre si les discours des auteurs, cités ci-dessus, ont des répercussions sur les pratiques d'enseignement. Nous voulons surtout savoir s'il y a une prise en compte *explicite* et *consciente* de cette approche. Nous utilisons les adjectifs « *explicite* » et « *consciente* » parce que, tout en partageant le caractère factuel de l'interculturel en classe de langue, comme cela a été dit précédemment, nous estimons qu'il ne faut pas se contenter de cet *interculturel factuel*. Même si tout enseignement de langue

suppose une relation interculturelle, comme l'affirme Porcher ci-dessus, il est nécessaire que certaines postures et attitudes soient adoptées et mises en place de manière consciente et fassent l'objet d'une réflexion et d'un choix méthodologique afin que l'interculturel ne soit pas, *de facto*, « *un supplément d'âme* » ou un discours qui ne dépasse pas le stade de la théorie, c'est-à-dire sans application effective et vérifiable en classe de langue.

L'approche interculturelle, à la ressemblance de l'approche communicative, vise à développer et faire acquérir une certaine compétence ; il s'agit, en effet, de faire en sorte que les apprenants d'une langue étrangère puissent assimiler la compétence interculturelle. Mais avant de définir ce qu'est la compétence interculturelle et de comprendre son rapport aux compétences de communication et culturelle, il est nécessaire de faire un rappel de l'évolution de la notion de compétence en didactique des langues afin de mieux comprendre quelle est la place de la compétence interculturelle à côté des autres.

#### **4.5.1. La notion de compétence en didactique des langues**

Avant d'analyser, ci-dessous, la compétence (inter)culturelle, il est important de faire un rappel historique sur la notion de compétence dans le domaine de la didactique des langues en la situant par rapport aux différentes méthodologies d'enseignement des langues. En effet, dans ce domaine, la compétence interculturelle qui est l'objectif de l'approche interculturelle ne peut pas être analysée sans l'inscrire dans l'ensemble de l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères et donc des compétences qui ont traversé ce domaine tout au long de son histoire. L'enseignement des langues est de loin, nous semble-t-il, le domaine de la didactique qui a connu le plus de changements méthodologiques par rapport à d'autres, probablement en raison de la complexité même de l'objet langue. Nous osons, de fait, nous interroger ici : combien y a-t-il de manières ou de méthodologies d'enseigner l'histoire, les mathématiques, la biologie, etc. ? Probablement pas autant qu'il n'y en a pour l'enseignement des langues. Tout individu s'intéressant aujourd'hui à la didactique des langues étrangères sait que l'histoire de cette discipline est marquée par plusieurs méthodes ou méthodologies d'enseignement : de la méthode traditionnelle ou grammaire traduction à l'approche actionnelle en vogue actuellement, en passant par la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle et par l'approche communicative. Chacune d'elles poursuivait un objectif particulier et s'inscrivait en opposition ou se présentait comme un réajustement de la précédente ; Puren (1988) fait une description exhaustive de tout ce processus d'évolution.

Nous ferons ici une brève récapitulation de ces méthodologies et notre focus portera sur le type de compétence visée par chaque méthodologie ou approche. Ainsi, en fonction du type de compétence visée par chaque méthodologie, elles peuvent être classées en trois<sup>39</sup> groupes : dans le premier nous retrouverons la méthode traditionnelle, dont la compétence visée était la lecture et la compréhension des textes littéraires ; le deuxième comprend la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle. Dans ces trois méthodes l'objectif poursuivi était la compétence linguistique par l'intermédiaire de l'enseignement de la grammaire. Ces méthodes étaient en relation étroite avec les changements technologiques et théorico-scientifiques de chaque époque et c'est pour cela d'ailleurs que les deux dernières ont reçu une forte influence de la linguistique structurale et des théories d'apprentissage de l'époque, notamment le béhaviorisme et la gestalt (pour le côté théorique et scientifique). Notons qu'elles ont également été caractérisées par l'utilisation d'appareils sonores (magnétophones) et audiovisuels (magnétoscopes) qui constituaient alors des innovations technologiques.

Dans le troisième et dernier groupe, nous trouvons l'approche communicative et l'approche actionnelle. Toutes deux, que l'on n'appelle plus méthodologies, ont le mérite de reconnaître l'importance de la compétence linguistique, toutefois elles y ajoutent une nouvelle dimension : la dimension culturelle ou sociale de la langue. Avec elles, l'objectif poursuivi sera la compétence de communication et/ou la compétence à communiquer socio-langagièrement. Nous serions donc tentés de considérer que l'approche de la culture, en didactique des langues, ne commence qu'avec les approches communicatives et se poursuit avec l'approche actionnelle. Toutefois, Puren (2002) en fait une interprétation différente considérant que dans toute l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, la culture a toujours été traitée d'une manière ou d'une autre, c'est d'ailleurs sur cet argument qu'il se base pour considérer la compétence interculturelle comme une composante de la compétence culturelle, nous y reviendrons.

Cependant, un classement plus strict et rigide ne peut donner que deux groupes. En effet, la méthode traditionnelle, ou grammaire traduction, peut être intégrée dans le deuxième groupe puisque les textes littéraires étaient un moyen pour que l'apprenant arrive, par la traduction, à parler la langue étrangère, c'est-à-dire que même s'il y avait une centration sur la traduction des textes littéraires l'objectif ultime de l'exercice était de parvenir à développer,

---

<sup>39</sup> Notre classement basé sur les compétences visées par chaque méthodologie ou approche n'a été emprunté à aucun auteur.

chez l'apprenant, une certaine maîtrise de la langue et donc une compétence linguistique. Si nous validons et acceptons cette hypothèse, nous constatons qu'il ne reste que deux compétences : *la compétence linguistique et la compétence de communication*.

De manière générale, et comme l'affirme Robert (2002, p. 30), la compétence est définie « *comme une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier* ». Alors que dans le CECR (2001, p. 15) la compétence est définie comme « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* ». D'après Robert (*idem*), en grammaire générative « *la compétence est la connaissance implicite innée que tout individu possède de sa langue* » et cette compétence est opposée à la performance qui désigne « *la manifestation de la compétence d'un individu à utiliser les actes de parole appropriés dans une situation de communication donnée* ». Pour cet auteur, les notions de compétence et de performance relèvent tantôt de la linguistique tantôt de la communication et du fait que la compétence relève de ces deux domaines elle est de cette importance en didactique des langues, parce que les deux objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère consistent à faire acquérir à la fois la compétence linguistique et la compétence communicative.

Selon Cuq (2003, p. 48), la compétence linguistique :

« Se réfère aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue (phonologie, morphologie et syntaxe) dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole ».

Selon cet auteur (*idem*), si l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est formulé en termes de compétence linguistique, on donnera la priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques. En revanche, il considère que la *Compétence communicative* - est généralement définie en opposition à la compétence linguistique et désigne :

« La capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. ».

Selon Cuq (*idem*), cette vision de la compétence a pour conséquence en didactique des langues la prise en compte des connaissances outre que linguistiques comme c'est le cas de la culture et des aspects sociaux qui, à notre avis, débouchent aujourd'hui sur des notions telles que l'approche interculturelle et la compétence interculturelle. Si l'on se tient à la dichotomie *compétence vs performance*, nous pouvons déduire que la *compétence linguistique* relève plutôt de la « compétence » alors que *la compétence de communication* relèverait davantage de la « performance ». Toutefois, cette dichotomie n'a pas été retenue car elle n'est mobilisée que pour faire l'histoire de la notion de compétence parce que très vite la notion de performance a été abandonnée au profit de celle de compétence qui s'est imposée et sert à désigner à la fois la compétence elle-même et la performance<sup>40</sup>.

La compétence de communication a fait l'objet de plusieurs analyses et interprétations, toutefois elle est pour tous une compétence complexe contenant plusieurs composantes. En effet, même si le nombre et les appellations de ses composantes varient considérablement d'un auteur à l'autre, force est de constater qu'ils reconnaissent tous que la compétence linguistique à elle seule n'est pas suffisante pour réussir un acte de communication et qu'elle est, par ailleurs, une composante de la compétence de communication.

Parmi les auteurs ayant proposé des composantes de la compétence de communication, nous pouvons faire référence à Coste (1978), Abou (1980), Moirand (1982), Boyer (1990), Van Ek (2001), Charaudeau ( ) et bien d'autres (la liste est longue). Nous rappellerons, ici, les composantes de la compétence de communication selon Moirand (1982, p. 20) pour qui la compétence de communication comprend quatre composantes. Nous avons retenu la proposition de Moirand (*idem*) pour trois raisons : tout d'abord parce qu'elle correspond à la vision que nous avons de la compétence de communication, ensuite parce que cette typologie est simple et facile à interpréter mais aussi, et surtout, du fait que les autres auteurs peuvent s'y retrouver et, enfin, parce qu'elle répond au mieux à l'objectif de ce rappel historique qui est de trouver et de situer les premières indications et les premiers signes de la compétence interculturelle en didactique des langues.

Pour Moirand (*idem*), les quatre composantes de la compétence de communication sont les suivantes :

---

<sup>40</sup> Notre interprétation.

- *une composante linguistique* – c’est-à-dire la connaissance et l’appropriation (la capacité à les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- *une composante discursive* – la connaissance et l’appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- *une composante référentielle* – c’est-à-dire la connaissance des domaines d’expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- *une composante socioculturelle* – c’est-à-dire la connaissance et l’appropriation des règles sociales et des normes d’interaction entre les individus et les institutions ; la connaissance de l’histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

La dernière de ces composantes donne déjà une indication et nous pouvons, de fait, en déduire qu’avant de parler de la compétence culturelle, voire même de la compétence interculturelle en didactique des langues, on envisageait une compétence socioculturelle comme l’une des quatre composantes de la compétence de communication. Ainsi, nous pouvons la considérer comme étant « l’ancêtre » de la compétence culturelle ou interculturelle. Par ailleurs, dans un ouvrage collectif de Byram, Zarate & Neuner (1997), la notion de compétence socioculturelle est utilisée comme synonyme de compétence interculturelle puisque Byram (1997) et Byram, Gribkova & Starkey (2002) reprennent les composantes de la compétence socioculturelle décrite dans Byram, Zarate & Neuner (1997) pour la définition de la compétence interculturelle, sans prendre le temps de justifier cette reprise. Cependant, ils y ajoutent une cinquième composante le *savoir s’engager*. Toutefois, Byram (1997) se défend de cette fluctuation en évoquant la différence des contextes d’apparition des deux ouvrages, donc le caractère probablement contraignant de l’ouvrage écrit sous l’auspice du Conseil de l’Europe qui demandait une recherche de consensus entre les différents auteurs ayant coécrit le livre.

Nous avons, à plusieurs reprises utilisé le connecteur « ou » à propos des compétences culturelle ou interculturelle, il ne s’agit pas d’un simple jeu de mots, c’est en effet le signe d’un vif débat et d’un certain malaise autour de ces deux notions entre les chercheurs et les auteurs qui les travaillent et les utilisent. Ci-après, nous présenterons et discuterons les différents points de vue à ce sujet.

#### 4.5.2. Compétence culturelle ou interculturelle ?

Très souvent, particulièrement en didactique des langues, la compétence interculturelle est définie et analysée en rapport avec la compétence culturelle et le débat les concernant est loin de faire l'unanimité. En effet, certains auteurs, comme Abdallah-Preteille (1996), les prennent pour des compétences indépendantes et autonomes et d'autres, tel Puren (2013 et 2015), considèrent la première comme une composante de la dernière.

D'après Abdallah-Preteille (1996, p. 32), les compétences culturelle et interculturelle sont distinctes l'une de l'autre car la première est, pour elle (*idem*), « *la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états* » ; autrement dit, il s'agit de la simple connaissance des faits et des caractéristiques des cultures, sans effort de compréhension de leur manipulation réelle en situation de communication. En revanche, selon elle (*ibidem*, p. 29), la compétence interculturelle n'est pas une simple connaissance descriptive des cultures ou une simple connaissance des faits de civilisation, elle est « *une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique... et culturelle)* ». En ce sens, l'auteure (*ibidem*, p. 32) considère que la compétence interculturelle ne peut pas être une composante de la compétence culturelle parce que la première dépasse ou déborde la deuxième dans la mesure où :

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

Cependant, Puren (2015, p. 21), dans l'un de ses articles discutant du rapport entre ces deux compétences, soutient un point de vue contraire à celui de l'auteure ci-dessus affirmant que :

« La "compétence interculturelle", [...] ne peut plus, en particulier, être opposée à la "compétence culturelle", mais doit être considérée comme l'une de ses composantes, en relation nécessaire avec deux autres composantes [...] : transculturelle et métaculturelle. Un modèle de compétence culturelle suffisamment complexe doit même désormais intégrer deux composantes supplémentaires, pluriculturelle et co-culturelle [...] ».

Puren schématise sa conception de la compétence culturelle à l'aide d'un tableau, dans lequel il démontre pourquoi la compétence interculturelle est une composante d'une compétence plus large et plus complexe, i.e. la compétence culturelle. Pour une meilleure compréhension de l'approche de Puren, nous présentons ci-dessous son tableau résumé.

**Tableau 4 - Composantes historiques de la compétence culturelle en didactique des langue-culture.**

| Composante              | Définition  | Domaine privilégié                 | Activité privilégiée   | Constructions méthodologiques correspondantes   |
|-------------------------|---|------------------------------------|--|---|
| <b>Trans culturelle</b> | - 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)                               |
| <b>Méta culturelle</b>  | - 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) |
| <b>Inter culturelle</b> | - 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)                                    |
| <b>Pluri culturelle</b> | - 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)      |
| <b>Co-culturelle</b>    | 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)   |

Source : Puren (2014)

L'analyse du tableau de Puren (2014, pp. 21-38), ci-dessus, nous autorise à faire les constats suivants :

Tout d'abord l'auteur met en cause le caractère autonome de la compétence interculturelle. Pour lui, celle-ci fait partie d'une compétence globale, qui est donc la compétence culturelle. Ensuite, dans la colonne de droite, il démontre que la culture a été traitée dans toutes les méthodologies d'enseignement et situe l'interculturel comme une dimension ou composante de l'approche communicative. Puren laisse entendre qu'avec le CECR (2001) et l'approche actionnelle qu'il promeut, dont le but est de promouvoir le vivre ensemble dans l'espace européen, la compétence interculturelle est aujourd'hui dépassée ou inappropriée car il considère que le nouvel objectif de l'enseignement des langues en Europe (le vivre ensemble) correspond à la composante et compétence co-culturelle. Un paradoxe sans doute dans la mesure où l'auteur nous invite à abandonner l'interculturel alors même que chez certains acteurs du domaine, voire chez une grande majorité, l'interculturel est encore en phase de stabilisation et connaît une grande promotion. À cela s'ajoute le fait que la composante co-culturelle n'a pas encore fait l'objet de massification ou de réflexion. Par ailleurs, Puren est le seul à plaider pour un tel dépassement de l'approche et de la compétence interculturelles.

Ainsi, pour Abdallah-Preteille (*idem*) la compétence interculturelle est-elle supérieure, étant une compétence à part entière et représentant un haut niveau de perfectionnement par rapport à la compétence culturelle, donc deux composantes distinctes ; tandis que pour Puren (*idem*) c'est la compétence culturelle qui est générale ou supérieure et c'est à l'intérieur de celle-ci que l'on trouve la composante interculturelle à côté d'autres composantes, la compétence interculturelle étant pour Puren (*idem*) une micro-compétence de la compétence culturelle.

Toutefois, Porcher (1988, p. 92), sans établir de rapport entre ces deux compétences, a défini la compétence culturelle comme étant:

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

La définition de la compétence culturelle que propose Porcher (*idem*) qui, en fonction des dates, est incontestablement ancienne par rapport à celles d'Abdallah-Preteille (*idem*) et de Puren (*idem*), ne nous aide pas davantage à démêler le débat né autour de ces deux

compétences. Il est difficile, voire impossible, de considérer que les définitions des auteurs postérieures visent à contester celle-ci ou à la remettre en cause parce qu'elle est, en quelque sorte, un pas fait en avant et qu'elle recouvre le caractère mouvant des cultures prenant en compte la situation de communication ou l'interaction entre les protagonistes. En effet, celle-ci ressemble à la définition de la compétence interculturelle telle qu'elle est proposée par les deux autres. En fait, Porcher définit la compétence culturelle avec les mêmes descripteurs que ceux utilisés par Abdallah-Preteceille et Puren pour la définition de la compétence interculturelle, notamment « *la capacité pour un étranger d'anticiper ce qui va se passer dans une situation* ».

Toutefois, même si cette discussion est nécessaire et importante, force est de constater que c'est la notion de compétence interculturelle qui a été retenue devenant une compétence transversale car travaillée et prise en compte dans de nombreux domaines sociaux et disciplinaires tels que la politique, le monde des affaires, l'éducation, etc. Par ailleurs, Abdallah-Preteceille (2003) considère que le domaine de l'éducation s'est moins intéressé à l'approche interculturelle en comparaison au domaine du management international. C'est dans ce dernier, en effet, où Bartel-Radic (2009) a pu recenser seize définitions de la compétence interculturelle, parmi lesquelles nous avons retenu cinq qui couvrent, nous semble-t-il, toutes les autres et témoignent de la transversalité puisqu'elles peuvent servir dans tous les contextes où la compétence interculturelle se veut nécessaire. Le tableau ci-dessous présente les définitions tirées de l'article de Bartel-Radic (*ibidem*, p. 14).

**Tableau 5 - Différentes définitions de la compétence interculturelle**

|   | <b>Auteur</b>   | <b>Définition proposée</b>   |
|---|---|--|
| 1 | Thomas (1996, p. 17)  | L'action interculturelle suppose un comportement motivé et planifié, orienté vers un but et dirigé par les attentes, qui comprend des éléments de régulation de sa propre culture et de celle de l'autre.  |
| 2 | Knapp & Knapp-Potthoff, (1990, p. 83) cités par Breuer & Barmeyer, 1998, p. 180 | La compétence interculturelle se compose principalement d'un « complexe de capacités analytico-stratégiques, qui élargissent le spectre d'interprétation et d'action de l'individu dans l'interaction interpersonnelle avec des membres d'autres cultures ». |
| 3 |   | La compétence [interculturelle] constitue un troisième niveau d'apprentissage et est le résultat de la prise de  |

|   |                              |  |
|---|------------------------------|--|
|   | Hofstede (1994, pp. 293-294) | conscience du fait que l'on « a reçu une certaine programmation mentale et que d'autres (...) ont un programme mental différent », de « l'acquisition de connaissances » sur l'autre culture et de « la pratique ». La compétence, c'est être capable de « se débrouiller dans ce nouvel environnement, d'être capable d'y résoudre des problèmes ».   |
| 4 | Funke (1995, p. 90)          | La communication interculturelle sans heurts a pour présumé la compréhension graduelle de la culture étrangère. L'objet d'apprentissage est pour une part la culture étrangère, pour l'autre, le processus de compréhension de cette culture étrangère y compris tous les autres facteurs qui le composent.  |
| 5 | Bolten, (1998, p. 167)       | Compétence (inter-)culturelle : Connaissance de l'autre culture, connaissance de la langue étrangère, tolérance à l'ambiguïté, relativisation du rôle de chacun, empathie, flexibilité. La compétence interculturelle est indépendante de la compétence individuelle ou sociale qui demande capacité de coopération, capacité de communication, capacité d'innovation, motivation et résistance au stress. |

**Source : Adaptation du tableau de définitions de la compétence interculturelle recensées par Bartel-Radic (2009, p. 14).**

La lecture du tableau ci-dessus démontre certaines divergences quant à la conception de cette compétence. En effet, Bartel-Radic (2009, p. 13) considère qu'il y a tendance, parfois, à réduire la compétence interculturelle à l'adaptation à une autre culture. Or, selon l'auteure (*idem*), « *cette vision est trop simpliste et correspond à une vision réductrice et stéréotypée de la culture* ». Par ailleurs, Bartel-Radic n'est pas la seule à constater cette divergence des points de vue et cette apparente incohérence entre les définitions proposées et le sens même de l'approche et de la compétence interculturelles. En effet, Dervin (2011) fait le même constat allant au-delà de la compétence dès lors qu'il considère que cette ambiguïté est caractéristique de l'approche interculturelle dans son ensemble. Ainsi, ce dernier classe les différentes définitions et conceptions de cette approche en trois types : *solides*, *liquides* et *janusiens*.

Selon Dervin (2011, p. 33), les approches interculturelles solides sont celles « *qui ignorent le contexte d'interaction et la complexité des individus mis en contact, qui sont réduits à des faits culturels* ». Autrement dit, ce sont celles qui considèrent la culture comme étant une entité stable ou objective pouvant faire l'objet d'un apprentissage et qui, par

conséquent, assimilent la compétence interculturelle à l'accumulation de connaissances encyclopédiques sur une culture ou les locuteurs d'une langue.

Tandis que les approches liquides sont, selon lui (*ibidem*, p. 34), l'inverse des approches solides dans la mesure où elles prennent « *en compte (avec plus ou moins de complexité) de nombreux facteurs d'interaction. Elles refusent l'équation quasi-systématique entre discours et actes, donc entre descriptions "internes" ou "externes" des cultures ou de leurs membres comme "preuve"* ». Dans cette perspective, la culture et l'identité sont considérées comme étant dynamiques et l'objectif d'une approche interculturelle n'est pas de les appréhender en tant que telles mais de savoir comment elles influencent les interactions entre des individus appartenant à des milieux socioculturels distincts.

Enfin, les approches « *janusiennes* » sont, toujours selon Dervin (*ibidem*, p. 35), « *hybrides* » car caractérisées par des discours à la fois solides et liquides sur l'interculturel. Ainsi, considère-t-il que les chercheurs qui remettent en question les discours sur les stéréotypes mais en même temps les substituent par ce qui leur semble être plus proche de la réalité, en faisant donc une généralisation, ou encore les « *discours qui considèrent que chaque individu est multiple et divers mais d'un autre côté fait recours à des éléments solides/culturalistes pour le déterminer* », sont l'exemple type des discours *janusiens* ou hybrides puisqu'ils intègrent à la fois des éléments des approches solide et liquide.

Après avoir parcouru les différentes définitions de la compétence interculturelle nous partageons la conclusion de Bartel-Radic (*ibidem*, p. 13) qui affirme que cette compétence transcende trois dimensions : *la dimension cognitive* (la compétence interculturelle est définie comme une compréhension ou connaissance) ; *la dimension comportementale* (la compétence interculturelle suppose l'existence chez l'individu de certains traits de personnalité qui se traduisent dans le comportement) et *la dimension affective* (acquérir et développer la compétence interculturelle demande de la motivation et du respect face à la culture de *l'autre* ; cette troisième dimension est au carrefour entre les deux premières dimensions). Ainsi, les trois dimensions doivent-elles être combinées pour qu'une personne soit véritablement compétente interculturellement. En effet, l'auteure (*idem*) considère qu'« *une personne qui connaît bien une culture et qui sait s'y adapter, mais qui considère cette culture comme inférieure (comme cela a été souvent le cas à l'époque coloniale), ne peut pas être considérée comme possédant une compétence interculturelle* ».

## 4.6. Les modèles de compétence interculturelle

Il y existe plusieurs modèles de compétence interculturelle. Ci-après nous en présenterons trois : le modèle de Byram (1997), celui de Holliday, Hyde & Kullman (2004) et, le dernier, de Dervin (2010). Nous les avons retenus pour des raisons diverses : le premier parce qu'il est, non seulement le plus répandu dans le domaine de la didactique des langues étrangères, mais aussi parce que c'est le modèle qui a été retenu par les experts du domaine au sein du Conseil de l'Europe. En revanche, nous avons retenu les deux autres pour leur accessibilité, leur clarté et parce qu'ils prennent en compte la dimension instrumentale de la culture dans les interactions.

### 4.6.1. Le modèle de compétence interculturelle selon Byram (2010)

Byram (1997) intègre la notion de communication dans celle de compétence interculturelle. Selon lui (1997, p. 3), la jonction des deux notions sert non seulement à maintenir un lien avec l'objectif de la didactique des langues, qui est de développer la compétence de communication chez l'apprenant, mais elle permet aussi d'élargir considérablement le concept de compétence de communication dans la mesure où on considère que la réussite de la communication ne dépend pas seulement de l'efficacité de l'échange des informations mais aussi de la capacité à établir et à maintenir des relations.

Même si Byram (*idem*) fixe la compétence de communication interculturelle, dans cet ouvrage il s'attarde spécifiquement sur la compétence interculturelle qu'il définit sur le même modèle que la compétence de communication, c'est-à-dire comme une compétence complexe ayant plusieurs composantes. En effet, pour préciser son modèle de compétence de communication interculturelle, l'auteur s'inspire des différents modèles de la compétence de communication, notamment ceux de Canal & Swain (1980), de Van Ek (1986) et il propose quatre composantes (qu'il appelle *factors*) qui participent dans la compétence interculturelle. Toutefois, l'auteur ajoute que ces facteurs n'ont de sens que s'ils sont pris dans un contexte de politique éducative et de sensibilisation à l'analyse critique de la culture. C'est dans ce sens que Byram (1997) place les deux derniers éléments au centre du modèle.

**Tableau 6 - Les composantes de la compétence de communication interculturelle<sup>41</sup>**

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <b>Skills</b><br>interpret and relate<br><i>(Savoir comprendre)</i>                                  |  |
| <b>Knowledge</b><br>of self and other, of<br>interaction: individual and<br>societal<br><i>(Savoir)</i> | <b>Education</b><br>political education, critical<br>cultural awareness<br><i>(Savoir s'engager)</i> | <b>Attitudes</b><br>Relativising self-valuing<br>other<br><i>(Savoir être)</i> |
|   | <b>Skills</b><br>Discover and/or interact<br><i>(Savoir apprendre/faire)</i>                         |  |

Source : Byram (1997, p. 34)

Après vérification et comparaison des différents ouvrages, notamment Byram, Zarate & Neuner (1997), Byram (1997) et Byram, Gribkova & Starkey (2002), nous sommes à parvenus à la conclusion qu'il n'y avait pas de différences majeures, voire même aucune, entre les trois malgré un changement de terme, passant de socioculturelle à interculturelle dans les deux dernières références. Ainsi, nous avons décidé de présenter le tableau de Byram (1997) et la description résultant de la combinaison des deux autres. Nous avons pris la description venant d'autres ouvrages pour des raisons linguistiques, nous avons ainsi évité de traduire l'original en anglais de Byram (1997). Ci-dessous nous présentons la description de chacune des composantes.

*Les points de vue et approches interculturels (ou le « savoir être » en anglais « attitudes ») :* curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture. Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différent. On pourrait également appeler cela l'aptitude à « décentrer ».

*La connaissance (ou les « savoirs » en anglais « knowledge ») :* connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus. Ainsi, le concept de « connaissance » peut être défini comme une double

<sup>41</sup> Notre traduction (mais aussi celle d'autres auteurs) du titre original en anglais : factors in intercultural communication.

entité : d'une part, la connaissance des processus sociaux et, d'autre part, la connaissance des éléments qui sont la traduction concrète de ces processus et produits - cette deuxième composante englobant la connaissance de la vision que les autres ont probablement de vous, et une certaine connaissance des autres.

*Les capacités d'interprétation et de mise en relation (« savoir comprendre » en anglais « skills ») :* il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture.

*Les capacités de découverte et d'interaction (« savoir apprendre/faire » en anglais appelée également « Skills ») :* il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.

*La vision critique au niveau culturel (« savoir s'engager » en anglais « education ») :* il s'agit de l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures.

#### **4.6.2. Le modèle de compétence interculturelle selon Holliday, Hyde et Kullman (2004)<sup>42</sup>**

Dervin (2010b) considère ce modèle comme étant plus utile pour le développement d'une compétence interculturelle, cela malgré le fait que ces auteurs ne le conçoivent pas dans cette perspective. Ce modèle est basé sur trois mots-clés : identité, altérisation et représentation.

##### 1. *Identité*

Approfondir la compréhension que l'on a de l'identité d'un individu en :

- évitant de la « préconcevoir »,
- appréciant sa complexité,
- repoussant les généralisations à partir d'un seul cas.

---

<sup>42</sup> Nous reprenons la traduction et la description faites par Dervin (2010a, p. 36)

Comprendre comment les individus créent et négocient leur identité culturelle lorsqu'ils interagissent avec moi.

## 2. *Altérisation (Otherization)*

Approfondir sa compréhension des préjugés, stéréotypes et discours qui nous poussent à altériser en :

- évitant de tomber dans le piège du culturalisme qui réduit les individus – de la même façon que l'on se démarque des discours racistes et sexistes ;
- évitant de se laisser séduire par les expériences d'altérité des autres et l'exotique.

## 3. *Représentation*

Apprendre à connaître les représentations qui circulent sur l'Autre dans nos sociétés.

- être conscient des influences des médias mais aussi des institutions officielles et politiques dans notre propre société, qui nous conduisent à voir l'Autre d'une certaine façon.

### **4.6.3. *Le modèle de compétence interculturelle selon Dervin (2010)***

Dervin (2010, p. 37) qualifie son modèle de *protéophilique* (où *protéo* – signifie diversité et *philique* renvoie à appréciation) donnant ainsi l'idée que la compétence interculturelle est la capacité à apprécier les multiples diversités de soi et de l'autre (Dervin, 2010b, p. 12) dans une situation d'interaction ou dans la société. Selon lui (2010a, p. 37), ce modèle est « *fondé sur deux savoir-faire et un savoir (ré)agir* » :

1. *Savoir noter les actes d'identification* (l'identité comme processus de co-construction, par exemple dans un film ou la transcription d'une interaction) ;
2. *Prêter attention aux discours* (être capable de relever des discours racistes, xénophobes, xénophiles, stéréotypés mais aussi interculturellement corrects du type *je n'ai pas destéréotypés mais les Anglais sont...*) ;
3. *Contrôler ses émotions et comportements* (lorsque l'on fait face par exemple aux discours mentionnés en 2).

Même si Dervin (2010a et 2010b) considère que le modèle qu'il propose répond mieux aux objectifs de l'approche interculturelle, force est de constater que, généralement, les trois modèles sont en cohérence avec les objectifs de l'approche interculturelle que nous avons présentés ci-dessus. Toutefois, nous remarquons un manque de référenciations de la composante linguistique dans ces modèles cristallisant ainsi l'idée de ceux qui pensent que la compétence (inter)culturelle est indépendante de l'apprentissage d'une langue et de ceux qui estiment que le plus important dans les cours de langues est d'apprendre à construire des phrases ou des discours remettant en cause les liens d'indissociabilité entre la composante linguistique et la composante (inter)culturelle.

Ci-dessous, nous portons un regard sur les procédures d'enseignement, d'acquisition et d'évaluation de la compétence interculturelle parce qu'en classe de langue étrangère, s'il y a pratique de l'approche interculturelle, elle doit se traduire en actes qui conduisent à ces trois actions : enseignement, acquisition et évaluation mais notre attention portera sur les conditions et possibilités de son évaluation.

#### **4.7. L'évaluation de la compétence interculturelle en classe de langue**

Selon Dervin (2007, p. 99), l'introduction de l'approche interculturelle dans le domaine de l'enseignement des langues comme objectif didactique « *sous-entend développer des moyens de s'assurer de son acquisition* », autrement dit il faut s'assurer qu'il est possible de l'évaluer. En ce sens, il est indispensable d'identifier les méthodes adéquates de son évaluation afin que son intégration dans le contexte éducatif soit effective. En effet, Sercu (2004, p. 73) considère que dans l'enseignement des langues étrangères, l'évaluation de la compétence interculturelle ne doit pas être sous-estimée car elle est importante pour toutes les parties concernées, dans la mesure où « *les apprenants veulent savoir s'ils font des progrès adéquats et dans quels domaines des améliorations sont nécessaires [...] et les enseignants veulent savoir si leurs apprenants apprennent réellement ce qu'ils enseignent* ». D'après cette auteure (*idem*), l'évaluation a des conséquences qui vont au-delà de cet acte dans la mesure où elle peut déterminer les comportements et les actions des acteurs en classe et au-delà. Ainsi, les apprenants ont-ils tendance à ne pas prêter attention à ce qui n'est pas évalué tandis que les parents attendent de voir le progrès de leurs enfants documenté et, enfin, cela oriente aussi le travail des enseignants dans la mesure où ils « *ont tendance à enseigner ce qui sera testé/évalué* ».

Il est donc tout à fait justifié et nécessaire de nous intéresser aux modalités d'évaluation de la compétence interculturelle parce que comme l'explique l'auteure supra, l'évaluation est au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, en général, et des langues en particulier. Cependant, aborder les modalités d'évaluation de la compétence interculturelle n'est pas une tâche facile, en témoignent d'ailleurs les réserves et les mises en garde des auteurs tels que Byram, Zarate & Neuner (1997), Byram (1997), Dervin (2007) et Sercu (2004) qui, tous, considèrent que malgré l'importance de l'approche interculturelle en classe, l'évaluation de celle-ci reste une tâche très délicate, voire même impossible, pour certains.

D'après Byram, Zarate & Neuner (1997, p. 11), les raisons qui expliquent une telle délicatesse sont les suivantes : la première est que « la description des compétences culturelles dans l'apprentissage des langues fait appel à une interaction entre des disciplines récentes telles que la sociologie et l'anthropologie » ; la seconde tient au fait que « l'évaluation qualitative qui est privilégiée pour l'évaluation de cette compétence va à contre-courant de la tradition éducative qui fonctionne spontanément sur une évaluation quantitative des connaissances » ; et, troisièmement, parce que « toute évaluation de l'apprentissage susceptible de refléter la personnalité des apprenants ou leur développement psychologique dans des domaines autres que cognitifs soulève la question de la responsabilité éthique ou morale ».

Ces préoccupations vont dans le même sens que celles formulées par Dervin (2007, p. 104) considérant que, au vu, des définitions de la compétence interculturelle proposées par différents auteurs, l'évaluation de celle-ci semble impossible. Quelques années auparavant Dervin (2004, p. 6) soutenait cette même idée en affirmant, par exemple que « *les différents savoirs de la compétence proposés par Byram (1997) ne sont pas véritablement observables dans les comportements ou mieux dans des modifications de comportements des sujets* » ; il considérait que l'acquisition de certains de ces savoirs n'était pas quantifiable, autrement dit certaines des composantes de la compétence interculturelle ne pouvaient pas, *a priori*, faire l'objet d'une évaluation. Pour étayer davantage son positionnement Dervin (*idem*), prend la définition de l'interculturel proposée par Sercu (2005, p. 2)<sup>43</sup> et démontre, à partir d'elle, que l'expression « *the willingness to engage with the foreign culture* » que l'on trouve dans cette

---

<sup>43</sup> The willingness to engage with the foreign culture, self-awareness and the ability to look upon oneself from the outside, the ability to see the world through the others' eyes, the ability to cope with uncertainty, the ability to act as a cultural mediator, the ability to evaluate others' points of view, the ability to consciously use culture learning skills and to read the cultural context, and the understanding that individuals cannot be reduced to their collective identities.

définition peut poser deux problèmes : le premier, « *comment prouver l'authenticité de cet enthousiasme chez un individu ?* », parce que, selon l'auteur, l'individu peut tout à fait faire semblant ; et le second, se demande l'auteur « *est-il possible/éthique d'évaluer le point de vue de l'Autre, comme le suggère la définition ("the ability to evaluate others" point of view)"* ».

À ces difficultés et ces réserves viennent s'ajouter des exigences d'ordre méthodologique de l'acte même d'évaluer, notamment la nécessité de respecter certains paramètres pour qu'une évaluation soit considérée réussie. Le nombre de ces paramètres variant d'un auteur à l'autre nous avons retenu ceux proposés dans le CECR (2001, pp. 135-136) : *la validité, la fiabilité et la faisabilité*. Nous avons retenu les paramètres du CECR parce qu'ils constituent tout d'abord une synthèse de tout ce que disent la plupart des chercheurs en la matière, comme l'affirme Luodonpää (2007, p. 23) « *ces trois concepts sont traités par la plupart des chercheurs* ». Nous avons pris en compte également la légitimité et l'influence dont bénéficie le CECR dans ce domaine. Ci-dessous nous présentons brièvement chacun des paramètres, selon le CECR (*idem*) :

**La validité** - La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide lorsque l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question. Cela signifie qu'une évaluation valide est directement liée aux objectifs d'apprentissage et aux finalités de l'activité de mesure. Par conséquent, une évaluation donnée peut être valide pour certains usages mais pas pour d'autres.

**La fiabilité** (appelée également fidélité) – il s'agit de la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves. Selon le principe de fidélité, l'appréciation, dans un domaine particulier, de la compétence ou performance de l'apprenant du point de vue de la notation doit toujours rester la même, bien qu'elle soit faite à des moments différents, ou bien qu'elle soit réalisée par des personnes différentes.

À propos du paramètre de fidélité, Luodonpää (*ibidem*, p. 25) considère que celui-ci est lié au paramètre de validité, toutefois elle souligne qu'ils ne sont malheureusement pas toujours réunis dans les évaluations. L'auteure démontre cela à l'aide de deux types d'évaluation dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Selon elle (*idem*) :

« Les tests à choix multiples sont le plus souvent fidèles, mais ils sont rarement valides pour mesurer la performance linguistique de l'apprenant. Les tests de production orale ou écrite, par contre, sont considérés plus valides pour atteindre ce but, mais leur problème constant est la subjectivité de la correction ».

**La faisabilité** - est un point essentiel de l'évaluation. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité, ils ne voient qu'un échantillon borné de performances et, en outre, il existe des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères. Pour conférer ce paramètre à une évaluation, il faut que l'évaluateur prenne en compte la situation ou contexte dans lequel se réalise l'évaluation, il faut surtout s'interroger sur le temps disponible en relation directe avec le nombre d'apprenants, la performance à évaluer, le type d'apprenants et la disponibilité du matériel pour la réalisation de l'évaluation.

Avec cette brève description des paramètres d'une évaluation réussie, nous avons pu constater que ces trois paramètres sont interdépendants et doivent tous, dans le meilleur des cas, être réunis dans chaque évaluation. La question qui peut se poser est de savoir si cela est toujours possible car nous avons vu avec l'exemple des tests à choix multiples démontrant un haut niveau de fiabilité que, malheureusement, ils n'étaient pas valides pour mesurer la compétence linguistique des apprenants. Il semble donc que ces critères soient, en quelque sorte, un idéal qui serait difficilement atteint, voire jamais. En témoigne pour cela l'exercice effectué par Sercu (*ibidem*, pp. 85 - 87), dans lequel elle a appliqué les critères ou paramètres d'une évaluation réussie à deux types de tests<sup>44</sup>: *the traditional multiple-choice knowledge quiz* et *a test task in which the test-takers are instructed to „dæcode the cultural references in the text.*

Les résultats de cet exercice sont, en quelque sorte, décourageants parce que nous découvrons que pour les deux types de tests les paramètres d'une évaluation réussie sont majoritairement bas (low) et atteignent au maximum le niveau moyen (medium) seulement avec des apprenants de niveau élevé ou très élevé donnant ainsi l'idée que l'évaluation de la compétence interculturelle ne peut jamais se faire dans le respect des paramètres d'évaluation. Par conséquent, la difficulté de mise en place de l'approche interculturelle est double car, d'une part, existent les difficultés concernant sa mise en place et, d'autre part, demeurent celles concernant la vérification des résultats de cet exercice.

---

<sup>44</sup> Selon Sercu (2004, p. 85), ces deux types de tests sont ceux couramment utilisés dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues – cultures étrangères.

Faut-il alors renoncer à l'évaluation de la compétence interculturelle ? La réponse est sans doute non, parce que comme nous l'avons mentionné ci-dessus l'évaluation est triplement nécessaire et importante. Il faut juste prendre conscience de cette difficulté et avoir à l'esprit la nécessité d'observer les paramètres supra. Il s'agira pour les professeurs de langues étrangères de réduire au maximum l'inexactitude de leurs évaluations. L'une des tâches qui peut contribuer à réduire ces biais de l'évaluation est sans doute la bonne définition des objectifs de l'enseignement-apprentissage. Pour l'évaluation de la compétence interculturelle, la définition des objectifs passe par une définition claire et précise de la première et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'il est nécessaire de s'appuyer sur les modèles de compétence interculturelle.

#### **4.8. Les critiques à l'égard de l'interculturel**

Si personne ne met en cause aujourd'hui la notion et l'importance d'une approche interculturelle, il est toutefois curieux de remarquer que tous les auteurs ne sont pas du même avis quant à la place de l'interculturel face au multicultural, pluriculturel et transculturel. Ils ne sont pas non plus du même avis quant à la place de la compétence interculturelle par rapport à la compétence culturelle et, plus inquiétant encore, Dervin (2011) laisse entendre qu'il existerait plusieurs types d'interculturels et non pas un seul. Enfin certains auteurs considèrent que le terme interculturel est parfois mal employé ou mal interprété.

Ainsi Abdallah-Preteuille (1999) considère-t-elle que l'interculturel est parfois mal utilisé ou mal compris, voire même mal interprété. Selon elle, dans certains cas, l'interculturel est pris comme une idéologie parce qu'utilisé en vue d'une justification d'actions de revendication mais aussi parce qu'il y a une tendance qui consiste à situer les pratiques interculturelles comme des actions au service d'une société idéale où les conflits inhérents aux contacts entre groupes et individus (se percevant ou se présentant comme culturellement différents) seraient résolus.

D'autres auteurs tirent la sonnette d'alarme sur les interprétations que l'on fait de l'interculturel. En effet, Demorgon (2005, p. 1) soutient que *« l'interculturel ne peut, en aucun cas, se présenter seul comme une solution. Il est, en fait, définitivement impossible d'isoler le travail interculturel du travail dans les deux autres perspectives : multiculturelle et transculturelle »*. D'après cet auteur, certains de ses confrères prétendent situer l'interculturel comme une approche supérieure qui exclurait les deux autres notions, alors que pour lui

(*ibidem*, p. 167), « *l'interculturel ne peut prétendre au statut de nouveau paradigme alors qu'il est foncièrement tributaire de la complexité d'un réel sociétal qui est inévitablement et durablement multiculturel et transculturel* ».

C'est également dans cette perspective que se situe Puren (2014, pp. 21-38) considérant que la compétence interculturelle ne peut pas être analysée en opposition à la compétence culturelle car la première serait l'une des composantes de la seconde. Cette idée rejoint, de fait, la critique de Demorgon ci-dessus, dans la mesure où elle classe l'interculturel sur le même pied d'égalité que le multiculturel et le transculturel. L'auteur propose même d'analyser la compétence culturelle sur le modèle de la compétence de communication, c'est-à-dire de considérer la compétence culturelle comme une entité complexe qui comprend plusieurs composantes parmi lesquelles la composante interculturelle.

À propos de l'interculturel ou des discours sur l'interculturel Dervin (2011) estime que les discours tenus à cet égard sont parfois superficiels, ambigus et contradictoires, voire même incomplets, à tel point qu'il qualifie ces types de discours d'*impostures interculturelles*. Il précise néanmoins que ce n'est pas l'interculturel qui est une imposture et pas davantage les auteurs mais que ce sont certains discours qui donnent cette impression. L'une des "impostures" que dénonce Dervin (2011, p. 105), tient au fait que dans ces discours :

« La culture et l'identité sont souvent conceptualisées comme étant des entités solides, enfermées, qui ne changent pas. Dans le cas de la culture par exemple, elle joue le rôle d'agent social [...] et sert à expliquer attitudes, croyances, "valeurs" de chacun et des "communautés afférentes". En outre, la culture est abordée comme une "île" ou une "péninsule", vierge de contacts et de mélanges provenant en dehors de ses propres frontières ».

Enfin, bien que l'interculturel fasse l'unanimité comme une approche essentielle pour établir les relations humaines et surtout une approche fondamentale en didactique des langues, restent toujours ces contradictions concernant les modalités d'approche des notions telles que la culture et l'identité, son rapport à d'autres notions et son rapport à la compétence culturelle. Même si nous reconnaissons la valeur des critiques de Demorgon (2004 et 2005) et Puren (2002), qui considèrent que l'interculturel est une composante complémentaire, elle n'est ni inférieure, ni supérieure, nous retenons la conception d'Abdallah-Preteuille, (cf. 1996, p. 29) pour qui la compétence interculturelle constitue une autre façon d'analyser la culture. Une nouvelle manière qui privilégie la compréhension au détriment de la description et qui ne se

limite donc pas à une simple connaissance encyclopédique des cultures ou une simple connaissance des faits de civilisation mais préconise la maîtrise de la « *situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique... et culturelle)* ». En ce sens, l'approche interculturelle se définit comme une éducation à l'acceptation de l'altérité par le respect et la reconnaissance de la diversité culturelle comme des phénomènes avec lesquels il faut apprendre à vivre.

D'ailleurs, ces divergences n'interfèrent en rien sur l'objectif de cette recherche dans la mesure où, indépendamment du statut que chaque auteur donne à l'interculturel, tous pensent que l'approche interculturelle introduit une vision différente des cultures en présence, une vision centrée sur l'*inter*, autrement dit l'interculturel ne s'arrête pas sur le constat de la diversité culturelle mais s'intéresse aux relations et à l'interaction de membres de ces cultures.

Il s'agit donc, pour nous, d'analyser les modalités de mise en place, de prise en compte de la dimension interculturelle et d'étudier les modalités d'enseignement et d'acquisition de la compétence interculturelle dans un domaine et contexte particulier : l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au Mozambique. À notre avis, les débats sur le statut de l'interculturel n'ont pas pour but de l'invalidier ou de le rayer de la carte, bien au contraire, ils servent à clarifier cette notion et à mieux comprendre ses déclinaisons.

## **5. Bilan première partie**

Dans le premier chapitre de cette partie nous avons mis en évidence le caractère multilingue et multiethnique du Mozambique. Par conséquent, la différence culturelle en classe de FLE ne serait pas, *a priori*, une situation complètement étrange des apprenants dans la mesure où certaines de ces classes sont composées d'apprenants originaires de différents groupes ethnolinguistiques nationaux. En ce sens, l'approche interculturelle n'est pas seulement souhaitable et envisageable dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, elle est principalement une nécessité nationale car elle peut favoriser la (re)connaissance mutuelle et la cohabitation entre les différents groupes ethniques.

Cependant, la politique d'union nationale mise en place pour gérer la diversité culturelle dans ce contexte ne tolère pas les idées visant à identifier et analyser les représentations ethno-régionales parce que les défenseurs de cette politique estiment que cela

peut nuire au projet d'union nationale. Or, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre IV, il est important d'identifier ces représentations afin de comprendre les mécanismes sous-jacents et d'apporter en retour les actions permettant l'acceptation de ces différences et la prise de conscience de l'arbitraire du système de référence de chacun. Ainsi, nous pouvons dire que cette politique est plutôt multiculturaliste dans la mesure où elle reconnaît l'existence de différents groupes ethniques, toutefois, un manque de projets visant la cohabitation et le vivre ensemble est relevé.

L'un des constats de cette première partie est la relation d'implication et d'indissociabilité entre l'interculturel et les notions de culture et d'identité car évoquer le premier implique un questionnement sur les usages et les mécanismes de constitution de ces dernières. L'analyse des notions de culture et d'identité est d'une grande subtilité, il est difficile de leur trouver des définitions parce qu'il y existe des divergences et des malentendus dans celles qui sont proposées. En effet, on relève deux conceptions ou approches de définition de la culture et de l'identité : d'une part, l'approche dite solide ou culturaliste (Dervin, 2011 ; Vinsonneau (2002a et 2002b) considérant la culture et l'identité comme des entités stables et inchangeables et, d'autre part, l'approche liquide ou dynamique selon laquelle la culture et l'identité sont considérées comme étant des processus en constante construction, donc changeantes. Par ailleurs, c'est cette dernière perspective qui prévaut dans l'actualité. Afin de marquer le dynamisme de ces deux notions, certains auteurs tels Abdallah-Preteuille (2003) proposent leur remplacement par celles de culturalité et d'identification considérées comme étant en cohérence avec leur caractère polymorphique. Toutefois, ces dernières ont du mal à s'imposer sur les autres, car on continue à utiliser les termes de culture et d'identité malgré la reconnaissance de leur caractère inopérant.

Après l'analyse et les réflexions sur les concepts autour de l'interculturel, sur les objectifs et les modes d'approche de ce dernier, nous pouvons considérer l'existence de deux conceptions de l'interculturel :

Une conception large qui serait indifféremment applicable à tous les domaines sociaux dans lesquels on le souhaite, alors on fait recours et on pratique l'approche interculturelle. Dans cette perspective, l'interculturel peut être défini comme une politique de gestion de la diversité culturelle considérant cette dernière comme nécessaire dans la relation à l'Autre et source d'enrichissement mutuel (Demorgon, 2003, 2004 et 2005 ; Verbunt, 2005 et 2011 ; et Abdallah-Preteuille, 1999 et 2003).

Une conception restreinte qui serait particulière à chaque domaine social. Ainsi, les méthodes d'approche interculturelle dans le management ne seraient pas les mêmes que dans l'enseignement des langues. En ce sens, pour le cas particulier de la didactique des langues étrangères dans laquelle s'inscrit cette recherche, l'interculturel constitue une approche nouvelle ou renouvelée de la culture en classe de langue étrangère rompant avec la conception de l'enseignement de la culture sous forme d'acquisition de savoirs encyclopédiques au bénéfice de la découverte de l'Autre par l'analyse et la compréhension des usages qu'il fait de sa culture lors d'une interaction. Autrement dit, il ne s'agit pas d'accumuler des informations sur sa culture mais d'être capable de comprendre comment cet autre utilise sa culture, selon Abdallah-Preteceille (2003), pour dire et se dire.

Il était important de faire la distinction ci-dessus car notre recherche s'inscrit davantage dans la conception restreinte. Ainsi, dans la deuxième partie nous identifierons les différents mécanismes d'approche de la culture en classe de FLE au Mozambique dans une perspective interculturelle en prenant appui sur les objectifs, les méthodes d'approche et les principes de formation interculturels pour l'analyse et l'interprétation des matériels didactiques et des données d'enquête. Par ailleurs, nous ne pouvons que privilégier la conception restreinte car, en classe de FLE au Mozambique, la différence culturelle entre la langue et la culture de l'apprenant vs la langue et la culture cible, ne se vit que par procuration (cf. Zarate, 1986) ou par représentation (cf. Dumont, 2008).

**DEUXIÈME PARTIE – TRAVAIL DE TERRAIN : MÉTHODOLOGIE,  
ANALYSE DES PROGRAMMES, MANUELS ET RÉSULTATS DES  
ENQUÊTES**

Après avoir présenté le terrain et discuté l'assise théorique, dans la partie précédente, nous passons ensuite à la partie pratique de cette recherche. Celle-ci est également composée de quatre chapitres. Dans le premier, nous présenterons la méthodologie de recherche, le deuxième sera dédié à l'analyse de documents officiels et de matériels d'enseignement-apprentissage du FLE au Mozambique, dans le troisième nous présenterons, analyserons et discuterons les résultats des différentes enquêtes et, enfin, dans le quatrième et dernier chapitre nous proposerons quelques changements qui permettraient d'assurer une meilleure prise en compte de la composante (inter)culturelle de l'apprentissage du FLE dans ce contexte.

## **Chapitre I – Méthodologie de recherche**

Ce chapitre présente la méthodologie adoptée pour la réalisation de cette recherche. Parmi plusieurs aspects qui caractérisent la méthodologie d'un travail de recherche nous présenterons et justifierons les choix du type de recherche, du corpus empirique, des instruments d'enquête et des méthodes d'analyse des données retenues.

### **1.1. Type de recherche**

Nous classifions cette recherche selon deux critères : le premier est selon le mode d'approche, le second est selon les objectifs. Ainsi, en fonction de l'approche, c'est-à-dire de la manière dont nous présentons, analysons et interprétons les données, cette recherche est mixte, celle-ci est mixte du fait qu'elle combine les approches qualitative et quantitative. Le choix de ce type d'approche s'est fait en fonction des méthodes de recherche que nous avons retenues. En effet, cette recherche combine trois instruments de collecte des données : l'observation, le questionnaire et l'entretien ; à cela s'ajoute l'analyse de matériel didactique. Pour le questionnaire nous avons fait une présentation et analyse quantitative tandis que pour l'entretien et les observations de classe nous avons privilégié une approche qualitative. L'approche mixte s'est donc imposée de fait.

En fonction des objectifs, nous partons de la distinction et conception de Byram (2011, p. 42) selon lesquelles la recherche en éducation, dont fait partie la didactique des langues et cultures, poursuit, en général, trois objectifs :

- Les recherches qui visent à établir des *explications* en termes de causes et d'effets ;

- Celles qui cherchent à *comprendre* l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation ;
- Et celles, enfin, dont l'objet est d'impulser des *changements* dans une certaine direction.

En accord avec cette classification des recherches en éducation et compte tenu des objectifs de notre recherche, nous pouvons dire qu'elle vise, *grosso modo*, la compréhension. Autrement dit, celle-ci vise à comprendre ce que les acteurs impliqués dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Mozambique font et comment ils agissent en ce qui concerne la prise en compte de l'approche interculturelle. Cependant, elle comporte une certaine dose du troisième type de recherche parce que nous souhaiterions, également, que les enseignants puissent, à partir de cette recherche, disposer d'outils et de stratégies leur permettant de mettre en place ou de développer l'approche interculturelle.

## **1.2. Le corpus empirique**

Pour étudier les pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue française dans une visée interculturelle, dans le contexte du Mozambique, nous n'avions pas d'autres choix que de travailler dans les écoles et niveaux où cette langue est enseignée. Pour ce faire, nous avons, au départ, décidé de travailler dans quatre districts de la province de Nampula, plus la ville de Nampula. Notre première intention était de travailler dans le district de Moma (au sud), dans le district d'Erati-Namapa (au Nord), dans le district de l'Île du Mozambique (à l'Est), dans le district de Ribaué (à l'Ouest) et enfin dans la ville de Nampula. En choisissant ces districts l'objectif était d'analyser les pratiques d'enseignement dans les différentes zones géographiques parce que nous partions de l'hypothèse que les pratiques d'enseignement et les difficultés pouvaient varier en fonction des conditions socioéconomiques de la région et en fonction des acteurs en présence.

C'est donc dans cette perspective que nous avons choisi des districts qui représentaient, à notre avis, les différents contextes d'enseignement du français dans la province de Nampula allant de grande ville (Nampula) à la petite ville (Île du Mozambique), en passant par la Municipalité (Ribaué) et le district (Moma et Erati - Namapa). Pour chacun de ces lieux nous comptons observer et interviewer deux enseignants et proposer le questionnaire à l'ensemble des enseignants de l'école. Malheureusement, notre objectif

d'étendre le terrain de recherche a été frustré parce que nous n'avons pas eu les moyens financiers d'effectuer les déplacements nécessaires. Quand nous avons formulé nos demandes à nos institutions de rattachement, notamment notre employeur et l'ambassade de France à Maputo, nous avons obtenu des réponses négatives. Pour notre employeur ces dépenses devraient être supportées par l'ambassade qui finance nos études tandis que pour cette dernière, les frais n'étaient pas pris en compte dans le contrat de financement. À ce refus s'ajoute aussi le principe de l'école doctorale et du laboratoire CREM qui ne financent pas les recherches de terrain.

Face à cette impasse, nous n'avons pas croisé les bras et avons décidé de continuer notre recherche. Nous avons redéfini comme terrain de recherche, au moins pour les observations des cours, la ville de Nampula. Nous avons, donc, décidé de mener notre enquête dans les écoles secondaires situées dans cette ville. Nous avons également décidé d'utiliser les technologies d'information et communication, notamment : *email*, *Facebook* et *whatsapp* pour l'envoi du questionnaire aux enseignants basés dans les districts. Nous avons fixé comme seuil minimum dix observations ; dix entretiens. Pour le questionnaire nous n'avons pas fixé de limites, cela dépendrait du nombre de questionnaires restitués sur l'ensemble des cent-cinquante formulaires envoyés.

Grâce à internet et aux réseaux sociaux nous pouvons ainsi compter avec les données des professeurs qui travaillent dans les districts. Cela nous a permis également d'ouvrir davantage le nombre des districts. Néanmoins, nous avons envoyé le questionnaire à ceux dont nous avons pu avoir les contacts téléphoniques ou adresses mail. C'est ainsi que nous comptons avec la participation d'enseignants basés dans différents districts tels que Nacala Porto, Moma, Murrupula, Ribaue, Angoche et Meconta.

Parmi les deux enseignants à observer et à interviewer, l'un devrait être le délégué de la discipline et le deuxième simple professeur qui pourrait être indiqué soit par le délégué soit par les directeurs-adjoints pédagogiques de chaque école. Le choix des délégués se justifie pour deux raisons : la première et la principale c'est parce que ce sont eux qui coordonnent les activités de la discipline et ils ont le rôle de conseiller pédagogique au sein de chaque école. La seconde est d'ordre méthodologique : il serait difficile de trouver un critère juste qui nous permettrait de choisir certains professeurs et délaisser d'autres. En choisissant les représentants des enseignants et en laissant à la charge des écoles le choix du deuxième, nous

éviterions au maximum la subjectivité, de notre part, dans le choix des enseignants participant à l'enquête.

Nous n'avons pas élargi les observations et interviews à tous les professeurs enquêtés parce que, à notre avis, le corpus aurait risqué d'être trop important, pour l'analyse et l'interprétation qualitative des données.

Pour la détermination de cet échantillon nous avons utilisé ce que Berthier (2016, p. 171) appelle la « *méthode des unités types : choix raisonné* » qui consiste à « *choisir des individus moyens que l'on déclare représentatifs* ». Selon cette auteure, le représentatif, ici, doit être compris comme typique. À propos du choix de l'échantillon encore, Campenhoudt, Marquet & Quivy (2017, pp. 208-212) affirment qu'il existe trois possibilités. La première consiste à « *étudier la totalité de la population* » ; la deuxième « *à étudier un échantillon représentatif de la population* » et la troisième à « *étudier des composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population* ». Ainsi, nous avons défini notre échantillon en tenant compte de la troisième possibilité ci-dessus citée. En effet, au vu de l'impossibilité de travailler avec toute la population et les difficultés méthodologiques et techniques que nous poseraient le choix et la définition d'un échantillon représentatif selon les règles de l'art, nous avons donc opté pour cette dernière possibilité. En ce sens, le nombre d'enseignants enquêtés ici ne sera pas forcément représentatif, dans le sens mathématique et statistique du terme, mais il est à même de caractériser l'ensemble de la population étudiée.

Par ailleurs, à propos de la représentativité d'un échantillon, nous appuyons également sur Hamel (2000, pp. 3-20) qui soutient que le « *crédit d'une proposition scientifique ne dépend pas forcément du nombre des cas où elle a été vérifiée* ». D'après cet auteur, le plus important n'est pas le nombre de cas étudiés mais la manière dont ils l'ont été et il réitère son positionnement en soutenant que si l'étude est « *méthodique et bien organisée, un cas peut suffire* ». Pour légitimer davantage son avis, Hamel (*idem*) s'appuie sur l'exemple déjà utilisé par Bourdieu (1992) selon lequel « *Galilée n'a pas eu besoin de répéter indéfiniment l'expérience du plan incliné pour construire le modèle de la chute des corps. Un cas particulier bien construit cesse d'être particulier* ».

L'idée centrale dans cette dissertation de Hamel est de démontrer que le nombre d'observations ou d'expérimentations ne détermine pas toujours le sérieux et la crédibilité d'une conclusion de recherche. En ce sens, nous croyons que l'échantillon que nous avons

retenu pourra fournir des informations à même de rendre notre recherche crédible dans les sens où les données obtenues à partir de ce panel pourront nous conduire à des conclusions pas forcément généralisables à l'ensemble des professeurs de français de la ville de Nampula mais tout de même caractéristiques des pratiques d'un certain nombre d'entre eux.

### **1.3. Les instruments d'enquête (l'observation, le questionnaire et l'entretien)**

Pour l'obtention des données de cette recherche nous avons utilisé trois instruments de collecte des données : l'observation, le questionnaire et l'entretien semi-directif.

L'observation est, ici, d'après Berthier (2016, p. 14), comprise comme l'acte qui consiste à « *se rendre sur un terrain pour étudier un groupe naturel et pendant laquelle, l'observateur, regarde ce qui se passe, interroge les informateurs et essaie de contrôler leurs dires par des vérifications* ». D'après elle l'observation peut être de deux natures : extérieure ou participante. L'observation est dite extérieure (ou non engagée, appelée également non participante) lorsque l'observateur « *observe discrètement les sujets, en se faisant presque oublier, par exemple assis au fond d'une salle* ». Elle est généralement conduite à l'aide d'une grille d'observation. L'observation, selon cette auteure (*idem*), peut être aussi participante quand l'observateur « *s'engage davantage pour tenter de comprendre en profondeur la vie d'un groupe : il s'inègre dans ce groupe en participant à ses activités* ».

À partir des définitions ci-dessus, nous considérons que notre observation a été extérieure (donc non participante) parce que nous avons voulu, tout simplement, regarder le déroulement des séances et avons, pour cela, conçu une grille d'observation (Voir annexe 2, pages 318-319). Nous ne nous sommes pas intégrés à la vie des classes et sommes toujours restés assis au fond des salles pendant toutes les observations. Nous avons utilisé l'observation comme instrument d'enquête parce que, selon Cambra Giné (2003, p. 223), elle renseigne sur la façon dont les enseignants font les choses en classe. C'est donc sur la manière dont les enseignants s'y prennent pour mettre en place une approche interculturelle qu'est axée notre recherche. En effet, en observant les classes nous voudrions vérifier si les enseignants prenaient en compte la composante (inter)culturelle dans leurs cours.

Nous avons également utilisé un questionnaire composé de 25 (vingt-cinq) assertions (Voir annexe 3, pages 320-321). Nous avons fait le choix d'établir un questionnaire avec des « questions fermées ». Selon Singly (2016, p. 65) « *toute question dont les personnes*

*interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance* » est dite fermée. Au contraire, les questions sont dites ouvertes quand « *les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles veulent* ». C'est un questionnaire selon le modèle de l'échelle de Lickert qui, selon Da Silva Junior & Da Costa (2014, p. 4), consiste à prendre un thème et à développer un ensemble d'énoncés liés à sa définition, auxquels les répondants exprimeront leur degré d'accord. Couramment utilisée comme méthode de recherche en sciences de l'éducation, elle sert, selon Jamieson (2004, p. 1217), à mesurer l'attitude des enquêtés par rapport à une question ou une assertion. C'est dans la perspective de deux définitions que nous avons formulé des assertions en tenant compte de la définition, des approches et des principes méthodologiques de l'approche interculturelle en didactique des langues étrangères. Nous avons ensuite proposé aux enseignants en leur demandant de prendre position à partir des cinq réponses codées de 1 à 5 ayant les significations suivantes : 1. *Je ne suis pas du tout d'accord* ; 2. *Je ne suis pas d'accord* ; 3. *Sans avis/sans opinion* 4. *Je suis d'accord* et 5.

C'était un questionnaire auto-administré (Parizot, 2010, p. 95) dans la mesure où nous le soumettions aux enquêtés, ils le prenaient avec eux et le remplissaient au jour, à l'endroit et à l'heure qui leur convenaient. Nous n'avons pas, en effet, posé les questions et coché les réponses nous-mêmes. Avec ce questionnaire nous voulions connaître les opinions, les perceptions et l'expérience des enseignants à propos de la thématique de recherche.

Enfin, comme annoncé ci-dessus, nous avons utilisé un troisième outil de recueil de données : l'entretien. Selon Blanchet (2011, p. 74), il y existe trois types d'entretien : **les entretiens semi-directifs** (*constitués de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite*), **les entretiens directs** (*constitués de réponses prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité*) et **les entretiens non-directifs** (qui relèvent plutôt d'échanges spontanés). Autrement dit, « *l'enquête organise son discours à partir d'un thème qui lui est proposé (stimulus ou consigne) et choisi librement qu'il va développer, sans limitation, sans cadre établi* », Berthier, (*ibidem*, p. 72). Nous avons utilisé l'entretien comme outil de recueil de données parce que nous partageons l'idée de Cambra Giné (2003, p. 223) considérant que celui-ci permet « *d'accéder aux croyances en interprétant les verbalisations des enseignants, non seulement à partir de ce qu'ils disent, mais aussi, et surtout, par la façon dont ils disent, c'est-à-dire la manière d'organiser leur discours* ». D'ailleurs, cette idée est basée sur l'hypothèse défendue par Jodelet (1994, p. 35) selon laquelle « *les représentations circulent*

*aussi dans les discours* » et aussi sur Deprez (1994, p. 115) qui pense que « *les représentations se laissent voir dans les verbalisations et comportements* ». D'après Cambra Giné (*idem*), les données obtenues à partir des entretiens sont de nature « *introspective et déclarative* ».

Pour cet entretien nous avons conçu dix questions ouvertes. Nous pensons donc qu'il s'agit d'un entretien semi-directif, dans la mesure où tout en laissant la totale liberté à notre enquêté de répondre aux questions en accord avec ses convictions et ses opinions, l'entretien devait suivre la trame (voir annexe 4, pages 322-323), que nous avons préalablement établie. Enfin, il s'agissait, pour nous, d'un entretien à usage complémentaire (Blanchet & Gotman (2001, p. 47) parce qu'il a eu lieu après l'observation des cours et l'administration du questionnaire. Il a, en ce sens, servi à vérifier les données obtenues à partir des deux instruments de recueil de données utilisés dans cette recherche.

Nous avons combiné les trois instruments de recueil de données afin d'atténuer ce que Blanchet (*ibidem*, p. 75) appelle « *les biais méthodologiquement de l'enquête* » c'est-à-dire les risques que court l'enquêteur à obtenir des données qui ne décrivent pas la réalité dans la mesure où rien n'exclut la possibilité que les informateurs puissent donner des réponses *politiquement correctes*. Pour cause, les informateurs peuvent donner des réponses en fonction de ce qu'ils croient être l'attente de l'enquêteur ou alors donner celles qu'ils jugent convenables à la situation. D'après Berthier (*ibidem*, p. 70), le répondant peut avoir « *le désir de maintenir l'estime de soi, de faire bonne figure et de se montrer comme quelqu'un de tout à fait dans la norme sociale* ». C'est, en effet, l'un des risques que nous courions avec le questionnaire et l'enquête étant donné que notre questionnaire montrait clairement notre intérêt pour les conditions de mise en place de l'approche interculturelle dans les cours de FLE.

Par exemple, nos informateurs pouvaient répondre positivement à notre question sur la mise en place de l'interculturel en classe par crainte d'être considérés comme incompetents. C'est donc pour minimiser ces risques que nous avons décidé d'observer les classes afin de vérifier leurs déclarations. Nous avons également mené les entretiens afin de comparer le résultat de représentations exprimées dans le questionnaire et la manière dont ils expliquaient ce qu'ils auraient éventuellement déclaré comme étant leur pratique en classe.

Nous avons aussi observé les pratiques en classe parce que l'observation a d'autres avantages que ne peuvent offrir le questionnaire et l'entretien. D'après Peretz (2004, p. 12), « *l'observation des comportements peut aussi apporter des informations totalement opposées aux déclarations des personnes interrogées voire contraires à l'opinion commune* ». Autrement dit, l'observation nous a servi d'outil pour la comparaison et la vérification des informations déclarées par le biais des deux autres instruments d'enquête que nous avons utilisés.

#### **1.4. L'accès aux terrains de recherches : les écoles et les classes**

Pour avoir accès aux terrains d'enquête nous avons eu besoin de demander l'autorisation des écoles. Nous avons, à cet effet, demandé une lettre, (Voir annexe 5 page 324) à la direction de l'Université pédagogique - Délégation de Nampula - notre employeur. Dans celle-ci il était clairement indiqué que le travail que nous allions effectuer visait à recueillir des données pour notre thèse de doctorat. Nous avons demandé dix lettres pour un nombre égal d'écoles, dont celles de : Nampula, Namicopo, Napipine, 12 *de Outubro*, de ADEMO, Muatala, Natikire ou Teacane, Barragem, Cossore, et Nampaco. Il s'agissait ici d'écoles facilement accessibles pour nous puisque, pour les raisons mentionnées auparavant, nous n'avions pas les moyens de nous rendre dans celles situées plus ou moins loin de notre lieu de résidence.

Nous avons remis toutes les lettres à partir du 26 septembre 2017 et avons eu les premiers retours dans la semaine même. Ce processus d'autorisation ne s'est pas passé, naturellement, de la même façon dans toutes les écoles. Dans certaines, l'autorisation nous a été donnée le jour même où nous avons remis la lettre, dans d'autres, en revanche, cela a pris des semaines. Notons que pour trois des écoles visées (Barragem, Cossore et Nampaco), nous n'avons jamais eu de réponses de la part de la direction. Plusieurs tentatives pour obtenir une réponse à ces lettres se sont soldées par un échec. On nous disait souvent de revenir quelques jours après, parce que les responsables n'avaient pas encore donné leur avis. Trois à quatre tentatives après, nous nous sommes rendus à l'évidence : nous ne pourrions pas compter sur ces écoles. Ainsi, nous avons obtenu sept autorisations au total pour sept écoles différentes.

Afin d'avoir accès à la salle et pour commencer les observations, il nous fallait contacter trois entités de l'école. La lettre parvenait d'abord au bureau de la direction, entité supérieure de l'école, qui nous autorisait à travailler au sein de l'établissement. Ensuite le

directeur renvoyait la lettre/demande accompagnée de son accord aux directeurs-adjoints pédagogiques (il y en a deux dans chaque école, un pour chaque cycle). Ce sont ces derniers, en effet, qui connaissent les enseignants, ce sont donc eux qui indiquaient ceux avec lesquels nous devrions travailler. Après que les directeurs-adjoints ont indiqué les enseignants avec lesquels procéder à l'observation, nous les avons contactés pour leur expliquer la démarche de notre travail et décider avec eux des dates et des horaires de notre venue dans leur classe.

L'explication de la démarche et du déroulement de notre travail comprenait une déclaration de consentement (voir annexe 6 page 325) dans laquelle nous expliquions aux enseignants la démarche et les objectifs de notre recherche et plus particulièrement l'anonymat des données, leur droit de refuser ou d'accepter de participer à notre enquête et le traitement et la diffusion de ces données dans le cadre de l'étude.

En fonction de notre prévision d'observer et interviewer deux enseignants dans chaque école, nous aurions dû parvenir à un total de quatorze observations et quatorze interviews. Toutefois, les choses ne sont pas passées comme prévues, malgré l'autorisation des directions des écoles, certains enseignants ne se sont pas montrés coopératifs. Nous supposons qu'ils n'ont pas voulu participer à notre enquête, c'était en tout cas le droit qui leur réservait la déclaration de consentement, mentionnée ci-dessus. Nous n'avons observé aucun enseignant de l'école secondaire de Muatala. Quand nous avons contacté une enseignante, indiquée par le directeur-adjoint pédagogique de l'école, pour fixer la date et les horaires de l'observation, elle nous a dit qu'il n'en valait pas la peine, voire même qu'il n'était pas possible, que nous observions ses cours parce qu'elle avait déjà fini avec le programme, elle ne faisait que des révisions. Nous avons pris cette explication comme un refus et nous n'avons pas insisté. Pour le deuxième enseignant de cette école, il n'a pas été possible de le contacter parce que nous n'avons pas pu rencontrer la directrice-adjointe pédagogique du 2<sup>nd</sup> cycle qui devait indiquer le nom de ce dernier.

À l'école secondaire de Nampula et à ADEMO, nous n'avons eu l'accord que d'un seul enseignant dans chacune d'elles. Ainsi, d'un total de quatorze enseignants, en fonction du nombre d'écoles où nous avons eu les accords des directions, nous n'en avons observé que dix enseignants et interviewé neuf parce que l'unique enseignant de l'école secondaire d'ADEMO n'a pas donné suite à notre enquête, elle ne s'est pas montrée disponible pour l'entretien et elle ne nous a pas remis le questionnaire non plus. Enfin, nous ne comptons qu'avec 8 (huit) enregistrements d'entretiens parce qu'une enseignante, de l'école secondaire

*12 de Outubro*, ne nous a pas autorisés à enregistrer l'entretien. Elle nous demandé de ne prendre que des notes lors de cet échange.

### **1.5. Le déroulement des enquêtes**

Pour l'administration des trois instruments de recueil de données auprès des enseignants choisis, nous avons défini la chronologie suivante : nous commençons par l'observation, ensuite, à la fin de de laquelle nous remettons le questionnaire à l'enseignant(e) observé(e). Nous attendions qu'il/elle le remplisse. Nous avons souvent attendu qu'ils nous disent qu'ils l'avaient rempli mais, pour certains, nous avons eu besoin de leur rappeler qu'il était nécessaire qu'ils nous rendent le questionnaire. L'entretien, enfin, avait lieu le jour où l'enseignant nous rendait le questionnaire. Pour les autres, ceux à qui nous avons seulement demandé de répondre au questionnaire, nous le leur avons soit remis ou envoyé, selon les cas, et nous avons attendu leur retour.

#### **1.5.1. Les observations**

Naturellement, les observations ont eu lieu dans les sept écoles qui nous ont autorisés à faire notre enquête et dans les salles de cours respectives. Nous avons toujours respecté la disponibilité, les horaires et les dates des enseignants pour observer, même si parfois nous avons dû négocier avec eux pour voir si cela pouvait avoir lieu à une autre date ou durant une autre plage horaire en fonction de notre disponibilité nous aussi, étant donné que nous avons mené cette enquête pendant l'exercice de notre activité professionnelle. Dans la mesure du possible, nous avons toujours souhaité que les observations de deux enseignants de chaque école aient lieu le même jour. Ainsi, pour certains, nous avons proposé une autre date pour l'observation afin que nous puissions observer les deux. Les enseignants avaient, cependant, le dernier mot et, de fait, ils fixaient la date et l'heure qui leur convenaient.

En ce qui concerne les observations proprement dites, généralement, elles se sont toutes passées de la même manière. Nous entrions dans la salle, l'enseignant nous proposait une place au fond et nous nous y asseyions. Nous suivions le cours et nous regardions la manière de faire de l'enseignant à l'aide de notre fiche d'observation. Dans certaines salles, les enseignants nous ont présentés aux apprenants au début de la séance alors que dans d'autres la présentation s'est faite à la fin de la séance. Il y a même eu des situations où les enseignants ne nous ont pas présentés, nous sommes entrés et repartis sans que les élèves

sachent qui nous étions. Rien de grave là non plus, le plus important, pour nous, étant d'observer les cours et de recueillir les données pour notre recherche. Ci-dessous nous présentons le tableau qui synthétise les dates et les horaires des observations.

**Tableau 7 - Les horaires et les dates des observations**

|    | <b>Code enseignant</b> | <b>Classe</b>   | <b>Date</b> | <b>Heures</b>   | <b>Nombre d'élèves présents</b> |
|----|------------------------|-----------------|-------------|-----------------|---------------------------------|
| 1  | BA                     | 11 <sup>e</sup> | 11/10/2017  | 7h – 8h45       | 45                              |
| 2  | RM                     | 9 <sup>e</sup>  | 11/10/2017  | 12h45 – 14h20   | 42                              |
| 3  | LJ                     | 12 <sup>e</sup> | 17/10/2017  | 8h40 – 9h 20    | 56                              |
| 4  | PM                     | 10 <sup>e</sup> | 17/10/2017  | 9h35 – 10h 20   | 65                              |
| 5  | CS                     | 10 <sup>e</sup> | 16/10/2017  | 10h 25 – 11h 20 | 65                              |
| 6  | MS                     | 12 <sup>e</sup> | 16/10/2017  | 12h 45 – 14h 20 | 33                              |
| 7  | XM                     | 11 <sup>e</sup> | 19/10/2017  | 12h 45 – 14h 20 | 13                              |
| 8  | SE                     | 12 <sup>e</sup> | 20/10/2017  | 12h45 – 14h 20  | 11                              |
| 9  | MF                     | 9 <sup>e</sup>  | 20/10/2017  | 14h20 – 16h 20  | 27                              |
| 10 | SA                     | 11 <sup>e</sup> | 26/10/2017  | 16h 25 – 17h 55 | 55                              |

### 1.5.2. Le questionnaire

En ce qui concerne le questionnaire, il importe de décrire comment nous avons effectué la passation aux enquêtés. En effet, nous avons fait la passation sous trois voire même quatre formes (ou moyens) différentes. D'abord concernant ceux dont nous avons observé le cours, nous leur avons remis le questionnaire à la fin de la séance. Pour les autres, nous avons utilisé tous les moyens à notre disposition pour leur faire parvenir le questionnaire. Aux enseignants que nous connaissions, nous leur avons donné le questionnaire là où nous les avons rencontrés, le plus souvent dans la rue. Nous avons aussi profité de l'occasion de la tenue d'une réunion de l'*Associação Francofona de Nampula*, composée majoritairement de professeurs de français et avons remis le questionnaire à ceux qui étaient présents. Enfin, une dernière forme de passation du questionnaire, a consisté à utiliser les technologies d'information et de communication. Ainsi, nous avons pu remettre

quelques questionnaires par courriel, via *Facebook* et d'autres enfin par le biais de l'application mobile *whatsapp*.

Le recueil du questionnaire a suivi, naturellement, la même logique de passation. Certains nous l'ont remis directement et d'autres, nous l'ont rendu par le biais des voies mentionnées ci-dessus. En général, ils remplissaient le questionnaire, le prenaient en photo et nous l'envoyaient. Ensuite, nous prenions un exemplaire non rempli et nous le retranscrivions à l'identique. Nous avons eu besoin d'utiliser ces moyens et cette stratégie afin de faire participer les enseignants qui travaillent dans les districts. Nous avons eu beaucoup de mal à récupérer les questionnaires. Selon nos estimations, nous avons distribué plus de cent-cinquante questionnaires sur lesquels seulement soixante-six questionnaires nous ont été restitués, moins de la moitié donc. Cela nous laisse penser que les enseignants n'ont pas accordé beaucoup d'importance à notre enquête. Nous ignorons encore pour quelles raisons mais nous imaginons que ce puisse être, éventuellement, par crainte de ne pas faire bonne figure, de ne pas vouloir donner une mauvaise image en cas de réponse incorrecte ou par méconnaissance du sujet traité. Ainsi avons-nous eu un échantillon sur lequel travailler de soixante-six questionnaires.

### **1.5.3. L'Entretien**

En ce qui concerne la réalisation des entretiens, plusieurs auteurs convergent sur le même principe et considèrent en général que les conditions sociales, spatiales et temporelles dans lesquelles a lieu l'entretien peuvent influencer considérablement ce dernier. À ce propos, Blanchet & Gotman (*ibidem*, pp. 69-80), dans ce qu'ils appellent les paramètres de la situation d'entretien, relèvent trois niveaux hiérarchiques qui agissent sur le déroulement d'un entretien. Le premier niveau tient à l'environnement, il s'agit ici du temps et de la scène ; le deuxième relève du cadre contractuel de la communication (statuts des interlocuteurs, maîtrise du sujet par l'interviewé) ; et le troisième et dernier niveau concerne les modes d'intervention, c'est-à-dire la manière dont les deux interlocuteurs s'écoutent mutuellement.

Beaud & Weber (2010, pp. 169-175) parlent quant à eux de la nécessité de négocier les conditions de l'entretien tout en reconnaissant cependant que l'enquêteur n'a parfois pas, sinon généralement, les moyens de mener une telle négociation, il se limite aux conditions que lui impose/offre l'interviewé. Ces auteurs soulignent la nécessité de négocier les horaires et les dates et d'accorder une attention particulière au choix du lieu de l'entretien.

Enfin, pour Campenhoudt, Marquet & Quivy (*ibidem*, pp. 88-89), « *le contexte dans lequel se déroule l'entretien peut influencer considérablement son déroulement et son contenu* ». Ces auteurs soulignent l'importance du cadre spatio-temporel et le rapport social entre l'interviewer et l'interviewé.

Les conseils et les mises en garde contenus dans les trois ouvrages que nous venons de citer ci-dessus nous laissent quelque peu insatisfaits de nos entretiens parce que nous n'avons pas eu les moyens et les conditions de contrôler et de réduire ces biais. Tout d'abord, les enseignants que nous avons interviewés ne possèdent pas de bureau individuel dans lequel nous aurions pu mener nos entretiens. Ils disposent seulement d'une salle des professeurs qu'ils partagent avec leurs collègues. De fait, il était impossible de mener nos entretiens dans ces salles. Les entretiens ont donc eu lieu là où il était possible de les réaliser. Les lieux sont hétérogènes comme en témoigne le tableau ci-dessous.

Ensuite, nous n'avons pas pu non plus gérer et contrôler le biais de la proximité et de la connaissance mutuelle entre l'intervieweur et l'interviewé. Pour cause, nous connaissions, avant cette enquête, tous les interviewés. Parmi les huit personnes interrogées, trois ont été nos collègues de formation à l'Université entre 2005 et 2008. Les cinq autres ont été nos étudiants, nous avons fait partie de leur processus de formation à la profession d'enseignant de FLE, (voir aussi le tableau ci-dessous), depuis 2009.

Malgré tout, nous avons fait le nécessaire pour rassurer et faire comprendre à nos interviewés la nécessité de séparer les moments et de ne considérer que *la casquette* de chercheur que nous portions lors de ces entretiens. En effet, avant le début de chaque discussion nous avons expliqué notre rôle de chercheur qui n'est pas celui d'évaluateur que pourrait laisser penser notre statut de formateur, d'ancien formateur et très probablement d'expert en la matière. Pour certains, nous avons dû recommencer l'enregistrement ou l'entretien parce qu'au bout de quelques instants nous avons remarqué qu'ils étaient trop tendus. Il a fallu composer avec ces inconvénients parce que sinon l'enquête n'aurait pas lieu, au moins dans la province de Nampula, contexte de notre recherche. Il serait, en effet, difficile, voire impossible, de mener cette enquête avec des sujets qui nous soient totalement étrangers et qui n'appartiendraient pas à l'une des catégories mentionnées ci-dessus.

**Tableau 8 - Conditions de réalisation des enquêtes**

|   | <b>Code enquêté</b> | <b>Date de réalisation</b> | <b>Lieu de réalisation de l'entretien</b>                | <b>Statuts des interlocuteurs</b> |
|---|---------------------|----------------------------|--|-----------------------------------|
| 1 | BA                  | 25/10/2017                 | Enceinte de l'école et dans la voiture de l'intervieweur | Ancien étudiant                   |
| 2 | RM                  | 04/11/2017                 | Sous un arbre sur un terrain appartenant à l'interviewé  | Ancien collègue                   |
| 3 | LJ                  | 26/10/2017                 | Dans une salle, sur le lieu de travail de l'intervieweur | Ancien étudiant                   |
| 4 | PM                  | 26/10/2017                 | Dans une salle, sur le lieu de travail de l'intervieweur | Ancien étudiant                   |
| 5 | MS                  | 24/10/2017                 | Enceinte de l'école et dans la voiture de l'intervieweur | Ancien collègue                   |
| 6 | SE                  | 08/11/2017                 | Au bord d'une route, dans la voiture de l'interviewé     | Ancien collègue                   |
| 7 | MF                  | 13/11/2017                 | Dans une salle, sur le lieu de travail de l'interviewé   | Ancien étudiant                   |
| 8 | SA                  | 04/11/2017                 | Dans l'épicerie/boutique appartenant à l'interviewé      | Ancien étudiant                   |

Enfin, ces entretiens ont eu lieu dans un contexte exolingue. La langue des interviewés (le portugais) est différente de celle de rédaction de notre thèse (le français). Il a donc fallu décider dans quelle langue nous allions mener les entretiens. Après réflexions et conscients des difficultés que peut éprouver un locuteur non natif à exprimer réellement ce qu'il pense, nous avons décidé de mener ces discussions en portugais. Toutefois, nous avons aussi préparé une version de l'entretien en français. Ainsi, au début de chaque entretien, nous demandions aux personnes interrogées dans quelle langue elles souhaiteraient que l'entretien soit réalisé. La plupart d'entre elles n'a pas clairement choisi la langue de l'entretien. En effet, choisir le portugais, dans leur inconscient, était un signe d'échec parce que, après tout, ce sont des enseignants de français. Cependant, ces enseignants ne pouvaient pas non plus préférer le français parce qu'ils étaient également conscients de leurs limites éventuelles à s'exprimer efficacement dans cette langue.

Pour débloquer la situation, nous avons toujours décidé de mener l'enquête en portugais surtout auprès des enseignants de nationalité mozambicaine. Ainsi, parmi les huit entretiens, six nous les avons faits en portugais et seulement deux en français. Ces derniers concernent ceux dont les interviewés sont de nationalité congolaise, réfugiés au Mozambique depuis un bon moment, qui ont suivi leur formation universitaire à Nampula, et qui auraient donc plus de mal à s'exprimer en portugais.

## **1.6. Les méthodes d'analyse des données**

*« La nature des données mais aussi celle de leur mode de collecte ou de production, de sériation ou de constitution en corpus pré-contrainent le choix d'une méthodologie destinée à les "exploiter" »,.* (Beacco, 2011, p. 33).

Les données collectées pour cette recherche sont de deux natures : des données quantitatives, collectées à partir du questionnaire, et des données qualitatives, obtenues à partir de l'observation et des entretiens. Afin de procéder à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation de ces deux natures de données nous avons dû utiliser différentes méthodes.

### **1.6.1. Les données du questionnaire : la méthode statistique**

Pour les données issues du questionnaire nous avons procédé à une analyse statistique à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) non seulement parce qu'il est couramment utilisé dans le domaine des sciences humaines mais aussi parce qu'il répondait largement à nos besoins en la matière. Ce logiciel nous a permis de construire, de façon relativement automatique et rapide, les tableaux de fréquence et les représentations graphiques essentiels, car nous privilégions une analyse *univariée*, c'est-à-dire que nous analysons une seule variable à la fois. En ce sens, nous faisons ici une analyse statistique avec une visée purement descriptive (Campenhoudt, Marquet & Quivy, *ibidem*, p. 293). Par ailleurs, ces auteurs (*ibidem*, p. 295) affirment que ce type d'analyse s'impose dans tous les cas où « *les données sont recueillies à l'aide d'enquêtes par questionnaire où les questions sont dites fermées* », ce qui est incontestablement le cas du nôtre.

## **1.6.2. Les données de l'observation et de l'entretien : l'analyse de contenu et l'analyse du discours**

À partir de ce que dit Beacco (cf. 2011) en épigraphe, commençons d'abord par décrire ce que nous cherchions à découvrir au fil de nos observations et entretiens. En général, nous avons mené cette enquête afin de savoir si les enseignants du FLE au Mozambique maîtrisaient et prenaient en compte la dimension (inter)culturelle dans leur pratique. Pour l'observation, il a suffi de nous rendre dans les classes et de voir comment se déroulait le processus d'enseignement tandis que pour les entretiens il nous fallait faire parler les enseignants afin qu'ils décrivent leurs pratiques et expriment par là-même leurs connaissances en la matière. Il était donc essentiel que les enseignants expliquent et verbalisent ce qu'ils pensent, ce qu'ils font et comment ils le font d'où la nécessité de chercher non seulement ce qui ressort comme items ou thèmes dans chaque question et chaque entretien et ce qui revient souvent d'un entretien à l'autre mais aussi et surtout la nécessité d'analyser de quelle manière cela était dit et par quels moyens, verbaux et non verbaux, les enseignants nous communiquaient leurs expériences, pratiques et connaissances.

Pour répondre aux objectifs définis pour cette analyse et pouvoir collecter toutes les informations, telles que décrites ci-dessus, nous ne pouvions pas nous en tenir à une seule technique d'analyse. En effet, nous avons jugé nécessaire de combiner plus d'une méthode d'analyse des données ou du moins certaines des techniques appartenant à différentes méthodes. Ainsi, pour cette analyse nous combinerons simultanément certaines techniques de l'analyse de contenu et de l'analyse du discours. L'analyse de contenu nous permettra de repérer les termes et items abordés dans les entretiens tandis que l'analyse du discours nous permettra d'analyser la manière dont les enseignants agencent leurs discours, les moyens verbaux et non verbaux dont ils font usage et la manière dont ils se positionnent face à ce qu'ils expriment.

### **1.6.2.1. L'analyse de contenu**

En accord avec Bardin, (2013, p. 47), l'analyse de contenu est une méthode complexe parce qu'elle constitue « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inference de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages* ». À ce propos,

Campehouldt, Marquet & Quivy, (*ibidem*, p. 298) considèrent que l'analyse de contenu permet au chercheur de décrypter ou de reconstituer des processus sociaux à partir du «*choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, les thèmes qu'il aborde et sa façon de les développer et la construction même de son discours* ». En effet, nous avons choisi cette méthode d'analyse parce qu'elle permet, entre autres, de décrypter les thèmes abordés dans les entretiens. C'est en ce sens que l'une de ces techniques d'analyse, et dont nous ferons usage, est appelée « *analyse thématique* ».

#### **1.6.2.1.1. L'analyse thématique**

D'après Bardin (*ibidem*, p. 55), l'analyse thématique est la technique d'analyse de contenu « *la plus aisée, la plus répandue et la plus utilisée pour la plupart de matériaux* », c'est donc pour ces raisons que nous en ferons usage. En accord cette auteure (*ibidem*, p. 77), la technique consiste à effectuer le « *comptage d'un ou de plusieurs thèmes ou items de signification dans une unité de codage préalablement déterminée* ». En revanche, pour Blanchet & Gotman, (*ibidem*, p. 98), l'analyse thématique est un processus de découpage « *transversal de ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème [...] ; elle cherche une cohérence thématique inter-entretiens* ». Toutefois, nous utiliserons l'analyse thématique jusqu'à un certain niveau de notre dépouillement parce que nous combinerons et compléterons celle-ci avec un autre procédé d'analyse : l'analyse du discours.

#### **1.6.2.2. L'analyse du discours**

Étant donné la complexité, la pluralité de points de vue et de définition de la notion d'analyse du discours (Maingueneau, 2005, pp. 64-65), il est tout d'abord nécessaire de préciser le sens que nous avons retenu ici. En effet, nous l'utiliserons en tant que technique d'analyse transversale car, selon Maingueneau (2014, pp. 27-28), elle est « *une boîte à outils dans le vaste ensemble des méthodes qualitatives* », offrant « *des indices qui permettent au chercheur d'accéder à des réalités hors du langage* ». En tant que méthode d'analyse de données, Charaudeau & Maingueneau (2002, p. 43), la présentent comme une technique située au carrefour des sciences sociales parce qu'elle est utilisée au-delà de la linguistique qui l'a vue naître étant aujourd'hui réalisée dans d'autres disciplines du domaine comme la sociologie, l'anthropologie ou encore la psychologie, pour n'en citer que certaines.

Néanmoins, dans le cadre de cette recherche nous avons retenu la perspective linguistique de cette méthode. Par ailleurs, nous privilégierons la composante de l'énonciation qui en est une parmi d'autres dans le vaste domaine d'analyse linguistique du discours. Ainsi, nous procéderons à l'analyse du processus de production des énoncés/réponses des enseignants. L'énonciation est comprise ici dans le sens de Kerbrat-Orecchioni (1999, p. 36), comme « *la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) se situe par rapport à lui (problème de la distance énonciative)* ». Nous identifierons donc les différents éléments ou traces par lesquels les enseignants impriment leurs marques dans ce qu'ils assertent par le repérage puis l'analyse des phénomènes énonciatifs de modalisation et de modalité.

Pour Maingueneau (2002, p. 382), la modalisation désigne « *l'attitude du sujet parlant à l'égard de son propre énoncé, attitude qui y laisse des traces de divers ordres (morphèmes, prosodie, mimiques)* » et elle peut être « *exprimée par une grande intrication des diverses modalités dans un même énoncé et une grande diversité de leurs modes de manifestation linguistique* ». C'est à peu près la même définition de modalité que propose Charaudeau (1992, pp. 574-575) en définissant les modalités comme « *des actes [...] par lesquels se manifeste la modalisation* », cette dernière définie comme « *une catégorie conceptuelle à laquelle correspondent des moyens d'expression qui permettent d'explicitier les différentes positions du sujet parlant et ses intentions d'énonciation* ».

Au regard des deux définitions ci-dessus, il est difficile d'établir la différence entre les deux termes car les deux auteurs les présentent comme étant interchangeable. Toutefois, Vion (2012, p. 207) n'est pas de cet avis considérant que les deux termes ne renvoient pas aux mêmes types d'attitudes ou comportements énonciatifs. Pour lui (*idem*), la modalité est « *l'univers dans lequel le locuteur inscrit la représentation (subjective) qu'il construit par son dictum* » et un « *univers de croyances dans lequel le sujet inscrit son dictum* » tandis que la modalisation est « *un dédoublement<sup>45</sup> énonciatif de la position du locuteur, qui produit simultanément un énoncé et un commentaire sur cet énoncé* » considérant aussi la

---

<sup>45</sup> Selon Vion (2012, p. 209), il y a dédoublement parce que la « modalisation se manifeste alors par la coexistence d'énonciateurs correspondant au même locuteur » Autrement dit, il y aurait un énonciateur 1 qui asserte quelque chose et un énonciateur 2 qui évalue ce qui est asserté. Selon le même auteur (2007, pp. 202 – 203), dans une phrase comme *Pierre viendra certainement jeudi*. L'énonciateur 1 est celui qui asserte que « *Pierre viendra jeudi* » et l'énonciateur 2 est celui qui émet un commentaire réflexif de l'assertion par « *certainement* ».

modalisation comme un « *phénomène occasionnel* » à la différence de la modalité qu'il qualifie d'obligatoire et de constante.

Il y a donc une certaine ambiguïté autour de ces deux termes qu'il convient de garder à l'esprit lorsque l'on décide d'étudier ces phénomènes car les deux premiers auteurs considèrent la modalité et la modalisation comme étant des synonymes tandis que le dernier les différencie. Ainsi, dans cette recherche nous retiendrons la dichotomie de Vion (2001, 2007 et 2012)<sup>46</sup>. Toutefois, les trois auteurs partagent le constat que les marques de l'attitude du locuteur ne sont pas seulement verbales, elles peuvent aussi être exprimées par des comportements et des phénomènes non verbaux comme la mimique et la prosodie. En effet, Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 383) considèrent que « *la modalisation peut être explicitée par des marques particulières ou demeurer implicite mais elle est toujours présente* » alors que Vion (2007, p. 200) précise que « *les marques linguistiques de la modalité ne constituent qu'un élément d'une inscription modale qui peut s'avérer très complexe* » dans la mesure où la « *modalité est forcément marquée par les comportements para-verbaux et non verbaux, par le cotexte voire le contexte* ».

Cependant, tout en reconnaissant ce que disent les auteurs ci-dessus, nous limiterons notre analyse aux marques (de modalité ou modalisation) grammaticalement exprimées dans les discours et graphiquement identifiables dans les transcriptions. Nous procéderons de la sorte parce qu'il serait difficile d'analyser des phénomènes non verbaux à partir d'un enregistrement audio des entretiens sachant qu'entre le moment de la réalisation ceux-ci et leur analyse beaucoup de temps s'est écoulé et, d'autre part, il y a un grand risque de subjectivité pour l'analyse et l'interprétation des comportements non verbaux.

### **1.6.3 La transcription des entretiens**

Nous avons procédé à une transcription manuelle et orthographique simple (voir annexe 8 pages 328-345), selon Jefferson (1994), car notre but n'est pas de faire une analyse de la conversation. Nous utiliserons aussi les conventions générales de transcription du GARS présentées dans l'ouvrage de Blanche-Benveniste et Jeanjean (1986, p. 179). Ainsi :

Les pauses seront marquées : / pour une pause courte ; - - pour une pause moyenne ; - - - pour une pause longue et //// pour une interruption assez longue du discours :

---

<sup>46</sup> A signaler que la position de Vion est basée sur l'examen d'autres auteurs, notamment Bally (1965), Ducrot (1984 ; 1989 et 1993) et bien d'autres.

L'allongement sera marqué par deux points (:) et si l'allongement est très long nous pourrons mettre plus de deux points ;

Les comportements non verbaux tels que les silences, les hésitations, attitudes de l'interviewé, etc. seront indiqués entre parenthèse par un commentaire de l'enquêteur ;

L'interlocuteur sera identifié par les initiales de ses nom et prénom et l'enquêteur par la lettre (E).

## Chapitre II - La place de la culture et de l'interculturel dans les programmes et manuels d'enseignement du français au Mozambique

Nous analyserons, ici, les programmes de français (pour les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles) et les manuels d'enseignement du français les plus utilisés au Mozambique. L'analyse de ces derniers est, en quelque sorte, un passage obligé dans cette recherche parce que, selon Puren (2013, p. 32), une recherche sur la didactique du français dont fait partie l'approche interculturelle en classe de langue, ne saurait être effective et crédible sans l'analyse des manuels les plus utilisés dans ce contexte. Puren (*ibidem*, p. 37) considère aussi qu'une recherche en didactique des langues et cultures qui se veut d'intervention et qui a, épistémologiquement, comme objet de recherche « *le processus conjoint d'enseignement – apprentissage ne peut pas négliger ces outils constamment utilisés par les enseignants et par les apprenants* ». D'ailleurs, selon Boyer (2007)<sup>47</sup>, « *malgré toutes les critiques [...], le manuel de langue étrangère est bien un instrument sûrement imparfait, mais, le plus souvent, fondamental de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère-culture* ». Les manuels seront donc, une source essentielle et incontournable pour la collecte des données concernant le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue et culture étrangères dans chaque contexte en particulier.

Dans cette analyse nous chercherons à comprendre si les manuels intègrent la composante (inter)culturelle de la langue et s'ils constituent, en ce sens, une aide aux enseignants mozambicains pour la mise en pratique de l'approche interculturelle dans leurs cours. Elle nous informera sur la manière dont la culture et l'interculturel sont pris en compte, autrement dit nous obtiendrons des informations sur les moyens et les stratégies proposés dans les manuels pour la présentation de la composante (inter)culturelle et la mise en place de l'approche interculturelle en classe.

Nous ferons tout d'abord la description générale de deux programmes (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles) et de trois manuels d'enseignement et terminerons par l'analyse de la place de la culture et de l'interculturel dans ces deux types de documents. Les manuels sont ceux qui sont recommandés/approuvés par le ministère de l'Éducation et dont la plupart des enseignants ayant participé à notre enquête utilisent. En effet, les manuels utilisés dans les différentes disciplines du secondaire au Mozambique sont proposés, voire même imposés, par le

---

<sup>47</sup> Dans la préface d'Auger (2007), citée ci-dessous.

ministère de l'Éducation et du développement humain. À ce propos, le ministre de l'époque, Jorge Ferrão, réaffirmait dans son discours<sup>48</sup> d'ouverture du Conseil de coordination du ministère, le 24 août 2016, la nécessité d'utiliser un manuel unique pour chaque discipline de l'enseignement secondaire. Selon le ministre, cette décision vise à faciliter la tâche des familles et parents d'élèves quant à l'acquisition de ces manuels et vise, également, à traiter les mêmes contenus et développer les mêmes compétences chez tous les diplômés, indépendamment de leur contexte de scolarisation. Comme e faisait état le journal *Notícias* (cf. note de bas de page ci-dessous), cette pratique n'est pas nouvelle, c'est la réintroduction d'un ancien usage qui a toujours prévalu jusqu'en 2012 quand a été donnée la liberté aux écoles et/ou directions provinciales de choisir les manuels. Cependant, cette liberté n'était que limitée, dans la mesure où les institutions devraient choisir un manu parmi trois proposés par le ministère.

Nous avons intégré les programmes dans cette analyse parce que c'est là que les instances éducatives nationales définissent la politique générale et les objectifs de l'enseignement. En effet, au Mozambique, les programmes ont une grande importance parce que, contrairement à d'autres contextes, par exemple en France, où les programmes peuvent être accompagnés de lois et/ou circulaires<sup>49</sup>, de référentiels<sup>50</sup>, entre autres, dans ce contexte ils sont le seul outil de référence. Les manuels ne sont, effectivement, que des outils et des moyens au service des programmes dans la mesure où c'est avec et à travers eux que seront poursuivis et atteints les objectifs définis dans les programmes d'enseignement.

L'analyse des programmes et des manuels aurait pu à elle seule constituer le corpus d'une recherche, les exemples ne manquant pas<sup>51</sup>. Cependant, nous n'avons pas défini les manuels et les programmes de français au Mozambique comme corpus de notre recherche parce que notre regard et notre intérêt porte sur les enseignants : leur maîtrise/connaissances du sujet, leurs représentations et leurs pratiques en classe. L'intérêt porté sur les enseignants est, évidemment, en lien direct avec notre métier de formateur d'enseignants de FLE au

---

<sup>48</sup> Extraits du discours rélaté dans le Journal *Notícias*, édition du 26 août 2016, accessible sur <http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/sociedade/57521-ensino-secundario-geral-escolas-voltam-a-usar-manual-unico.html>, consulté le 26/02/2018, à 11h 5.

<sup>49</sup> À titre d'exemple, nous pouvons citer le cas de la circulaire du 15 novembre 1901, relative à l'enseignement des langues vivantes en France et dont le but principal fut l'imposition de la méthode directe. (Puren, 1998, p. 64, version électronique).

<sup>50</sup> Le cadre européen commun de références (Conseil de l'Europe, 2001), en est l'un des exemples.

<sup>51</sup> À titre d'exemple, trois thèses soutenues à l'Université de Lorraine portant sur l'analyse des manuels dans trois contextes différents (France, Tunisie et Chine) : La thèse de Nadia ABID en 2012 (dirigée par Guy ACHARD-BAYLE) ; celle de Mohamed NAOUI en 2015 ; et celle de Lue HUANG en 2015 (sous la direction de Guy ACHARD-BAYLE et Zhihong PU).

Mozambique. En ce sens, cette analyse permettra aussi, indirectement, de questionner les pratiques de formation des enseignants (les nôtres en quelque sorte) en matière d’interculturel. Ainsi, l’examen de ces documents sera donc réalisé à titre accessoire et/ou complémentaire, parce que notre corpus est constitué spécifiquement d’observations de classes, du questionnaire aux enseignants et des entretiens réalisés auprès de ces derniers.

## 2.1. Description des programmes

Les programmes de français pour les quatre classes des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles présentent une structure similaire. Ils sont composés de trois parties : la première est commune à toutes les matières ou disciplines de l’enseignement secondaire, notons que c’est dans celle-ci que se fait la présentation succincte des objectifs du curriculum et des principales innovations qu’il apporte par rapport au précédent ; dans la deuxième sont présentés les objectifs de l’enseignement du français pour chaque cycle et pour chaque classe ; enfin, dans la troisième et dernière partie sont présentés les contenus (unités thématiques, objectifs communicationnels/langagiers et contenus) qui devront être abordés.

En observant les deux programmes, à l’intérieur de chaque cycle, nous constatons que ceux-ci ont été élaborés comme un seul et unique programme, avec un total de six unités thématiques. Le comptage des unités thématiques en 10<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes est la continuité de celles des 9<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> classes, respectivement, (voir tableau ci-dessous).

**Tableau 9 - Les unités thématiques dans les programmes de français des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles**

| Cycle         | Classe          | Unité thématique | Intitulé de l’unité thématique         |
|---------------|-----------------|------------------|--|
| Premier Cycle | 9 <sup>e</sup>  | Unité 1          | Famille et Amis                        |
|               |                 | Unité 2          | L’école et ses activités quotidiennes  |
|               | 10 <sup>e</sup> | Unité 3          | La communauté                          |
|               |                 | Unité 4          | Nous et l’environnement                |
|               |                 | Unité 5          | Le corps humain, la santé et l’hygiène |
|               |                 | Unité 6          | Les divertissements et les loisirs     |
|               |                 |                  |  |
|               | 11 <sup>e</sup> | Unité 1          | Famille et Amis                        |
|               |                 | Unité 2          | L’école et ses activités quotidiennes  |

|                |                 |                 |  |
|----------------|-----------------|-----------------|--|
| Deuxième cycle |                 | Unité 3         | La communauté                          |
|                | 12 <sup>e</sup> | Unité 3 (suite) | La communauté                          |
|                |                 | Unité 4         | Nous et l'environnement                |
|                |                 | Unité 5         | Le corps humain, la santé et l'hygiène |
|                |                 | Unité 6         | Divertissements et loisirs             |

Cependant, les intitulés des unités thématiques, dans le tableau ci-dessus, démontrent que les programmes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> cycles ne présentent, généralement, aucune différence. En effet, le programme de la 9<sup>e</sup> est repris en 11<sup>e</sup> et celui de la 10<sup>e</sup> est repris en 12<sup>e</sup>. Toutefois, certains objectifs communicationnels et certains points grammaticaux présentent quelques particularités. Il y a plus de contenus, qui sont également plus complexes, dans le second cycle, comme on pourrait s'y attendre. Le tableau ci-dessous présente un exemple de deux unités : l'une de la 9<sup>e</sup> et l'autre de la 10<sup>e</sup>, reprises en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup>, respectivement, dont les contenus et les objectifs diffèrent légèrement. Afin de faciliter la lecture de ce tableau, nous inscrirons en italique les contenus qui n'existent que dans le second cycle.

**Tableau 10 - Variation des contenus d'un cycle à l'autre mais avec les mêmes intitulés d'unités thématiques**

| Classe          | Unité thématique | Contenus de l'unité thématique   |
|-----------------|------------------|--|
| 9 <sup>e</sup>  | Famille et Amis  | 1. Saluer/Se présenter/Présenter quelqu'un ; 2. Les liens de parenté (famille nucléaire) ; 3. Les modes d'adresse ; 4. Les pays/les nationalités/les professions ; 5. Inviter/ Accepter/Refuser  |
| 11 <sup>e</sup> | Famille et Amis  | 1. Saluer/Se présenter/Présenter quelqu'un ; 2. Les liens de parenté ( <i>famille élargie</i> ) ; 3. Les modes d'adresse ; 4. Les pays/les nationalités/les professions ; 5. Inviter/ Accepter/Refuser ; 6. <i>Les dates commémoratives et festives.</i> |
| 10 <sup>e</sup> | La communauté    | 1. Lire la carte d'une ville ; 2. Interpréter les panneaux routiers ; 3. Parler de son quartier et de sa communauté  |
|                 |                  | 1. <i>Règles de vie (les bonnes manières) ; 2. La maison et les pièces de la maison ; 3.</i>   |

|                                    |               |   |
|------------------------------------|---------------|---|
| 11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> | La communauté | <i>L'alimentation/les repas ; 4. Se situer dans l'espace/indiquer un itinéraire ; 5. Lire et utiliser une carte ; 6. Les dates commémoratives et festives ; 7. Les moyens de transport.</i> |
|------------------------------------|---------------|---|

Il existe d'autres nuances de type linguistique comme *famille nucléaire vs famille élargie* et *lire la carte d'une ville (particulière) vs lire une carte (quelconque)*. Ces termes démontrent que, malgré la reprise des unités thématiques, les contenus du second cycle visent toujours quelque chose de plus. Les objectifs du programme sont définis suivant une approche communicative dans la mesure où ils ont pour objet de développer certaines compétences communicatives ou langagières. Les contenus conduisant à ces objectifs langagiers sont définis selon les points grammaticaux, par exemple, pour les objectifs langagiers tels que : *Saluer, Se présenter et Présenter quelqu'un*, les contenus correspondants sont les points de grammaire comme : *les verbes s'appeler, être, avoir* et *les pronoms personnels sujets et toniques* auxquels viennent s'ajouter certains éléments de vocabulaire comme par exemple les nationalités et les noms de métiers.

Cette démarche est clairement revendiquée dans le programme (INDE/MINED, 2010a, p. 9) car il y est affirmé qu'«*avant d'être définis du point de vue grammatical, les objectifs à atteindre ont, tout d'abord, été définis en termes de compétence de communication en y incluant simultanément les composantes pragmatique, linguistique et sociolinguistique*»<sup>52</sup>.

Le volume horaire hebdomadaire est de deux heures pour le 1<sup>er</sup> cycle et de cinq heures pour le 2<sup>e</sup> cycle. À la fin du 1<sup>er</sup> cycle les élèves doivent avoir suivi cent-vingt heures de cours de français, à raison de soixante heures par classe. Pour le second cycle, ils doivent suivre 330 heures de cours de français, dont 150 en 11<sup>e</sup> et 180 en 12<sup>e</sup> classe. Ainsi, à la fin de la scolarisation secondaire, les élèves devraient avoir accumulé 450 heures de français. Si nous comparons ce nombre d'heures à celui nécessaire pour passer l'examen de DELF B1 et 2 au Centre culturel franco-mozambicain (CCFM), qui applique les descripteurs et les niveaux de

<sup>52</sup> Traduit de l'original en portugais : "os resultados a serem atingidos foram definidos em primeiro lugar, em termos de competências de comunicação incluindo as componentes pragmática, linguística e sociolinguística antes de o serem em termos de saberes gramaticais".

compétence du CECR, nous pouvons estimer qu'à la fin de la 12<sup>e</sup> classe, les élèves devraient avoir atteint au moins le niveau B1. Mais force est de constater que le niveau de compétence de la plupart des élèves, à la fin de la 12<sup>e</sup> classe (l'équivalent du baccalauréat en France), est loin de correspondre au niveau B1 du CECR.

## 2.2. Description des manuels

Avant de passer à la description, et plus tard à l'analyse, de la place réservée à la culture ou à l'interculturel dans les manuels, il est important de caractériser le contexte de leur élaboration. En effet, ces manuels ont vu le jour dix-sept ans après la réintroduction de l'enseignement du français au Mozambique. Ce sont les premiers manuels produits par des auteurs mozambicains. Ils ont été conçus pour remplacer le manuel *Nouvel Espaces 1* (Capelle & Capelle, 1995 ; publié aux éditions Hachette), utilisé jadis et jugé non conforme/non adapté au contexte mozambicain. Il convient de remarquer également que ce manuel ne présentait que des aspects socio-culturels de la France, peut-être parce qu'il avait été élaboré en France, par des auteurs français et ne s'adressait à aucun contexte en particulier. Ainsi, les noms de personnages, les noms de lieux, ou encore la gastronomie, concernent, tous, la réalité française. Ceci est la raison principale qui est souvent évoquée pour son remplacement au Mozambique, sans oublier, bien sûr, son ancienneté et son éventuelle inadéquation avec les approches méthodologiques en vogue actuellement.

L'achat, la distribution et l'utilisation de ce manuel au Mozambique ont été financés et encouragés par le gouvernement français via son Ambassade et plus particulièrement son service de coopération et d'action culturelle. Toutefois, ce financement est intervenu dans une période où le français n'était enseigné que dans le second cycle de l'enseignement secondaire et seulement dans certaines écoles du pays, donc dans un nombre très réduit d'écoles. Avec la massification de l'enseignement du deuxième cycle<sup>53</sup>, la quantité de manuels disponibles s'est montrée insuffisante pour répondre aux besoins du pays ; malgré tout, il est demeuré le seul et unique manuel d'enseignement du français au Mozambique jusqu'en 2010, année à partir de laquelle quelques professeurs, diplômés et spécialistes de l'enseignement du français au

---

<sup>53</sup> L'introduction du 2<sup>e</sup> cycle à travers tout le pays a été faite de façon graduelle et a, en quelque sorte, suivi le niveau de développement du pays. Présent au début dans les grandes villes, le 2<sup>e</sup> cycle a été progressivement introduit dans les capitales provinciales, dans les villes municipales et dans les districts. Ça n'a probablement pas fini de progresser, une fois que certains districts comptent avec deux écoles secondaires ce qui était inimaginables il y a quelques années.

Mozambique appuyés par l'Agence universitaire de la francophonie et très probablement par le SCAC de l'Ambassade de France à Maputo, commencèrent à juger nécessaire l'élaboration de manuels mieux adaptés au contexte national.

Les manuels que nous décrivons ci-dessous sont ceux ayant été élaborés en fonction des programmes déjà décrits et qui ont été approuvés par le ministère de l'Éducation comme supports d'enseignement. Ces deux aspects sont clairement revendiqués par les auteurs des trois manuels (9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>)<sup>54</sup>. Ces derniers déclarent que ces manuels ont été élaborés « *en accord avec les nouveaux programmes* » et que ceux-ci ont été « *approuvés par le ministère de l'Éducation* »<sup>55</sup>. Nous relevons ces revendications relativement explicites respectivement dans les coins supérieur gauche et inférieur droit de chaque manuel.

L'expression « *approuvé par le ministère de l'Éducation* » dans le contexte du Mozambique est à prendre au sérieux, car elle signifie que les enseignants sont censés n'utiliser que ces manuels, ne pouvant sous aucun prétexte en utiliser d'autres. Cet aspect contraste, nous semble-t-il, avec des pratiques en la matière dans d'autres contextes, au moins en France, où les écoles ou académies, voire même les enseignants, ont plus ou moins de liberté dans le choix des manuels à utiliser avec leurs élèves. En effet, Auger (2007, p. 57), dans son analyse des manuels de français dans différents pays d'Europe arrive à ce même constat lorsqu'elle affirme que « *l'achat des manuels dépend des paramètres très différents selon les pays voire les régions. Il peut parfois relever d'une décision de l'établissement, des rectorats ou même de l'enseignant* ».

Ces manuels revendiquent aussi, explicitement, leur inspiration par rapport aux nouveaux programmes ; de même ils présentent le même nombre d'unités thématiques que celles présentées dans les programmes, soit : deux unités en 9<sup>e</sup>, quatre unités en 10<sup>e</sup> et trois unités en 11<sup>e</sup> classe. En termes d'iconographie, et sans pour le moment entrer dans les détails, remarquons seulement que la première des couvertures des trois manuels fait un clin d'œil à la France à travers des symboles et monuments (cf. pages de couverture ci-dessous). Sur les quatrièmes de couvertures des 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> classes sont présentés les symboles de la République du Mozambique, à savoir le drapeau, l'emblème, l'hymne national et la carte du Mozambique.

---

<sup>54</sup> Au moment de la rédaction de ce chapitre le manuel de la 12<sup>e</sup> classe n'existait pas encore, c'est la raison pour laquelle il ne figurera pas dans cette analyse.

<sup>55</sup> Traduit de l'original en portugais : “de acordo com os novos programas et livro aprovado pelo Ministério da Educação”.

### 2.2.1. Les domaines d'entrée des manuels

Nous avons emprunté l'expression « *domaines d'entrée* » à Puren (2005). D'après lui, l'histoire et l'évolution de la didactique des langues ont été marquées par des changements de modes ou domaines d'entrée. Chaque méthodologie privilégiait une entrée dans la langue selon un domaine particulier. Ces domaines d'entrée vont de la grammaire (dans la méthode traditionnelle) à l'entrée par l'action (dans l'approche actionnelle) en passant par l'entrée par le lexique (méthode directe), l'entrée par la culture (méthodes actives) et celle par la communication (dans les méthodes audio-visuelles et l'approche communicative). Selon la description qu'en fait l'auteur, les manuels analysés dans cette recherche, privilégient les entrées suivantes :

- Entrée par la communication dans le manuel *Francês 9<sup>a</sup>* classe. Les titres des leçons sont un prétexte pour apprendre le lexique de quelque chose. Nous y trouvons des titres de leçons comme les lieux (leçon 5, unité 2). Il y a aussi l'entrée par la communication avec des titres de leçons comme : salutation (leçon 1, unité 1), invitation (leçon 9, unité 1) ;
- Entrée par le lexique, également, dans le manuel *Francês 10<sup>a</sup>*. Les leçons s'intitulent par exemple : les moyens de transport (leçon 6, unité 3) ; le corps humain (leçon 1, unité 5) ;
- Enfin, dans le manuel *Francês 11<sup>a</sup>* classe, deux types d'entrées sont privilégiées. L'entrée par le lexique, avec des titres de leçons comme : la maison (leçon 1, unité 3) ; notre école (leçon 2, unité 2), etc. L'entrée par la communication avec des titres de leçons comme : Que peut-on dire à l'école ? (leçon 3, unité 2), Que dit-on en classe ?, (leçon 5, unité 2). Toutefois, l'entrée par le lexique prédomine nettement.

### 2.2.2. Structure des manuels

Le manuel de la 9<sup>e</sup> classe présente deux unités, chaque unité étant composée de dix leçons faisant ainsi un total de vingt leçons. Les leçons présentent en général la même structure et sont divisées en trois moments ou phases :

- La première phase introduite par des expressions comme : *Observez le(a)s... ou Lisez le(a)s...* sert à présenter à l'élève le ou les thèmes qui seront abordés dans la leçon sous forme d'images, d'objets et de textes.

- La deuxième phase concerne la compréhension des documents antérieurs, sous forme d'exercices variés.
- La troisième et dernière phase, intitulée *Le point grammaire*, et comme le titre l'indique, est consacrée au fonctionnement de la langue. Durant cette phase, sont traités les contenus grammaticaux jugés opportuns ou nécessaires pour la leçon et en rapport avec le thème de celle-ci.

La longueur des leçons dans le manuel de la 9<sup>e</sup> classe n'est, cependant, pas uniforme. Nous y trouvons, par exemple, des leçons qui tiennent sur 2, 3, 4, 6 et 10 pages. Cela est probablement dû à la complexité et/ou à la facilité de chaque contenu traité. Enfin, le manuel présente quelques pages introductives, 4 en tout, et 9 pages de grammaire intitulées en portugais *Gramática*. Ce recours au portugais se retrouve également dans l'intitulé de certains contenus grammaticaux qui composent cette partie comme par exemple « *verbo X ou expressão de...etc.* ».

Le manuel de la 10<sup>e</sup> classe contient quatre unités, trente leçons dont dix pour la troisième unité<sup>56</sup>, six pour la quatrième, sept dans la cinquième et sept dans la sixième et dernière unité. Ce manuel présente également la même structure de leçons mais, ici, chaque leçon comprend cinq moments ou phases :

- La première phase, intitulée *Découvre* est composée d'images accompagnées, ou non de dialogues, que l'apprenant doit observer afin de répondre aux questions de compréhension qui suivent. Ces illustrations sont généralement de deux natures : authentiques<sup>57</sup> ou, pour la plupart des cas, dessinées (donc fabriquées si nous faisons recours à la dichotomie du domaine, *authentique vs fabriqué*).
- La deuxième phase est intitulée *Outils de la langue*, il s'agit de la phase durant laquelle on travaille globalement la grammaire et le vocabulaire ayant un rapport avec ce qui a été observé. Cette phase se termine toujours par des exercices de grammaire ou de vocabulaire.

---

<sup>56</sup> Comme nous l'avons signalé à propos des programmes, ces manuels suivent la même logique de comptage des unités. Celle qui serait la première unité en 10<sup>e</sup> classe est numéroté 3<sup>e</sup> étant donné qu'en 9<sup>e</sup> il y a déjà eu deux unités.

<sup>57</sup> Par authentique, ici, nous voulons signifier les images sous forme de photos et qui représentent des lieux, des choses, des personnages ou des monuments qui existent, réellement, ailleurs dans le pays ou dans le monde.

- La troisième phase est intitulée *Lecture* et, comme le titre le laisse deviner, on propose à l'apprenant un ou plusieurs textes, parfois sous la forme de dialogues. Ces textes sont suivis de quelques questions de compréhension.
- La quatrième phase est intitulée *Expression*. C'est généralement une phase d'exercices mais où l'on donne un peu plus de liberté et d'autonomie à l'apprenant ; il peut parfois y avoir des images aussi.
- La cinquième et dernière phase est intitulée *Pour aller plus loin*. Ici, on propose à l'apprenant des exercices qui lui permettent de pousser un peu plus sa réflexion ou son imagination sur le thème abordé. Nous pouvons la caractériser comme une phase de production purement libre parce qu'on fait appel à l'imagination de l'apprenant. Les consignes ne sont pas aussi directives que dans les divers exercices proposés durant les phases précédentes.

Contrairement au manuel de la 9<sup>e</sup> classe dont la longueur des leçons varie, dans le manuel de la 10<sup>e</sup> classe, elle est uniforme. Il y a le même type d'activités et le même nombre de pages, pour toutes les leçons du manuel. Ainsi, les trente leçons de ce manuel tiennent sur cent-vingt pages, à raison de quatre pages par leçon. S'ajoutent à cela quatre pages de présentation et de description du manuel rédigées par les auteurs, en début d'ouvrage, et trois pages de vocabulaire (français - portugais) à la fin du manuel.

Avant de décrire le manuel de la 11<sup>e</sup> classe, rappelons que cette classe introduit un nouveau cycle, le 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire. Par conséquent, le comptage des unités repart de zéro. Comme le rappellent les auteurs du manuel, Comé-Menete & Cumbe (2016, p. 2), dans leur message aux élèves, pour certains apprenants le français sera étudié pour la troisième année consécutive alors que, pour d'autres, il s'agira de leur première année de français. Ceci est possible parce que le second cycle de l'enseignement général au Mozambique peut accueillir des apprenants venant de deux types d'enseignement : l'enseignement général (ceux qui ont suivi des cours de français en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> classes) et l'enseignement technique et professionnel où le français ne fait pas partie du curriculum. Les cours de français au 2<sup>nd</sup> cycle commencent donc avec cette relative hétérogénéité des apprenants que les enseignants doivent gérer.

Pour ce qui est de la structure de ce manuel, il est composé de trois unités et vingt leçons, dont neuf dans la première unité, six dans la deuxième et cinq dans la troisième. Chaque leçon comprend cinq, voire six, moments ou phases :

- La première phase (pour nous car elle n'est pas considérée comme telle par les auteurs du manuel), tient sur la première page de la leçon, où l'on fait la présentation du thème et des objectifs de chaque leçon.
- De la deuxième à la sixième phase, la structure et le déroulement des séquences de chaque leçon sont les mêmes que dans le manuel de la 10<sup>e</sup> classe décrit ci-dessus. Ceci est compréhensible parce que ce sont les mêmes auteurs qui ont élaboré les deux manuels.

Il y a, pourtant, deux exceptions à relever pour le manuel de la 11<sup>e</sup> classe. Tout d'abord, la dernière phase, qui s'intitule *Pour aller plus loin* dans le manuel de la 10<sup>e</sup> classe, est ici intitulée *À toi de jouer*. La seconde exception, purement exclusive à ce manuel, tient aux activités intitulées *Entraîne-toi !* Selon les auteurs (*ibidem*, p. 3), on trouve ces activités « à l'intérieur de chaque unité et au bout d'une série de leçons, elles s'organisent autour de quatre pages et permettront à l'élève de réutiliser quelques éléments appris sur le vocabulaire, le fonctionnement de la langue, la compréhension orale et écrite ». Sont ainsi dénombrées cinq activités de ce genre : deux dans la première unité, deux dans la deuxième et une dans la troisième. La longueur des leçons est uniforme, toutes présentant la même structure et le même nombre de pages, six pour chaque leçon. À cela s'ajoutent quatre pages descriptives au début du manuel et quatorze pages de vocabulaire (français - portugais) à la fin. Parmi les trois manuels, c'est le plus volumineux, en raison des exigences de niveau aussi.

### **2.3. La place de la culture dans les programmes**

L'objectif de cet exercice de description et d'analyse des programmes et des manuels était, *in fine*, de connaître la place réservée à la culture et à l'enseignement de celle-ci dans ces documents. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les deux programmes (des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles) sont composés de trois parties dont la première est commune à toutes les matières de l'enseignement général, la deuxième commune aux deux programmes de français et c'est seulement la troisième qui est spécifique à chaque cycle.

Après lecture et analyse de la partie commune aux deux programmes, il s'avère que la place réservée à la culture et, d'une certaine manière, à la compétence interculturelle nous semble claire, dans la mesure où les programmes (INDE/MINED, 2010a et 2010b)

considèrent que l'enseignement du français au Mozambique doit permettre à l'élève de « *développer le sens de relativité, de tolérance, de citoyenneté et de responsabilité* ». Cette volonté est étayée à l'aide des arguments ci-dessous :

- Une pensée n'existe pas si elle ne peut être ni exprimée, ni reçue ;
- Il n'y pas de rencontre d'autrui, de respect envers autrui, de tolérance possible dans la certitude ou l'incertitude ;
- La connaissance de soi et de sa propre culture présuppose l'échange d'informations et l'écoute mutuelle.

Selon leurs concepteurs, ces programmes « *donnent une grande importance aux contenus culturels qui permettront de développer l'acquisition d'un savoir-faire indispensable à la communication interculturelle* ». Les programmes (*ibidem*, p. 10), vont plus loin en ajoutant que « *ces contenus culturels vont de la connaissance des us et coutumes, en passant par la compréhension des mentalités d'autres pays jusqu'à la valorisation de la culture mozambicaine* ».

À partir des courts extraits des programmes que nous venons de présenter ci-dessus conjugués à l'un des objectifs (INDE/MINED, *idem*) de l'enseignement du français au secondaire au Mozambique selon lequel « *l'élève doit être capable d'utiliser la langue comme un instrument pour la promotion de sa culture et celles d'autres pays* », nous pouvons arriver à la conclusion que les programmes reconnaissent l'importance de la composante (inter) culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère, lui réservant une place importante et recommandant que celle-ci soit prise en compte dans les cours de FLE au Mozambique.

Il reste à savoir comment ces intentions sont mises en place ; c'est, en partie, pour répondre à cette préoccupation que nous passons dès lors à l'analyse de la place de la culture dans les manuels d'enseignement. Il s'agira ici d'une réponse partielle parce que nous sommes conscients que la réponse totale ne peut être apportée qu'après l'analyse des pratiques d'enseignement du FLE au Mozambique, à partir de l'analyse et de l'interprétation des données des enquêtes (observation, des cours, entretiens et questionnaires).

## 2.4. La place de la culture dans les manuels

Bien que nous ne disposions pas de sources formelles pour étayer nos propos, notre expérience de formateur, d'enseignant de FLE au Mozambique, nos conversations formelles et informelles, nous permettent d'affirmer que la méthode *Nouvel Espaces* a été remplacée parce qu'elle était considérée comme appartenant à une époque révolue et principalement parce qu'elle ne présentait et ne véhiculait que des aspects socioculturels de la France. D'après les critiques de cette méthode, cela n'était pas bon pour l'enseignement-apprentissage du FLE au Mozambique. Pour ceux-ci, une méthode de français au Mozambique devrait présenter davantage la culture mozambicaine. Voici donc un point de départ pour notre analyse de la culture dans les manuels de français. Jusqu'à quel point cette revendication a-t-elle été prise en compte dans les nouveaux manuels ?

En tant qu'activité de recherche, l'analyse des manuels devra prévoir la conception de grilles d'analyse qui facilitent le travail de sélection et de présentation des données. Activité simple mais, en même temps, complexe parce qu'il n'y a pas de grille modèle. La conception d'une grille d'analyse d'un manuel dépend, en grande partie, des objectifs de l'étude. C'est donc dans cette perspective que nous avons eu besoin de concevoir une grille qui nous permettrait d'analyser la place de la culture dans les manuels de FLE utilisés au Mozambique.

Cependant, la construction d'une telle grille ne pouvait partir de rien ; nous avons donc cherché de l'inspiration chez différents auteurs et avons retenu le modèle d'analyse que propose Zarate (1993). L'auteure (1993, p. 12) avance que, du point de vue de la place de la culture, un manuel peut être conçu suivant deux orientations : la première consiste à valoriser la culture nationale ou locale et dévaloriser par conséquent la culture étrangère et, la seconde, en constitue l'inverse, c'est-à-dire qu'il est alors question de dévaloriser la culture nationale ou locale et de valoriser la culture étrangère.

Pour concevoir les items d'analyse de ce qu'elle appelle les procédures de valorisation de la culture nationale ou de la culture étrangère, Zarate (*idem*) propose que l'on se pose trois questions. Pour la première, il s'agit de se demander « *au bénéfice de quelle culture se fait donc la description scolaire ?* », pour la deuxième il convient de « *repérer comment fonctionnent les effets de valorisation et de dévalorisation dans les manuels de langue ?* » et, enfin, pour la troisième et dernière question « *au service de quels intérêts identitaires nationaux ils exercent ?* »

En accord avec Zarate (*ibidem*, pp. 13-16) un manuel peut être considéré comme valorisant la culture nationale si :

- *Il présente un décor planté dans le pays de l'élève* – les caractéristiques principales de cette procédure consistent à faire parler en français des personnages nationaux et à masquer les marques culturelles étrangères les plus évidentes ;
- *Situe le pays sur le plan international* – ici, on privilégie la présentation des organismes internationaux dont le pays fait partie, on présente davantage les réussites technologiques et économiques du pays ;
- *Décrit les réalités locales en les projetant dans l'avenir* – les concepteurs des manuels présentent le pays comme étant prometteur sur la plan culturel, le rapport de forces implicitement défavorable dans le présent pour la culture du pays de l'élève est présenté comme temporaire ;
- *Décrit la culture enseignée en universalisant les valeurs de la culture locale* – les écarts entre la culture étrangère et la culture locale sont gommés pour que la description scolaire de la culture étrangère entre en conformité avec les valeurs locales. On ignore ainsi la grande contribution de la description d'une culture étrangère, celle d'ouvrir les apprenants sur d'autres systèmes de valeurs, d'autres façons de penser la relation au corps, à la mort, au passé, à la famille, etc.

En nous inspirant de ce que dit Zarate, nous avons procédé à l'analyse de la culture dans les manuels de FLE utilisés au Mozambique par le repérage de trois éléments :

1. Les noms des personnages et leur origine, parce que nous sommes conscients que le nom est aussi un indicateur culturel, dans la mesure où les noms Mohamed, Michel et Jacinto indiquent clairement que nous sommes face à des individus provenant d'un contexte arabe ou musulman, français ou francophone, et portugais ou lusophone, respectivement. Comme l'écrivait *Le Figaro* et *l'Agence France Presse* dans leur publication conjointe du 08/10/2015, « *en France, Mohamed a quatre fois moins de chances d'être recruté que Michel* ». Le fait de porter un nom donne, en soi, une certaine représentation (stéréotypée sans doute) sur les attitudes et comportements de la personne à qui il est attribué. Ainsi, les noms de personnages dans les textes et exemples peuvent constituer des indicateurs de la culture privilégiée dans un manuel

de langue. Nous nous inspirons, également, d'une étude menée par Byram (1991)<sup>58</sup> qui s'intéressait aussi aux personnages dans les manuels de langues et aux situations dans lesquelles ils étaient mis en scène.

2. Les textes et les illustrations, afin de déterminer quelle réalité ou culture ils décrivent.
3. Les noms des lieux évoqués dans les textes et dans les exemples, parce que ces symboles sont aussi des marqueurs culturels. Notre choix, ici, tient au fait que les Champs Elysées, la statue de la liberté, la *Sagrada familia*, les pyramides d'Égypte, les noms de rues, d'avenues, de cafés, portent une certaine valeur symbolique et culturelle et sont, en effet, le décor, un indice de la culture valorisée dans le manuel.

Cette analyse sera principalement quantitative mais nous ne nous empêcherons pas d'en faire une lecture et une interprétation qualitatives. Quantitative parce que nous chercherons à connaître le nombre d'occurrences de textes décrivant la culture nationale et ceux décrivant la culture étrangère. Nous compterons aussi les noms de personnages ancrés sur la langue et culture nationales et ceux appartenant à la langue et culture étrangères et nous terminerons par le comptage des noms de lieux. Pour une meilleure lisibilité nous allons présenter ces informations dans trois tableaux, chacun d'eux présentant le nombre d'occurrences de chaque catégorie retenue pour cette recherche.

Nous avons également décidé de classer ces textes, noms de personnages et noms de lieux en trois catégories à savoir : mozambicain, français ou francophone et autres. Dans la catégorie « Autres » nous classerons tous les éléments étrangers n'appartenant pas à une réalité française ou francophone et tous les éléments généraux et/ou universels, c'est-à-dire des thèmes qui n'appartiennent à aucune réalité particulière (ceci concernera plus particulièrement les textes). Nous avons fait le choix de répertorier dans la même catégorie les éléments français et francophones.

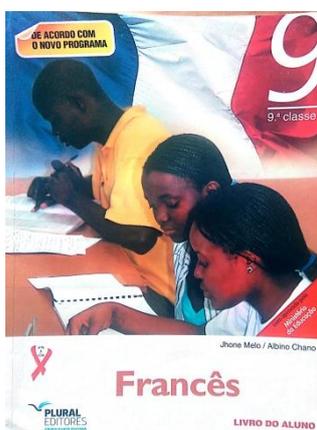
Avant d'analyser les manuels de l'intérieur, regardons leur aspect extérieur. Les titres et l'iconographie présents sur les couvertures peuvent aussi être une référence culturelle et peuvent, dans le cas des titres, donner des indications précieuses quant à la vision du manuel. Ci-dessous les couvertures des trois manuels analysés dans cette recherche :

---

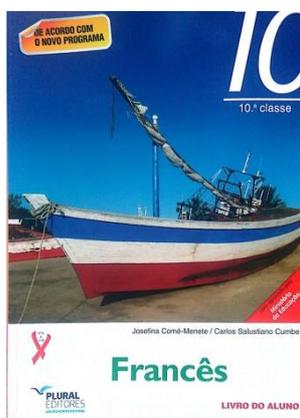
<sup>58</sup> Sous le titre « *Textbooks as Media for Intercultural Understanding* ».

### Image 3 - Couvertures des trois manuels de français analysés dans cette recherche

Manuel de la 9<sup>e</sup> classe



Manuel de la 10<sup>e</sup> classe



Manuel de la 11<sup>e</sup> classe

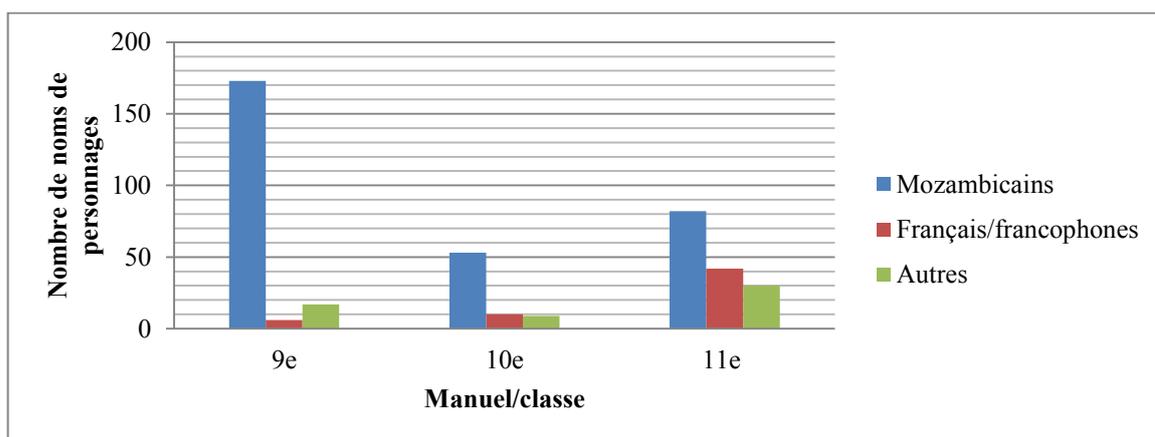


Comme nous pouvons le constater, les titres des trois manuels ne donnent aucune indication sur la représentation de la langue-culture à apprendre, ils sont donnés en portugais, langue source des apprenants. Cependant, les trois couvertures présentent une sorte de « *référenciation implicite* » (Auger, *ibidem*, p. 63) dans la mesure où elles affichent des symboles de la France. Sur la couverture du manuel de la 9<sup>e</sup> classe nous apercevons trois étudiants, mozambicains nous semble-t-il, avec en fond le drapeau français. Sur la couverture du livre de la 10<sup>e</sup> classe, il y a un bateau peint aux couleurs du drapeau français. Enfin, sur la couverture du manuel de la 11<sup>e</sup> classe, ce sont certains monuments français qui sont mis en relief ; nous y voyons ainsi, la tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, une entrée de métro, entre autres. Sur ces couvertures, bien que de façon implicite, il y a une référence à l'*Autre* France, selon les mots d'Auger (*idem*).

**Tableau 11 - Nombre de noms de personnages selon leur appartenance/origine**

| Manuel/Livre<br>de     | Mozambicains |       | Français/francophones |       | Autres |       | Total |
|------------------------|--------------|-------|-----------------------|-------|--------|-------|-------|
|                        | fa           | fr    | fa                    | fr    | fa     | fr    |       |
| 9 <sup>e</sup> classe  | 173          | 88,3% | 6                     | 3%    | 17     | 8,7%  | 196   |
| 10 <sup>e</sup> classe | 53           | 73,6% | 10                    | 13,9% | 9      | 12,5% | 72    |
| 11 <sup>e</sup> classe | 82           | 53,2% | 42                    | 27,3% | 30     | 19,5% | 154   |

**Graphique 1 – Nombre de noms de personnages selon leur appartenance/origine**



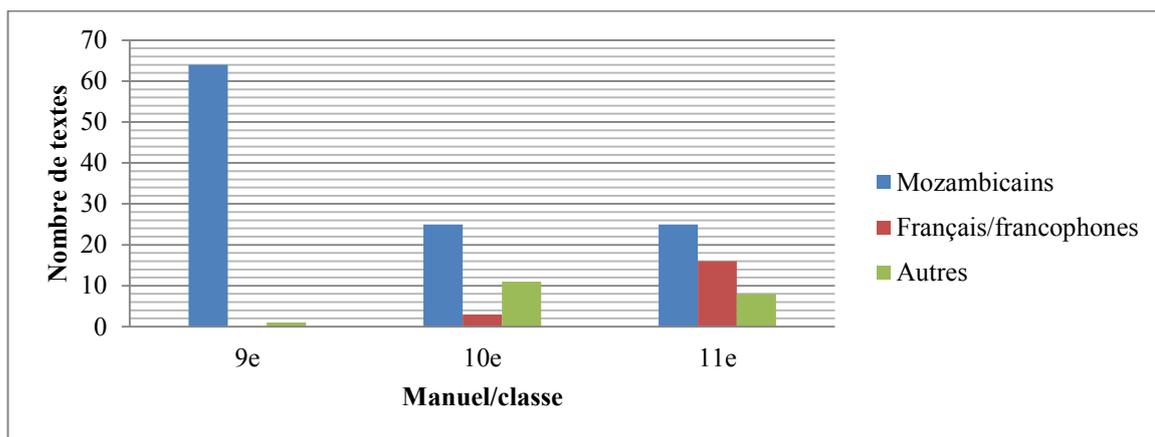
Les données ci-dessus montrent que dans le livre de la 9<sup>e</sup> classe il y a 196 noms de personnages, dont 173 (équivalent à 88,3%) sont ancrés dans la réalité socioculturelle du Mozambique, puisque ce sont des noms originaires du Mozambique, 6 noms (seulement 3%) français/francophones et 17 noms (8,7%) appartiennent à d'autres réalités étrangères, d'autres pays étrangers. Dans le livre de la 10<sup>e</sup> classe, on compte 72 noms dont 53 (73%) sont mozambicains, 10 (13,9%) sont français/francophones et 9 (12,5%) viennent d'autres pays étrangers. Enfin, dans le livre de la 11<sup>e</sup> classe, il y a 154 noms parmi lesquels 82 (53,2%) sont mozambicains, 42 (27,3%) français ou francophones et 30 (19,5%) sont issus d'autres pays étrangers.

Comme nous pouvons facilement le constater à l'aide des chiffres présentés ici, le plus grand nombre de noms est mozambicain. Le nombre de noms français/francophones est très réduit, par exemple dans le livre de la 9<sup>e</sup> classe il y a plus de noms d'autres origines que de noms français/francophones. Les auteurs privilégient donc clairement le contexte culturel mozambicain.

**Tableau 12 - Nombre de textes selon leur appartenance/origine**

| Manuel/Livre<br>de     | Mozambicains |       | Français/francophones |       | Autres |       | Total |
|------------------------|--------------|-------|-----------------------|-------|--------|-------|-------|
|                        | fa           | fr    | fa                    | fr    | fa     | fr    |       |
| 9 <sup>e</sup> classe  | 64           | 98,5% | 0                     | 0%    | 1      | 1,5%  | 65    |
| 10 <sup>e</sup> classe | 25           | 64,1% | 3                     | 7,7%  | 11     | 28,2% | 39    |
| 11 <sup>e</sup> classe | 25           | 51%   | 16                    | 32,7% | 8      | 16,3% | 49    |

**Graphique 2 - Nombre de textes selon leur appartenance/origine**



Avant de présenter le nombre de textes dans chaque manuel il est important d'expliquer ce que nous avons considéré comme texte dans cette analyse. En effet, le nom texte, ici, peut désigner tout document verbal, recouvrant : simple dialogue, faire-part, lettre, courriel, carte postale ou texte tout simplement. Notons par ailleurs, que nous avons classé dans la catégorie *Autres*, les textes décrivant ou parlant des pays étrangers non francophones mais aussi ceux qui abordent des sujets généraux ou universels (par exemple des textes sur le climat, les droits de l'homme, entre autres). En revanche, les phrases utilisées dans les exercices de grammaire ne sont pas considérées dans cette analyse.

Ainsi, dans le manuel de la 9<sup>e</sup> classe, nous avons identifié 65 textes dont 64 (98,5%) décrivent la réalité mozambicaine, aucun texte ne décrit la réalité française/francophone et seulement un texte (1,5%) décrit une autre réalité, en l'occurrence les droits de l'homme. Dans le manuel de la 10<sup>e</sup> classe, il y a 39 textes, parmi lesquels 25 (64,1%) décrivent la réalité mozambicaine, 3 (7,7%) portent sur la réalité française et 11 (28,2%) décrivent d'autres réalités (dont un concerne la Chine et les 10 autres abordent des sujets généraux comme les règles de la sécurité routière, les droits de l'homme, le climat, entre autres). Dans le manuel de 11<sup>e</sup> classe, on dénombre 49 textes dont 25 (51%) décrivent la réalité mozambicaine, 11 (32,7%) abordent la réalité française et 8 (16,3%) décrivent d'autres réalités (un texte sur Nelson Mandela, le reste concernant des thèmes généraux comme les métiers d'avenir, le Sida et le patrimoine).

Nous avons aussi remarqué que la seule altérité francophone qui est évoquée dans les trois manuels est celle de la France, les autres pays francophones n'étant pas référencés. D'ailleurs, aucune autre réalité étrangère n'est évoquée dans les trois manuels à l'exception de deux textes, l'un à la page 28 du manuel de la 10<sup>e</sup> classe qui porte sur une étudiante chinoise

habitant à Pékin, et l'autre qui présente brièvement Nelson Mandela, à la page 105 du manuel de la 11<sup>e</sup> classe. Les textes portent davantage sur les réalités mozambicaines et quelques fois sur la France.

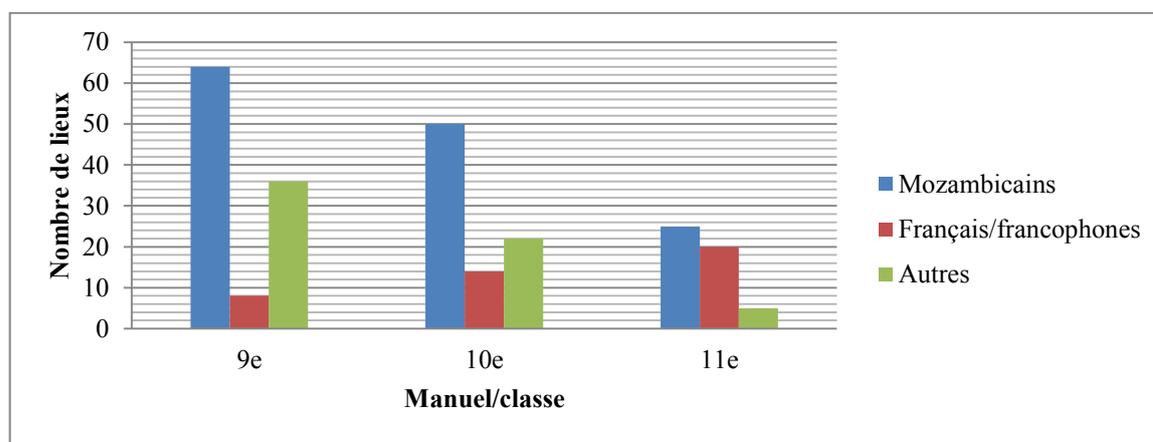
Ici aussi, nous parvenons encore très facilement à identifier la réalité qui est privilégiée dans les textes. Dans les trois manuels, ce sont les textes décrivant la réalité mozambicaine qui apparaissent le plus. L'ancrage des textes sur la réalité française est marqué de manière indirecte ou implicite. Par exemple, pour les deux textes parmi les trois identifiés dans le manuel de la 10<sup>e</sup> classe (pages 116 et 124) et le texte de la page 64 du manuel de la 11<sup>e</sup> classe, il n'est possible d'identifier leur appartenance à la France qu'à partir des noms d'auteurs. Il s'agit, en effet, d'extraits de poème, roman et anecdote, respectivement. Nous pouvons citer, également, le cas de trois textes présentant trois points de vue sur les rythmes scolaires en France mais dont l'ancrage ne peut être trouvé que si on connaît les rythmes scolaires français. En effet, ni le titre ni les exercices ne permettent de les relier à la France. À première vue, nous pouvons imaginer qu'il s'agit de rythmes scolaires mozambicains ; toutefois, le nom de l'un des personnages (Mélusine), donne déjà une certaine indication.

Ces textes ne renseignent pas assez sur les us et coutumes du peuple français et ne peuvent pas permettre aux apprenants de porter un regard distancié sur les leurs parce que les différences de pratiques dans diverses cultures ne sont pas marquées. Toutefois, les textes qui décrivent la réalité mozambicaine, principalement, ceux sous la forme de dialogues, cartes postales, lettres ou courriels qui sont plus nombreux dans les manuels des 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> classes, véhiculent certaines pratiques et habitudes mozambicaines. D'un dialogue à l'autre ou d'un courriel à l'autre, on évoque des pratiques de différentes régions et provinces du Mozambique, même si nous pouvons regretter le fait que la diversité linguistique et culturelle du pays ne soit pas non plus mise en valeur. En effet, dans les trois manuels, le Mozambique est présenté comme un pays relativement homogène, ce qui est en soi dommageable dans un cours de langue.

**Tableau 13 - Nombre de lieux selon leur appartenance/origine**

| Manuel/Livre<br>de     | Mozambicains |       | Français/francophones |       | Autre |       | Total |
|------------------------|--------------|-------|-----------------------|-------|-------|-------|-------|
|                        | fa           | fr    | fa                    | fr    | fa    | fr    |       |
| 9 <sup>e</sup> classe  | 64           | 59,3% | 8                     | 7,4%  | 36    | 33,3% | 108   |
| 10 <sup>e</sup> classe | 50           | 58,1% | 14                    | 16,3% | 22    | 25,6% | 86    |
| 11 <sup>e</sup> classe | 25           | 50%   | 20                    | 40%   | 5     | 10%   | 50    |

**Graphique 3 - Nombre de lieux selon leur appartenance/origine**



Pour les noms de lieux, nous avons compté les noms de rues, de villes, de monuments, d'avenues où se passent les actions que ce soit dans les textes, les dialogues ou de simples phrases présentées comme exemple ou exercice de grammaire. Ainsi, nous avons identifié 108 noms de lieux dans le manuel de la 9<sup>e</sup> classe parmi lesquels 64 (59,3%) sont mozambicains, 8 (7,4%) représentent des contextes français/francophones et 36 (33,3%) sont associés à d'autres contextes étrangers. Dans le livre de la 10<sup>e</sup> classe, sont répertoriés 86 noms de lieux dont 50 (58,1%) sont mozambicains, 14 (16,3%) représentent des contextes français/francophones et 22 (25,6%) viennent d'autres contextes étrangers. Enfin, dans le manuel de la 11<sup>e</sup> classe, nous avons relevé 50 noms de lieux, dont 25 (50%), sur le Mozambique, 20 (40%) sur des contextes français/francophones et 5 (10%) sur d'autres contextes ou réalités.

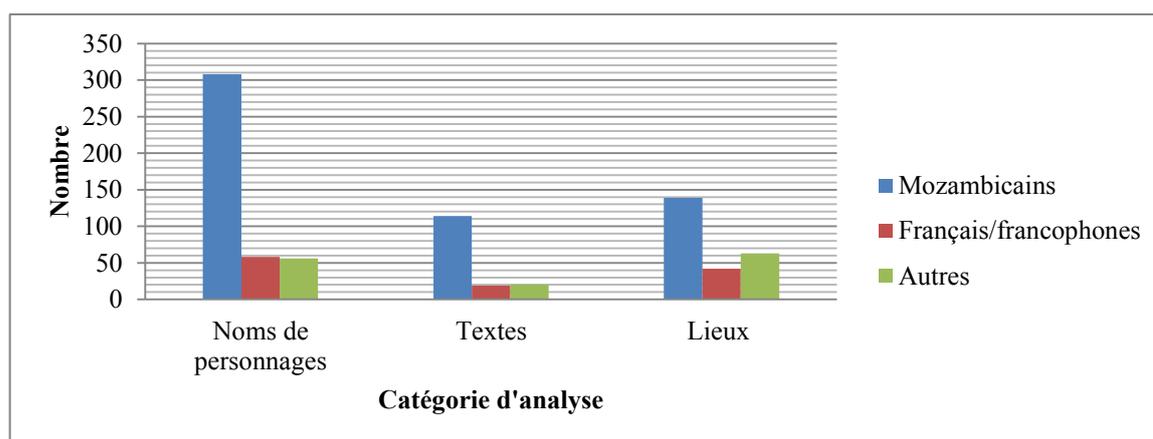
Comme pour les deux autres catégories, ce sont les noms de lieux mozambicains qui sont privilégiés même si dans le manuel de la 11<sup>e</sup> classe nous avons comptabilisé une moitié de noms de lieux mozambicains et l'autre associée à des réalités étrangères.

Les chiffres cumulatifs montrent que sur un total de 422 noms de personnages qui apparaissent dans les trois manuels, 308 (73%) sont nationaux, 58 (13,7%) sont français/francophones, et 56 (13,3%) appartiennent à d'autres réalités étrangères. D'un univers de 153 textes, 114 (74,5%) sont nationaux, 19 (12,4%) sont français et 20 (13,1%) décrivent d'autres réalités. Il est important de remarquer qu'aucune *altérité périphérique* (cf. Dervin, 2011, p. 37) n'est présentée dans les textes et il n'y a que deux textes évoquant d'autres pays non francophones. Donc dix-huit textes parmi les vingt, abordent des thèmes généraux, ceux qui constituent, en quelque sorte, le patrimoine de l'Humanité. Enfin, sur un total de 244 noms de lieux décomptés dans les trois manuels, 139 (57%) sont nationaux, 42 (17,2%) sont français/francophones et 63 (25,8%) sont d'autres réalités étrangères. Ci-dessous le tableau récapitulatif :

**Tableau 14 - Les données commutatives des trois catégories d'analyse**

| Manuel/Livre<br>de  | Mozambicains |       | Français/francophones |       | Autre |       | Total |
|---------------------|--------------|-------|-----------------------|-------|-------|-------|-------|
|                     | fa           | fr    | fa                    | fr    | fa    | fr    |       |
| Noms de personnages | 308          | 73%   | 58                    | 13,7% | 56    | 13,3% | 422   |
| Textes              | 114          | 74,5% | 19                    | 12,4% | 20    | 13,1% | 153   |
| Noms de lieux       | 139          | 57%   | 42                    | 17,2% | 63    | 25,8% | 244   |

**Graphique 4 - Les données commutatives des trois catégories d'analyse**



Au regard de ces chiffres et à la lumière de ce que dit Zarate (1993) à propos des choix culturels dans les manuels de langue, nous concluons que les trois manuels analysés privilégient une valorisation de la culture nationale au détriment de la culture étrangère.

Parallèlement, une valorisation d'autres réalités (autres pays étrangers ou réalités générales) est relevée au détriment des réalités françaises. En effet, à part les noms de personnages qui sont légèrement plus nombreux, avec une différence de deux noms, les deux autres variables analysées ici (textes et lieux) représentent ou décrivent majoritairement d'autres réalités. Les textes qui abordent des thèmes généraux et les noms de lieux non français/francophones sont en grand nombre par rapport à ceux qui décrivent la réalité française. La plupart des personnages sont mozambicains mais ils parlent français. Ceci est en accord avec ce qu'annoncent les auteurs des manuels dans leurs propos adressés aux élèves lorsqu'ils écrivent :

« Bonjour, cette année, ton livre de français te plonge dans ton pays, ta vie, ton milieu scolaire... en français [...]. (Melo et Chano, 2017, p. 2, dans *Francês 9a classe*) et Cher/Chère élève. Nous voilà en deuxième année de français. Après avoir appris les règles de fonctionnement de ton école, de ta salle de classe...en français, cette année tu vas apprendre à parler de ta communauté, de ta ville ou de ton pays...en français [...]. (Comé-Menete & Cumbe, 2016, p. 2 dans *Francês 10a classe*) ».

En outre, quand les personnages sont français ou autres, le contexte des échanges et des actions est toujours mozambicain. Par exemple, dans le manuel de la 11<sup>e</sup> classe, à la page 13, on parle de la rentrée scolaire. Le personnage s'appelle Michel mais c'est l'image d'une école mozambicaine, parce qu'on y voit un drapeau mozambicain, qui accompagne les phrases et les exercices. Dans ce même livre, à la page 55, nous retrouvons un texte sous la forme d'une lettre dont les personnages sont : Marcus, Cécile, Antoine et Christine. Marcus invite Cécile à un spectacle donné par des musiciens et chanteurs mozambicains tels que : Mingas, Stewart et Neyma, entre autres.

En ce qui concerne l'adéquation de ces manuels aux programmes, en matière de prise en compte de la culture ou de l'interculturel, tel que le revendiquent les auteurs des manuels (« *élaboré en accord avec les nouveaux programmes* »), les chiffres présentés ci-dessus, nous permettent d'affirmer que ces manuels sont loin de répondre aux objectifs (inter)culturels revendiqués. Dans les trois manuels nous n'avons repéré aucun texte décrivant les « mentalités, us et coutumes » d'autres peuples qui aurait pu permettre un regard distancié de la culture de l'apprenant, ce qui constitue l'objectif numéro un d'une approche interculturelle.

Les manuels n'abordent pas assez les autres cultures et pas plus d'ailleurs que la culture nationale qui est, elle aussi, diversifiée. Une approche interculturelle n'est pas seulement envisageable dans les cours de langues étrangères, il s'agit aussi d'un projet national pour intégrer les différentes langues et groupes ethniques existant au Mozambique. Il n'y a pas d'enseignement des langues mozambicaines mais il serait, sans doute, profitable à tout le pays d'explorer cette perspective telle qu'elle est proposée dans les programmes.

Quand certains aspects de la culture étrangère sont évoqués, ils servent à universaliser les valeurs de la culture nationale (cf. Zarate 1993), c'est-à-dire que les écarts entre la culture étrangère et la culture nationale ne sont pas présentés. Tout se passe comme si la culture nationale présentait les mêmes caractéristiques que celle des pays étrangers. Par exemple, à la page 43 du manuel de la 11<sup>e</sup> classe, se trouve un texte abordant le thème de Noël mais il n'est pas indiqué clairement de quelle réalité spécifique de Noël il s'agit. Celle du Mozambique, de la France ou d'un autre pays ? Tout se passe comme si la tradition de Noël (représentations, manière de fêter) était universelle. En effaçant l'appartenance culturelle de ce texte, que veut-on transmettre ? En effet, si ce texte présentait son appartenance culturelle, il pourrait être exploité dans une perspective interculturelle. Il constituerait, ainsi, un prétexte pour interroger les différents élèves de la classe sur la manière dont ils fêtent Noël (en ville ou à la campagne). Quelles représentations ont-ils de la fête de Noël ? Qu'est-ce que cela évoque en eux ? Quels souvenirs, éventuellement, ont-ils ?

Si des travaux comme ceux de Zarate (1993), de Byram (1991) et d'Auger (2007) ont été réalisés dans l'objectif d'étudier les représentations de *l'Autrevéhiculées* dans les manuels c'est, entre autres, parce que ces trois auteurs reconnaissent, chacun à leur manière, que les manuels de langues sont des lieux où l'on construit une certaine image ou représentation à la fois de la culture nationale et de la culture étrangère. Nous ne pouvons que regretter que les manuels analysés ne donnent pas assez, voire rien, à voir sur les images et les représentations des deux cultures.

Enfin, les auteurs mettent en valeur quelques aspects qui font la fierté du pays : nous pouvons lire dans le manuel de la 10<sup>e</sup> classe à la page 40, les expressions « *réserve de chasse la plus magnifique d'Afrique* » à propos du Parc national de Gorongosa ; « *l'une des destinations de prédilection des touristes du monde entier* » à propos de l'archipel de Bazaruto ; « [...] la station des chemins de fer de Maputo (CFM), *l'une des sept plus belles du monde et la plus belle d'Afrique* » et « *Ainsi, pour le Mozambique l'Unesco a classé le Nyau* »

*[...] comme patrimoine immatériel mondial de l'Humanité* », dans Francês 10a classe (2016, pp. 12-13). À propos de la gare de Maputo, par exemple, les auteurs ne mentionnent pas le fait qu'elle ne soit pas explorée au même titre que les autres ailleurs dans le monde, qui ne sont peut-être pas belles mais qui sont toujours en activité. Tout cela correspond, clairement, à ce que décrit Zarate (1993) comme indicateurs de valorisation de la culture nationale. Cependant, comme dit l'auteure, cette posture est incohérente avec l'un des objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère qui est de donner aux apprenants la possibilité de questionner leur mode de vie, leurs attitudes et leurs pratiques à travers l'apprentissage de la langue et de la culture étrangères.

## **Chapitre III – Présentation, analyse et interprétation des données**

Dans ce chapitre, nous présenterons, analyserons et interpréterons, successivement les données issues des observations des cours et des entretiens suivis auprès des enseignants dont nous avons observés les classes et du questionnaire élaboré sous le modèle de l'échelle de Lickert. Ensuite, nous dresserons le bilan des résultats issus des trois instruments de collecte des données. Notre but est celui de comparer les trois types de données, afin de mesurer la cohérence, la constance et la solidité des informations fournies par nos enquêtés au cours des différentes phases de travail. Il s'agira, en effet, d'une analyse triangulaire.

### **3.1. Présentation, analyse et interprétation des données des observations**

Dans l'enseignement secondaire les horaires sont préétablis. Les observations ont été programmées en concertation avec les enseignants et les horaires de chaque école. Une heure de cours au Mozambique dure, en moyenne, quarante-cinq minutes, et la durée journalière d'un cours de français est de deux heures, c'est-à-dire quatre-vingt-dix minutes, séparées d'une pause de cinq minutes. Cependant, les professeurs que nous avons observés n'ont pas arrêté la séance à la fin des premières quarante-cinq minutes, s'étant arrangés avec les apprenants afin de ne pas l'interrompre à la fin de la première heure et de rattraper le temps de la pause à la fin des quatre-vingt-dix minutes. D'après les enseignants, la coupure pourrait rompre la dynamique du cours.

Toutes les classes observées disposaient les pupitres de façon identique, les uns derrière les autres. En moyenne, trois élèves étaient installés sur chacun d'eux. Naturellement, le tableau était situé à l'avant, au centre de la salle entre la table du professeur et la porte. Pour ces observations, nous avons conçu et nous disposions d'une grille d'observation (voir annexe 2 page 318-319) que nous remplissions au fur et à mesure de l'avancement de la séance, dont la composition était la suivante, en quatre parties :

- Première partie : nous faisons l'analyse de la structure globale de la séance (son thème et ses objectifs - les points 1 et 2 de la fiche) ; nous relevons le matériel utilisé, la typologie et la disponibilité (points 4, 5 et 6 de la fiche)
- Deuxième partie : elle répond à l'objectif principal de ces observations, nous cherchions à savoir si pendant la séance, l'enseignant avait abordé un contenu culturel (les points 7, 8 et 9 de la fiche) ;

- Troisième partie (le point 10 de la fiche) : elle était réservée à l'annotation et à la description du déroulement de la séance. Nous décrivions les activités des acteurs-classe telles qu'elles s'enchaînaient ;
- Quatrième partie (point 11 sur la fiche) : elle était dédiée aux commentaires de l'observateur. Il s'agissait ici de résumer le déroulement de la séance et de noter principalement si l'enseignant avait ou non abordé un contenu culturel et quelle était la possibilité d'aborder un contenu à partir du thème et des supports utilisés.

Ci-dessous, nous procéderons à l'analyse par observation sur la base des éléments de la fiche présentés ci-dessus. Afin de conserver l'anonymat des enseignants observés nous les avons identifiés par deux lettres correspondantes aux initiales du nom de famille et prénom de chacun, respectivement.

### **3.1.1. Analyse des observations du point de vue des thèmes abordés et du matériel utilisé**

Le premier cours que nous avons observé, de l'enseignant BA, avait pour thème *La description de la maison*. À la fin de ce cours les élèves devaient décrire et caractériser une maison : identifier son type et les différentes pièces et meubles la composant. Par la nature du thème, le vocabulaire constituait le point central. Ce cours a eu lieu dans une classe de 11<sup>e</sup>, en présence de quarante-cinq élèves, ce qui représentait presque la moitié de l'effectif normal puisque le nombre total d'élèves inscrits était de quatre-vingt-huit. Le professeur disposait d'un manuel, qu'il consultait régulièrement et d'où il prenait les expressions qu'il écrivait au tableau. En revanche, les élèves, eux, n'avaient pas accès à ce manuel, ils ne devaient donc compter que sur ce que le professeur disait ou écrivait au tableau. Il a utilisé le manuel *Francès 11a classe* qui fait partie de l'échantillon de l'analyse ci-dessus (pages 199-217). Notons qu'il n'a eu recours à aucun autre support.

Le deuxième, administré par RM, avait pour thème *Dire l'heure*. Il a eu lieu dans une classe de 9<sup>e</sup>, en présence de quarante-deux élèves parmi les cinquante-six inscrits. À partir de ce sujet, les élèves devaient savoir dire l'heure à quelqu'un qui la leur demandait, mais également savoir la demander à leur tour. L'accent était mis ici sur les expressions servant à demander et à donner l'heure à quelqu'un. Il a aussi été question de quelques particularités sur la manière de lire l'heure en observant les minutes : le quart, après ou avant, et la demi-heure. L'enseignant a utilisé un manuel le *Baobab 1*. Les élèves ont également eu accès au manuel puisque, au moins, un était disponible par pupitre. Après des explications données au tableau,

l'enseignant a demandé aux apprenants de copier certaines phrases et expressions mentionnées dans le livre et de faire les exercices qui les suivaient.

Le troisième cours, de l'enseignant LJ, a eu lieu dans une classe de 12<sup>e</sup> en présence de cinquante-six apprenants. Il était intitulé *les adjectifs interrogatifs*. L'objectif était clairement linguistique puisque les élèves devaient apprendre à faire des phrases en utilisant ces adjectifs en particulier. Avant que l'enseignant ne prenne la parole, deux groupes sont passés devant la classe pour faire un exposé sur les adjectifs interrogatifs. L'enseignant n'a fait qu'expliquer ou éclaircir quelques points que les élèves n'avaient éventuellement pas bien expliqués. Nous n'avons relevé aucune utilisation de manuel pendant ce cours. Cependant, en discutant avec l'enseignant, en dehors de la classe, celui-ci a déclaré utiliser encore le *Manuel Nouvel espaces 1* parce que, d'après elle, la série des nouveaux manuels ne comptait pas encore de manuel pour la 12<sup>e</sup> classe.

Le quatrième cours, de l'enseignant PM, s'intitulait *Lecture du texte*. Son objectif était de lire et de comprendre un texte mais il visait, essentiellement, à ce que les apprenants soient capables de raconter un événement. Par ailleurs, du point de vue grammatical, l'accent portait sur l'imparfait. Ce cours a eu lieu dans une classe de 10<sup>e</sup> en présence de soixante-cinq apprenants. L'enseignant n'a pas amené de manuel en classe. Cependant, il avait préalablement demandé aux élèves de faire la copie d'un texte tiré d'un livre intitulé *S'entraîner au brevet*. Il s'agit là d'un ouvrage relativement ancien élaboré pour le contexte français. L'enseignant a déclaré avoir parfois recours à ce livre considérant certains contenus proposés plus détaillés et faciles d'accès pour ses apprenants. Bien que le texte se trouve dans un manuel, donc un document *fabriqué*, il était semi-authentique puisqu'il s'agissait d'un extrait de roman<sup>59</sup> (voir annexe 7 page 326) ayant été adapté à des fins pédagogiques : apprendre aux élèves à relater un événement et à conjuguer les verbes à l'imparfait de l'indicatif.

Le cinquième cours, animé par CS, avait pour thème *Les principaux loisirs et divertissements des jeunes au Mozambique*. Il a eu lieu dans une classe de 10<sup>e</sup> en présence de soixante-trois apprenants parmi les quatre-vingt-deux inscrits. L'objectif de cette leçon était d'aborder les principaux loisirs des jeunes au Mozambique. Cependant, l'enseignant n'a pas sollicité suffisamment les apprenants pour qu'ils racontent comment ils occupaient leur temps

---

<sup>59</sup> Gary, R. (1979). *L'angoisse du roi Salomon*. Paris : Éditions Gallimard.

libre. Il n'a fait que recopier des extraits du manuel *Francês 10a classe* qu'elle utilisait. Comme pour certains cas précédents, elle seule disposait d'un manuel.

Le cours de MS, le sixième, a eu lieu dans une classe de 12<sup>e</sup> en présence de trente-trois apprenants parmi les soixante-six inscrits. Il s'intitulait *L'emploi du futur*. L'objectif ici était fondamentalement grammatical, visant à rendre les apprenants capables de conjuguer les verbes au futur (simple et proche). Étaient présents trente-trois parmi les soixante-dix apprenants inscrits. Après quelques minutes de correction des exercices du cours précédent, l'enseignant a commencé la leçon en demandant aux apprenants de conjuguer quelques verbes au futur. Après deux passages au tableau, l'enseignant a présenté la règle de construction morphologique des deux types de futur : le futur simple et le futur proche (je + infinitif + désinence pour le futur simple ; je + verbe aller au présent + infinitif du verbe, pour le futur proche). L'enseignant n'a pas apporté de manuel en classe, il s'appuyait sur des notes tirées d'un cahier ou sur la fiche de préparation.

Le septième cours, de l'enseignant SE, a eu lieu dans une classe de 12<sup>e</sup>. Il était intitulé *Rendez-vous*. L'objectif de cette leçon était de rendre les apprenants capables de formuler une invitation et d'y répondre (qu'il accepte ou non). Exceptionnellement<sup>60</sup>, cette classe ne comptait que quinze apprenants, tous présents ce jour-là. L'accent était mis sur les expressions pour accepter, pour refuser et sur celles justifiant le refus. L'enseignant n'a pas apporté de manuel en classe mais a déclaré, pour certains cours, avoir recours au manuel *Francês 11a classe*. Il a utilisé un texte – dont il avait, nous semble-t-il, modifié les noms des personnages et le contexte de l'échange - adapté d'un autre existant dans un manuel.

Le huitième cours, de MF, portait sur *Les adjectifs démonstratifs, les pronoms et les adverbes interrogatifs*. Il a eu lieu dans une classe de 9<sup>e</sup> en présence de vingt-sept apprenants<sup>61</sup>. Une même leçon devait traiter les trois points de grammaire sachant que nous étions ici face à une classe de 9<sup>e</sup>. Il s'agit, en effet, du premier contact des élèves avec la langue française, mais nous pouvons peut-être comprendre cela parce que notre observation a eu lieu à la fin de l'année scolaire. L'objectif affiché était le repérage et l'utilisation des pronoms et adverbes interrogatifs et des adjectifs démonstratifs. Nous pouvons le lire dans la

---

<sup>60</sup> C'est exceptionnel parce qu'au Mozambique il est très rare voire impossible de trouver des classes du secondaire avec moins de quarante apprenants inscrits. Par ailleurs, nous avons demandé à l'enseignant si cela se reproduisait dans toutes les classes, ce à quoi elle a répondu par la négative. Ce nombre était dû au fait que l'école avait mis en place un système de libre choix de certaines disciplines dont le français faisait partie et qu'il ne comptait parmi les disciplines les plus prisées par les apprenants.

<sup>61</sup> Nous n'avons pas pu savoir combien d'apprenants étaient inscrits dans cette classe.

copie de la fiche de préparation que nous a remise l'enseignant. Cependant, nous n'avons pas pu identifier d'activités ou exercices visant à identifier, utiliser et maîtriser les adjectifs démonstratifs. Tous les exemples et exercices portaient sur les pronoms et adverbes interrogatifs.

Le neuvième et dernier cours, animé par SA, portait sur le thème *Demander des informations – les expressions pour indiquer un itinéraire*. Il a eu lieu dans une classe de 11<sup>e</sup> comptant cinquante-cinq apprenants sur les quatre-vingt-six inscrits. L'enseignant n'a pas apporté de manuel en classe. Du point de vue communicatif les élèves devaient être capables à l'issue de la leçon de demander leur chemin et d'indiquer un itinéraire et, du point de vue linguistique, il s'agissait de travailler sur les prépositions de lieux nécessaires à l'indication d'un itinéraire. Il avait préalablement préparé des phrases ou expressions servant à demander des renseignements et d'autres visant à demander et indiquer un itinéraire. Nous avons remarqué que le contexte ou la scène des actions étaient des lieux (stades, hôpital, mosquées, bâtiments publics...) de la ville de Nampula.

Globalement, concernant le point sur les thèmes et le matériel utilisés, l'information principale qui ressort est le manque ou l'indisponibilité de manuels. En effet, après cette brève description des sujets et du matériel, nous constatons que, à l'exception du cours de l'enseignant RM où il y avait, au moins, un manuel pour chaque pupitre, un manque total de supports pédagogiques est relevé, notamment des manuels. Les enseignants doivent tout écrire au tableau afin que les apprenants puissent y avoir accès. Cette absence de manuels n'est pas sans conséquence pour le déroulement des cours et l'administration de certains contenus. En effet, les enseignants passent trop de temps à recopier au tableau des textes ou des exemples qu'il serait plus facile de les faire consulter à partir de manuels ou autres supports.

Dans ces conditions, les enseignants ne peuvent que travailler sur des textes courts qu'ils peuvent facilement recopier au tableau, se privant ainsi de s'appuyer sur des images et autres formes de représentation, qu'il n'est pas possible de reproduire à la craie, sans oublier que rare sont ceux qui savent dessiner. Toutefois, certains essaient, tant bien que mal, d'esquisser des illustrations au tableau. Ainsi, l'enseignant MS a dessiné des nuages et une femme enceinte pour démontrer la différence entre le futur simple et le futur proche. Il s'agit d'une exception et elle ne peut qu'être approximative étant donné que la qualité de l'image n'est pas la même que si elle était imprimée.

Nous avons remarqué que la grammaire était privilégiée par les enseignants. En effet, même si les thèmes sont formulés sous forme d'objectif communicationnel, ce dernier est souvent un prétexte pour le traitement du contenu grammatical qui lui est associé. Ainsi, de l'ensemble des cours observés, seulement deux (RM et SA) étaient centrés sur la communication.

Aucun des enseignants observés n'a travaillé la compréhension orale, sans doute, à cause du manque de matériel didactique nécessaire pour ce type d'activité. Cette carence en matériel didactique de tous genres peut influencer négativement le processus d'enseignement-apprentissage du FLE dans son ensemble. Par exemple, le manque de manuels peut avoir un impact direct sur la prise en compte de la dimension interculturelle puisque Zarate (1993) et Auger (2007) considèrent les manuels comme l'un des lieux où sont véhiculées les représentations qui constituent l'un des points d'ancrage pour la pratique de l'interculturel en classe de langue étrangère. Ci-dessous nous présentons un tableau récapitulatif des thèmes de chaque cours observé et du matériel utilisé.

**Tableau 15 - Tableau récapitulatif des thèmes et du matériel utilisé**

| <b>Cours observé</b> | <b>Thème du cours</b>   | <b>L'enseignant apporté un manuel en classe</b> | <b>Les élèves ont eu accès au manuel</b> |
|----------------------|---|---|--|
| BA                   | La description de la maison   | Oui   | Non                                      |
| RM                   | Dire l'heure  | Oui   | Oui                                      |
| LJ                   | L'adjectif interrogatif   | Non   | Non                                      |
| PM                   | Lecture du texte  | Oui   | Oui <sup>62</sup>                        |
| CS                   | Les principaux loisirs et divertissements des jeunes au Mozambique      | Non   | Non                                      |
| MS                   | L'emploi du futur   | Non   | Non                                      |
| SE                   | Rendez-vous   | Non   | Non                                      |
| MF                   | Les adjectifs démonstratifs ; les pronoms et les adverbes interrogatifs | Non   | Non                                      |

<sup>62</sup> Nous pouvons en effet considérer que les élèves ont eu accès au manuel puisque l'enseignant avait demandé de copier le texte dont il s'est servi pour le cours.

|    |  |     |     |
|----|--|-----|-----|
| SA | Demander et donner des informations<br>Les expressions pour indiquer un itinéraire | Non | Non |
|----|--|-----|-----|

### 3.1.2. Propositions d'activités en vue de la prise en compte de la culture dans les thèmes des cours observés

Dans la seconde partie de notre fiche d'observation, nous avons prévu de répondre à des questions sur le traitement d'un contenu culturel en classe. L'expression « contenu culturel » recouvre à la fois le traitement de la culture selon le mode civilisationnel, c'est-à-dire comme un ensemble d'informations sur la culture et les locuteurs de la langue cible, et selon le mode interculturel, c'est-à-dire des activités axées sur l'éducation des apprenants à l'altérité ou leur permettant de porter un regard distancié de leurs pratiques culturelles. À la fin des neuf observations et selon les deux perspectives retenues dans cette analyse, nous avons remarqué qu'aucun des enseignants n'avait abordé de contenu culturel.

Ci-après, nous proposons des actions ou exercices pouvant être mis en œuvre pour exploiter certains des thèmes traités dans une perspective (inter)culturelle. Ces propositions ne sont pas exhaustives et sont surtout subjectives, pouvant en ce sens être remises en cause, car elles sont dépendantes de notre compréhension du sujet. D'autres pistes peuvent, éventuellement, exister.

Commençons par le cours de l'enseignant BA dont le titre était *La description de la maison*. À notre avis, ce thème pouvait donner lieu à une exploitation interculturelle à travers la comparaison de différents contextes : l'urbain vs le rural, la périphérie vs le centre-ville, le national vs l'étranger, développé vs non développé, etc. En fonction de chacun de ces contextes la conception de la maison, ici comprise comme chez-soi, sera différente et le type de construction et des habitats sera aussi différent. Dans ce milieu où la plupart des élèves vivent dans des maisons majoritairement de construction précaire, bâties avec des matériaux moins résistants aux intempéries et d'une durée de vie relativement courte, l'enseignant pourrait exploiter cette piste en exposant les particularités de chaque région et en demandant surtout aux élèves de réfléchir et de s'exprimer sur ces différences. Par rapport aux pièces d'une maison, cela aussi dépend du milieu. Tous les élèves n'ont pas de cuisine équipée, n'ont pas de sanitaire moderne, certains n'ont pas la notion de ce qu'est un salon ou une salle à manger parce que chez eux, probablement, il n'y en a pas.

La notion même de « chez-soi » peut donner lieu à un regard comparatif. Dans les grands centres urbains, par exemple, et plus particulièrement dans les pays développés comme la France, cette notion ne couvre que la limite et la surface de l'appartement alors que dans le contexte du Mozambique elle couvre un espace plus large comprenant la maison et la cour. On pourrait éventuellement parler d'autres habitudes comme le respect de la tranquillité des voisins (ainsi au Mozambique, dans les quartiers périphériques surtout, chacun peut mettre la musique au volume qu'il souhaite, ce qui est peu probable en France où l'on peut frapper à la porte du voisin pour se plaindre du bruit que font ses enfants ou pour lui demander de réduire le nombre de décibels de sa chaîne hi-fi). Les lieux communs, ou la notion de résidence sont autant de choses qui, à première vue, semblent n'avoir aucune représentation culturelle mais qui, dans la réalité, sont culturellement marquées, voire très culturellement marquées.

Le cours de PM, par son intitulé *Lecture du texte*, ne donne aucune indication sur les possibilités d'exploiter un contenu culturel. Pourtant, c'est dans les textes que sont véhiculées de nombreuses informations qui peuvent amener les élèves à avoir une certaine idée des différents aspects d'une culture, leur permettant ainsi d'en construire quelques représentations. C'est le cas du texte choisi par cet enseignant pour son cours. Cependant, contre toute attente, il a focalisé son attention sur les formes verbales alors même que le texte présentait l'altérité française de manière explicite. Il s'agissait d'un extrait de roman (cf. annexe 7) ce qui, de ce fait, le rendait authentique. Dans cet extrait étaient évoquées la ville et certains quartiers de Paris ainsi des attitudes typiquement parisiennes. L'enseignant n'a même pas demandé aux apprenants où se trouvait Paris et ce que ce nom évoquait pour eux. À partir de quelques habitudes décrites dans le texte, il était pourtant également possible d'évoquer les habitudes de la ville de Nampula, où habitent les apprenants.

La même chose eu lieu avec le cours de MF portant sur *Les adjectifs démonstratifs, les pronoms et les adverbes interrogatifs*, visant donc un objectif exclusivement grammatical. Toutefois, le texte sur lequel s'appuyait l'enseignant (voir annexe 8, p. 327) décrivait une réalité étrangère, en l'occurrence française. Comme ce fut le cas de l'enseignant précédent, celui-ci s'est focalisé sur une partie de l'objectif linguistique énoncé, à savoir les pronoms et adverbes interrogatifs. Le texte décrit la vie du jeune Michel qui préfère vivre dans un village près de Nice et non pas dans cette grande ville en bord de Méditerranée. Nous supposons qu'une telle situation serait peu probable au Mozambique, où il semble assez rare de trouver des jeunes préférant habiter dans les villages plutôt que dans les grandes villes. Dans le texte,

on parle d'embouteillages extrêmement fréquents, ce qui est loin d'être le cas à Nampula, bien qu'elle soit la troisième ville du pays. Il est même possible que certains élèves ne sachent pas ce qu'est un embouteillage.

Dans le texte le jeune Michel explique devoir mettre moins d'une heure en train pour arriver en ville ; à Nampula, en revanche, on ne prend pas le train pour des trajets aussi courts. L'enseignant pourrait exploiter le sujet des trains, notamment la différence entre celui qui passe à Nampula et ceux que l'on peut voir en France ou dans d'autres pays développés. On y décrit les gens qui habitent les grandes villes comme étant toujours de mauvaise humeur contrairement à la campagne où ils sont de nature aimables, ce qui n'est pas toujours le cas dans les grandes villes du Mozambique. En effet, les habitants des celles-ci, comme Nampula, ne sont pas toujours grincheux et renfrognés. Enfin, beaucoup d'aspects pouvaient être exploités ici pour marquer la différence entre la vision que l'on peut avoir d'une ville et d'un village dans les deux contextes. Alors que pour les uns la grande ville est invivable, pour d'autres elle constitue un cadre de vie idéal. Cela pourrait faire immerger une discussion au cours de laquelle chaque élève pourrait argumenter et défendre sa préférence ou faire des activités basées sur la construction d'arguments favorables ou non à la vie à la campagne ou citadine

À propos des textes Byram, Gribkova & Starkey (2002, p. 26) considèrent qu' « *il s'agit notamment de faire réagir l'apprenant en lui proposant des textes et des éléments visuels qui offrent différents éclairages sur la réalité* », (nous soulignons). Selon nous, les différentes pistes que nous avançons ci-dessus offriraient aux élèves « *différents éclairages sur la réalité* ».

Le cours de CS portait sur *Les loisirs et divertissement des jeunes au Mozambique*. Le titre de la leçon en lui-même annonçait déjà la particularité et le fait que les loisirs et les divertissements dépendent du contexte car dans le cas contraire l'intitulé aurait été formulé autrement, par exemple : *Les loisirs des jeunes*. Avec ce second titre, nous pourrions déduire que les loisirs et les divertissements sont les mêmes sur toute la planète. Mais l'enseignant n'a pas exploité cette potentialité. Diverses études, au moins en France, ont montré que les loisirs dépendaient de plusieurs variables, notamment : le milieu social, le sexe et l'entourage<sup>63</sup>. En fonction du milieu social d'abord, les riches et les pauvres n'ont pas les mêmes loisirs, si

---

<sup>63</sup> Cette information vient d'un article intitulé « Que font les jeunes de leurs loisirs » [En ligne] accessible sur [https://www.scienceshumaines.com/que-font-les-jeunes-de-leurs-loisirs\\_fr\\_4286.html](https://www.scienceshumaines.com/que-font-les-jeunes-de-leurs-loisirs_fr_4286.html) consulté le 5 février 2018 à 21h 25. Bien que l'étude soit ancienne ces informations peuvent avoir encore une certaine actualité.

certains peuvent jouer aux jeux vidéo, écouter de la musique dans leur chambre, voire même regarder la télévision, dans un contexte comme celui du Mozambique, et pas seulement d'ailleurs, d'autres manquent de moyens pour s'offrir ces quelques plaisirs. Dans l'étude menée en France citée en note de bas de page, les auteurs ont conclu que les loisirs des filles différaient de ceux des garçons. Nous pensons donc que l'enseignant aurait également pu exploiter cet aspect dans une perspective interculturelle et pouvait prendre pour référence les différents apprenants en leur demandant comment ils occupent leur temps libre du fait que sa classe était composée de garçons et de filles issus de milieux sociaux plus ou moins différents ou, pour le dire autrement, dont les conditions socio-économiques étaient variées.

L'un des exemples que l'enseignant donnait à propos des loisirs des jeunes était la fréquentation du cinéma. Il a présenté ce divertissement comme une activité banale et connue de tous les élèves. Or, il se trouve que dans la ville de Nampula, il n'y a pas de salle de cinéma. Il aurait au moins dû expliquer ce qu'était un cinéma, dans quel contexte on peut en trouver et comment se déroule une séance. Toutefois, il faut reconnaître qu'il a, peut-être, été influencé par le manuel d'où il a pris les exemples. Ainsi, nous pouvons donc dire qu'il s'agissait là aussi la posture assumée par les auteurs du manuel, à savoir ne pas mettre en évidence les différents loisirs dans divers contextes. Cette attitude ressemble à une posture de valorisation de la culture nationale, telle que la décrit Zarate (cf. 1993, p. 15) qui considère que, dans cette perspective, *« les écarts entre la culture étrangère et la culture locale sont gommés pour que la description scolaire de la culture étrangère entre en conformité avec les valeurs locales »*.

Enfin, le cours de SA, qui portait sur la demande d'informations et l'itinéraire, pourrait aussi être exploité dans une perspective interculturelle. Il suffirait pour cela de choisir des supports permettant de faire cet exercice. Par exemple, une carte d'une ville étrangère ou de l'une du pays de la langue cible où l'on demande l'itinéraire pour se rendre dans un monument ou un musée. Dans une ville comme Paris, les exemples de ce genre ne manquent pas. À partir de l'itinéraire, l'enseignant pourrait exploiter la composante des transports urbains (dans l'hypothèse où pour se rendre à la tour Eiffel, il faudrait prendre deux lignes de métro ou un bus et un métro). Ici, l'accent pourrait être mis sur le métro ou tout le système de transports de la ville de Paris. Les abonnements mensuels, la possibilité d'utiliser un même ticket, etc. en cas de correspondance ne laisseraient pas indifférents les apprenants mozambicains dont le système de transport urbain, mais pas seulement, est déficitaire. Et, à

partir de là, les activités auraient pu se focaliser sur les lieux publics et monuments de la ville et du pays de l'apprenant.

Ces quatre exemples montrent qu'un contenu apparemment inexploitable du point de vue interculturel peut être rendu exploitable dans cette perspective, à condition d'avoir l'expertise et la créativité nécessaires. L'exemple du cours de MF, sur les adjectifs démonstratifs, les pronoms et adverbes interrogatifs en est un parfait exemple. L'intitulé même du cours ne permet pas une exploitation interculturelle mais, comme nous l'avons remarqué, à partir du texte choisi pour enseigner ces contenus grammaticaux, il était possible que l'enseignant puisse rebondir sur une exploitation interculturelle. Ces exemples démontrent, directement ou non, l'importance qu'ont les manuels dans ce domaine surtout dans le contexte du Mozambique où ils sont, parfois, le seul support dont dispose l'enseignant. En effet, s'ils ne présentent pas de textes ou images qui puissent aider les enseignants à explorer de telles perspectives, il est difficile que les enseignants le fassent. Non pas par manque de volonté ou par décision délibérément prise, mais parce qu'ils ignorent ces possibilités ou parce qu'ils ne connaissent pas non plus les réalités étrangères ou de la culture cible.

La piste que nous avons proposée concernant le cours de SA nécessite une certaine connaissance des monuments et du système de transport de la ville de Paris. En effet, si nous avons eu des idées et insisté sur les pistes interculturelles qui pouvaient être exploitées dans les différents cours c'est, en partie, parce qu'aujourd'hui nous-mêmes, nous avons une certaine maîtrise du sujet. Il y a quelques années, à la place des enseignants décrits ici, nous aurions probablement agi comme eux. Ainsi, il est nécessaire de promouvoir des formations et des séminaires ainsi que de proposer des manuels qui invitent et donnent des idées aux enseignants pour préparer leurs cours en tenant compte de la composante (inter)culturelle.

Au regard de certains cours riches en possibilités pour une approche interculturelle du sujet, mais que les enseignants n'ont pas exploitées, il reste évident que ceux-ci manquent d'expertise en cette matière. Ce constat est plus frappant dans certains cours, par exemple ceux où les textes utilisés présentaient clairement l'altérité française, mais que les enseignants n'ont même pas évoquée. En effet, comment faire lire un texte qui parle de Paris, de ses habitudes et de ses quartiers et d'oublier de la présenter comme étant la capitale de la France ou de demander aux élèves s'ils en ont déjà entendu parler? Comme on l'a fait dans la section précédente, ci-dessous nous proposons un tableau présentant le contenu du cours observé, le

thème choisi, si la perspective interculturelle (désormais PI) a été exploitée et si le sujet abordé permettait une exploitation interculturelle. Pour certains cours dont nous pensons qu'ils pourraient donner lieu à une exploitation interculturelle, mais pour lesquels nous ne sommes pas sûrs de leur faisabilité nous écrivons « oui » suivi d'un point d'interrogation. En effet, à cause de notre incertitude, ces cours n'ont pas fait l'objet de propositions d'exploitation dans une perspective interculturelle.

**Tableau 16 - Récapitulatif du traitement et de la possibilité de traitement du thème dans une perspective interculturelle**

| <b>Cours</b> | <b>Thème du cours</b>  | <b>PI exploité dans le cours</b> | <b>Le thème permettait une exploitation de la PI</b> |
|--------------|--|----------------------------------|--|
| BA           | La description de la maison  | Non                              | Oui  |
| RM           | Dire l'heure   | Non                              | Oui ?  |
| LJ           | L'adjectif interrogatif  | Non                              | Non  |
| PM           | Lecture du texte   | Non                              | Oui  |
| CS           | Les principaux loisirs et divertissements des jeunes au Mozambique                 | Non                              | Oui  |
| MS           | L'emploi du futur  | Non                              | Non  |
| SE           | Rendez-vous  | Non                              | Oui ?  |
| MF           | Les adjectifs démonstratifs ; les pronoms et les adverbes interrogatifs            | Non                              | Oui  |
| SA           | Demander et donner des informations<br>Les expressions pour indiquer un itinéraire | Non                              | Oui  |

### 3.2. Présentation, analyse et interprétation des données des entretiens

Nous passons dès lors à l'analyse et à l'interprétation des données issues des entretiens réalisés avec les huit enseignants qui ont accepté de se plier à cette démarche. Nous avons retenu l'analyse thématique mais aussi celle de l'énonciation, toutes deux étant respectivement des techniques d'analyse de contenu et d'analyse du discours. Ainsi, pour l'étude des entretiens il s'agira de repérer les thèmes et les items abordés par les différents interviewés pour chacune des questions puis d'analyser les moyens discursifs qu'ils mobilisent pour décrire et expliquer leurs pratiques. Nous avons distribué les dix questions de l'entretien en trois catégories d'analyse :

- i. La prise de conscience sur le rapport entre la langue et la culture
- ii. La prise de conscience sur l'approche interculturelle
- iii. La place de la culture et de l'interculturel dans les programmes et manuels de FLE au Mozambique

Les questions que nous avons posées afin de recueillir des informations sur les deux premières catégories comprenaient, en général, deux parties. Pour chacune de ces catégories nous avons d'abord posé une question générale, de l'ordre de la représentation qu'a l'interlocuteur, à laquelle les interlocuteurs pouvaient répondre simplement par « oui » ou par « non ». La deuxième composante nous servait à vérifier ce qu'assertaient les enseignants. Il s'agissait, pour eux, de tenir un discours réflexif sur leurs pratiques. Nous avons jugé qu'il ne suffisait pas de dire « oui » ou « non » parce que, à l'instar de Bigot & Cadet (2011, p. 22), nous croyons que *« les discours réflexifs que les enseignants tiennent sur leurs pratiques permettent d'éclairer leur agir enseignant et les modalités de constitution du « répertoire didactique » qui sous-tend cet agir »*. Ainsi, nous considérons qu'il y avait, d'une part, des questions plus théoriques (de l'ordre du savoir et de la connaissance) et, d'autre part, des interrogations pratiques (les actions, activités et exercices mis en place dans les cours). Pour cette deuxième composante, nous demandions toujours à nos interlocuteurs de donner des exemples précis ou de justifier leurs choix.

### 3.2.1. La prise de conscience sur le rapport entre la langue et la culture - entretien<sup>64</sup>

L'objectif de cette catégorie était non seulement de recueillir l'opinion et les connaissances des enseignants sur le rapport entre la langue et la culture mais aussi de connaître l'importance qu'ils attribuent à la culture dans l'apprentissage du FLE. Afin d'obtenir les données en rapport avec cette catégorie nous avons formulé les questions 1, 2 et 3 de notre guide d'entretien :

- D'après vous, quel est le rapport existant entre la langue et la culture ? Que voulez-vous dire par ... (commentaire de la réponse) ?
- D'après vous, quelle importance y a-t-il pour l'apprenant de connaître la culture attachée à la langue qu'il apprend du point de vue de l'apprentissage de la langue, et pour lui, en tant qu'individu ?
- Vos apprenants s'intéressent-ils à la culture étrangère ? Que faites-vous, pour accroître la tendance ou pour inverser la situation ?

#### 3.2.1.1. Question 1 - D'après vous quel est le rapport existant entre la langue et la culture ?

En analysant les réponses et les commentaires correspondant à cette question nous découvrons deux thèmes ou expressions : *la langue est porteuse de culture* et *l'indissociabilité entre la langue et la culture*. Par la suite, nous présenterons les différentes interventions au cours desquelles les interviewés ont évoqué l'un de ces thèmes. Toutefois, certains enseignants ont abordé les deux thèmes. Pour l'enseignant BA, la langue est porteuse de culture et l'exprime explicitement, comme en témoigne l'extrait suivant :

« bon/ la langue et la culture comme nous avons vu, on dit souvent dans certaines œuvres que la langue est po:r<sup>65</sup> porteuse de la culture/ en français on dit porteuse de la culture/ la langue porte la culture/ des aspects culturels [...] ».

Par ailleurs, dans la transcription en portugais, l'enseignant emploie l'expression « porteuse de la culture » en français. Cela démontre, entre autres, qu'il l'a entendue pendant sa formation et que cela l'a marqué. Chez RM se trouvent simultanément les deux idées

---

<sup>64</sup> Il est important de préciser « entretien » parce que nous réutiliserons le même intitulé pour les données du questionnaire.

<sup>65</sup> Pour cette écriture et les suivantes concernant les allocutions des enseignants voir les codes de transcription retenus dans le chapitre 1 (pages 192-193) de cette deuxième partie.

évoquées ci-dessus. En effet, cet enseignant croit qu'il y a un rapport entre la langue et la culture estimant, par ailleurs, qu'une langue véhicule la culture et réciproquement :

*« bon/ je crois qu'il y a vraiment/ un rapport entre la langue et la culture/ parce que: /on ne peut pas s'imaginer une langue/ sans la culture/je dirais même que la langue transporte la culture et la culture transporte la langue ».*

Son intervention est singulière puisqu'il est le seul à reconnaître le rapport dans le sens où la culture est aussi marquée par la langue. En effet, on pense très souvent à l'ancrage de la langue dans la culture, mais moins à la dépendance de la culture par rapport à la langue. Or comme le disait Benveniste (1966) il faut aussi penser ce rapport dans cette perspective.

L'enseignant PM considère également que la langue est marquée par la culture parce que d'après lui

*« la langue et la culture/ ont un rapport entre: entre elles/ parce que quand on parle d'une langue/ normalement nous savons très bien que la langue c'est un élément/ porteuse de la culture [...] ».*

Enfin, nous trouvons la même information chez SA pour qui :

*« le rapport qui existe entre la langue et la culture/ c'est ce qu'on dit toujours que : la langue est porteuse de/ de culture// donc ces deux choses ne peuvent jamais jamais se: distancier/ oui s'agissant de langue/ toujours il y a aussi la culture) ».*

La notion d'indissociabilité entre la langue et la culture est présente dans les réponses de quatre enseignants interviewés. En effet, PM affirme aussi que :

*« [...] quand on enseigne une langue/ normalement/ directe ou indirectement/ on apporte on importe une partie de la culture de la langue que: de la langue cible ah oui/ donc en ce moment c'est très difficile d'éviter/ la transmission de la culture de la langue cible/ aux apprenants - - donc il y a un rapport/ euh sine qua non/ dans l'apprentissage d'une langue ».*

C'est par l'expression *sine qua non* que l'on peut déduire la notion d'indissociabilité entre la langue et la culture chez cet enseignant.

L'enseignant MS décrit la relation entre la langue et la culture comme étant très forte. Ainsi, il affirme que, entre « la langue et la culture il y a de facto une relation très forte/

*partant du principe que/ c'est à partir de la langue qu'on a la culture [...] ».* Chez lui, l'indissociabilité entre les deux composantes est marquée par l'expression « relation très forte ».

L'enseignant SE considère qu'on ne peut pas parler d'une langue sans évoquer la culture et elle décrit ce lien comme étant d'interdépendance, d'implication réciproque et d'indissociabilité :

*« euh une langue/ à partir du moment où on l'appelle une langue/ on parle déjà d'une culture/ il n'y a pas comment parler de: d'une langue sans parler de la culture - - il existe donc euh comment je peux dire/ la langue fait partie de la culture et la culture fait partie de la langue »*

Enfin, pour SA, on ne peut pas séparer la langue de la culture parce que : « *les deux choses ne peuvent jamais jamais être distancées/ oui s'agissant d'une langue/ il y existe toujours aussi la : culture* ». Comme nous pouvons le voir certains enseignants (PM et SA) ont évoqué les deux relations décrites ici.

Cette question comprenait une deuxième partie, dans laquelle nous attendions que l'enseignant commente et donne des exemples du rapport décrit. Pour certains d'entre eux, nous n'avons pas eu besoin de demander ce commentaire, en revanche, pour d'autres il a fallu le faire. Tout d'abord, l'interviewé MF : il n'a pas répondu à cette première question. De fait, après un sourire gêné et une vingtaine de secondes de silence, il nous a demandé à passer à une autre question. Les enseignants PM, SE et SA n'ont pas donné des arguments et fourni des exemples de ce qu'ils ont affirmé. L'enseignant LJ a donné un exemple qui, à notre avis, ne démontre pas la relation entre la langue et la culture parce qu'il a évoqué la question d'interférence linguistique et les particularités phonétiques comme marqueurs de ce rapport, d'ailleurs il doute du bien-fondé de son exemple.

*« moi/je suis d'Inhambane/ on dit que euh/dans là je parlais de la langue non - - de la phonétique/ je voulais dire que/ on dit que les gens du sud ont la: la culture ou le défaut/ ou l'undes défauts qui nous identifie là-bas/là-bas au sud/ c'est la nasalisation de certains mots/ économie/ exigence entre autres/ cela fait partie de quoi/ de notre identité là-bas - - mais je pense que ça n'a rien à voir avec la culture - - mais je pense que ça a nécessairement avec la langue/avec la langue maternelle/ avec l'influence linguistique/ oui notre langue maternelle »*

Parmi les huit enseignants interviewés, seuls trois ont donné des exemples qui, selon nous, témoignent de cette relation entre la langue et la culture. L'enseignant BA pense que l'« intraduisibilité » de certaines règles grammaticales est due à ce rapport et évoque un souvenir de ses années passées à l'université à propos de l'utilisation de l'adjectif possessif « son » en portugais et en français :

*« je me souviens d'un épisode que j'ai entendu à l'UP, à propos des possessifs - - quand un étudiant mozambicain disait/ non demandait à une enseignante française de lui prêter son livre et il dit "je vous demande son livre"/ mais/ pour elle/ elle pensait que son livre était utilisé pour la troisième personne/ elle n'a pas imaginé que la demande lui revenait à cet instant-là - - mais/ comme nous/ nous avons cette habitude de dire prête-moi "son" livre en nous référant à la deuxième personne/ donc c'est l'un des exemples que je peux donner ».*

En effet, en portugais, le vouvoiement n'est pas marqué par le pronom « vous » comme en français, il s'exprime par la forme verbale de la troisième personne du singulier. En Portugais on ne marque pas grammaticalement le pronom personnel. En ce sens, nous pouvons considérer cette forme d'adresse comme une influence culturelle.

L'enseignant RM donne l'exemple du lien entre lexique et culture. Il affirme qu'il n'est possible de nommer des choses dans une langue que si elles existent dans la culture dont il est question. Il évoque l'inexistence des mots « xima<sup>66</sup> » et « fougou » : *« en français/ par exemple en France/ il n'y a pas de mot xima/ au Congo aussi on ne dit pas xima - - on dit fougou/ on dit fougou parce que fougou c'est la langue du Congo/ sachant qu'en France/ cela n'existe pas/c'est ce que j'ai à dire ».*

Enfin, l'interviewé MS donne un tout autre exemple. Pour lui, parler une langue donne, en soi, une indication sur les attitudes et le comportement de la personne qui la parle. Il met, ainsi, en relation la langue et les stéréotypes et/ou représentations qui circulent à propos de ses locuteurs. Il étaye son propos en évoquant le stéréotype circulant dans le pays, sur les locuteurs de la langue Ximakonde parlée dans la province de Cabo Delgado : considérés comme agressifs et compliqués, en conséquence il vaut mieux se garder de les provoquer.

---

<sup>66</sup> Une pâte faite de farine de maïs qui constitue la base principale de l'alimentation dans la province de Nampula.

### *Analyse de l'énonciation question 1*

En ce qui concerne la modalisation et les modalités mobilisées par les interviewés nous avons relevé six extraits que nous présenterons ci-dessous, que nous commenterons au fur et à mesure.

Chez BA on relève l'extrait « *Bon/ la langue et la culture **comme nous avons vu, on dit souvent dans certaines œuvres [...]*** », (nous soulignons). Dans cet extrait, l'interviewé prend une certaine distance par rapport à ce qu'il dit et présente cela comme étant le résultat d'un apprentissage. Ce qu'il dit n'est pas son invention mais un acquis issu de sa formation et d'ouvrages qu'il a pu lire. Cette référence à la formation et à la littérature sert, en quelque sorte, à légitimer sa parole.

Nous trouvons la même stratégie énonciative chez SA lorsqu'il affirme « *la relation qui existe entre la langue et la culture/ **c'est ce qu'on dit toujours que: la langue est porteuse de culture [...]*** », (nous soulignons). Toutefois, ce dernier se contente seulement de prendre du recul par rapport à ce qu'il dit, n'étayant pas ses propos comme a pu le faire le premier de nos interviewés.

Dans l'extrait, de l'enseignant RM, « *bon/ je crois qu'ily a vraiment un rapport entre la langue et la culture [...]*, il se passe quelque chose d'intéressant car dans un premier temps l'interviewé nuance sa prise en charge par une modalité qui s'exprime ici par un verbe d'opinion (croire) puis, dans un second temps, il utilise le modalisateur « vraiment » qui nuance davantage sa position par rapport à ce qu'il dit. Croire vraiment n'est-ce pas plus que croire ?

Chez LJ, nous avons relevé une simple prise en charge de l'énonciation. Il assume ce qu'il dit comme une opinion personnelle en précisant « *à **mon avis, nous trouvons la la culture intégrée où/ nous trouvons la langue/ nous trouvons la langue intégrée où/dans la culture [...]*** », (nous soulignons).

L'enseignant PM utilise des adverbes « normalement » et « très bien » pour appuyer ou légitimer ce qu'il affirme comme le montre cet extrait « *[...] parce que quand on parle d'une langue/ normalement nous savons très bien [...]* ».

MS : « *[...], bon/ eh la langue et la culture il y a de facto une relation très forte/ partant du principe que/ c'est à partir de la langue qu'ona la culture [...]* ». Cet interviewé,

non seulement, considère l'existence d'une relation entre la langue et la culture mais il la qualifie de « très forte ». L'adjectif « forte » précédé de l'adverbe « très » sont, en quelque sorte, un commentaire sur l'affirmation ou l'évaluation de celle-ci.

Du point de vue de la prise en charge énonciative il y a, d'un côté, une distanciation qui a pour but de légitimer le propos comme une donnée partagée par tous et dont personne n'ignore par ailleurs qu'elle est véhiculée par la littérature dédiée et, de l'autre, une prise en charge de ce qui est dit comme une croyance ou une opinion personnelle par l'utilisation d'expressions comme « je crois que » et « à mon avis ». Toutefois, les expressions « comme nous avons vu » et « c'est ce qu'on dit » laissent penser que les individus interviewés ont pris en compte notre statut. Très probablement, par ces expressions, nos interlocuteurs ont intégré notre passé commun en tant que collègue de formation et de formateur pour les uns et pour les autres.

Comme nous pouvons le voir, tous les interviewés ont présenté la langue et la culture comme entretenant des rapports d'indissociabilité et d'interdépendance. Cependant, quand nous leur avons demandé d'étayer cette relation, en donnant des exemples, nous avons constaté que la plupart manque d'arguments et d'exemples à l'exception de trois d'entre eux qui ont fourni des illustrations à même de justifier cette relation (à ce propos MS évoque le rapport entre la langue et les représentations des locuteurs qui la parlent, RM considère que le vocabulaire est un exemple en ce sens et, enfin, BA souligne les modes de traitement et plus particulièrement la différence des pronoms utilisés pour le vouvoiement en français et en portugais). Les réponses des membres de notre panel correspondent à ce que Cortès (cf. 1987) et Byram (cf. 1992) considèrent, respectivement, comme étant « *des lieux communs dangereux* » et des « *banalités trompeuses* ». Cette relation est présentée comme automatique et laisse penser, en effet, qu'aucune action particulière n'est nécessaire pour en rendre compte en classe de langue. Nous avons constaté que cette composante a été toutefois abordée pendant leur formation.

### **3.2.1.2. Question 2 - D'après vous, quelle importance y a-t-il pour l'apprenant à connaître la culture attachée à la langue qu'il apprend du point de vue de l'apprentissage de la langue et, pour lui, en tant qu'individu ?**

Nous pouvons classer les réponses à cette question en quatre groupes. Pour le premier, dont font partie LJ, PM et SE, il est important de connaître la culture afin que l'apprenant

connaisse les us et coutumes du peuple qui parle la langue en cours d'apprentissage. À ce propos, l'interviewé LJ déclare :

*« c'est importante que l'élève connaisse la culture de la du peuple/ qu'il fait quoi qu'il de la langue/ de la langue d'apprentissage/ pour connaître d'une certaine façon quoi/ un peu sur les gens ou les les comment je peux dire - - les défenseurs/ les locuteurs de cette langue »*

Si dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant a du mal à trouver les mots pour exprimer ce qu'il veut dire, chez PM c'est le contraire, nous comprenons ce dont il s'agit sans grand effort. En effet, pour ce dernier l'apprentissage de la langue permet de connaître le mode de vie des locuteurs de la langue cible.

*« bon/ l'important est que:/ face à l'apprentissage de la langue/ l'apprenant va aussi savoir (un peu de silence)/ en résumé/ une petite forme/ une petite manière de la vie sociale - - de:s gens qui parlent la lan la langue que l'apprenant apprend [...] ».*

Enfin, SE considère que l'apprentissage d'une langue donne accès aux habitudes et coutumes de la culture cible.

*« c'est important/ parce que à travers elle/ nous pouvons connaître les habitudes n'est-ce pas/ euh les habitudes - - parce qu'à travers elle/ nous pouvons/ comment je peux dire/ euh habitudes/ coutumes/ tout ce que nous pouvons trouver dans/ dans la chez ce peuple ».*

Le deuxième groupe comprend un seul enseignant (BA) qui juge important de connaître la culture attachée à une langue parce que cela permettrait à l'apprenant de contextualiser ses énoncés et autres discours, affirmant que : *« connaissant la langue/ il va savoir encadrer ses ses énoncés/ sa communication/ ses expressions/ en accord avec le contexte »*. Cet enseignant fait explicitement référence à la notion de compétence de communication telle qu'elle est proposée par Moirand (cf. 1982, p. 20).

Le troisième groupe compte lui aussi un seul enseignant (MS). Pour lui, il est important de connaître la culture attachée à une langue parce que cela peut faciliter le rapport à l'autre. Toutefois, l'exemple de relations qu'il donne n'intègre pas « l'autre », l'étranger, dans la mesure où il se limite aux relations apprenants - apprenants ou apprenants- enseignant, évoquant ensuite la différence de prononciation comme un aspect culturel, ce qui nous paraît discutable.

*« euh ça facilite dans la relation/ eh à la fois élève – élève et enseignant – élève - -ça facilite assez bien/ même dans la communication il y a des fois que:/ euh surtout dans les prononciations/ il y a des tendances des uns/ à prononcer d'une certaine façon et d'autres [...] »*

Enfin, le dernier groupe, dans lequel nous avons classé les réponses de RM et SA qui n'ont pas présenté de raisons justifiant l'importance de la prise en compte de la culture en classe de langue. Dire qu'il est important, sans toutefois apporter de justification à cette affirmation ne constitue pas une réponse à la question concernant l'importance de cela. En effet, elle pourrait en être une si la question était la suivante : est-il important de connaître la culture lorsque l'on apprend une langue ?

Cependant, parmi tous les individus que nous avons interrogés, nous constatons que seuls les enseignants BA et MS font état de l'importance de la prise en compte de la culture en cohérence avec la perspective interculturelle, évoquent la communication et la relation à l'autre, respectivement. À ce propos Blanchet (2014) affirme que dans une approche interculturelle *« le but de l'enseignement d'une langue est relationnel parce qu'on vise à ce que les gens aient des ressources et des moyens qui leur permettent d'entrer en relation avec d'autres personnes »*. Par ailleurs, les enseignants LJ, PM et SE évoquent la connaissance des habitudes et des coutumes des locuteurs de la langue cible comme la raison pour laquelle il est nécessaire de connaître la dimension culturelle d'une langue et, de fait, semblent privilégier une perspective dénoncée par Abdallah-Preteille (1996 et 2003), qui considère que le but d'une démarche interculturelle n'est pas la connaissance académique des cultures.

### ***Analyse de l'énonciation question 2***

Du point de vue énonciatif il n'y a quasiment pas de marques de modalité ou de modalisation grammaticalement exprimées à l'exception de quelques expressions comme *fait quoi ? Chercher quoi ? Capable de quoi ? Comment je peux dire ?* utilisées à plusieurs reprises par les interviewées LJ et SE comme une stratégie discursive démontrant en même temps que les locuteurs hésitent et tâtonnent. Nous avons relevé également l'adverbe *« très »* utilisé par SA pour qualifier l'importance de l'apprentissage de la culture par l'apprenant. Enfin, l'interviewée LJ apprécie la question qui lui est posée avant d'aborder une quelconque réponse puisqu'il commence celle-ci en notant que *« c'est vraiment une question très pertinente »*.

### 3.2.1.3. Question 3 - Vos apprenants s'intéressent-ils à la culture étrangère ?

La nature de cette question ne donne pas lieu à une analyse d'items ou de thèmes abordés par les uns et les autres puisqu'ils n'avaient qu'à répondre par « oui » ou par « non ». Par conséquent il n'y aurait pas lieu d'analyser les phénomènes énonciatifs. Toutefois, seuls trois enseignants (BA, SE et SA) ont répondu par « oui ». Les deux autres ne se sont pas satisfaits d'un simple « oui » puisqu'ils ont modalisé leur réponse en y ajoutant l'adverbe « beaucoup », ce qui a contribué à donner une autre intensité à la réponse dans la mesure où ce n'est pas un simple intérêt. L'enseignant MS a répondu de façon particulière affirmant que « certains s'intéressent et d'autres non ». Pour ce dernier, la réponse est « oui » et « non ».

Mais le plus intéressant, du point de vue énonciatif, ce sont les réponses des quatre autres qui mettent en évidence une modalisation explicite notamment par des verbes ou des expressions modales. En effet, les enseignants RM et PM utilisent le verbe pouvoir en répondant « je peux dire que oui » et « je peux dire que non », respectivement tandis que les enseignants LJ et MF ont, respectivement, utilisé le verbe « croire », dans les extraits suivants : « ça c'est un peu relatif mais je crois qu'ils s'intéressent à la culture française » et « je crois que oui / comme il y a beaucoup d'internet / Facebook / je crois que oui / oui »

La présence de ces verbes dans les réponses laisse entendre l'incertitude ou le doute de ce qu'ils affirment et certains éléments du cotexte renforcent cette idée, par exemple lorsque l'enseignant MF croit que ses élèves s'intéressent à la culture étrangère parce qu'il y a « internet et Facebook » alors même qu'il s'agit de rendre compte de ce qu'il remarque au quotidien. En effet, l'utilisation du verbe « croire » pour répondre à cette question est, nous semble-t-il, inappropriée, dans la mesure où nous leur demandions de rapporter ce qu'ils voient dans leurs cours lorsqu'ils abordent des thèmes socioculturels.

Après avoir analysé les réponses apportées aux trois questions de cette catégorie nous pouvons conclure que tous les enseignants sont conscients de l'indissociabilité de la langue et de la culture. Toutefois, il leur est encore difficile de donner des exemples qui illustrent ce lien.

### **3.2.2. La prise de conscience sur l'approche interculturelle – entretien**

La problématique traitant du rapport entre la langue et la culture n'était qu'un point de départ pour évoquer des questions sur l'approche interculturelle, qui est le thème de cette recherche. Par « prise de conscience sur l'approche interculturelle » nous cherchions, tout d'abord, à savoir si cette dernière a fait partie du processus de formation des enseignants, i.e. s'ils ont suivi des formations (initiale ou continue) en ce sens, ensuite nous cherchions à savoir quelle définition ils donnaient. Puis nous leur demandions de décrire les objectifs de cette approche, autrement dit, le type de changement de comportements attendu chez l'apprenant. Enfin, nous voulions savoir s'ils la pratiquaient dans leur classe et nous leur demandions de décrire les activités et exercices qu'ils mettaient en place dans le cadre de cette approche. L'objectif principal de cette catégorie était d'obtenir la description et les explications, par les enseignants eux-mêmes, des principes et mécanismes de mise en place d'une approche interculturelle en classe de langue.

Afin de recueillir ces informations nous avons posé les questions 6, 7, 8 et 9 du guide d'entretien, que nous étudierons avant les questions 4 et 5, jugeant les premières plus importantes que les deux autres. Avant de passer à l'analyse des réponses des enseignants interrogés, voici un rappel des questions présentées :

- Pendant votre formation ou au fil de votre expérience professionnelle, avez-vous entendu parler de l'approche interculturelle ? Si oui, comment la définiriez-vous ?
- En quelques mots, dites-nous, quel est l'objectif d'un enseignement basé sur l'approche interculturelle ? Qu'attendons-nous de l'apprenant ?
- Pratiquez-vous cette approche dans l'exercice de votre métier d'enseignant de FLE ?
- Si oui, expliquez ce que vous faites et donnez des exemples d'activités que vous pratiquez, en classe, dans le cadre de cette approche.

***3.2.2.1. Question 6 - Pendant votre formation ou au fil de votre expérience professionnelle, avez-vous entendu parler de l'approche interculturelle ? Si oui, comment la définiriez-vous ?***

Cette question est composée de deux parties exigeant chacune une modalité de réponse différente. Dans la première, les enquêtés n'avaient qu'à répondre par « oui » ou par « non », tandis que dans la seconde ils pouvaient s'exprimer librement et donner leur point de vue en mobilisant, à cet effet, leur passé et leur expérience (de formation et professionnelle). En ce

qui concerne les réponses à la première partie de la question, à l'exception de l'enseignant MF, tous les individus interrogés ont déclaré avoir entendu parler ou avoir évoqué la question de l'interculturel pendant la formation universitaire, comme nous pouvons le constater dans les réponses des enseignants BA, PM et MS, ci-dessous :

BA : « *si je ne me trompe pas/je pense que j''ai eu une discipline où/ on abordait ces/ces aspects culturels* » ;

PM : « *oui...nous av... j''ai entendu cela dans ma formation/ de l''approche interculturelle* » ;

MS : « *j''ai déjà entendu parler/ j''ai déjà entendu/ je pense que c''était en didactique/ ensuite en sociolinguistique/ exactement* » ;

Trois autres enseignants (RM, LJ et SE) ont répondu par « oui » et n'ont pas donné de complément. Cependant, l'enseignant SA affirme en avoir entendu parler plusieurs fois et enchaîne avec une explication de ce qu'il entend par approche interculturelle affirmant : « *j''ai entendu parler plusieurs fois/ l''échange de cultures/ enseigner notre culture à ceux d''autres pays/ et nous enseigner la leur* ». Derrière ce complément se trouve une conception de l'interculturel comme étant l'acquisition des connaissances sur une culture étrangère et surtout une définition plus ou moins erronée en l'assimilant à l'échange de cultures.

Enfin, la réponse de l'enseignant MF suscite notre curiosité par la modalité et à cause du complément de celle-ci. En effet, il affirme qu'il « *se peut que oui/ une fois que ça fait longtemps, je ne me souviens pas de certaines choses/ je ne peux pas dire non/ peut-être oui* ». Selon nous, en sa qualité d'enseignant se devant d'appliquer les acquis de sa formation au quotidien, il pourrait ne pas se rappeler de la définition exacte, en revanche il n'est pas recevable qu'il ne sache pas dire si cette notion a été abordée pendant la formation ou non. Par ailleurs, il est, nous semble-t-il, conscient de cela puisqu'il affirme ensuite : « *je ne peux pas dire non/ peut-être oui* ». C'est comme s'il essayait de se rattraper ou de sauver les apparences voire même de donner une réponse en fonction de ce qu'il pense être l'attente de l'enquêteur.

Lorsqu'ils avaient répondu « oui » à la première partie de l'interrogation, les enseignants étaient invités à proposer une définition de l'interculturel ou de l'approche interculturelle. La lecture de leurs réponses nous a permis d'identifier quatre idées :

La première est que l'interculturel renvoie à l'idée *d'interaction entre deux ou plusieurs cultures*. Cette conception est présente dans les réponses de BA, RM, SE, SA et MF. Ainsi, pour BA l'interculturel serait :

*« une interaction entre deux cultures / n'est-ce pas / deux ou plusieurs cultures où l'une fournit des traces à l'autre / parce que où il y a interaction entre deux ou trois cultures / aucune n'est désavantagée, chacune cède et reçoit des traits culturels ».*

Dans cette réponse nous retrouvons plutôt une idée « d'interculturalisation » telle que l'a définie Demorgon (2004), c'est-à-dire un processus selon lequel les deux cultures en présence s'influencent mutuellement.

Pour MF, l'interculturel est aussi une interaction entre plusieurs cultures parce qu'elle affirme que :

*« il s'agit/pas seulement d'une culture / de: de différentes cultures / par exemple une salle de classe est composée d'étudiants différents/ n'est-ce pas/ où chacun d'entre eux a une culture / apprenant une seule/ la cible la cible n'est-ce pas - - celle qui est étrangère / alors on parle du français dans une salle où / les gens qui sont là / ne sont pas: s ce n'est pas leur langue maternelle - - je pense que c'est plus ou moins ça ».*

La différence culturelle dont parle cet enseignant ne concerne pas seulement celle entre les apprenants et les locuteurs de la langue cible, elle s'attache aux apprenants eux-mêmes.

Les enseignants RM et SA ont fait état de l'interaction sans expliquer comment elle fonctionnait comme l'ont fait, en revanche, les trois premiers. Nous remarquons que les réponses des cinq enseignants sont basées sur l'interprétation du lexème « interculturel » et non sur la connaissance de ce qu'est et de ce qu'implique l'interculturel ou l'approche interculturelle. En effet, les descriptions faites renvoient davantage à une situation interculturelle ou à une rencontre interculturelle qu'à l'interculturel en tant qu'approche d'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le FLE. Les enseignants insistent sur la présence, dans un même espace, d'au moins deux cultures. Cependant, ils n'expliquent pas les mécanismes qui permettent de travailler cette interaction de plusieurs cultures dans une perspective interculturelle. À ce propos, Abdallah-Preteille (cf. 1996) affirme que l'interculturel n'est pas le simple constat de la diversité culturelle, mais un ensemble d'actions

et d'attitudes permettant aux apprenants de détecter et de réguler les effets indésirables de cette diversité.

La deuxième idée thématique relative à cette question ressort de l'analyse de l'entretien auprès de LJ qui considère que l'interculturel consiste à permettre à chacun de donner son point de vue par rapport à un thème, étayant ses propos en évoquant la pratique des rites d'initiation. Selon lui, on peut exploiter cette dernière dans une perspective interculturelle en demandant aux apprenants de donner leur avis.

*« une approche interculturelle - - oui / c'est par exemple lorsque nous proposons un sujet ou un thème / où nous voulons que / chaque chaque étudiant donne son point de vue en fonction de son expérience personnelle - - euh/ par exemple pour un thème / pour parler de quoi / de: rites n'est-ce pas / dans le sud nous n'avons pas de rites d'initiation / parler de quoi - - laissez-moi voir - - quand nous proposons un thème avec une approche générale / mais nous voulons des idées personnelles / personnelles / des étudiants ».*

Cette réponse serait, selon nous, à mettre en relation avec la notion de représentation que Zarate (cf. 1993) propose comme l'un des éléments permettant de travailler sur l'interculturel dans les classes de langue puisqu'un point de vue sur quelque chose ou quelqu'un dépend des représentations que l'on a de ces objets (humains ou non). Dans le cas des rites d'initiation, les points de vue sur cette pratique culturelle dépendront des représentations qu'en ont les apprenants. Il y aura forcément des positions contradictoires et des stéréotypes, principalement chez ceux pour qui la pratique est étrangère. L'exemple est national mais cet enseignant part du principe que sa classe est composée d'élèves originaires de différentes provinces du Mozambique, donc de cultures différentes. Dans ce cas il s'agirait, selon Demorgon (cf. 2004), d'une situation « *intra-culturelle* ». En effet, comme nous l'avons mentionné au chapitre I, le Mozambique est un pays multiculturel au sein duquel l'approche interculturelle pourrait être envisageable aussi dans les rapports entre les différents groupes ethniques nationaux. À notre avis, cet exemple peut être exploité dans une perspective de culture nationale vs culture étrangère et concerner divers objets ou thèmes.

La troisième idée a été émise par PM considérant que l'interculturel est une approche visant à « apprendre comment s'engager dans une relation, à donner de l'importance à d'autres cultures et qui permet la stabilisation de soi ».

*« bon/ de l'approche/ l'approche culturelle ou interculturelle/ pour moi je peux vous/*

*je peux résumer en disant que/ euh: c'est une approche qui: qui/qui facilite faire l'entretien/ euh - - dans des diverses cultures/ donc l'approche culturelle/ traite la notion des notions de: comment comment s'engager/ comment aborder/ comment savoir l'importance des autres des autres cultures/ parce que: on se solidifie/ on ne se solidifie pas seulement sur votre culture/mais aussi avec d'autres cultures »<sup>67</sup>.*

Les expressions « comment s'engager » et « comment aborder » correspondent, explicitement, nous semble-t-il, à la composante de la compétence de communication interculturelle appelée « *savoir s'engager* » chez Byram (cf. 1997, p. 34), tandis que l'expression « *connaître l'importance d'autres cultures* » est implicitement à mettre en relation avec une autre composante : le « *savoir être* » et la question du relativisme culturel. Enfin, l'expression « *on ne se solidifie pas seulement sur sa culture mais aussi sur d'autres cultures* », renvoie à l'idée que, pour cet enseignant, l'interculturel est une approche permettant la prise de conscience de sa propre identité par la confrontation à d'autres. Rappelons à ce propos que la prise de conscience de sa propre identité est l'un des objectifs que poursuit l'approche interculturelle à tous les égards.

Enfin, en lisant l'extrait de la réponse de MS ci-dessous, nous pouvons déduire qu'il définit l'interculturel comme une éducation au « relativisme culturel ». Ce dernier est, selon Abdallah-Preteceille (cf. 1986, p. 100), l'autre objectif de l'approche interculturelle. Ainsi cet interviewé affirme-t-il que :

*« l'interculturel pour moi /je le définirais comme euh: l'apprentissage par la culture - - apprendre la culture d'autrui / et partant de sa propre culture - - dans ce cas sans mépriser/ disons parce qu'il n'y a pas de culture/ plus importante que d'autres/ il n'y a que des différences/ et c'est à partir de ces différences / qu'on doit apprendre ce qui est de l'autre ».*

Comme nous venons de le voir, chaque enseignant a mis l'accent sur un aspect ou l'un des objectifs de l'interculturel, ce qui nous mène à conclure que chacun d'eux a une certaine conscience de ce qu'est l'interculturel. Cependant, il est nécessaire de retravailler ces connaissances parce qu'il semble que la plupart des enseignants interrogés (cinq) se limitent à la description d'une situation interculturelle. Certains considèrent l'interculturel comme un processus par lequel une culture assimile les traits d'une autre culture sous-entendant que l'interculturel est un processus d'acculturation.

---

<sup>67</sup> Il s'agit d'une transcription à l'identique, nous n'avons donc pas corrigé cet extrait.

### ***Analyse de l'énonciation question 6***

Pour cette question les interviewés ont fait usage de modalités énonciatives par les verbes « croire » et « pouvoir » et ont employé le conditionnel correspondant à un « *conditionnel hypothétique* », selon Korzen (2001, pp. 38-43) permettant à un locuteur de « *se décharger de la responsabilité du point de vue exprimé [...]* ». Par ailleurs, Kronning (2012, p. 83) considère que le conditionnel est un « *marqueur épistémique* » ayant aussi pour fonction de « *réduire la responsabilité énonciative* ». Nous relevons, par ailleurs, l'usage de deux pronoms « je » et « on » qui renvoient, respectivement, à une prise en charge totale et à une distanciation de l'énoncé. Ainsi, l'enseignant BA pense avoir eu une discipline qui abordait la notion d'interculturel, quant à MS, il pense avoir abordé le thème sur l'interculturel en didactique ou en sociolinguistique, utilisant toutefois l'adverbe « exactement » qui altère le sens de « je pense », le présentant comme un fait lorsqu'il dit « *je pense que c'était en didactique/ après en sociolinguistique/ exactement* ».

Nous remarquons également l'utilisation de ces verbes dans les allocutions de SE et SA. Toutefois, ces derniers accompagnent les deux verbes de l'expression (*c'est plus ou moins ça*) qui, d'une part, nuance ce qu'ils assertent et, d'autre part, présente ce qu'ils disent comme étant ce qui leur est possible sur le moment. Cette expression peut renvoyer, en outre, à l'idée que les locuteurs sont conscients d'une éventuelle incomplétude de leurs propos. En effet, les deux enseignants terminent leur définition de l'interculturel en disant, respectivement : « *je crois que c'est plus ou moins ça* » et « *c'est plus ou moins ça que je peux dire* ». Et, enfin, nous avons relevé chez RM l'expression « *je ne sais pas si...* » utilisée pour chercher une confirmation auprès de l'enquêteur.

D'autres enseignants ont eu recours au conditionnel pour introduire leurs réponses. Ainsi BA et MS commencent-ils leurs réponses par « *je définirais l'interculturel comme...* ». Enfin, l'enseignant MF introduit sa réponse par un adverbe marquant le doute « *peut-être c'est...* » donnant ainsi l'idée d'une incertitude concernant ce qu'il affirme, d'ailleurs la définition ou description qu'il en propose est, nous semble-t-il, marquée par cet adverbe.

#### ***3.2.2.2. Question 7 - En quelques mots, dites-moi, quel est l'objectif d'un enseignement basé sur l'approche interculturelle ? Qu'attendons-nous de l'apprenant ?***

Après la définition de l'approche interculturelle nous demandons aux enseignants de présenter les objectifs de celle-ci dans une classe de langue étrangère. Les questions étant

ouvertes, les enseignants répondaient librement. L'analyse des réponses fait ressortir trois éléments : la prise de conscience de sa propre culture, le combat de l'ethnocentrisme et le relativisme culturel. Ainsi, les interviewés BA, RM, PM et SE considèrent l'approche interculturelle en classe de langue comme un procédé visant à faire en sorte que les élèves prennent conscience de leur propre culture. En effet, pour BA, la comparaison entre les deux cultures permettra à l'élève de mieux se connaître : *« bon / d'abord - - comme on dit pour que tu saches ce que tu es - - ce que l'autre est / d'abord / tu dois te connaître et pour te connaître il faut te comparer aux autres / aux autres/ alors tu te connaîtras vraiment [...] »*.

L'enseignant RM, même s'il n'évoque pas la comparaison, véhicule aussi cette idée car il affirme qu' *« en parlant de la culture/ étrangère/ on cherche aussi à : à susciter dans notre euh apprenant/ euh la:/ comment je vais dire - - euh à prendre conscience de sa propre culture/ à pouvoir valoriser sa culture »*. Les deux autres enseignants (PM et SE) avancent des arguments qui vont dans le même sens que les deux premiers.

La deuxième idée, le combat de l'ethnocentrisme, est mise en avant par l'enseignant LJ dans l'extrait : *« oui/c' est qu' n plus de/ il va à partir de cette approche interculturelle/l'ève pourra cesser d'être concentré ou de valoriser seulement sa culture/ il pourra connaître la culture des autres - - et pourra aussi valoriser et respecter et peut-être/ être plus curieux pour connaître [...] »*.

La troisième idée, le relativisme culturel, est véhiculée par MS et LJ. Tous deux considèrent que par l'approche interculturelle l'apprenant prendra conscience que toutes les cultures se valent. D'après eux, ce constat de la relativité des cultures conduirait à l'ouverture sur l'autre, à l'amour et au respect envers autrui. De façon très évocatrice MS affirme que l'approche interculturelle vise à développer l'amour affirmant que :

*« tout d'abord c' est l'amour/ l'amour envers autrui - - [...] nous verrons qu'après tout nous sommes égaux/ à partir du principe que nous sommes égaux - - alors la différence culturelle d'autrui/ à partir de cette différence nous sommes en fin de compte égaux [...] »*.

Enfin, selon nous, l'interviewé SA ne présente pas d'objectif de l'approche interculturelle car il considère que celle-ci vise à transmettre une culture étrangère. Or, nous avons vu avec Abdallah-Preteille (cf. 1996 et 2003) que cette approche ne s'attache pas à la connaissance académique des cultures ; c'est sur cet aspect que se situe la rupture entre les approches civilisationnelle et interculturelle de l'enseignement des langues.

Bien que tous les enseignants ou presque aient donné un objectif de l'approche interculturelle, à la ressemblance de la question précédente, nous constatons que, à l'exception de LJ qui avance deux objectifs, tous mettent l'accent sur un but spécifique, comme si l'interculturel se résumait à un seul point. Aucun enseignant n'évoque la fonction interactionnelle de l'interculturel, telle que la conçoit Abdallah-Preteceille (1996 et 2003), dans la mesure où aucun d'eux n'évoque le fait qu'une approche interculturelle sert aussi à préparer les apprenants à interagir avec quelqu'un de différent d'eux et à anticiper ce qui peut se passer dans une rencontre entre personnes appartenant à des cultures différentes. Ce n'est pas moins signifiant d'ailleurs de constater qu'aucun n'a mentionné la compétence interculturelle qui englobe justement les divers aspects évoqués d'un entretien à l'autre.

#### ***Analyse de l'énonciation question 7***

Pour cette question, il n'y a pas eu beaucoup de marques grammaticales énonciatives. Nous remarquons seulement deux expressions que nous considérons comme ayant une valeur modale telles que : *comme on dit* et *c'est plus ou moins ça* et un modalisateur. L'interviewé BA introduit sa réponse par « *comme on dit* » qui sert à rappeler à son interlocuteur que cela ne vient pas de lui, qu'il s'appuie sur des références, légitimant en ce sens son propos et le posant en vérité générale. L'expression « *c'est plus ou moins ça* » que l'on trouve à la fin de la réponse de MS est utilisée au même titre que la description que nous en avons faite dans la question précédente. Enfin, le modalisateur « *normalement* » dans la réponse de PM, associé au verbe « *viser* », véhicule l'idée que seule une démarche interculturelle anormale pourrait prétendre à autre chose qu'à la découverte de la différence par la comparaison des cultures en présence.

#### ***3.2.2.3. Question 8 - Pratiquez-vous cette approche dans l'exercice de votre métier d'enseignant de FLE ?***

Cette question engendrant une réponse positive ou négative ne peut donner lieu à une analyse thématique mais plutôt à une étude de l'énonciation. Les enseignants LJ, MS et SA ont répondu « *oui* » tandis que RM, PM, SE et MF ont déclaré pratiquer l'approche interculturelle dans certains cours ou quelques fois parce que, d'après eux, c'est en fonction du thème de la leçon car certains thèmes sont plus exploitables, dans cette perspective, que d'autres. Par ailleurs, l'interviewé RM est revenu sur le cours que nous avons observé en le présentant comme un exemple de thèmes où il est difficile de pratiquer l'approche

interculturelle. L'interlocuteur BA a répondu à cette question en disant « *j'adore ça* ». Cette réponse est, nous semble-t-il, exagérée ayant été donnée pour correspondre aux attentes de l'enquêteur. Enfin, nous avons repéré un seul modalisateur « bien sûr » que SA utilise pour instaurer, à l'instar de Perrin (2012, p. 9), « *une relation dialogique de l'ordre de l'assentiment ou de la confirmation, de l'accord* » à l'égard de l'enquêteur.

#### **3.2.2.4. Question 9 - Si oui, expliquez ce que vous faites et donnez des exemples d'activités que vous pratiquez, en classe, dans le cadre de cette approche.**

En posant cette question nous voulions que les enseignants donnent des exemples d'activités afin d'illustrer ce qu'ils ont déclaré à la huitième interrogation. Nous avons procédé de cette façon parce que nous sommes conscients que certains enseignants pourraient répondre oui à la question précédente dans le but de correspondre à nos attentes. Cette question visait donc à atténuer ce biais. Pour cette question, les enseignants ont avancé quatre items. Les exemples d'activités interculturelles présentés par BA, PM, MS et SE portent sur la gastronomie et les habitudes alimentaires. Le deuxième item abordé, les moyens de transport et plus précisément le TGV et le vélo a été cité par LJ, MS, PM et SE. Certains enseignants ont mentionné les deux. Le troisième concerne les monuments et a été évoqué par RM et, enfin, PM et SA ont indiqué le quatrième item, à savoir la chanson et la danse. Cependant, ces derniers n'ont pas expliqué de quelle façon ils les exploitent dans une perspective interculturelle. L'enseignant MF ne figure dans aucun des groupes parce qu'il a déclaré ne pas se rappeler des activités qu'il mettait ou qu'il a pu mettre en place dans le cadre de cette approche. Cette réponse nous intrigue puisque dans la question précédente il a affirmé pratiquer quelques fois, il y a donc une certaine incohérence dans ses propos d'autant qu'il confirme la pertinence et la nécessité de cette question.

Les thèmes proposés par tous les enseignants nous permettent de conclure que c'est la composante matérielle ou civilisationnelle de la culture qui est travaillée et l'accent est mis sur la comparaison entre la culture de l'apprenant et celle de la langue cible. En effet, les habitudes alimentaires, les moyens de transport et les monuments sont abordés afin de démontrer les différences, et probablement les similitudes, entre le pays de la langue cible et celui de l'apprenant. Parmi tous les exercices donnés en exemple aucun ne permet de confronter les élèves à la manière de penser et d'agir des locuteurs de la langue cible. La composante spirituelle et immatérielle de la culture semble absente de ces illustrations. En fait, les exemples correspondent davantage à une approche civilisationnelle qu'à une approche

interculturelle. Il serait sans doute intéressant de leur demander la différence qu'ils font entre les deux approches mais ce n'était pas l'objectif poursuivi par cet entretien.

La tendance des enseignants est tout à fait normale parce que, selon Abdallah-Preteceille (1996, p. 99), « *la méthode comparative semble constituer un tremplin privilégié à l'accès des cultures-autres* », autrement dit, la comparaison des cultures est l'une des principales façons d'aborder d'autres cultures en classe de langue. Cependant, l'auteure considère que « *la comparaison comme angle d'analyse des cultures est méthodologiquement douteuse, éthiquement et théoriquement spéculaire* » du fait qu'« *elle débouche fatalement sur une classification qui échappera difficilement à la hiérarchisation* ». À cela s'ajoutent la méconnaissance et les mauvaises références de la culture étrangère de la part des enseignants qui peuvent conduire à des images imparfaites de la culture et des locuteurs étrangers, comme en témoignent les deux extraits suivants :

MS : « [...] *on montre ce qu'on mange plus en France et ce qu'on mange plus ici au Mozambique / surtout ici / et parfois je donne cet exemple que les Français aiment ce plat de la souris / car là-bas la souris / "euh la souris plat préféré des Français"<sup>68</sup> [...] » (nous soulignons).*

LJ : [...] *quand on parle de vélo à Zambézia / qui est le moyen de transport le plus utilisé - - et comme une source de revenus / ainsi que:: le principal moyen transport dans cette ville / et nous disons aussi que ce vélo chez d'autres peuples / par exemple en France - - il est utilisé comme un moyen/ utilisé pour la pratique d'exercices physiques oui [...]*

Si l'enseignant MS donne cet exemple en classe, il restera gravé dans l'esprit de ses apprenants, ainsi auront-ils une image irréaliste des français qui « non seulement mangent les souris mais en font leur plat principal ». Dans le deuxième extrait le degré de la mauvaise image est moindre parce qu'il est vrai qu'en France on utilise le vélo plus qu'au Mozambique. Toutefois, il n'est pas pour autant vrai qu'en France le vélo ne sert qu'à la pratique d'exercices physiques tel que semble vouloir le faire comprendre cet enseignant.

### ***Analyse de l'énonciation question 9***

Dans les réponses à cette question les enseignants n'ont pas utilisé beaucoup de marques énonciatives. Nous avons repéré une expression modale « je crois que » et un

---

<sup>68</sup> Réalisé en français

adverbe ayant une valeur de modalisateur « malheureusement » dans les réponses respectivement de RM et PM. Les deux marques énonciatives ont été utilisées pour présenter et évaluer le traitement des monuments et la place du vélo au Mozambique, respectivement. Nous pouvons lire chez le premier « [...] au Mozambique/ je crois que les gens ne respectent pas les monuments [...] » et chez le deuxième « [...] le vélo/par exemple/qui est beaucoup utilisé en France// mais malheureusement ici/ ce n'est pas le cas [...] ».

Cette question clôt la partie sur la prise de conscience des principes et mécanismes qui conduisent à caractériser la pratique de l'interculturel en classe de langue. Ci-après, nous analyserons les questions que nous avons posées aux enseignants sur la place de la culture et de l'interculturel dans les programmes et manuels utilisés au Mozambique.

### **3.2.3. La place de la culture et de l'interculturel dans les programmes et manuels de FLE au Mozambique – entretien**

Après avoir étudié la place de la culture et de l'interculturel dans les programmes et manuels de FLE au Mozambique dans le premier chapitre de cette deuxième partie nous avons jugé nécessaire de connaître le point de vue des enseignants à ce sujet. Pour parvenir à cet objectif nous avons posé les questions quatre et cinq de notre guide d'entretien. La nature des questions exclut la possibilité d'une analyse thématique.

#### **3.2.3.1. Question 4 - Le programme et les manuels d'enseignement de la langue française au Mozambique prévoient-ils d'aborder la culture étrangère ?**

Cette question visait à répondre à un double objectif. D'une part, savoir si dans l'élaboration des programmes et manuels a été prise en compte la composante de la culture étrangère qui permettrait le travail sur l'altérité et, d'autre part, vérifier les connaissances des enseignants sur les programmes. Il est important de savoir si ces derniers connaissent les contenus prévus dans le programme parce que, comme nous l'avons mentionné précédemment, c'est dans celui-ci qu'est définie la politique générale de l'enseignement de la langue. Par conséquent, toutes les actions en classe visent à répondre aux objectifs prédéfinis dans ce document.

En réponse à cette question les huit enseignants interviewés ont des opinions divergentes. Cette discordance est au moins intrigante dans la mesure où le programme et les manuels sont les mêmes pour tous. Ainsi, pour BA, LJ, PM, MS et SA, le programme prévoit

d'aborder la culture étrangère tandis que RM, SE et MF considèrent que la composante culture étrangère y est absente. Parmi les cinq qui affirment que le programme prévoit la composante culture étrangère deux estiment que cette dernière y est abordée de manière insuffisante et non approfondie :

Pour PM, elle est abordée de manière insuffisante car il affirme que « *les contenus est euh très peu ah oui/ ce n'est pas assez suffisant pour l'entretien des cultures/ de la culture/ de la langue cible - - ce n'est pas en tout cas suffisamment abordé bien sûr/ oui* », tandis que MS affirme que le programme « *prévoit oui/ mais pas très approfondi/ je dis pas très approfondi eh/ parce qu'on présente les thèmes de l'autre culture/ de manière isolée et de temps en temps/ non pas de manière consécutive et continue - - disons-le comme ça oui* ».

Les réponses des enseignants sont basées, nous semble-t-il, sur les manuels et non sur les programmes. Ce qui nous laisse penser que ceux-ci ne connaissent pas ou, du moins, connaissent mal et insuffisamment, le programme. En effet, l'analyse de celui-ci faite dans le chapitre précédent (pages 196-205) nous a montré que ce document prévoyait et recommandait le traitement de la culture, de l'interculturel et le développement de la compétence interculturelle. En revanche, dans les manuels analysés la composante (inter)culturelle est quasi absente. Il est donc incompréhensible et étrange que les enseignants affirment le contraire de ce que nous avons remarqué car cet objectif est clairement revendiqué dans le programme. Très probablement les enseignants ne lisent pas la partie du programme dans laquelle sont décrits les objectifs de la discipline. Nous admettons cette possibilité parce que nous avons constaté que c'est la troisième<sup>69</sup> partie du programme, celle où sont présentés et distribués les unités thématiques et thèmes, qui est souvent travaillée et partagée par les enseignants au début de chaque année scolaire et de chaque trimestre.

#### ***Analyse de l'énonciation question 4***

Nous n'avons pas relevé beaucoup de marques grammaticales de l'énonciation dans les réponses à cette question. Seuls deux enseignants ont utilisé des expressions modales facilement classables comme telles. Deux autres ont employé des adverbes pouvant être assimilés à des modalisateurs. Nous avons ainsi repéré les expressions modales introduites par les verbes « penser » dans la réponse de MF qui affirme « *hum à ce propos// je pense que non/ je pense que non* » et du verbe « pouvoir » dans la réponse de SA en répondant « *euh :*

---

<sup>69</sup> Pour plus d'informations se reporter au chapitre précédent (description des programmes).

*moi/ je peux dire que oui/ prévoit les aspects culturels parce que [...] »*, (nous soulignons). Nous avons repéré également l'utilisation de certains adverbes ayant une valeur de modalisateurs comme « très peu et pas assez » auxquels recourt PM dans l'énoncé «*bo:n/ les contenus est euh.: très peu ah oui/ ce n'est pas assez* » et «*expressément* » utilisé par SE lorsqu'il affirme «*euh : prévoir **expressément** non [...] »*, (nous soulignons). Chez PM les adverbes servent plutôt à quantifier tandis que SE l'utilise pour qualifier le traitement et la place de la culture dans le programme.

### **3.2.3.2. Question 5 - Pour l'enseignement de la langue française au Mozambique, quel est votre pays de référence en matière de culture et pourquoi ?**

En posant cette question aux enseignants nous voulions savoir quelle altérité était présentée en classe de FLE au Mozambique. Les réponses données sont distribuées en trois groupes. Les enseignants BA, PM, MS et SA ont catégoriquement indiqué la France comme étant leur référence en la matière. L'enseignant LJ a déclaré prendre en compte tous les pays francophones mais, par la suite, a indiqué privilégier la France. Toutefois, le conditionnel suivi du connecteur de concession et de l'adverbe (je dirais...mais spécifiquement...), nous permettent de conclure qu'il préfère la France et que s'il a mentionné d'autres pays francophones c'est parce qu'il est conscient qu'il faut aussi les prendre en compte :

LJ : «*je dirais tout pays qui parle la langue française/ mais spécifiquement la France* ».

Enfin, les enseignants SE et MF ont déclaré ne parler que du Mozambique et évoquer de temps en temps la France. Nous pouvons alors nous demander comment ils peuvent affirmer pratiquer l'approche interculturelle en privilégiant la culture mozambicaine. Ici, nous relevons donc un indice clair de la méconnaissance de la fonction et de l'objectif de confrontation des apprenants aux pratiques du pays de la langue en apprentissage ou d'autres. Les choix des enseignants sont liés aux manuels qu'ils utilisent et au fait que la France est le pays d'où «*vient la langue française* ». Les manuels jouent donc un rôle de premier plan dans cette perspective parce qu'ils déterminent et influencent les attitudes et les pratiques des enseignants en classe. En effet, les aspects culturels traités et évoqués en classe seront, principalement, ceux qui apparaîtront dans les manuels. Ainsi, les premiers enseignants affirment-ils prendre la France pour comme référence exclusive parce que, non seulement les livres de référence - grammaire et divers dictionnaires - sont édités en France, mais aussi

parce que la plupart des exemples tirés de ces manuels et ouvrages de grammaire se réfèrent à ce pays. De façon quasi identique, la même explication émane de l'enseignant SE qui affirme privilégier la réalité des apprenants parce que les nouveaux manuels n'abordent pas la culture étrangère. Les trois extraits d'entretiens ci-dessous illustrent ce constat :

LJ : « *pourquoi la France /pourquoi la France / voyons / peut-être parce que les livres que nous utilisons / qu'on utilise le plus n'est-ce pas /les dictionnaires eux-mêmes / ce sont/ des productions en françaises* ».

SA : « *parce que: c'est notre langue/ notre langue vient de là/ ou la langue française/ la culture française dont il est question dans la langue française/ est de France - - c'est pourquoi* ».

SE : « *en terme de culture/ de culture/ moi, je parle pratiquement du Mozambique/ en utilisant la langue française n'est-ce pas/ je parle du Mozambique mais aussi de la France// mais d'abord du Mozambique n'est-ce pas/ euh je parle de la réalité de l'dève/ oui* ».

Dans le dernier extrait nous voyons indubitablement l'influence des nouveaux manuels élaborés au Mozambique car ceux-ci préconisent un apprentissage de la langue française basé sur la réalité de l'élève et, de fait, les auteurs le revendiquent très explicitement cet élément dans le discours adressé aux apprenants de la neuvième classe (Melo & Chano, 2017, p. 2) : « *cette année, ton livre te plonge dans ton pays, ta vie, ton milieu scolaire... en français !* », (nous soulignons). Si notre lecture est correcte, les auteurs visent à ce que les apprenants puissent nommer et caractériser leur réalité en français. Cette posture est en contraste avec certaines positions sur le rapport entre la langue et la culture et sur ce que peut procurer et permettre l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, Lipiansky, cité par Ladmiral (1999, p. 139) considère que « *pratiquer une langue étrangère, ce n'est pas exprimer une même réalité avec d'autres mots, c'est accéder à d'autres façons de percevoir, de sentir, de penser, de juger : c'est pénétrer dans un univers différent du sien* » tandis que Neuner (2003, p. 45) affirme que :

« Apprendre une langue étrangère, en revanche, nous met inévitablement en contact avec un monde nouveau, dans lequel les gens, même s'ils habitent un monde "en principe" similaire au nôtre [...] et qu'ils font plus ou moins les mêmes choses que nous, ont organisé leur environnement autrement et se comportent suivant des règles sociales différentes. Aussi, pouvons-nous être amenés à rencontrer d'autres types de comportements et une autre organisation de la société et des institutions ».

Cette posture caractérise les trois manuels analysés précédemment dans la mesure où aucun d'eux ne se réfère à la possibilité qu'a l'apprenant de connaître d'autres réalités culturelles que la sienne grâce à l'apprentissage de la langue française. En procédant de la sorte, l'apprentissage de cette langue ne permettra pas aux apprenants de découvrir d'autres réalités que la leur.

### **3.3. Présentation, analyse et interprétation des données du questionnaire**

Dans cette section, nous présenterons, analyserons et interpréterons les résultats obtenus à partir de notre questionnaire. Pour rappel, il s'agissait d'un questionnaire établi selon le modèle de l'échelle de Lickert, composé de vingt-cinq assertions par rapport auxquelles les enseignants devaient prendre position en cochant l'une des réponses proposées. En ce sens, les questions étaient fermées et, par conséquent, plus susceptibles de donner lieu à une analyse quantitative. Les tableaux et graphiques que nous étudierons ci-après ont été obtenus de façon automatique à l'aide du logiciel SPSS, approprié et conseillé pour le traitement de données de ce genre.

Nous allons procéder de la même façon que lors du dépouillement de l'entretien, c'est-à-dire que nous allons présenter, analyser et interpréter les résultats de ce questionnaire par catégorie. Toutefois, bien que nous considérions les mêmes catégories que celles de l'entretien, afin de faciliter la lecture et l'identification des contradictions entre les assertions nous avons conçu une deuxième catégorisation. En effet, nous avons classé les vingt-cinq assertions en neuf sous-catégories, elles-mêmes triées selon les trois catégories précédemment présentées. Le nombre de questions pour chaque sous-catégorie varie de deux à quatre. Pour cette analyse nous ne suivrons pas l'ordre des assertions du questionnaire parce que nous les y avons disposées de manière désordonnée afin d'optimiser les possibilités de contradiction entre certaines d'entre elles.

Avant de commencer l'analyse des résultats de ce questionnaire, il est important de signaler qu'afin de faciliter l'argumentation et de réduire un peu le poids des chiffres, nous regrouperons les réponses codées 1 et 2 sous l'appellation désaccord et celles codées 4 et 5 sous celle de l'accord. Toutefois, pour certaines assertions où la nuance entre les deux réponses (ne pas être d'accord *vs* ne pas être d'accord du tout, d'un côté, et être d'accord et être absolument d'accord, de l'autre) est significative nous avons procédé à une étude séparée.

Enfin, nous présenterons les résultats à travers les tableaux et graphiques pour commencer puis nous les commenterons ensuite.

### 3.3.1. La prise de conscience concernant le rapport entre la langue et la culture – questionnaire

L'objectif de cette catégorie est de connaître les représentations des enseignants sur les rapports qui unissent la langue et la culture. Afin de les recueillir nous avons formulé six assertions et nous les avons classées en deux sous-catégories : la première intitulée *Langue, culture et communication* contient quatre assertions et la seconde que nous appellerons *La question de l'altérité : la France et les autres pays francophones* en contient deux.

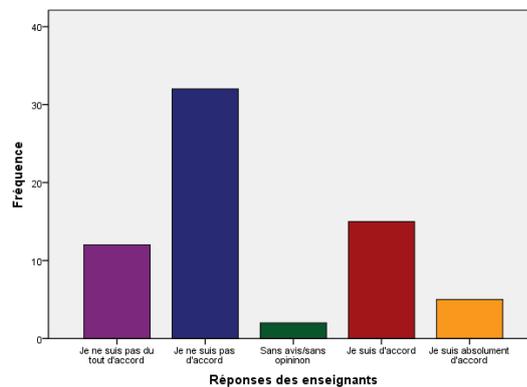
#### 3.3.1.1. Langue, culture et communication

Les quatre assertions de cette sous-catégorie visaient à vérifier le niveau de prise de conscience et la solidité des représentations concernant la fonction de la culture dans la compétence de communication chez les enseignants interrogés. Nous commencerons cette analyse en regardant les résultats des assertions deux et quatre de notre questionnaire et nous terminerons avec les assertions quinze et dix-neuf.

**Tableau 17 - Assertion 2 - La réussite d'un acte de communication en langue étrangère dépend exclusivement de la maîtrise de la grammaire de cette langue**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 12        | 18,2%       | 18,2%                 |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 32        | 48,5%       | 66,7%                 |
|        | Sans avis/sans opinion          | 2         | 3%          | 69,7%                 |
|        | Je suis d'accord                | 15        | 22,7%       | 92,4%                 |
|        | Je suis absolument d'accord     | 5         | 7,6%        | 100%                  |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                       |

### Graphique 5 - Assertion 2 - La réussite d'un acte de communication en langue étrangère dépend exclusivement de la maîtrise de la grammaire de cette langue



Les réponses à cette assertion montrent que 44 enseignants (66,7%) sont en désaccord, 2 (3%) n'ont aucune opinion et 20 (30,3%) sont d'accord. Pour mieux analyser ces résultats rappelons, à l'instar de Byram, Gribkova & Starkey (2002, p. 7) et bien d'autres auteurs avant eux, que la grande innovation de l'approche communicative est d'avoir démontré en son temps que « *les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales (en ce qui concerne la langue étudiée), mais doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données* ».

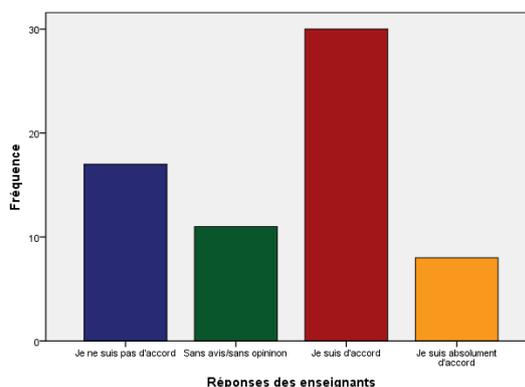
Autrement dit, la compétence linguistique ne suffisait pas à elle seule pour réussir un acte de communication, il fallait aussi prendre en compte les composantes et les paramètres socio-culturels du contexte de la communication. En ce sens, l'assertion 2 est contraire à la grande innovation de cette approche, par conséquent le plus logique est de s'y opposer en exprimant son désaccord. Or, nous remarquons que 20 enseignants n'ont pas encore intégré ce principe de base puisqu'ils sont d'accord et 2 n'ont pas d'avis à émettre.

Par ailleurs, parmi ceux qui la désapprouvent il n'est pas moins important de constater que seulement 12 « ne sont pas du tout d'accord ». Le regard sur le degré de désaccord est intéressant ici car l'utilisation de l'adverbe « exclusivement » devrait induire, de la part des enseignants, le choix du degré de désaccord le plus élevé. En effet, par cet adverbe, l'assertion, exclut la nécessité d'autres composantes dans l'acte de communication. Voyons donc ce que disent les enseignants à propos de l'assertion contraire à celle-ci.

**Tableau 18- Assertion 4 - La compétence linguistique est insuffisante pour établir une communication réussie avec quelqu'un**

|        |                             | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|-----------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je ne suis pas d'accord     | 17        | 25,8%       | 25,8%                 |
|        | Sans avis/sans opinion      | 11        | 16,7%       | 42,4%                 |
|        | Je suis d'accord            | 30        | 45,5%       | 87,9%                 |
|        | Je suis absolument d'accord | 8         | 12,1%       | 100%                  |
|        | Total                       | 66        | 100%        |                       |

**Graphique 6 – Assertion 4 - La compétence linguistique est insuffisante pour établir une communication réussie avec quelqu'un**



Pour cette assertion, 17 enseignants (25%) sont en désaccord tandis que 38 (57,6%) sont d'accord et 11 (16,7%) n'ont pas d'avis à ce propos. Le nombre d'individus sans avis pour cette assertion est, à notre avis, trop élevé dans la mesure où le contenu de celle-ci comme de la précédente constitue la prémisse élémentaire de l'approche communicative en didactique des langues, pour laquelle tous les enseignants devraient être en mesure d'expliquer l'idée principale. Contrairement à la précédente on s'attendrait à un degré d'accord plus élevé. Cependant, la majorité s'est positionnée modestement sur un accord normal. Or, l'adjectif « insuffisant » devrait inviter les enseignants à se positionner « absolument » en faveur de cette assertion.

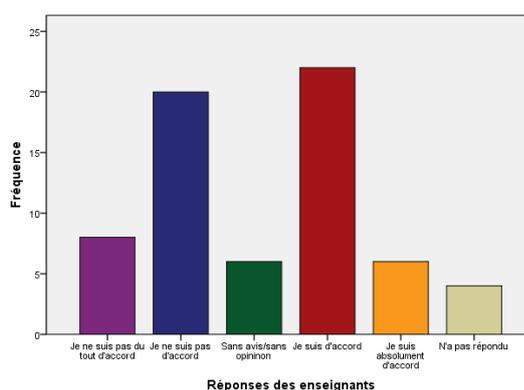
Comme nous pouvons le constater, les deux assertions portent sur la notion de compétence de communication et s'excluent l'une l'autre. En effet, puisque la compétence de communication intègre en son sein d'autres composantes que la linguistique, nous attendions

que les enseignants soient en désaccord total avec la première et en accord tout aussi total avec la seconde. Cependant, au regard des résultats nous pouvons déduire que certains enseignants n'ont pas suivi cette logique dans la mesure où parmi les 44 qui étaient en désaccord avec celle d'avant, seulement 38 sont d'accord avec la deuxième. Cela voudrait alors dire qu'au moins six d'entre eux ont fait preuve d'une certaine incohérence dans leurs choix.

**Tableau 19 - Assertion 15 – Il est plus important de bien connaître la culture attachée à une langue que de maîtriser les règles grammaticales**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 8         | 12,1%       | 12,1%              |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 20        | 30,3%       | 42,4%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 6         | 9,1%        | 51,5%              |
|        | Je suis d'accord                | 22        | 33,3%       | 84,8%              |
|        | Je suis absolument d'accord     | 6         | 9,1%        | 93,9%              |
|        | N'a pas répondu                 | 4         | 6,1%        | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 7 - Assertion 15 – Il est plus important de bien connaître la culture attachée à une langue que de maîtriser les règles grammaticales**



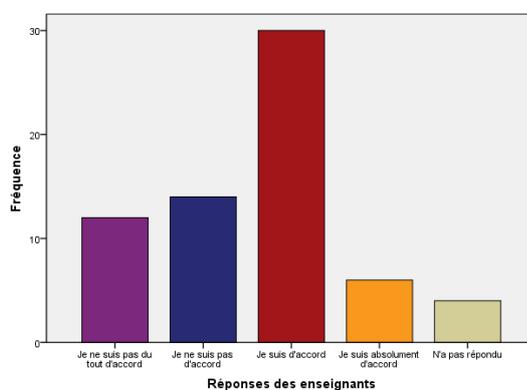
Le tableau et le graphique ci-dessus démontrent une grande dispersion des représentations des enseignants quant au degré d'importance des connaissances culturelles par rapport aux connaissances linguistiques. Ainsi, 28 enseignants (42,4%) désapprouvent cette assertion, 6 (9,1%) n'ont pas d'avis, 28 (42,4%) la désapprouvent et enfin 4 (6,1%) ne se sont

pas prononcés. Pour situer les réponses des enseignants nous pouvons partir de deux interprétations : pour la première, nous pouvons considérer que les connaissances culturelles ont le même degré d'importance que les connaissances linguistiques ou alors, à l'instar de la seconde, considérer les dernières comme étant relativement plus importantes que les premières. Ces deux positionnements excluent donc l'approbation de cette assertion, c'est-à-dire qu'il est moins concevable de considérer les connaissances culturelles comme étant plus importantes que les connaissances linguistiques. Cependant, les résultats montrent qu'à peu près la moitié des enseignants considèrent cette assertion comme étant possible.

**Tableau 20 - Assertion 19 – Les aspects culturels les plus importants en classe de langue, sont les productions artistiques, la gastronomie, les monuments et les personnages**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 12        | 18,2%       | 18,2%                 |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 14        | 21,2%       | 39,4%                 |
|        | Je suis d'accord                | 30        | 45,5%       | 84,8%                 |
|        | Je suis absolument d'accord     | 6         | 9,1%        | 93,9%                 |
|        | N'a pas répondu                 | 4         | 6,1%        | 100%                  |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                       |

**Graphique 8 - Assertion 19 – Les aspects culturels les plus importants en classe de langue, sont les productions artistiques, la gastronomie, les monuments et les personnages**



Avant de regarder de plus près les résultats de cette assertion rappelons que Galisson (cf. 1991) et Porcher (cf. 2004)<sup>70</sup> divisent la culture en deux grands types : culture savante ou cultivée, d'un côté et culture partagée ou pratiques culturelles, de l'autre, selon la terminologie de chacun d'eux. En accord avec cette typologie, les aspects culturels (les productions artistiques, la gastronomie, les monuments et les personnages) dont il est question dans cette assertion appartiendraient à la culture savante ou cultivée. Dans la suite de sa classification, sans mettre en cause l'importance de la culture savante, Galisson (*idem*) considère cependant qu'en classe de langue il vaudrait mieux privilégier la culture partagée. Dans cette perspective, nous estimons que pour cette assertion c'est le désaccord qui serait en cohérence avec ce qu'avancent les deux auteurs. Toutefois, les réponses des enseignants démontrent une tendance contraire ou opposée dans la mesure où 36 d'entre (54,6%), plus de la moitié, sont d'accord avec l'assertion alors que seulement 26 (39,4%) sont en désaccord. Notons que, contrairement aux résultats antérieurs, ici aucun enseignant n'a affirmé ne pas avoir d'avis même si nous comptons 4 (6,1%) individus qui n'ont pas répondu.

Les résultats obtenus pour cette première catégorie sont inconsistants parce qu'ils démontrent des prises de position incohérentes et opposées d'une question à l'autre. L'analyse des réponses d'autres catégories nous permettra de vérifier si cette tendance est générale ou si elle ne concerne que les assertions de cette première catégorie.

### ***3.3.1.2. La question de l'altérité : la France et les autres pays francophones***

Des langues comme l'anglais, le français, l'espagnol et le portugais sont aujourd'hui parlées dans différentes régions du monde géographiquement et culturellement différentes et distancées. C'est le cas du français parlé en Amérique (Québec), en Europe (Belgique, Suisse et bien-sûr France) et dans toutes les anciennes colonies françaises du Maghreb et d'Afrique sub-saharienne (Maroc, Tunisie, Sénégal, Côte d'Ivoire, pour ne citer que quelques exemples). Naturellement tous ces pays n'ont pas les mêmes pratiques culturelles qui seraient facilement associées à l'apprentissage du français dans une perspective interculturelle. Ainsi, bien que la France soit le berceau de la langue française elle n'est pas la seule altérité à laquelle se référer en classe d'où la signification et la pertinence de l'expression « altérités francophones » qui a le mérite de prendre en compte tous les contextes dans lesquels cette langue est parlée.

---

<sup>70</sup> Pour plus d'informations voir typologies des cultures chapitre II, première partie.

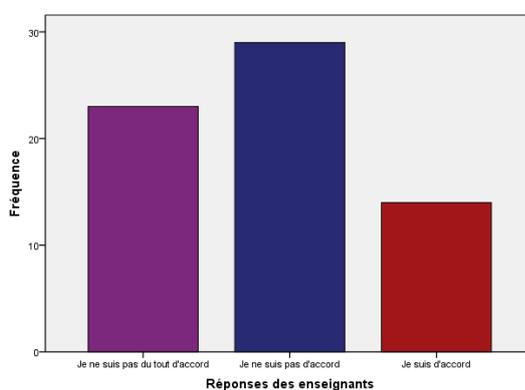
Toutefois, comme le remarque Dervin (2011, p. 37), l'altérité en classe de français reste « symbolisée principalement par la présence d'images et de discours sur les Français ». En effet, l'expression « altérités périphériques » qu'il utilise pour désigner tous les contextes d'utilisation de la langue française en dehors de la France sert à rappeler et à marquer la focalisation sur l'altérité de cette dernière et de ses locuteurs.

Partant de l'hypothèse que les enseignants de FLE, en général, et ceux du Mozambique en particulier, devraient être conscients de cette multi-appartenance de la langue française pour en rendre compte dans leurs pratiques de l'interculturel, nous avons conçu cette catégorie pour laquelle nous avons formulé les assertions 1 et 10 du questionnaire afin de connaître les représentations des enseignants à ce sujet.

**Tableau 21 - Assertion 1 - La culture qui doit être attachée à l'apprentissage du français est celle de la France**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 23        | 34,8%       | 34,8%                 |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 29        | 43,9%       | 78,8%                 |
|        | Je suis d'accord                | 14        | 21,2%       | 100%                  |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                       |

**Graphique 9 - Assertion 1 - La culture qui doit être rattachée à l'apprentissage du français est celle de la France**



En réaction à cette assertion 52 enseignants (équivalents à 78,8%) ont exprimé leur désaccord dont 23 (34,8) pas du tout d'accord et 29 (43,9%) pas d'accord) et seulement 14 (21,2%) sont d'accord. Le nombre d'enseignants en désaccord nous interroge nous amenant à

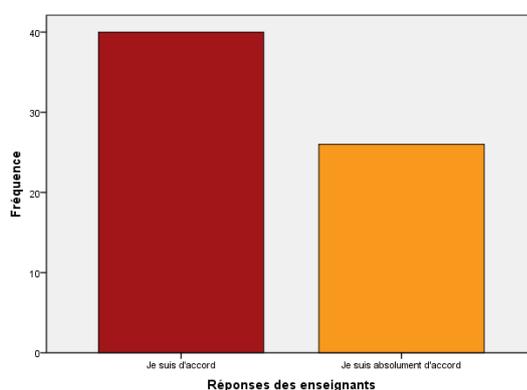
considérer une possible incompréhension de l’assertion de la part des enseignants et par conséquent nous avons décidé de considérer les réponses 2 et 4 comme étant possibles malgré leur opposition. Notre idée est qu’en exprimant un désaccord partiel (réponse 2) l’enseignant n’exclut pas que la France puisse être une référence, mais il rejette l’idée qu’elle soit la seule et, de fait, il reconnaît que d’autres altérités francophones peuvent être évoquées dans l’apprentissage du français. En revanche, suivant cette logique, l’accord total (réponse 5) n’est pas une réponse possible, puisqu’il transmet l’idée que la France soit seule référence possible, en excluant, par conséquent, d’autres pays francophones. Ainsi, en additionnant les 29 enseignants (43,9%) qui ne sont pas d’accord aux 14 qui le sont nous sommes donc en face de 43 individus (équivalents à 65,2%) ayant donné une réponse possible. Toutefois, même avec cette interprétation nuancée et large, le nombre de 23 enseignants (34,8%) ayant affirmé ne pas être du tout d’accord est relativement très élevé.

L’évidence de l’assertion aurait-elle fait douter les enseignants ? Ou peut-être était-elle ambiguë ? Ce sont des possibilités qui peuvent éventuellement expliquer le choix des 23 enseignants. Que pouvons-nous comprendre à travers ce désaccord total ? Voudraient-ils dire qu’ils ne présentent aucune altérité ? Cette situation nous interroge, en effet, dans la mesure où, selon Dervin (cf. 2011), la France reste malgré tout le symbole de l’altérité, la référence de prime abord et la plus accessible en classe de français. Par ailleurs, les résultats de l’entretien ont montré que les enseignants interviewés privilégient la France en cette matière.

**Tableau 22 - Assertion 10 - L’apprentissage du français est une occasion de s’initier à la connaissance des cultures d’autres pays francophones**

|        |                             | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|-----------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je suis d'accord            | 40        | 60,6%       | 60,6%                 |
|        | Je suis absolument d'accord | 26        | 39,4%       | 100%                  |
|        | Total                       | 66        | 100%        |                       |

### Graphique 10 - Assertion 10 - L'apprentissage du français est une occasion de s'initier à la connaissance des cultures d'autres pays francophones



Les résultats ci-dessus montrent que les 66 enseignants interrogés approuvent ce qui est asserté en 10. En effet, 40 enseignants (60,6%) sont d'accord et 26 (39,4%) sont absolument d'accord. Analysés séparément, ces résultats ne donnent pas lieu à beaucoup de commentaires puisque ce qui est asserté est une évidence que personne ne peut mettre en cause en se posant en désaccord. Cependant, si nous comparons les résultats obtenus pour cette assertion à ceux de la précédente, l'étonnement est significatif. En effet, les 52 enseignants qui niaient le fait que la culture française soit associée à l'apprentissage du français acceptent ici que l'apprentissage de cette langue puisse permettre la découverte d'autres pays francophones. Du point de vue linguistique, la présence de l'adverbe « autre » marque implicitement l'existence d'un pays « un » qui est indubitablement la France. Il est donc incompréhensible de considérer que la France ne doit pas être associée à l'apprentissage du français et d'approuver, du même coup, l'association d'autres pays francophones à cet apprentissage.

#### 3.3.2. Prise de conscience sur l'approche interculturelle – Questionnaire

À la ressemblance des questions de l'entretien posées dans cette catégorie, ici aussi l'objectif est d'obtenir des informations à travers les représentations des principes, objectifs et activités caractéristiques d'une perspective interculturelle. C'est la catégorie qui contient le plus grand nombre d'assertions parce qu'elle est le centre de gravité de notre recherche. Elle contient seize assertions distribuées en cinq sous-catégories. Ci-après nous analyserons les résultats correspondant à cette catégorie.

### 3.3.2.1. La différence d'autrui comme fondatrice de la prise de conscience de soi

Pour cette catégorie nous avons formulé les assertions sept, huit et vingt-deux de notre questionnaire et l'objectif était de connaître les représentations, chez les enseignants, de l'importance de confronter l'élève à la différence culturelle, notamment celle de la langue cible. L'idée sous-jacente dans la formulation de ces trois assertions est la reconnaissance, par de nombreux auteurs, que la découverte de l'autre permet aussi la prise de conscience de soi. Par ailleurs l'un des objectifs de l'approche interculturelle est de permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs propres caractéristiques. À ce propos, Charaudeau (1988)<sup>71</sup> affirme que :

« À force de ressemblance, d'homogénéité, l'individu disparaît, l'identité individuelle se fond dans une identité collective abstraite. Ce n'est qu'en brisant le continuum de la ressemblance que peut naître une conscience identitaire. La perception de la différence constitue d'abord la preuve de sa propre identité : *il est différent de moi, donc je suis différent de lui, donc j'existe* », (souligné par l'auteur).

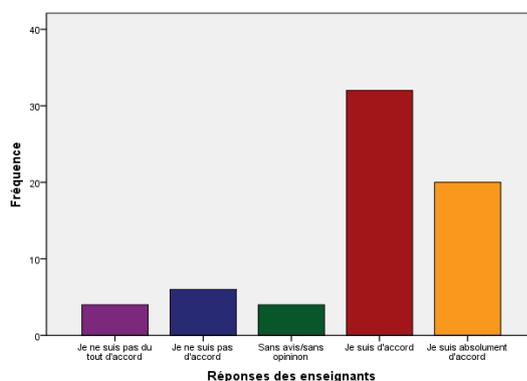
Ci-après nous étudierons les résultats des assertions sept et vingt-deux car lors de l'analyse nous avons découvert que les assertions huit et vingt-deux véhiculaient le même message ou la même signification et qu'une seule suffisait pour la comparaison avec la précédente. Toutefois, nous avons gardé celle portant le numéro vingt-deux au détriment de l'autre parce que la première permet une comparaison directe avec la septième, surtout du point de vue des termes contenus dans chacune d'elles.

**Tableau 23 - Assertion 7 – La connaissance d'autres cultures étrangères permet à l'élève de mieux connaître sa propre culture et d'en prendre conscience**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 4         | 6,1%        | 6,1%               |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 6         | 9,1%        | 15,2%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 4         | 6,1%        | 21,2%              |
|        | Je suis d'accord                | 32        | 48,5%       | 69,7%              |
|        | Je suis absolument d'accord     | 20        | 30,3%       | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

<sup>71</sup>Nous ne présentons pas le numéro de la page parce que nous avons consulté la version html.

**Graphique 11 - Assertion 7 – La connaissance d’autres cultures étrangères permet à l’élève de mieux connaître sa propre culture et d’en prendre conscience**



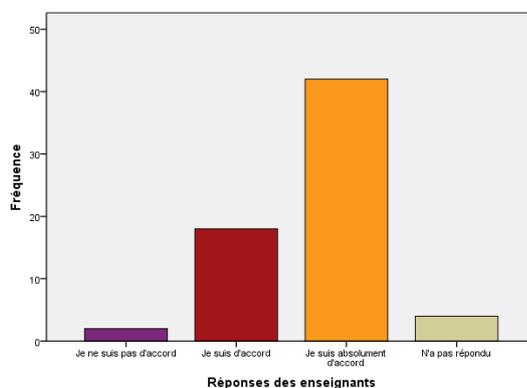
À partir des résultats du tableau et du graphique ci-dessus, nous pouvons conclure que les enseignants interrogés ont intégré l'idée que la confrontation à la différence à travers la culture de la langue cible permettrait à l'élève de mieux se connaître. Autrement dit, les enseignants considèrent que la découverte d'autres modes de vies et d'autres cultures est une passerelle pour la prise de conscience quant au mode de vie et à la culture propres à chacun. En effet, 52 enseignants (78,8%), la majorité, sont d'accord, 10 (15,2%) ne sont pas d'accord et enfin 4 (6,1%) n'ont pas d'avis. Le nombre de ceux qui sont en désaccord est très bas ce qui indique, entre autres, que la signification de cette assertion a été très consensuelle. Ainsi, pouvons-nous déduire, à l'instar de Zarate (1986, p. 39), que les enseignants savent que « *la classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité, en effet, dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit* ». Nous allons voir quelle est la consistance de leur connaissance avec l'assertion suivante qui est, en quelque sorte, le contraire de celle-ci.

**Tableau 24 - Assertion 22 - Pour mieux connaître la culture étrangère, il faut tout d'abord mieux connaître sa propre culture**

|        |                             | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|-----------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas d'accord     | 2         | 3%          | 3%                 |
|        | Je suis d'accord            | 18        | 27,3%       | 30,3%              |
|        | Je suis absolument d'accord | 42        | 63,6%       | 93,9%              |
|        | N'a pas répondu             | 4         | 6,1%        | 100%               |

|       |    |      |
|-------|----|------|
| Total | 66 | 100% |
|-------|----|------|

**Graphique 12 - Assertion 22 - Pour mieux connaître la culture étrangère, il faut tout d'abord mieux connaître sa propre culture**



Comme annoncé précédemment, l'assertion vingt-deux est l'opposé de la sept. Ainsi, pour garder une certaine cohérence, l'enseignant ayant été d'accord ou absolument d'accord avec cette dernière, qui constitue en même temps l'un des articles de foi de l'approche interculturelle, ne pourrait pas cautionner la précédente pour les raisons que nous venons d'évoquer. L'assertion vingt-deux est contraire à ce que véhiculent des auteurs comme Charaudeau (cf. 1988) et Abdallah-Preteille (cf. 1996 et 2003) à propos de la confrontation à la différence culturelle et met en cause la relation entre l'altérité et l'identité que nous avons développée dans le chapitre IV de la première partie. Cependant, comme en attestent les résultats dans le tableau et le graphique ci-dessus, tous les enseignants ont été incohérents à ce sujet car 60 d'entre eux (90,9%), la quasi-totalité de l'échantillon, sont d'accord avec l'assertion 22, tandis que seulement 2 (3%) ne sont pas d'accord et 4 (6,1%) ne se sont pas prononcés.

Si l'analyse des réponses de l'assertion précédente avait fait naître en nous l'idée que les enseignants considéraient la découverte de la culture cible comme étant un élément déclencheur de la connaissance de soi, les résultats de cette dernière induisent une certaine incohérence et nous donnent l'impression que les enseignants ne maîtrisent pas très bien les concepts puisqu'un simple changement de mots, suffit pour qu'ils se contredisent et perdent la logique de leurs pensées.

### 3.3.2.2. L'approche interculturelle : une éducation à l'altérité

Pour cette sous-catégorie nous avons formulé quatre assertions dans le but de connaître les représentations de la différence culturelle entre la culture cible et celle de l'apprenant chez les enseignants. Notre conviction était qu'à travers les représentations de ces derniers nous obtiendrions des informations sur la manière dont ils abordent la différence culturelle en classe et, bien que de façon indirecte, nous espérons recueillir les points de vue des enseignants à propos du relativisme culturel qui est l'un des objectifs principaux de l'approche interculturelle. En effet, pour la formulation de ces assertions nous avons pris pour référence l'un des principes de formation ou d'éducation interculturelle formulé par Camilleri (1996), (cf. chapitre IV, première partie, page 145), intitulé « Éduquer au relativisme », considéré aussi comme tel par d'autres auteurs comme Abdallah-Preteille (cf. 1996 et 2003) et Byram (cf. 1997). Chez ce dernier le relativisme culturel est intégré à l'une des composantes de la compétence de communication interculturelle connue sous le nom de « *savoir être* » ou « attitudes ». Nous retrouvons cette même idée, chez Byram, Gribkova & Starkey (2002, p. 11), lorsqu'ils affirment que :

« Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes "autres" en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations ».

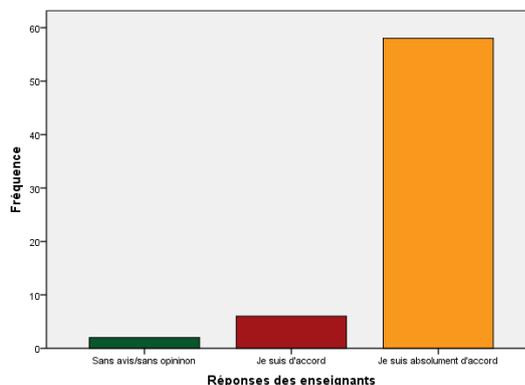
Après avoir posé les fondements théoriques de cette sous-catégorie et de ses assertions, passons, dès lors, à l'analyse des résultats.

**Tableau 25 - Assertion 9 - Pendant les cours, dans une approche interculturelle, il faut sensibiliser les apprenants sur la nécessité de respecter et valoriser les différences culturelles**

|        |                             | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|-----------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Sans avis/sans opinion      | 2         | 3%          | 3%                    |
|        | Je suis d'accord            | 6         | 9,1%        | 12,1%                 |
|        | Je suis absolument d'accord | 58        | 87,9%       | 100%                  |

|       |    |      |
|-------|----|------|
| Total | 66 | 100% |
|-------|----|------|

**Graphique 13 - Assertion 9 - Pendant les cours, dans une approche interculturelle, il faut sensibiliser les apprenants sur la nécessité de respecter et valoriser les différences culturelles**

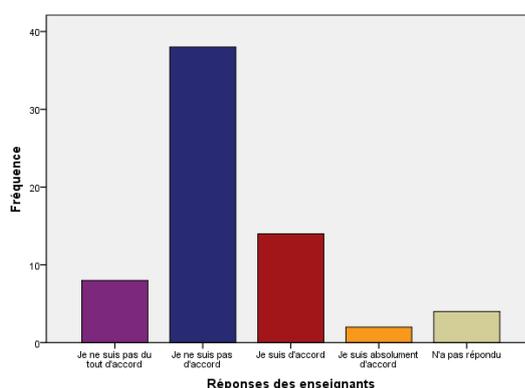


Les résultats ci-dessus démontrent très clairement que les enseignants interrogés considèrent que dans une perspective interculturelle d'enseignement de la langue, les apprenants doivent acquérir des capacités d'ouverture aux autres, d'acceptation et de tolérance envers la différence. Notre conclusion est fondée sur le fait que 64 enseignants (97%) ont déclaré être d'accord avec ce qui est asserté. Il est très important que les enseignants aient cette conscience parce qu'il s'agit d'un objectif majeur de la perspective d'enseignement des langues à visée interculturelle.

**Tableau 26- Assertion 18 - Dans une approche interculturelle, le professeur doit apprendre à l'élève à cacher sa différence culturelle**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 8         | 12,1%       | 12,1%                 |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 38        | 57,6%       | 69,7%                 |
|        | Je suis d'accord                | 14        | 21,2%       | 90,9%                 |
|        | Je suis absolument d'accord     | 2         | 3%          | 93,9%                 |
|        | N'a pas répondu                 | 4         | 6,1%        | 100%                  |
|        | Total                           | 66        | 100         |                       |

### Graphique 14 - Assertion 18 - Dans une approche interculturelle, le professeur doit apprendre à l'élève à cacher sa différence culturelle



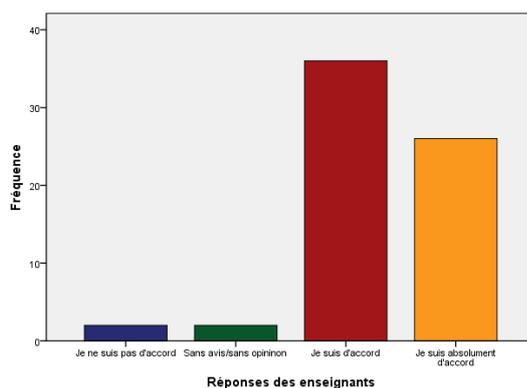
L'assertion dix-huit servait, en quelque sorte, à contrebalancer le sens de la neuvième. Ainsi, nous voudrions savoir, de la part des enseignants, quelle était la place de la culture de l'apprenant dans cette approche qui se donne pour objectif de sensibiliser ce dernier au respect et à l'acceptation des cultures autres que la sienne.

Les résultats ci-dessus montrent que 46 enseignants (69,7%) sont en désaccord, 16 (24,2%) sont d'accord et 4 (6,1%) n'ont pas répondu. Afin de garder une certaine cohérence avec l'assertion précédente les enseignants devraient être en désaccord avec celle-ci. Comme en attestent les résultats la majorité a été cohérente par rapport à ces deux assertions. Toutefois, il est aussi important de s'intéresser aux seize enseignants qui considèrent que l'espace d'apprentissage d'une langue est un lieu où la culture de l'apprenant n'a pas lieu d'être en même temps qu'ils reconnaissent la nécessité de les sensibiliser au respect d'autres cultures car cela est, au moins, paradoxal. Les assertions six et vingt-et-une, ci-dessous, posent le même problème que les assertions neuf et dix-huit. Cependant, les premières sont centrées sur la place de la culture de l'apprenant tandis que les autres portent sur la question de la différence de cultures.

**Tableau 27- Assertion 6 - Dans l'approche interculturelle, il s'agit d'initier l'apprenant à la culture étrangère sans pour autant abandonner la sienne**

|        |                             | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|-----------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas d'accord     | 2         | 3%          | 3%                 |
|        | Sans avis/sans opinion      | 2         | 3%          | 6,1%               |
|        | Je suis d'accord            | 36        | 54,5%       | 60,6%              |
|        | Je suis absolument d'accord | 26        | 39,4%       | 100%               |
|        | Total                       | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 15 - Assertion 6 - Dans l'approche interculturelle, il s'agit d'initier l'apprenant à la culture étrangère sans pour autant abandonner la sienne**

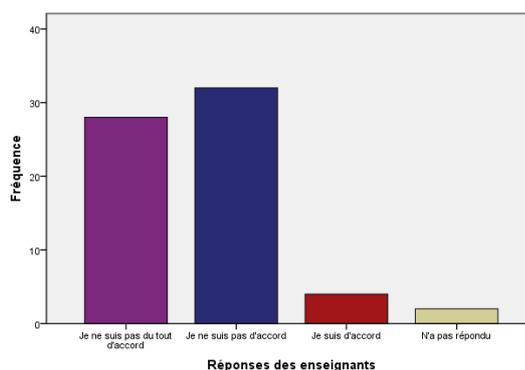


Comme nous pouvons le voir dans le tableau et le graphique ci-dessus, presque tous les enseignants se sont exprimés contre cette assertion. En effet, parmi les 66 membres de notre panel, 62 (93,9%) n'approuvent pas le contenu de l'assertion, 2 (3%) sont d'accord et les deux autres (3%) ne se sont pas exprimés. Nous présenterons les fondements théoriques de cette assertion en même temps que ceux de la suivante puisque l'une est l'opposé de l'autre.

**Tableau 28 - Assertion 21 - Dans une approche interculturelle de la langue et grâce à la connaissance de la culture cible, l'élève doit arriver à oublier sa culture et assimiler la culture étrangère**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 28        | 42,4%       | 42,4%                 |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 32        | 48,5%       | 90,9%                 |
|        | Je suis d'accord                | 4         | 6,1%        | 97%                   |
|        | N'a pas répondu                 | 2         | 3%          | 100%                  |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                       |

**Graphique 16 - Assertion 21 - Dans une approche interculturelle de la langue et grâce à la connaissance de la culture cible, l'élève doit arriver à oublier sa culture et assimiler la culture étrangère**



En ce qui concerne les résultats de l'assertion vingt-et-une, nous avons obtenu 60 réponses (90,9%) en désaccord, 4 (6,1%) en accord et 2 enseignants (3%) n'ont pas réagi. En proposant ces assertions nous sommes partis de l'idée que l'interculturel en France, au moins, se pose contre une politique d'assimilation pratiquée antérieurement qui considérait que les immigrants devaient assimiler la culture du pays d'accueil et « oublier » ou, du moins, ignorer la leur. En effet, toute la philosophie interculturelle est fondée, d'après Abdallah-Preteille (cf. 1999), Clanet (cf. 1993) et Porcher (2004b), sur le préfixe « *inter* » qui selon ce dernier (*ibidem*, p. 1) « *suppose un échange, un enrichissement mutuel entre deux entités culturelles au moins, donc une dynamique d'échange* ». À ce propos, Dumont (2008, p. 185) affirme que « *l'interculturel contribue à faire comprendre et apprécier à l'apprenant d'autres cultures en*

*même temps que la sienne. Il s'agit de renforcer chez l'apprenant le sentiment d'appartenance à la communauté humaine, mais sans aliéner ses racines* ». Autrement dit, le respect et la reconnaissance doivent être réciproques mais aussi réflexifs dans le sens de valoriser et être fier de sa propre culture.

La comparaison de tableaux des assertions 9, 18, 6 et 21<sup>72</sup> montrent que les enseignants sont cohérents dans leurs choix. Ainsi, nous pouvons conclure qu'ils sont conscients que l'éducation à l'ouverture sur d'autres cultures ne signifie pas l'assimilation à celles-ci et qu'il faut donc veiller à ce que l'apprenant garde toujours une image positive de lui et de sa culture. En résumé nous pouvons dire que les enseignants assimilent le principe de relativisme culturel associé à l'interculturel ce qui est, généralement, le fondement théorique de cette sous-catégorie et de ses assertions.

### ***3.3.2.3. Les stéréotypes et le choc culturel dans l'approche interculturelle***

Dans cette catégorie convergent deux pistes méthodologiques de l'interculturel en classe de langue notamment l'approche par les représentations et les stéréotypes de Zarate (cf. 1993) et Lipiansky (cf. 1996) et l'approche par l'analyse des heurts de la rencontre selon Collès (2006), cette dernière équivalant aussi au cinquième principe de formation ou d'éducation interculturelle proposé par Camilleri (cf. 1996) sous le titre « *ne pas éviter les contentieux et les conflits* ».

Nous ne reviendrons pas sur les contours et les rapports entre les stéréotypes et les représentations et la question de leur traitement en classe de langue car nous les avons suffisamment abordés dans le chapitre IV de la première partie (pages 123-173) de la première partie, auquel nous renvoyons notre lecteur désireux de comprendre ce qui légitime leur évocation ici. En résumé, tous ces auteurs encouragent, en classe de langue, l'identification et l'analyse de mécanismes de construction de ces phénomènes.

C'est, sans doute, dans cet esprit que Camilleri (*idem*) et Collès (*idem*) considèrent que les chocs culturels (qu'ils appellent respectivement « contentieux ou conflit » et « heurts ») doivent faire l'objet de repérage et d'analyse afin de, selon Collès (2006, p. 4), « *les réduire et arriver à un ajustement positif* ». Autrement dit, il ne s'agit pas, et il ne faut surtout pas, de les

---

<sup>72</sup> C'est dans ce sens qu'il faut les lire pour garder la cohérence de leur conception.

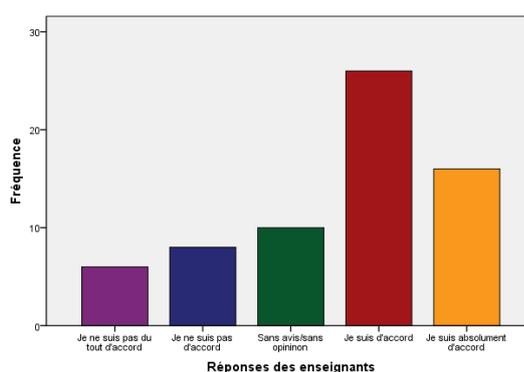
éviter mais au contraire de les faire émerger. Par ailleurs, à propos des stéréotypes Lipiansky (cf. 1996) précise « *qu'on ne peut travailler que sur ce qu'on connaît* ».

C'est donc dans cette perspective que nous avons formulé les assertions 11, 14 et 20 de notre questionnaire afin de connaître les points de vue des enseignants sur ces questions. Ci- après nous exposerons leurs réponses en cherchant à déterminer si elles vont, ou non, dans le sens de ce que disent les auteurs ci-dessus.

**Tableau 29 – Assertion 11 – Dans le but de privilégier une approche interculturelle en classe de FLE, il est souhaitable voire conseillé d'éviter de présenter des exemples ou d'aborder des thèmes et des sujets qui peuvent engendrer des chocs culturels**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 6         | 9,1%        | 9,1%               |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 8         | 12,1%       | 21,2%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 10        | 15,2%       | 36,4%              |
|        | Je suis d'accord                | 26        | 39,4%       | 75,8%              |
|        | Je suis absolument d'accord     | 16        | 24,2%       | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 17 – Assertion 11 – Dans le but de privilégier une approche interculturelle en classe de FLE, il est souhaitable, voire conseillé, d'éviter de présenter des exemples ou d'aborder des thèmes et des sujets qui peuvent engendrer des chocs culturels**



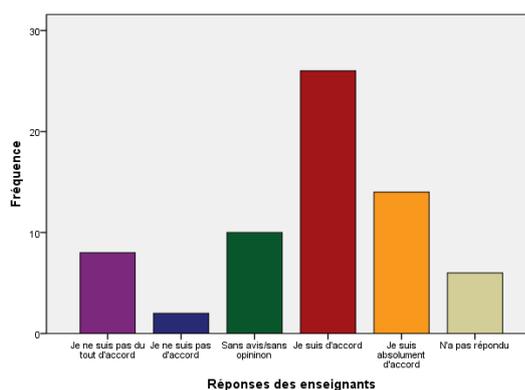
Pour cette assertion, seules les réponses 1 et 2, qui expriment le désaccord, sont en cohérence avec les idées des auteurs présentées en introduction à cette sous-catégorie. Cependant, les résultats ci-dessus démontrent que 42 enseignants (63,6%) se sont exprimés en

faveur de cette assertion ce qui montre qu'ils sont incohérents avec ce qui est préconisé par les auteurs, tandis que 10 (15,2%) ne savent pas comment se positionner face aux chocs culturels et seulement 14 (21,2%), moins du quart, ont exprimé leur désaccord par rapport à ce qui est exprimé. Cette assertion est, à notre avis, la plus significative de cette sous-catégorie, mais il convient tout de même d'étudier les résultats des deux autres.

**Tableau 30 - Assertion 20 - En classe de langue étrangère, le choc culturel est un élément non seulement négatif mais aussi et surtout positif**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 8         | 12,1%       | 12,1%              |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 2         | 3%          | 15,2%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 10        | 15,2%       | 30,3%              |
|        | Je suis d'accord                | 26        | 39,4%       | 69,7%              |
|        | Je suis absolument d'accord     | 14        | 21,2%       | 90,9%              |
|        | N'a pas répondu                 | 6         | 9,1%        | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 18 - Assertion 20 - En classe de langue étrangère, le choc culturel est un élément non seulement négatif mais aussi et surtout positif**



Cette assertion est fondée sur l'idée de Cohen-Emerique (1999, p. 304) qui considère que « *le choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité* » à condition qu'il soit repris et analysé. L'adjectif « positif » est en lien avec sa fonction identitaire tandis que le « négatif » est utilisé pour rappeler que si ce choc n'est pas repris, analysé et expliqué convenablement, il peut donner lieu à des sentiments de rejet et de haine.

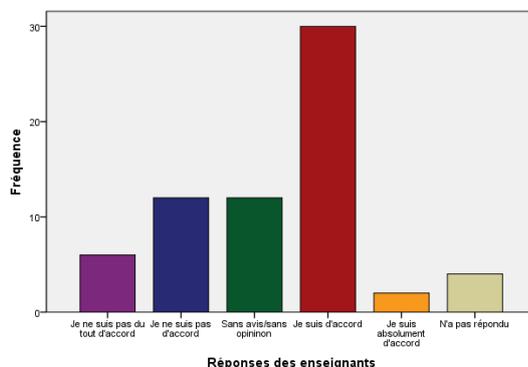
En effet, cette assertion peut être considérée comme étant en opposition avec la précédente dans la mesure où celle-ci reconnaît les vertus du choc culturel en classe tandis que l'autre le considère comme un élément à éviter.

Ainsi, pour faire preuve de cohérence avec le postulat des auteurs, il était attendu que les enseignants expriment leur accord. Toutefois, cette cohérence pourrait se dissoudre si le même enseignant se positionne en accord avec les deux assertions. En effet, nous analyserons la cohérence des réponses des enseignants à cette assertion selon deux perspectives : méthodologique et scientifique comme préconisée par les auteurs cités et de cohérence entre les deux réponses. En termes de résultats, nous avons 10 enseignants (15,2%) en désaccord, le même nombre sans opinion, 40 (60,6%) qui sont d'accord et, enfin, 6 (9,1%) n'ont pas répondu. Ainsi, du point de vue méthodologique la majorité s'est exprimée de façon cohérente dans la mesure où les enseignants considèrent que le choc culturel peut être profitable malgré son côté négatif. En revanche, il y a une grande incohérence entre les deux assertions du fait que ces enseignants ont affirmé qu'il faudrait éviter le choc culturel en classe bien que le considérant ici comme étant aussi positif.

**Tableau 31 - Assertion 14 - L'approche de la culture de la langue étrangère doit se faire à travers la présentation, en classe, des faits et des sujets qui donnent une image flatteuse (positive) du pays dont il est question**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 6         | 9,1%        | 9,1%               |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 12        | 18,2%       | 27,3%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 12        | 18,2%       | 45,5%              |
|        | Je suis d'accord                | 30        | 45,5%       | 90,9%              |
|        | Je suis absolument d'accord     | 2         | 3%          | 93,9%              |
|        | N'a pas répondu                 | 4         | 6,1%        | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 19 - Assertion 14 - L'approche de la culture de la langue étrangère doit se faire à travers la présentation, en classe, des faits et des sujets qui donnent une image flatteuse (positive) du pays dont il est question**



L'hypothèse sous-jacente à cette assertion, qui peut être probablement contestable, est qu'une image flatteuse ou positive est celle qui trouve un consensus chez un individu ou celle qui trouve « un ajustement positif » pour emprunter l'expression de Collès (cf. 2006). En revanche, elle est négative lorsqu'elle ne correspond pas au système de valeurs de cet individu, c'est donc une image qui le choque. Ainsi, les réponses en cohérence avec le discours introductif relèvent du désaccord et les attentes des deux assertions ci-dessus sont le désaccord. Cependant, à peu près la moitié des enquêtés, i.e. 32 enseignants (48,5%), a exprimé son accord, 18 (27,3%) ne sont pas d'accord, 12 (18,2%) n'ont pas d'avis et, enfin, 4 (6,1%) n'ont pas répondu. Nous pouvons faire trois remarques à propos des résultats de cette assertion :

- la première : ces résultats ne correspondent pas à ce que préconise la littérature dédiée ;
- la deuxième : ils sont en contradiction avec les résultats de l'assertion 20 ;
- la troisième : ces résultats sont en cohérence avec les réponses de l'assertion 11 dans la mesure où les enquêtés considèrent qu'il faut éviter le choc culturel en classe,

En d'autres termes, cela signifie qu'il faut présenter des images positives.

Enfin, dans deux assertions (11 et 14) sur les trois que compte cette catégorie, les enseignants se sont exprimés en désaccord avec les principes méthodologiques du choc culturel en classe. C'est donc sur une seule qu'ils ont donné des réponses allant dans le sens de la littérature dédiée. Ces incohérences peuvent être le signe de l'instabilité des acquis en la

matière. Est-ce, peut-être, la formulation linguistique qui en est à l'origine ? C'est une possibilité. Mais en l'absence de preuves en ce sens, nous considérerons ces incohérences comme étant dues à l'insuffisance et à l'imprécision des connaissances des enseignants.

#### ***3.3.2.4. La place de l'approche interculturelle par rapport à l'approche communicative***

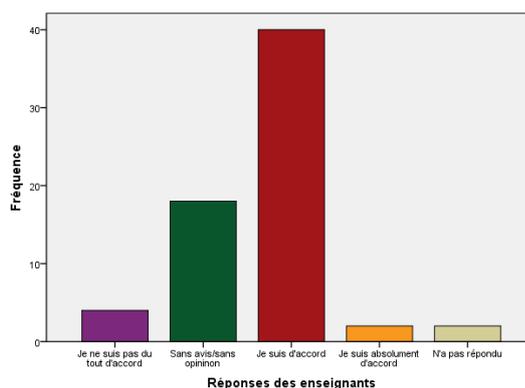
L'objectif de cette sous-catégorie d'analyse était de connaître les représentations de l'approche interculturelle par rapport à d'autres méthodologies d'enseignement de langues étrangères telles la méthode directe, SGAV ou l'approche communicative et plus particulièrement par rapport à cette dernière. En effet, le terme « approche » peut conduire certains à l'assimiler comme étant une méthode indépendante comme toutes les autres du domaine. Toutefois, comme le font savoir certains auteurs, tels Puren (2008 et 2013) et Byram (1997), la compétence interculturelle est une composante de l'approche communicative. C'est donc en ce sens que Byram (cf. 1997) considère que l'ajout du terme « interculturelle » à l'expression compétence de communication ne modifie pas le sens de la communication, au contraire, il rappelle que la réussite de la communication ne dépend pas seulement de l'efficacité de l'échange des informations mais aussi de la capacité à établir et à maintenir des relations. Ainsi, l'hypothèse sous-jacente à cette catégorie est qu'il est nécessaire de la situer dans l'histoire des méthodologies afin de mieux saisir ses principes méthodologiques et ce qui la particularise. En effet, en situant l'interculturel par rapport à d'autres méthodologies d'enseignement des langues notamment par rapport à l'approche communicative, l'enseignant se donnera les moyens de délimiter les objectifs de cette approche dans ce domaine et d'établir la différence avec son usage dans d'autres disciplines ou domaines.

Il est, nous semble-t-il, nécessaire de savoir que l'approche interculturelle n'est pas une méthodologie d'enseignement des langues mais une composante intégrée dans l'approche communicative. Nous chercherons donc l'alignement des réponses des enseignants à cette conclusion en analysant les résultats des assertions 17 et 24.

**Tableau 32 - Assertion 17- L'approche et la compétence interculturelles émergent en didactique des langues avec l'apparition de l'approche communicative dans les années 1970.**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 4         | 6,1%        | 6,1%                  |
|        | Sans avis/sans opinion          | 18        | 27,3%       | 33,3%                 |
|        | Je suis d'accord                | 40        | 60,6%       | 93,9%                 |
|        | Je suis absolument d'accord     | 2         | 3%          | 97%                   |
|        | N'a pas répondu                 | 2         | 3%          | 100%                  |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                       |

**Graphique 20 - Assertion 17 - L'approche et la compétence interculturelles émergent en didactique des langues avec l'apparition de l'approche communicative dans les années 1970.**

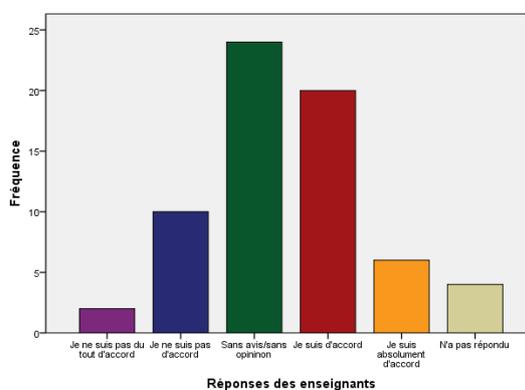


Pour cette assertion 42 enseignants (63,6%) sont d'accord, 18 (27,3%) n'ont pas d'avis, 4 (6,1%) ne sont pas du tout d'accord et 2 (3%) n'ont pas répondu. Ces résultats montrent que la plupart d'entre eux place l'approche interculturelle dans l'approche communicative. Cependant, le nombre d'enseignants sans avis est relativement élevé pour une question, nous semble-t-il, simple et importante pour tous ceux qui doivent pratiquer l'interculturel dans ce domaine.

**Tableau 33 - Assertion 24 - L'approche interculturelle est une nouvelle méthodologie d'enseignement à part entière au même titre que la méthode SGAV ou l'approche communicative**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 2         | 3%          | 3%                    |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 10        | 15,2%       | 18,2%                 |
|        | Sans avis/sans opinion          | 24        | 36,4%       | 54,5%                 |
|        | Je suis d'accord                | 20        | 30,3%       | 84,8%                 |
|        | Je suis absolument d'accord     | 6         | 9,1%        | 93,9%                 |
|        | N'a pas répondu                 | 4         | 6,1%        | 100%                  |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                       |

**Graphique 21 - Assertion 24 - L'approche interculturelle est une nouvelle méthodologie d'enseignement à part entière au même titre que la méthode SGAV ou l'approche communicative**



Pour cette assertion 12 enseignants (18,2%) ne sont pas d'accord, 24 (36,4%) n'ont pas d'avis, 26 (39,4%) sont d'accord et 4 (6,1%) n'ont pas répondu. Dans la lignée des auteurs évoqués en introduction de cette sous-catégorie, le choix devrait être le désaccord. Cependant, seulement 12 enseignants, moins d'un quart de l'échantillon, se sont positionnés de la manière souhaitée. Comme pour l'assertion précédente, nombreux sont les enseignants sans opinion, ce qui montre une certaine indécision et, probablement, un manque de connaissances. Si nous additionnons le nombre d'enseignants sans avis à celui de ceux qui sont d'accord et que nous considérons l'ensemble comme ayant fait un choix incohérent par

rapport à ce qui est préconisé, le résultat est moins encourageant. Par ailleurs, il y a une certaine incohérence entre les résultats de cette assertion et ceux de la précédente. En effet, 16 enseignants, parmi les 42 qui considéraient que l'approche interculturelle émergeait au sein de l'approche communicative, approuvent l'idée selon laquelle la première est une méthodologie autonome par rapport à la seconde, ce qui démontre une certaine incertitude voire même de la méconnaissance.

### ***3.3.2.5. Le rôle de la formation pour la pratique de l'approche interculturelle***

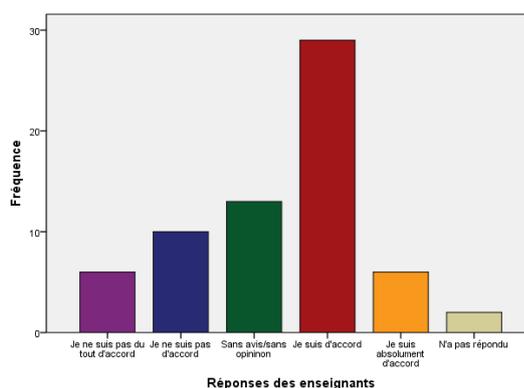
Comme nous l'avons vu au chapitre II de la deuxième partie, l'évidence partagée que toute langue est imprégnée de culture est, en quelque sorte, trompeuse car elle peut laisser entendre qu'il suffit d'enseigner une langue pour considérer que l'on prend en compte sa dimension culturelle. Par analogie certains peuvent penser qu'aucune aptitude particulière n'est nécessaire pour la pratique de l'approche interculturelle en classe de langues étrangères. Toutefois, Byram, Gribkova & Starkey (2002, pp. 36-38), sans répondre explicitement à cette question, démontrent que la prise en compte de la dimension interculturelle en classe de langue dépasse la simple compétence de l'enseignant de langue car ce dernier doit développer et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage empruntées à d'autres disciplines qui ne peuvent s'acquérir, à notre avis, que par la formation. En effet, les enseignants doivent être pourvus des outils nécessaires à l'exercice de leur rôle de formateur et de médiateur interculturel et doivent aussi développer chez eux une certaine compétence interculturelle afin de pouvoir la faire émerger chez leurs apprenants.

Notre hypothèse est que la prise de conscience de ses besoins en formation éveillera, chez les enseignants, le désir d'apprendre davantage. Principalement dans le contexte mozambicain où la formation continue est rare, voire inexistante, cela permettra aux enseignants de chercher des plateformes d'autoformation notamment grâce aux nouvelles technologies d'information et de communication. C'est donc dans cette perspective que nous avons formulé les deux assertions de cette sous-catégorie.

**Tableau 34 - Assertion 3 - Tout enseignant de langue étrangère est en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 6         | 9,1%        | 9,1%               |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 10        | 15,2%       | 24,2%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 13        | 19,7%       | 43,9%              |
|        | Je suis d'accord                | 29        | 43,9%       | 87,9%              |
|        | Je suis absolument d'accord     | 6         | 9,1%        | 97%                |
|        | N'a pas répondu                 | 2         | 3%          | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 22 - Assertion 3 - Tout enseignant de langue étrangère est en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe**

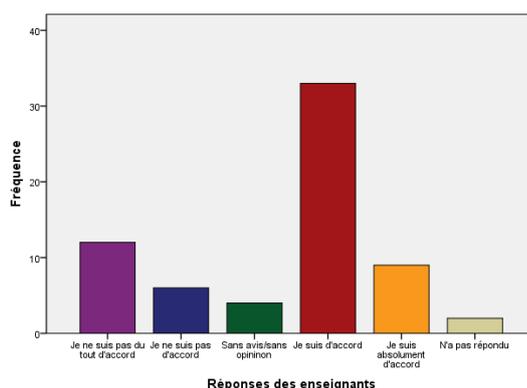


En réaction à cette assertion 16 enseignants (24,2%) se sont exprimés en désaccord, 13 (19,7%) n'ont pas d'avis, 35 (53%) sont d'accord et 2 (3%) n'ont pas répondu. En d'autres termes seulement 16 individus interrogés pensent qu'il ne suffit pas d'être enseignant de langue étrangère pour considérer être en mesure de pratiquer l'approche interculturelle. En revanche, la majorité estime que la mise en place de cette approche va de soi. Le nombre d'enseignants qui déclarent n'avoir aucun avis est aussi relativement élevé.

**Tableau 35 - Assertion 25 - Tout enseignant de langue étrangère peut mettre en place une approche interculturelle, à condition d’y être formé**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 12        | 18,2%       | 18,2%              |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 6         | 9,1%        | 27,3%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 4         | 6,1%        | 33,3%              |
|        | Je suis d'accord                | 33        | 50%         | 83,3%              |
|        | Je suis absolument d'accord     | 9         | 13,6%       | 97%                |
|        | N'a pas répondu                 | 2         | 3%          | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 23 - Assertion 25 - Tout enseignant de langue étrangère peut mettre en place une approche interculturelle, à condition d’y être formé**



Cette assertion nuance l’optimisme exprimé dans la précédente en considérant que les enseignants ayant suivi une formation dans le domaine interculturel peuvent, naturellement, le pratiquer ou le mettre en œuvre. Ainsi, 42 enseignants (63,6%) approuvent cette idée, 18 (27,3%) la désapprouvent, 4 (6,1%) n’ont rien à dire à ce propos et 2 (3%) n’ont pas réagi. De fait, la majorité considère que la formation permettra à tout enseignant de pratiquer cette approche. Toutefois, il est intéressant de voir qu’il y a quand même 22 enseignants (18 en désaccord et 4 sans avis) qui pensent que la formation n’est pas la condition pour pratiquer l’interculturel. Cette position sous-entend que la mise en place de l’interculturel est impossible, et cela remet en cause toutes leurs prises de position en faveur de l’approche interculturelle en classe de langue étrangère. Nous remarquons également une certaine

incohérence avec les résultats de l’assertion précédente parce qu’en étant, globalement, d’accord sur les deux assertions, ils se contredisent.

### ***3.3.2.6. Faut-il séjourner dans le pays de la langue cible pour pratiquer l’interculturel en classe ?***

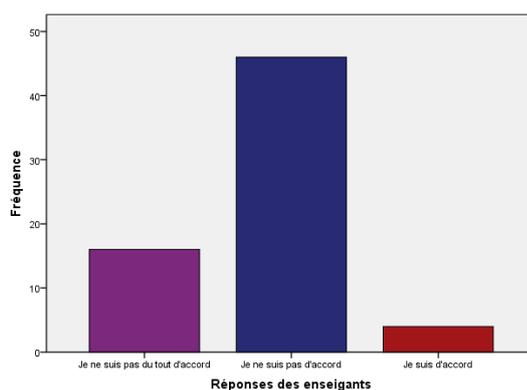
La réponse à cette question est « non » et elle est unanime chez tous ceux qui travaillent sur la mise en place de l’approche interculturelle en classe de langue étrangère. En effet, selon Zarate (1986 et 1993) et Byram, Gribkova & Starkey (2002), il n’est pas nécessaire d’avoir séjourné dans le pays de la langue cible pour pratiquer cette approche en classe car, selon Zarate (1986) la rencontre avec l’étranger peut se faire « par procuration », c’est-à-dire, sans rapprochement physique mais par la voie de différents types de documents. L’approche par les représentations qu’elle propose est, nous semble-il, l’une des façons de pratiquer l’interculturel dans ce sens. Par ailleurs, l’auteure considère que le séjour dans le pays cible et le statut de natif ne garantissent pas toujours une meilleure connaissance de la culture. À ce propos, Dumont (2008, pp. 184-185) considère, en effet, que dans la classe de langue étrangère on pratique l’interculturel « *par représentation* » dans la mesure où c’est l’enseignant qui crée les situations avec « *des jeux de rôles et d’autres activités* ».

Enfin, selon Byram, Gribkova & Starkey (2002), un enseignant peut pratiquer l’interculturel « à partir de ce qu’il a entendu dire et de ce qu’il a pu lire ». Par conséquent il n’a pas besoin d’avoir séjourné dans le pays où cette langue est parlée. En effet, ces auteurs précisent que, dans une perspective interculturelle, « *l’objectif n’est pas la transmission d’informations au sujet d’un pays étranger donné* » mais le développement, chez l’apprenant, d’une compétence d’analyse et de comparaison de points de vue de sa culture avec ceux des cultures différentes. En ce sens, cette approche peut être pratiquée par des enseignants n’ayant jamais quitté leurs pays mais à condition qu’ils maîtrisent les procédures de sa mise en œuvre. Ainsi, nous avons voulu savoir ce qu’en pensent les enseignants, car savoir y répondre peut être déterminant en ce qui concerne la manière même de concevoir ce type d’apprentissage. Pour cela nous avons formulé les assertions cinq et vingt-trois.

**Tableau 36 - Assertion 5 - Pour aborder les aspects culturels de la France ou d'autres pays francophones, en classe, il faut avoir séjourné en France ou dans les pays en question**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 16        | 24,2%       | 24,2%              |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 46        | 69,7%       | 93,9%              |
|        | Je suis d'accord                | 4         | 6,1%        | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 24 - Assertion 5 - Pour aborder les aspects culturels de la France ou d'autres pays francophones, en classe, il faut avoir séjourné en France ou dans les pays en question**

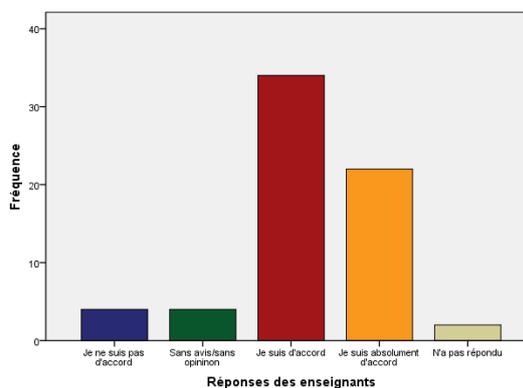


Les résultats ci-dessus montrent que tous les enseignants, ou presque, ne sont pas d'accord avec cette assertion car parmi les 66 de notre échantillon 62 (93,9%) considèrent que le séjour dans les pays étrangers n'est pas un prérequis pour la pratique de cette approche et seulement 4 (6,1%) sont d'accord considérant donc qu'il est nécessaire d'avoir séjourné dans le pays étranger.

**Tableau 37 - Assertion 23 - Pour mettre en place une approche interculturelle en classe de FLE, il n'est pas nécessaire d'avoir séjourné/vécu en France ou dans un pays francophone**

|        |                             | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulatif |
|--------|-----------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Valide | Je ne suis pas d'accord     | 4         | 6,1%        | 6,1%                  |
|        | Sans avis/sans opinion      | 4         | 6,1%        | 12,1%                 |
|        | Je suis d'accord            | 34        | 51,5%       | 63,6%                 |
|        | Je suis absolument d'accord | 22        | 33,3%       | 97%                   |
|        | N'a pas répondu             | 2         | 3%          | 100%                  |
|        | Total                       | 66        | 100%        |                       |

**Graphique 25 - Tableau 23 - assertion 23 - Pour mettre en place une approche interculturelle en classe de FLE, il n'est pas nécessaire d'avoir séjourné/vécu en France ou dans un pays francophone**



Comme nous pouvons le constater, cette assertion est le contraire de la précédente on s'attendrait donc à ce que les réactions soient très unanimes derrière le désaccord, à la ressemblance des résultats de l'assertion précédente. Malgré une légère dispersion sur celle-ci, les résultats des deux assertions sont, globalement, cohérents car la majorité, i.e. 56 enseignants (84,8%) est d'accord avec cette dernière et en désaccord avec la précédente. Au regard de ces résultats, nous pouvons conclure que les enseignants enquêtés ne considèrent pas le séjour en France ou dans d'autres pays francophones comme une condition nécessaire pour la pratique de l'interculturel en classe de FLE au Mozambique.

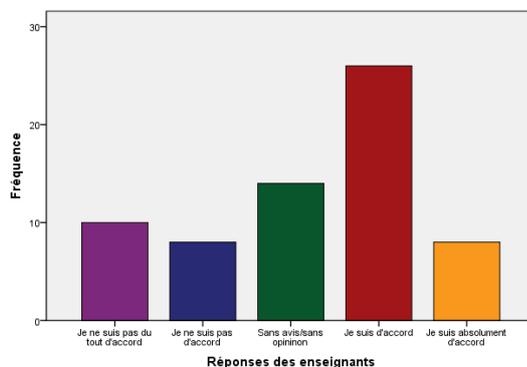
### 3.3.2.7. La formation en interculturel et la place de l'interculturel au Mozambique

Dans cette sous-catégorie nous avons formulé des assertions nous permettant d'avoir des représentations sur la formation des enseignants en matière d'interculturel, la place qui lui est réservé dans le programme d'enseignement pour le secondaire et la pratique de l'approche interculturelle de la part des enseignants. Les fondements pour cette catégorie ne sont donc pas à chercher dans les théories sur l'interculturel mais dans le contexte mozambicain et chez les enseignants eux-mêmes. Par ailleurs, n'ayant pas analysé les programmes de formation des enseignants de FLE au Mozambique, nous n'aurons pas les moyens de déterminer la cohérence des réponses à l'assertion douze. Nous ne pouvons qu'en exposer les résultats. En revanche, comme nous avons analysé les programmes et les manuels d'enseignement du français pour le secondaire (cf. chapitre II, deuxième partie), nous comparerons les résultats de l'assertion 13 à nos conclusions.

**Tableau 38 - Assertion 12 - La formation initiale des professeurs de français (à l'université) au Mozambique prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 10        | 15,2%       | 15,2%              |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 8         | 12,1%       | 27,3%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 14        | 21,2%       | 48,5%              |
|        | Je suis d'accord                | 26        | 39,4%       | 87,9%              |
|        | Je suis absolument d'accord     | 8         | 12,1%       | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 26 - Assertion 12 - La formation initiale des professeurs de français (à l'université) au Mozambique prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE**



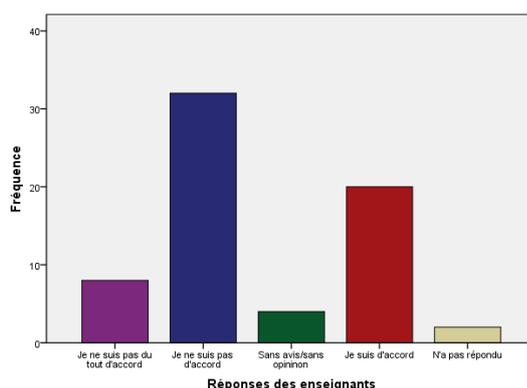
Les résultats ci-dessus montrent que 18 enseignants (27,3%) ne sont pas d'accord, 14 (21,2%) n'ont aucune opinion et 36 (61,5%) sont d'accord. Ainsi, la plupart considère avoir été suffisamment préparée pour pratiquer l'interculturel en classe de langue. Cependant, les 14 enseignants qui n'ont pas d'avis sur la qualité ou la portée de la formation qu'ils ont suivie attirent notre attention parce que cette attitude soulève une certaine inquiétude si nous partons du principe que la prise de conscience des potentialités et des limites de leur formation est la condition nécessaire pour le développement d'une tâche quelconque. En effet, la connaissance, surtout des limites et des besoins, peut induire une recherche d'informations et de formation visant à les combler. Dans ces conditions, comment espérer qu'ils puissent la pratiquer, alors même qu'ils ne mesurent pas la qualité de leur préparation en la matière ?

Cependant, en tenant compte du contexte, le connaissant un peu, nous restons sceptiques à l'égard de ces résultats, car Akkari (2006, pp. 239-241), faisant état de plusieurs études menées au sein des institutions de formation des enseignants du primaire et du secondaire dans certains pays européens comme la France ou la Suisse, constatait que, dans les programmes de formation, on réservait peu de place aux contenus de formation relatifs à la gestion de la diversité culturelle en classe. C'est aussi la conclusion de Clanet (2000), dans une étude similaire menée à l'IUFM de Toulouse. Sans prétendre à un jugement de valeur quelconque, il est difficile, voire impossible, de croire qu'au Mozambique on puisse faire mieux qu'en Europe en termes de formation pour cette matière. Et cela nous oblige à nous demander si ces réponses n'ont pas été données afin de correspondre aux attentes de l'enquêteur que nous étions.

**Tableau 39 - Assertion 13 - La compétence interculturelle, en tant qu'objectif à atteindre, est absente des programmes de français pour le secondaire au Mozambique**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 8         | 12,1%       | 12,1%              |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 32        | 48,5%       | 60,6%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 4         | 6,1%        | 66,7%              |
|        | Je suis d'accord                | 20        | 30,3%       | 97%                |
|        | N'a pas répondu                 | 2         | 3%          | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 27 - Assertion 13 - La compétence interculturelle, en tant qu'objectif à atteindre, est absente des programmes de français pour le secondaire au Mozambique**



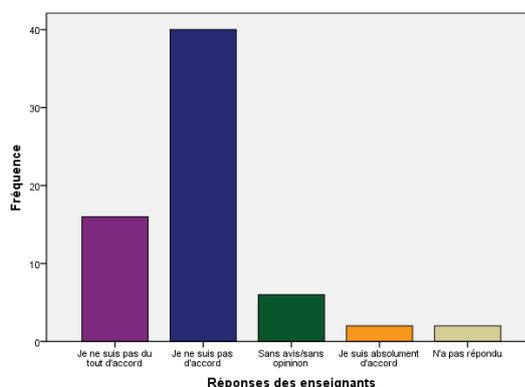
Pour cette assertion nous avons eu 40 enseignants (60,6%) en désaccord, 20 (30,3%) d'accord, 4 (6,1%) sans avis et 2 (3%) qui n'ont pas répondu. S'il s'agissait d'une question technique nécessitant des connaissances théoriques ces résultats pourraient être satisfaisants car, comme nous l'avons mentionné (cf. chapitre II, deuxième partie), le programme définit l'acquisition de la compétence interculturelle comme étant l'un des objectifs d'enseignement et d'apprentissage du FLE au Mozambique. Toutefois, la dispersion relative des résultats ci-dessus nous intrigue dans la mesure où ils donnent l'impression que les 22 enseignants, donc 36,4% de l'échantillon (ceux qui sont d'accord ajoutés à ceux qui n'ont pas d'avis) n'utiliserait pas le même programme que les 40 qui ont déclaré que cet objectif est préconisé dans le programme. De ce fait, nous pouvons supposer que les 22 ne connaissent pas le

programme de la discipline qu'ils enseignent, ce qui constituerait un manquement à leur devoir.

**Tableau 40 - Assertion 16 - Vous ne pratiquez pas l'approche interculturelle pendant vos cours parce que vous n'avez pas été formé à cela**

|        |                                 | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
|--------|---------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide | Je ne suis pas du tout d'accord | 16        | 24,2%       | 24,2%              |
|        | Je ne suis pas d'accord         | 40        | 60,6%       | 84,8%              |
|        | Sans avis/sans opinion          | 6         | 9,1%        | 93,9%              |
|        | Je suis absolument d'accord     | 2         | 3%          | 97%                |
|        | N'a pas répondu                 | 2         | 3%          | 100%               |
|        | Total                           | 66        | 100%        |                    |

**Graphique 28 - Assertion 16 - Vous ne pratiquez pas l'approche interculturelle pendant vos cours parce que vous n'avez pas été formé à cela**



En proposant cette assertion l'objectif était de savoir si les enseignants pratiquaient l'approche interculturelle. Comme nous pouvons le voir dans le tableau et le graphique ci-dessus, 56 enseignants (84,8%) déclarent pratiquer l'interculturel, seulement 2 (3%) affirment ne pas le pratiquer, 6 (9,1%) n'ont pas d'avis et, enfin, 2 (3%) n'ont pas répondu. Bien qu'en quantité faible les six enseignants déclarant n'avoir aucun avis nous intriguent parce qu'il est difficile de croire qu'un enseignant ne puisse pas savoir ce qu'il fait ou ne fait pas dans sa pratique quotidienne.

### **3.4. Bilan de la deuxième partie : les résultats des enquêtes**

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, nous avons combiné les trois instruments de recueil de données dans le but, d'une part, de réduire le biais de l'entretien ou du questionnaire et, d'autre part, de vérifier la cohérence entre les discours, les représentations et les pratiques de classe. Ainsi, les résultats des observations ont-ils montré, sans l'ombre d'un doute, que les enseignants n'ont pas mis en place d'activités pouvant être qualifiées d'interculturelles même dans la perspective la plus élémentaire qui soit, la comparaison entre la culture cible et la culture de l'apprenant.

Nous avons remarqué, en effet, que les enseignants n'ont pas exploré cette dimension sachant que les supports utilisés dans certains cours (ceux de PM et MF) présentaient explicitement l'altérité cible ou que certains thèmes abordés (dans les cours de BA et CS et SA) étaient potentiellement riches en contenu pouvant donner lieu à une exploitation (inter)culturelle. Cette attitude est, nous semble-t-il, en contraste avec les réponses des huit enseignants à la question huit de notre guide d'entretien. En effet, tous les individus interrogés ont déclaré pratiquer l'interculturel dans leurs cours. Elle est surtout en contraste avec ceux qui ont précisé le pratiquer lorsque le contenu leur permettait de le faire, c'est le cas de l'enseignant PM qui, en revanche, n'a pas saisi l'occasion que lui offrait le texte support du cours que nous avons observé.

Par ailleurs, même si les enseignants affirment pratiquer l'interculturel, ils ont eu du mal à donner des exemples d'activités qu'ils mettent en place dans cette perspective. Nous avons remarqué la même chose à propos de la relation entre la langue et la culture. Ici, tous les enseignants s'accordent à dire que la langue et la culture entretiennent des liens d'indissociabilité et d'implication réciproques, tout en étant moins à l'aise lorsqu'on leur demande d'expliquer comment se manifeste ce lien. Toutefois, il faut reconnaître aussi que même dans les ouvrages spécialisés il n'est pas si simple de comprendre, du point de vue pratique, la manifestation de ce lien.

Le caractère multilinguistique et multiculturel du Mozambique conduit certains enseignants à assimiler la prise en compte des différences culturelles en classe à la seule dimension nationale, oubliant que la différence culturelle en classe de langue étrangère doit être pensée d'abord et avant tout dans une perspective internationale (relation entre langue et culture nationales et la langue et culture étrangères) afin de respecter justement le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se résume pas à la maîtrise des règles de

grammaire. L'évocation de la différence « intraculturelle » (dans le sens où c'est à l'intérieure du même pays) devrait être abordée en complément de la différence interculturelle.

Au regard des réponses à la question 4 (Le programme et les manuels d'enseignement de la langue française au Mozambique prévoient-ils d'aborder la culture étrangère ?), et des résultats de l'assertion treize (la compétence interculturelle, en tant qu'objectif à atteindre, est absente des programmes de français pour le secondaire au Mozambique) et à la lumière de nos conclusions sur l'analyse des programmes, nous pouvons conclure que certains enseignants ne connaissent pas les objectifs du programme ou qu'ils ne les lisent pas car il est, explicitement, écrit que ces programmes « *donnent une grande importance aux contenus culturels qui permettront de développer l'acquisition d'un savoir-faire indispensable à la communication interculturelle* ». Les programmes (INDE/MINED, 2010, p. 10) vont plus loin en ajoutant que « *ces contenus culturels vont de la connaissance des us et coutumes, en passant par la compréhension des mentalités d'autres pays jusqu'à la valorisation de la culture mozambicaine* ». Ainsi, nous pouvons nous demander sur quel document se sont appuyés les enseignants, notamment RM, PM, SE et MF et leurs vingt collègues qui ont exprimé être d'accord avec l'assertion treize pour déclarer que le programme ne préconise pas le traitement de la question culturelle et le développement de la compétence interculturelle.

À propos des résultats du questionnaire, rappelons tout d'abord que, en général, nous avons formulé des assertions par paire dont l'une était le contraire de l'autre. Ainsi, l'assertion cinq (Pour aborder les aspects culturels de la France ou d'autres pays francophones, en classe, il faut avoir séjourné en France ou dans les pays en question) était l'opposé de la vingt-cinq (Pour mettre en place une approche interculturelle en classe de FLE, il n'est pas nécessaire d'avoir séjourné/vécu en France ou dans un pays francophone). En procédant de la sorte, nous voulions mesurer la solidité, la constance et la cohérence des propos des enseignants enquêtés. Sur ce point, nous avons remarqué que, pour la plupart des assertions, les enseignants se contredisaient, démontrant ainsi une certaine imprécision des acquis.

## Chapitre IV - Remédiations

Nous avons réalisé une recherche-intervention, dans la mesure où nous attendons des changements dans la pratique de l'approche interculturelle par les enseignants de FLE au Mozambique. Dans cette perspective, nous voudrions avancer quelques actions pouvant contribuer à une meilleure prise en charge de cette approche en trois rubriques : les programmes, les manuels et la formation (initiale et continue). Ce chapitre se clora avec quelques perspectives de recherche.

### 4.1. À propos des programmes

Avec les enquêtes, nous avons constaté que certains enseignants ignoraient la présence d'objectifs interculturels dans les programmes d'enseignement parce qu'ils consultaient rarement la partie du programme dans laquelle sont présentés ces objectifs. Afin de remédier à cette lacune, nous proposons que, en début de chaque trimestre, les enseignants en exercice dans chaque école, voire même district ou ville, lisent et discutent ensemble la totalité du programme en afin de trouver des passerelles possibles entre les objectifs énoncés et les unités thématiques proposées. Il est également nécessaire de créer des unités thématiques et des thèmes indiquant explicitement la formation à l'altérité car le manque de référencement explicite aux contenus culturels contribue à l'oubli ou à la méconnaissance de ces objectifs. En effet, nous estimons qu'il est possible d'incorporer des unités thématiques telles « *nous et les autres* » ; « *ce que les autres pensent de nous* » ou « *à la découverte d'autres cultures ou d'autres mondes* » ; (un Français au Mozambique ou un Mozambicain en France, en Belgique), etc. de la même façon qu'il existe des unités comme « *nous et l'environnement* » ou « *la communauté* ». Bien que les appellations proposées paraissent improbables, elles auraient, toutefois, le mérite d'orienter l'action des enseignants vers une approche interculturelle. Ainsi, la référence à l'interculturel ne doit pas se limiter à l'annonce d'objectifs mais doit également apparaître sous la forme de contenus identifiables dans la partie dédiée.

## **4.2. À propos des manuels d'enseignement**

La tendance actuelle est à l'élaboration et à l'utilisation de manuels dits contextualisés. Bien que ce raisonnement soit nécessaire, il faudrait cependant veiller à ce que ces ouvrages intègrent aussi la composante de confrontation des cultures (celle de l'apprenant et celle de la langue cible ou d'autres), afin que les apprenants puissent accéder à d'autres modes de vie et de pensée, prenant conscience, de ce fait, de leur culture et de leur identité. Les manuels édités localement sont pertinents, à condition qu'ils intègrent des informations sur d'autres cultures, notamment celles associées à la langue d'apprentissage. Au contraire, les manuels édités en France, riches en altérité, seraient les plus adaptés à l'enseignement-apprentissage de cette langue, dans le contexte mozambicain. Ainsi, la critique des manuels édités à l'étranger ne doit pas être idéologique, mais doit être faite suivant des principes didactiques et méthodologiques de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Autrement dit, tout en valorisant la culture nationale, il est nécessaire de présenter un minimum d'informations sur d'autres cultures, notamment la culture cible, afin que l'apprentissage de la langue française ne se limite pas à la maîtrise des règles de grammaire ou à la description en cette langue des habitudes et réalités nationales car comme nous l'avons vu avec Ladmiral (1999, p. 140) :

« Apprendre une langue ce n'est pas dire la même chose avec d'autres mots, c'est apprendre en même temps d'autres façons de sentir, de penser, de concevoir le monde, c'est prendre conscience que chaque société appréhende, vit, conçoit différemment les situations fondamentales qui constituent l'existence sociale humaine ».

## **4.3. À propos de la formation des enseignants**

Tous les enseignants ayant participé à nos enquêtes ont déclaré avoir suivi au cours de leur formation initiale, des modules dédiés à l'approche interculturelle en classe. Nous voudrions, néanmoins, proposer un renforcement de cette formation en mettant l'accent sur des activités réflexives à partir desquelles les futurs enseignants puissent transposer leurs connaissances théoriques en compétences, i.e. qu'ils puissent être capables de les transformer et/ou transposer en activités de classe. Il est également nécessaire de constituer la formation à l'interculturel en un module autonome, autrement dit, sous la forme d'une discipline (l'équivalent des UE en France), étendu au moins sur deux semestres, afin de faire mûrir les connaissances sur cette pratique. Nous avons bien constaté que l'interculturel est abordé

comme une notion ayant la même valeur que celles de culture, de stéréotype et de préjugé. Or, comme nous l'avons vu, notamment au fil du chapitre IV, dans la première partie, c'est dans le cadre de l'approche interculturelle que les autres notions trouvent leur place en classe de langue. Ainsi, nous estimons que la notion d'interculturel est au-dessus des autres puisqu'elle les recouvre toutes.

Contrairement à d'autres contextes, notamment en France où la formation continue est un droit inscrit dans la loi, au Mozambique il y a rarement, voire jamais, de formation continue des enseignants. Or, selon Houpert (s/d)<sup>73</sup>, la formation continue « *contribue au développement des compétences professionnelles* ». Par ailleurs, sur le site d'éduscol<sup>74</sup>, la formation continue est décrite comme « *un élément déterminant pour le succès d'une politique d'évolution du système éducatif* » et comme « *une réponse aux questions et aux situations d'enseignement que connaissent les professeurs dans l'exercice quotidien de leur pratique professionnelle* »<sup>75</sup>. Il est donc nécessaire de mettre en place des formations continues à travers des méthodes alternatives.

On évoque souvent le manque de ressources financières comme étant à l'origine de l'absence de mise en place de formations continues à destination des enseignants, ce qui est probablement fondé. Partant de ce constat, nous estimons que les nouvelles technologies d'information et de communication, notamment les réseaux sociaux tels *Facebook* et *Whatsap* peuvent être une partie de la solution. Il est possible de créer des groupes ou des forums de discussion au sein desquels les enseignants pourraient partager leurs expériences, présenter leurs difficultés, partager des documents et/ou supports didactiques, i.e. échanger sur le processus d'enseignement-apprentissage du FLE au Mozambique en général. Il ne serait pas difficile de mettre en place ce dispositif, car la majorité des enseignants dispose de smartphones et utilise déjà ces réseaux sociaux.

Selon cette même perspective, nous proposons des échanges mensuels, bimensuels ou trimestriels entre des enseignants en exercice dans des écoles proches. Par ailleurs, de telles rencontres deviendraient, nous semble-t-il, des rendez-vous incontournables pouvant motiver

---

<sup>73</sup> Article en ligne, accessible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>, site consulté le 09/05/2018 à 14h15.

<sup>74</sup> Un organisme rattaché au ministère de l'Éducation nationale français.

<sup>75</sup> Information en ligne accessible sur <http://eduscol.education.fr/pid25543/formation-continue.html>, site consulté le 09/05/2018 à 15h00

des enseignants basés dans les districts plus ou moins lointains à y participer. En ce sens, nous serons en face de ce que Pernoud (1994) considère la prise en charge de la formation continue par les enseignants eux-mêmes. Il y a un grand intérêt à inventer ces actions car en dehors de la formation initiale, la plupart des enseignants n'a pas d'autres occasions de discuter des théories et méthodologies du domaine et de leur mise en pratique en classe.

## Conclusion

Nous avons mené cette recherche dans les classes d'enseignement du FLE au Mozambique ayant pour objectif d'analyser la mise en place de l'approche interculturelle qui s'est imposée comme incontournable dans le domaine de la didactique des langues depuis bien longtemps. Pour ce faire, nous avons observé les cours, analysé les programmes, les manuels d'enseignement, les discours des enseignants sur leurs pratiques et recueilli les représentations des principes et activités conduisant au développement de l'approche interculturelle en classe de langue. Nous avons obtenu toutes ces données à l'aide de trois instruments d'enquête : l'observation participante, l'entretien semi-directif et un questionnaire établi selon le modèle de l'échelle de Lickert. Nous avons conçu et élaboré les trois instruments prenant pour référence les principes de formation et d'éducation interculturelle de (Camilleri, 1996), les méthodes d'approche interculturelle (Collès, 2006), Zarate (1986 et 1993), Abdallah-Preteuille (2003), Cohen-Emerique (1999 et 2011), Charaudeau (2005) et les composantes de la compétence de communication interculturelle selon Byram (1997).

Ainsi, nous avons voulu répondre principalement à la question : *les enseignants de FLE au Mozambique pratiquent-ils l'approche interculturelle et quelles sont leurs connaissances et leurs représentations par rapport aux principes et aux pratiques conduisant à la mise en place de cette approche en classe de langues étrangères ?* À cette question, nous avons avancé trois réponses provisoires que nous avons cherché à confirmer ou infirmer avec les enquêtes de terrain.

Nous avons avancé comme première hypothèse que les enseignants de FLE au Mozambique seraient conscients de la nécessité et de l'importance d'intégrer la dimension (inter)culturelle dans leurs cours mais qu'ils éprouveraient des difficultés à traduire ce qu'ils savent en actes ou en activités de classe. Les résultats de nos enquêtes, notamment ceux des entretiens, nous ont permis de confirmer cette hypothèse puisque tous les enseignants interviewés ont, d'une part, affirmé connaître l'approche interculturelle et l'avoir abordée pendant leur formation et ont tous essayé de la définir en évoquant certains éléments caractéristiques. D'autre part, la plupart d'entre eux n'a pas été en mesure de présenter d'activités véritablement représentatives de cette approche, malgré cette tentative de définition et la reconnaissance de sa juste place dans les cours de langues.

En outre, les résultats de la question 9 de notre entretien ont démontré que les enseignants privilégiaient une démarche civilisationnelle ou culturaliste car les activités qu'ils ont proposées sont centrées sur des aspects matériels de la culture. Ceci nous amène à conclure qu'ils visent plutôt l'accumulation de connaissances sur la culture et/ou les locuteurs de la langue cible et moins sur l'analyse et la compréhension des comportements langagiers et communicatifs ou du mode de vie des locuteurs de cette langue. En effet, ces activités ne permettent pas non plus un regard sur soi ou une confrontation des points de vue des apprenants à ceux des locuteurs étrangers. Or, cette question est essentielle, étant le fondement même de l'approche interculturelle appliquée à la didactique des langues, car tous les auteurs, notamment Abdallah-Preteceille (1996 et 2003), Zarate (1993), Dervin (2010 et 2011), Blanchet (2014) et bien d'autres, qui soutiennent l'idée de l'enseignement des langues dans une perspective interculturelle, dénoncent ce mode d'approche de la culture.

Nous avons avancé comme deuxième hypothèse que, chez les enseignants, les représentations et les connaissances des principes et activités conduisant à la pratique de l'approche et au développement de la compétence interculturelle en classe de langue seraient diffuses, incertaines et instables. Cette hypothèse a été également confirmée par les incohérences très récurrentes entre beaucoup d'assertions du questionnaire. Nous avons, en effet, remarqué qu'un simple changement de termes était suffisant pour bousculer les représentations des enseignants qui paraissaient acquises au regard des résultats d'autres assertions. Les résultats des assertions 9 (Pendant les cours, dans une approche interculturelle, il faut sensibiliser les apprenants à la nécessité de respecter et de valoriser les différences culturelles), 11 (Dans le but de privilégier une approche interculturelle en classe de FLE, il est souhaitable, voire conseillé, d'éviter de présenter des exemples ou d'aborder des thèmes et des sujets qui peuvent engendrer des chocs culturels) et vingt (En classe de langue étrangère, le choc culturel est un élément non seulement négatif mais aussi et surtout positif) sont très représentatifs de ces incohérences et démontrent un certain cafouillage chez les enseignants.

En effet, la majorité des enseignants est d'accord avec les trois assertions. Or, l'assertion onze est contraire à ce que préconisent les deux autres, dans la mesure où l'on ne peut pas affirmer que dans l'approche interculturelle on vise une éducation à l'altérité en sensibilisant les apprenants au respect des différences culturelles et cautionner en même temps que dans le cadre de cette approche il faut éviter les contentieux culturels. Par ailleurs,

on ne peut pas défendre l'idée qu'il faut éviter le choc culturel en classe tout en considérant également que celui-ci puisse avoir des vertus en classe de langues.

Et, enfin, la troisième hypothèse que nous avons avancée était que le manque de matériel didactique, l'instabilité de leurs connaissances et des difficultés liées à la formation (initiale et continue) conduiraient les enseignants à privilégier un enseignement et un apprentissage de la langue basés sur la grammaire et le vocabulaire, et cela malgré la prise de conscience de la nécessité de prendre en compte la dimension (inter)culturelle de la langue. Nous avons confirmé cette hypothèse à plusieurs niveaux. Tout d'abord, nous avons remarqué que, dans huit cours sur les neuf observés, les apprenants n'ont pas eu accès au manuel qu'utilisait l'enseignant. Par conséquent, les aspects pouvant être abordés en classe sont ceux que l'enseignant peut facilement inscrire au tableau. Toutefois, un manque de créativité de la part des enseignants est relevé puisqu'ils n'utilisent pas les moyens à leur disposition, notamment les smartphones, pour se procurer des documents authentiques.

Ensuite, nous avons remarqué que les neuf enseignants observés n'avaient pas pris en compte quelques éléments de l'altérité, lorsque le contenu ou le document support permettait cet exercice. Cela est révélateur, nous semble-t-il, d'un manque d'expertise pour transformer leurs déclarations sur l'indissociabilité entre la langue et la culture et les objectifs d'une approche interculturelle en activités de classe. Tous les enseignants interviewés déclarent avec certitude et conviction pratiquer l'interculturel, mais les activités qu'ils proposent ne correspondent pas forcément à une démarche de ce type. Ces déclarations équivaudraient, en effet, à ce que Dervin (2011) appelle des « *impostures interculturelles* ».

Avec l'analyse de la place de la culture dans les programmes et dans les manuels nous avons découvert que ces derniers ne répondaient pas aux objectifs interculturels préconisés dans le programme sachant néanmoins que les auteurs les décrivent comme étant conçus en accord avec les nouveaux programmes. Cette revendication n'est pas fautive du tout, mais elle ignore une autre partie du programme, celles de la description des objectifs.

Après avoir analysé les programmes, les manuels et les pratiques d'enseignement puis interviewé les enseignants, nous concluons que la méthode d'approche interculturelle pragmatique d'Abdallah-Preteille et Porcher (cf. 2001) créerait plus de difficultés aux enseignants de FLE au Mozambique que celles par les représentations de Zarate (1993), du choc culturel de Cohen-Emerique (1999 et 2011), par le texte littéraire de Collès (2005) et

Dumont (2008) et par l'analyse linguistique de Dervin (2010) et Charaudeau (2005). En effet, même si nous avons mené cette recherche avec l'intention de contribuer à la pratique de cette approche dans l'enseignement de cette langue, dans ce pays, nous avons malheureusement constaté que la complexité de cette notion, la diversité des modèles et la prolifération des recherches, loin de faciliter la pratique de l'interculturel par les praticiens, bien au contraire, creuse davantage l'écart entre la théorie et la pratique, allant jusqu'à le transformer en une affaire d'intellectuels davantage intéressés par le monde de la recherche que par les acteurs de terrain.

Enfin, bien que le programme d'enseignement du FLE au Mozambique préconise le développement des capacités de regard sur soi chez les apprenants et que les enseignants déclarent avoir été formés à et pratiquer l'interculturel, cette recherche nous a montré une situation contraire à ces déclarations d'intention. Nous sommes tentés, pour répondre à notre question de départ, d'affirmer que l'enseignement du FLE au Mozambique n'est pas fait dans une perspective interculturelle, au mieux il est toujours pratiqué selon le modèle civilisationnel et particulièrement centré sur l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, qui est largement prédominant. C'est pour cela que nous avons avancé, ci-dessus, quelques actions pouvant faciliter et donner des idées à la pratique de l'interculturel en classe.

### **Quelques difficultés rencontrées pendant la réalisation de cette recherche**

Nous voudrions souligner trois difficultés qui ont influencé le cours et, très probablement, les résultats de cette recherche.

La première est relative au temps et aux conditions à notre disposition principalement pour la recherche bibliographique. Nous avons réalisé cette recherche en alternant des séjours en France, car, au cours des trois années d'études, nous avons passé quatorze mois seulement en France, dont quatre en première année, quatre en deuxième et six en troisième. Comme nous pouvons le voir, nous sommes restés plus longtemps au Mozambique, où non seulement un manque évident de matériel bibliographique en lien avec notre problématique est relevé, mais nous devions, par ailleurs, exercer notre activité professionnelle en parallèle. Il y a eu des moments où nous avons eu besoin de chercher ou vérifier des informations concernant un auteur particulier, mais nous n'avons pas pu le faire car cela était impossible dans ce contexte. Pendant nos séjours en France nous étions très souvent stressés et parfois en surcharge

cognitive parce qu'il fallait accumuler beaucoup d'informations en peu de temps. Par ailleurs, cette situation a influencé notre formation doctorale car, pendant que nous étions au Mozambique, nous n'avons pas toujours eu l'occasion de suivre les formations et de participer à des manifestations scientifiques organisées en France. Nous avons essayé de prendre part à certaines de ces actions de formation via Skype, mais cela n'a pas résolu la question, car non seulement l'accès à internet au Mozambique est très onéreux, mais aussi parce qu'il n'était pas facile de participer activement à distance.

La deuxième est relative au manque de moyens financiers pour les enquêtes de terrain. Toutes les institutions (l'Université de Lorraine, l'Ambassade de France au Mozambique et l'Université Pédagogique), qui auraient pu nous aider dans cette démarche, se sont montrées indisponibles pour le faire. Par conséquent, nous n'avons pas pu observer de cours et interviewer d'enseignants dans les districts comme nous l'avions initialement prévu. Ainsi, les données collectées et analysées dans cette recherche manquent de mixité et de variation, dans la mesure où n'y sont pas représentés tous les contextes d'enseignement du FLE au Mozambique en général et de la province de Nampula en particulier. Nous avons été contraints de limiter nos enquêtes aux écoles et enseignants de la ville de Nampula.

La troisième et dernière difficulté qui est indirectement en lien avec la deuxième porte sur le manque d'intérêt et de volonté de la part de certains enseignants de participer à notre enquête. Même avec l'accord des directions des écoles, certains enseignants n'ont pas voulu que nous observions leurs cours. L'une des enseignantes nous a autorisés à assister à son cours, mais elle n'a pas donné suite à notre enquête. D'autres ont reçu le questionnaire et ne nous l'ont jamais restitué. Nous avons eu beaucoup de mal à rassembler un nombre assez significatif d'observations, d'entretiens et de questionnaires.

Malgré toutes ces difficultés, nous avons fait de notre mieux afin de présenter une recherche qui réponde aux normes et conditions d'un travail de ce genre. Par ailleurs, c'est parce qu'on nous a refusé les financements que nous avons eu l'idée d'envoyer le questionnaire en utilisant les réseaux sociaux et les courriels et c'est de cette expérience qu'est née l'idée de créer des groupes et des forums de discussion via les réseaux sociaux afin de combler le manque de moyens financiers pour la mise en place de formations continues.

Comme nous l'avons annoncé en introduction, cette recherche voit le jour dans un contexte paradoxal dans la mesure où, au Mozambique, l'interculturel ne suscite pas le même

intérêt chez les chercheurs et pas davantage la même massification que sur le plan international et plus particulièrement européen. En ce sens, nous osons même dire qu'il s'agit ici de la première étude menée dans ce contexte portant sur la pratique de cette approche en classe de langues étrangères et plus particulièrement sur l'enseignement du français langue étrangère dans ce contexte.

Par ailleurs, notre étude démontre un écart entre les objectifs annoncés dans le programme, d'une part, et les manuels et les pratiques des enseignants, d'autre part. Ainsi, nous pensons que cette étude pourra contribuer à un changement d'attitude de la part des concepteurs de manuels et des enseignants de FLE au Mozambique afin qu'ils harmonisent leurs ouvrages et leurs pratiques avec les programmes d'enseignement établis par le ministère. Elle constitue également un point de départ pour une réflexion nationale et une réorientation de la politique d'enseignement des langues étrangères vers une intégration et prise en compte de la dimension interculturelle des langues.

Nous estimons, enfin, que cette recherche va contribuer à une prise de conscience de la part des acteurs sur la nécessité et l'importance d'intégrer la dimension interculturelle dans leurs actions car comme l'ont démontré de nombreux auteurs [Porcher (1996, 250) ; Ladmiral (1999, p. 140) ; Blanchet (2004), entre autres] « apprendre une langue ne se résume pas à l'apprentissage de sa grammaire car la langue et la culture sont indissociables » (cf. Blanchet, 2004, Porcher, 2004 et 2005, Ladmiral, 1999, Galisson, 1991, entre autres).

En outre, les résultats de cette recherche pourront être utiles au-delà de l'enseignement-apprentissage du FLE dans la mesure où l'interculturel est aussi nécessaire dans le cadre de la politique d'union nationale dont l'objectif est de permettre l'acceptation mutuelle et le vivre ensemble des différents groupes ethnolinguistiques qui peuplent le Mozambique.

## **Perspectives**

Cette recherche a été pour nous un vrai parcours de formation à la recherche par la recherche. Nous avons mûri intellectuellement et ce sera très utile pour la poursuite de notre carrière en tant qu'enseignant chercheur. Étant le début et le premier pas d'une carrière que nous espérons longue, celle-ci a ses imperfections qui devront être corrigées par des recherches à venir.

L'une des procédures qui mériterait d'être revue tient au moment de réalisation des entretiens par rapport au questionnaire. Comme nous l'avons mentionné, les discussions ont eu lieu quelques jours après la réception et la réaction au questionnaire. Nous estimons que les assertions donnaient déjà une certaine orientation des attentes de l'enquêteur. Par conséquent, les réponses des individus interrogés sont susceptibles d'avoir été données en fonction de ces attentes.

Il aurait été intéressant d'analyser le programme de formation des enseignants à l'université afin de voir quelle est la part et le poids des contenus réservés à la préparation des enseignants à la pratique de l'interculturel en classe et de déterminer quelle est la contribution effective de cette formation. De même, l'identification des représentations de la France et d'autres pays francophones chez les apprenants aurait servi d'instrument d'évaluation de la pratique de cette approche dans les classes et aurait également permis de voir quelles sont les altérités présentées.

Avec un certain recul, nous pensons que des observations ponctuelles des cours n'ont pas été suffisantes pour attester de la pratique ou non de l'interculturel de la part des enseignants observés. Plusieurs observations d'un même enseignant, sur différents thèmes, conforteraient davantage nos conclusions à ce sujet. Ainsi, il serait possible de pratiquer des entretiens, selon Bigot & Cadet, (2001), de type « *auto-confrontation* » en demandant aux enseignants si les différents thèmes pouvaient être exploités, ou non, dans une perspective interculturelle. Nous demanderions également à certains enseignants pourquoi ils n'ont pas exploité l'altérité présente dans les textes qu'ils ont utilisés en cours. Cet exercice de réflexion sur ce qu'ils ont fait et ce qu'ils auraient pu faire donnerait, en effet, davantage d'informations sur leurs compétences concernant cette approche, au-delà des simples déclarations d'intention de leur part car, comme nous l'avons maintes fois mentionné, celles-ci peuvent être biaisées.

## Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne. Institut national de recherche pédagogique.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1991). Langue et identité culturelle. Dans : *Enfance*, tome 44, n° 4, 1991, pp. 304-309.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- ABOU, S. 1981. *L'identité culturelle*. Paris : Anthropos
- ABRIC, J-C. Dir. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ACHARD-BAYLE G. et HARGROVE, J. (1996). *Voyages en civilisations*, logiciel navigationnel pour l'apprentissage des langues et des cultures, CNEAO Universités Paris VI-VII & MENDGESup.
- ACHARD-BAYLE, G. (1998). Référence, identité, changement : la désignation des référents en contextes évolutifs. Étude de cas : les récits de métamorphoses. In : *L'information grammaticale*, n° 77, 1998, pp. 50-53.
- ACHARD-BAYLE, G. (2013). Du Pareil au même. De deux identités et de trois doubles. *Studi de lingvistică* 3, 2013, pp. 11-29.
- AKKARI, A-J. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N° 4, 2006, pp. 233-258.
- AMOSSY, R. & PIERROT, A. H. (1997). *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*. Paris : Nathan.
- AMOSSY, R. (2010). *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Paris : PUF.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Resolução n° 12/2015. *Boletim da República*, I Série, Número 29, de 14 de Abril de 2015 (2.º Suplemento), 178 (4).
- AUGER, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels des langues*. Cortil-Wodon : E.M.E. & InterCommunications.

- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF.
- BARTHELEMY, F., GROUX, D., & PORCHER, L. (2011). *Le français langue étrangère : Cent mots pour*. Paris : L'Harmattan.
- BARTHELEMY, F. & GROUX, D. Coord. (2016). *Quarante ans d'interculturel en France : Hommage à Louis Porcher*. Paris : L'Harmattan.
- BEACCO, J-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In : BLANCHET, Ph. & CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. (pp. 31-40). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- BEAUD, S. & WEBER, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Éditions la Découverte.
- BENNET, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: PAIGE; R. M. (éd.). *Education for the intercultural experience*. (2<sup>e</sup> éd., pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (Tome I). Paris : Gallimard.
- BERTHIER, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: Méthodes et exercices corrigés*. (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- BIGOT, V. & CADET, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve.
- BILLIG, M. (2014). Racisme, préjugés et discrimination. In : MOSCOVICI, S. *Psychologie Sociale*. (3<sup>e</sup> éd., pp. 451 – 474). Paris : PUF.
- BLANCHET, Ph. (2014, juin). *Conférence d'ouverture du 6<sup>e</sup> Colloque International ADCUEFE-Campus FLE*. Les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation. Université Lille 3. En ligne : <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/>, site consulté le 08/07/2018.
- BLANCHET, Ph. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3<sup>e</sup> année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 - Haute Bretagne.
- BLANCHET, Ph. & CHARDENET, P. Dirs. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- BLANCHET & COSTE, D. Dirs. (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité : pour une didactique de la pluralité linguistique et didactique*. Paris : L'Harmattan.

- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Nathan.
- BOYER, H. (2003). *De l'autre côté du discours : recherche sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- BOYER, H. (2008). *Langue et identité : sur le nationalisme linguistique*. Limoges : Lambert-Lucas.
- BYRAM, M. (1991). Textbooks as Media for International Understanding. In: DOYÉ, P. Dir. *Crossbritannien, Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Frankfurt : Georg Eckert Institut.
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris : Éditions Didier.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, M., ZARATE G. & NEUNER, G., 1998. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris : éditions du conseil de l'Europe.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M. (2011). Recherche et prise de position. In : BLANCHET, Ph. & CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. (pp. 41-43). Paris : éditions des archives contemporaines.
- BRAUDEL, F. (1993). *Grammaire des civilisations*. Paris : Flammarion.
- CAHEN, M. (1996). O Estado, Etnicidades e a Transição Política. In: MAGODE, J. (ed.). *Moçambique, Etnicidades, Nacionalismo e o Estado: Transição Inacabada*. Maputo: CEEI/ISRI. pp. 18-39.
- CAMBRA GINE, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- CAMPENHOUDT, L. V.; MARQUET, J. & QUIVY, R. (2017). *Manuel des recherches en sciences sociales*. (5<sup>ème</sup> éd). Malakoff : Dunod.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignants*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CHAVES, R-M ; FAVIER, L. & PELISSIER, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- CHARAUDEAU, P. (1988). L'interculturel, une histoire de fou. In : *Dialogues et cultures* N° 32, revue de la FIPF, consulté le 24 avril 2018 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres*,

articles, publications. En ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de,114.html>.

CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

CHARAUDEAU, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. In : *Ela. Études de linguistique appliquée* 2001/3 (n° 123-124, pp. 341-348).

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. Dirs. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHARAUDEAU, P. (2006). Identités sociales, identités culturelles et compétences. In : *Hommage à Paul Michau*. En ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html>. Consulté le 17 mai 2018

CHARAUDEAU, P. (2009). *Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale*. En ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>. Consulté le 17 mai 2018.

CLANET, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. (2<sup>e</sup> éd.) Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

CLANET, C. (2000). L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Éds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 223-242). Bruxelles : De Boeck.

COHEN-ÉMERIQUE, M. (1980). Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle. *Annales de Vacresson*, n° 17. En ligne : <http://www.cohen-emerique.fr/medias/files/cohen-emerique-1980-article-elements-de-base-1.pdf>, site consulté le 11/06/2018.

COHEN-ÉMERIQUE, M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. In : DEMOREON J. & LIPIANSKY, J. M. (Dirs). *Guide de l'interculturel en formation*. (pp. 301-315). Paris : Retz.

COHEN-ÉMERIQUE, M. (2013). Étude des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles : une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation. In : *Quels modèles de recherche scientifique en Travail Social*, Coordination AFFUTS, Les Presses de l'EHESP, Rennes, pp. 213-260.

COHEN-SCALI, V. & MOLINER, P. (2011). Représentations sociales et identités : relations complexes et multiples », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4 | 2008. En ligne : <http://osp.revues.org/1770> , site consulté le 04/03/2018.

COLIN, P. (2001). Identité et Altérité. In : *Cahiers de gestalt-thérapie*. Vol. 1 (n° 9), pp. 52-62.

- COLOMB. E. (2012). *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation comparée – entre compréhension et réussite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- COME-MENETE, J. et CUMBE, C. S. (2016). *Francês 10a classe*. Maputo : Plural Editores.
- COME-MENETE, J. & CUMBE, C. S. (2016). *Francês 11a classe*. Maputo : Plural Editores.
- CONSEIL DE L'EUROPE et COMMISSION EUROPEENNE, Formation jeunesse (2010). *Training Kit n° 4*. Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe.
- CORBEIL, J-C. (1990). Relation entre sentiment national et langue, *Catalunya, Québec. Autonomia i mundialització, Ponències del II Simposi, Montreal Març 1987*, Edició a Cura de M. Pares i Macias i G. Termbra, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- CUQ, J. P. Dir. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DA SILVA JÚNIOR, S. D. & DA COSTA, F. J. (2014). Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Lickert e Phrase Completion, *Seminários em administração*, XVII SEMEAD.
- DE BRITO, L. (2008). Uma nota sobre Voto, Abstenção e Fraude em Moçambique. Communication présentée dans la conférence *Penser la République: État, gouvernement, contrat social en Afrique*. Bordeaux, du 3 au 5 septembre.
- DE BRITO, L. (2016). Instituições políticas e Unidade nacional. In: DE BRITO et all. Organiseurs. *Desafios para Moçambique 2016*. Maputo: IESE.
- DE CARLO (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- DEMORGON, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos.
- DEMORGON, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- DEMORGON, J. & LIPIANSKY, J-M. Dirs. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- DE NEGRI, B. (1999). Notes de cours : Communication interpersonnelle. Liège : CERES, CICS.
- DERVIN, F. (2007). Évaluer l'interculturel : problématique et pistes de travail. In : DERVIN, F. & SUOMELA-SALMI, E. (Éds). *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Turku : Département d'études françaises, Université de Turku. pp. 94 - 122. En ligne : <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/69212/assessment.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, site consulté le 11/06/2018.
- DERVIN, F. (2010a). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. Recherches en

Education, (n° 9, pp. 32-41. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article131>, consulté le 20/05/2018 à 16 heures.

DERVIN F. (2010b). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. *New approaches to assessment in higher education*. En ligne:

[https://www.researchgate.net/publication/284490441\\_Assessing\\_intercultural\\_competence\\_in\\_language\\_learning\\_and\\_teaching\\_A\\_critical\\_review\\_of\\_current\\_efforts\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/284490441_Assessing_intercultural_competence_in_language_learning_and_teaching_A_critical_review_of_current_efforts_in_higher_education), site consulté le 12/06/2018.

DERVIN, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

DIETRICH-CHENEL, K. & WEISSER, M., dirs. (2012). *L'interculturel dans tous ses états*. Paris : Orizons.

DUBOIS, J. et all. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse – Bordas.

DUMONT, R. (2008). *De la langue à la culture : un itinéraire obligé*. Paris : L'Harmattan.

ELIAS, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.

ELHAJJI, M. (2013). Le culte à la culture : évolution, révolution et régression. In : DERVIN, F. (Dirs). *Le concept de Culture : comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : L'Harmattan.

FIRMINO, G. (2000). *Situação Linguística de Moçambique*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

FIRMINO, G. (2005). *A questão linguística na África pós-colonial. O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.

FRANCISO, A. (2016). Introdução. In : DE BRITO et ali. Organismateurs. *Desafios para Moçambique 2016*. Maputo: IESE. pp. 15-23.

GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

GOARD-RADENKOVIC, A. (2004). *Communiquer en langue étrangères : Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern : Peter Lang.

GROUX, D. et PROCHER, L. (2003). *L'altérité*. Paris : L'Harmattan.

GUDYKUNST, W. B, TING-TOOMEY, & CHUA, (1988). *Culture and interpersonal communication*. Newbury Park : SAGE publications.

HALL, E., (1984a). *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.

HALL, E., (1984b). *La danse de la vie - Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.

HAMEL, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. In : *Recherches qualitatives*, Vol.21, pp. 3-20. En ligne : <http://mtis2.ds.iscte.pt/10->

[11/recursos%20didcticos/amostras%20na%20pesquisa%20qualitativa.pdf](http://11/recursos%20didcticos/amostras%20na%20pesquisa%20qualitativa.pdf), site consulté le 13/06/2018.

HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In : MOSCOVICI, S. (Dir). *Introduction à la psychologie sociale I*. (pp. 303 – 323). Paris: Larousse.

JAMIESON, S. (2004). Lickert scales : how to (ab) use. *Medical education*, 38, pp. 1217-1218.

JODELET, D. (2014). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*.(3<sup>e</sup> éd., pp. 363-384). Paris: PUF.

KOHL, R. (2000). *Survival Kit for Overseas Living: For Americans Planning to Live and Work Abroad*– Yarmouth, NJ: Intercultural Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.

KLINEBERG, O. (1951). L'étude scientifique des stéréotypes nationaux. In: *Stéréotypes nationaux et internationaux, Unesco - Bulletin international des sciences sociales*, automne 1951, Vol. III, N° 3. pp. 546-555. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000593/059379fo.pdf>, site consulté le 14/06/2018.

KLUCKHOHN C. (1959). *Mirror for Man, the Relation of Anthropology to Modern Life*. New York : McGraw-Hill Education.

KLUCKHOHN, F. R. & STRODTBECK, F. L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.

KORZEN, H. (2001). Le conditionnel : niveaux de modélisation. In : NØLK, H. *Le regard du locuteur 2 : pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris : Éditions Kimé.

KRONNING, H. (2012). Le conditionnel épistémique : propriétés et fonctions discursives. *Langue française*. 2012/1, n° 173, pp. 83-97.

LADMIRAL, (1999). Problèmes de langue dans les rencontres internationales. In : DEMORGON, J. et LIPIANSKY, J-M. (Dir). *Guide de l'interculturel en formation*. Retz. Paris.

LEVIS-STRAUSS, C. (1950). *Introduction à Marcel Mauss*. Sociologie et Anthropologie, Paris : PUF.

LEVIS-STRAUSS, C. (2001). *Race et Histoire, Race et Culture*. Paris : Albin Michel

LIPIANSKY, E. M. (1996). *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?* En ligne : <http://pro.formationauvergne.com/sites/pro.formationauvergne.com/files/carif->

[oref/attachements/page/formation\\_interculturelle\\_stereotypes\\_et\\_prejuges\\_ofaj.pdf](#), site consulté le 15/06/2018.

MAINGUENEAU, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. In : *Marges linguistiques*, 9, pp. 64-75. M.L.M.S. éditeurs. En ligne : [http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00\\_ml092005.pdf](http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf), site consulté le 18/06/2018.

MAINGUENEAU, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.

MANNOI, P. (2016). *Les représentations sociales*. (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

MELO, J. & CHANO, A. (2017). *Francês 9a classe*. Maputo : Plural Editores.

MEUNIER, O. (Rédacteur). (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*. Lyon : INRP.

MOÇAMBIQUE. Lei n° 4/83, de 23 de Março, *aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação*. Maputo, Março de 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei n° 6/92 de 6 de Maio, *Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Maio de 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei n° 6/2016, de 16 de Junho, *que altera e republica a Lei n° 23/2014, de 23 de Setembro, Lei de Educação Profissional*. Maputo, Junho de 2016.

MORIN, E. (1975). *L'œprit du temps – Nécrose*. Paris : B. Grasset

MOSCOVICI, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In : JODELET, D. *Les représentations sociales*. (7<sup>e</sup> éd., pp. 79-103). Paris : PUF.

MUCCHIELLI, A. (2013). *L'identité*. (2<sup>e</sup> éd.) Paris: PUF

NCOMO, B. L. (2003). *Urias Simango : um homem, uma causa*. Maputo : Edições Novafrica.

NUVUNGA, A. (2010). A política de eleições em Moçambique : a experiência de Angoche e Nocoadala. In: DE BRITO, L. et ali. (2010). *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo: IESE

NGUNGA, A. (2012). Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. In: *A Pesquisa na Universidade Africana no Contexto da Globalização: Perspectivas Epistemológicas Emergentes, Novos Horizontes Temáticos, Desafios*. São Paulo: CEA-USP.

OGAY, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles : des théories de la communication interculturelle à l'expérience d'un échange de jeunes entre suisse romande et alémanique*. Bruxelles : Peter Lang.

OTAYEK, R. (2001). L'Afrique au prisme de l'ethnicité : perception française et actualité du débat. In : *Revue internationale et stratégique*. 3 (n° 43), pp. 129-142.

- PAREDES, M. de M. (2014, décembre). A construção de identidade nacional moçambicana no pós-independência: sua complexidade e alguns problemas de pesquisa. In: *Anos 90. Porto Alegre*, V. 21 n° 40, pp 131-161.
- PARIZOT, I. (2012). L'enquête par questionnaire. In : PAUGAM, S. *L'enquête sociologique*. (2° éd., pp. 93-113). Paris : PUF.
- PEREIRA, J. C. G. (2016). Para onde Vamos ? Dinâmicas de paz e conflitos em Moçambique. In: DE BRITO, L. et all. (Organisateurs). *Desafios para Moçambique 2016*. Maputo : IESE.
- PERETZ, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. (2° éd.). Paris : Éditions La découverte.
- PIRIOU, J-P. (2003). *Lexique de sciences économiques et sociales*. (6<sup>ème</sup> éd.). Paris : Éditions La Découverte.
- PORCHER, L. (1984). *L'enseignement aux enfants migrants*. Paris : Didier.
- PORCHER, L. (1996). Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles. In : DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E. M. Dirs. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- PORCHER, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- PU, Z. (2008). L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère. In : *Synergies Chine*, n° 3, pp. 161-167.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan - Clé international.
- PUREN, Ch. (2005). *Domaines de la didactique des langues-cultures*. Entrées libres. Les Cahiers pédagogiques n° 437, novembre 2005. Paris : CRAP.
- PUREN, Ch. (2013). Chapitre 5 - Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. En ligne [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/), site consulté le 20/05/2018.
- PUREN, Ch. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique ». In : *Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38.
- PY, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In : *TRANEL*, 32, pp. 5-20.
- REBOULET, A. (1973). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette.
- ROBERT, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.

- ROCHER, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Tomme I : L'action sociale. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.
- SERCU, L. (2004, mars). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and.... In: *Intercultural Education*, Vol. 15, N° 1.
- SINGLY, F. (2016). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. (4<sup>e</sup> éd). Paris: Armand Colin.
- SOUSA, S. T. (2008). Eduardo Mondlane e a luta pela independência de Moçambique. In: TORGAL, R. L.; PIMENTA, F. T. & SOUSA, J. S. Coord. *Comunidades imaginadas: nação e nacionalismo em África*. (pp. 149-159). Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra.
- TAYLOR, E. B. (1873). *La Civilisation primitive*. (traduit de l'anglais sur la deuxième éd par Ed. Barbier, 1920). Paris : Ancienne librairie Schleicher. Alfred Cortès Éditeur.
- UNESCO. (1992). Conférence internationale de l'éducation, 43e session, La contribution de l'éducation au développement culturel, ED/BIE/ CONFINTED 43/3, §10.
- UNESCO. (2001). Déclaration universelle sur la diversité culturelle. Adopté par la 31<sup>e</sup> session de la conférence générale de l'Unesco Paris. En ligne : [https://www.humanrights.ch/upload/pdf/100112\\_dclaration\\_universelle\\_unesco\\_44.pdf](https://www.humanrights.ch/upload/pdf/100112_dclaration_universelle_unesco_44.pdf), site consulté le 15/06/2018.
- VERBUNT, G. (2011a). *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon : Chronique Sociale.
- VERBUNT, G. (2011b). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon : Chronique Sociale.
- VIEIRA, S. (2011). *Participei, por isso testemunho*. Maputo: Ndjira.
- VINSONNEAU, G. (2002a). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. In : *Carrefour de l'éducation*, 2002/2 (n° 14), pp. 2-20.
- VINSONNEAU, G. (2002b ). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- VION, R. (2001). Modalités, modalisations et activité langagières. In : *Marges linguistiques*, n° 2, pp. 209-231.
- VION, R. (2007). Dimensions énonciative, discursive et dialogique de la modalisation. In : *Linguas e letras : Estudos linguísticos*. Vol. 8, n° 15, pp. 193-224.
- VION, R. (2012). La modalisation : un mode paradoxal de prise en charge. In : *Filol. Linguist. Port.* n° 14(2), pp. 203-224.
- WINDMÜLLER, F. (2015). *Apprendre une langue c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité : l'apprentissage de la culture dans l'enseignement du français langue étrangères en milieu hétéroglotte*. Giessener elektronische bibliothek. En ligne : [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon\\_4.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon_4.pdf), site consulté le 16/06/2018.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger en didactiques de langues et cultures*. Paris : CREDIF.

ZARATE, G. (2015). La « civilisation » dans le champ du FLE. Un concept piégé par les idéologies. In : *Repères DoRiF n. 7 - Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*. Rome : DoRiF Università. En ligne : [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_printarticle.php?id=223](http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=223) , site consulté le 20/06/2018

# **Annexes**

**Annexe 1 – Modèles d'exploitation des représentations en classe de langues selon Zarate (1993, pp. 75 – 79)**

d'un système éducatif donné<sup>2</sup> ; une population géographiquement déterminée : par exemple, les élèves du secondaire d'un établissement, d'une ville, d'une région<sup>3</sup>. Nous envisageons ici une démarche adaptée au groupe-classe. Elle ne s'inscrit donc pas dans une perspective stricte de recherche mais se donne pour objet d'être un recueil d'informations utiles à l'enseignant pour l'organisation de son cours comme un exercice où les élèves sont parties prenantes.

Ce diagnostic peut prendre la forme d'un test d'association de mots.

**TEST D'ASSOCIATION DE MOTS**

On demande aux élèves de produire, dans un temps bref, dans leur langue maternelle une liste de cinq mots spontanément associés au(x) pays dont on étudie la langue et une seconde liste de cinq termes associés aux habitants de ce(s) pays. Il peut être important de signaler que, l'exercice n'étant pas noté, il ne s'apparente pas aux exercices scolaires classiques. Cette étape de production individuelle est ensuite suivie d'une étape de synthèse collective, essentielle puisqu'elle contient une dimension réflexive. Les résultats de cette synthèse devront être gardés : ils serviront de point de départ à l'évaluation finale du cours pour mesurer l'évolution des représentations initiales.

Alors que l'étape de production individuelle tend à être vécue comme un jeu, l'exploitation des résultats doit apparaître comme un temps fort. Plusieurs types d'exploitation sont possibles. On peut envisager une

<sup>2</sup> Cf. les travaux de Albane Cain : *Étude des zones de résistance à l'apprentissage et des représentations en langues vivantes*. "L'objet de cette recherche est :

- . d'effectuer un repérage, un recensement, langue par langue à partir de recueil d'observables constitués par des productions d'élèves, dans le domaine linguistique des zones de résistance particulièrement rebelles à l'apprentissage, dans le domaine de la civilisation, d'idées reçues, de méconnaissances et de représentations menant à la constitution de stéréotypes ;
- . de procéder à une confrontation inter-langues des données recueillies permettant de déterminer s'il existe des points de convergence concernant les deux domaines mentionnés ou si, au contraire, on a affaire à une spécificité des problèmes liés à la langue d'arrivée ;
- . de voir si l'analyse des données recueillies permet la sélection de points particulièrement cruciaux sur lesquels on pourrait mener ultérieurement un travail d'intervention en profondeur dans les deux domaines."

in Cain A., *L'enseignement de la civilisation* (langues vivantes, second cycle). Paris : INRP, 1988, p. 15.

<sup>3</sup> Byram M., *Cultural studies in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters, 1989. Trad. française : *Culture et éducation en langue étrangère*. Trad. par K. Blamont-Newmank et G. Blamont. Saint-Cloud : CREDIF, Paris : diff. Didier, 1992. Coll. LAL.

Voir aussi Byram M., Esarte-Sarries V., "Investigating cultural studies", in *Foreign language teaching. A book for teachers*. Clevedon : Multilingual Matters, 1991.

exploitation thématique : on regroupe les termes selon les champs sémantiques évoqués. Voici tout d'abord deux exploitations possibles des résultats obtenus : la première a été établie à partir des productions d'élèves de Français Langue Étrangère (origine nationale non citée), la seconde à partir de celles d'élèves de langues vivantes de l'enseignement secondaire français :

- **Premier exemple d'exploitation :**
  - caractéristiques physiques des Français,
  - caractéristiques vestimentaires,
  - caractéristiques économiques et sociales (riches/pauvres, classe moyenne),
  - paysages et lieux (géographiques et non géographiques : Alpes, Loire, métro, café),
  - personnages historiques ou contemporains (avec subdivision possible : personnel politique : Louis XIV ; monde des arts : G. Brassens ; des lettres : V. Hugo),
  - traits de la psychologie collective (violents, polis),
  - objets caractéristiques (2CV Citroën, croissant),
  - symboles nationaux (le coq, la croix de Lorraine).

Classement proposé par J.-C. Beacco, S. Lieutaud, *Tours de France*. Travaux pratiques de civilisation. Guide pédagogique. Paris : Hachette, 1985, p. 8.

- **Deuxième exemple d'exploitation :**
  - *ce qui concerne l'homme proprement dit*
    - traits physiques,
    - modes de vie (alimentation, vêtements, habitat, déplacements, loisirs),
    - organisation sociale ( rapports hommes/femmes ; rapports, conflits : classe/race, apartheid ; institutions autres que politiques : école ; dysfonctionnements),
    - modernité,
    - tradition (personnages emblématiques : la reine quand elle n'est pas mentionnée comme chef d'État ; objets emblématiques : kilt ; fête : carnaval),
    - histoire (personnages historiques ; époques ; événements historiques).
  - *ce qui concerne son milieu*
    - politique (événements contemporains, actualité : élections américaines ; personnages contemporains ; caractérisation des systèmes politiques : république, royaume, monarchie),
    - économie (primaire : agriculture ; secondaire : technique ; tertiaire : services ; tertiaire primitif : cireur de chaussures),

- domaine culturel (langue ; valeurs morales ; religion ; valeurs esthétiques ; arts ; cultures "proliférantes" : média).

• *ce qui concerne l'activité que l'homme exerce dans son milieu*

- paysage construit (urbain : monuments, architecture, mobilier urbain (taxis jaunes, cabines téléphoniques) ; jardins, parcs ; noms des villes),
- paysage naturel (traits de géographie naturelle, traits physiques du paysage ; climat).

• **Autres**

- connotation affectives envers le pays,
- aberrations, attributions erronées.

Classement proposé par A. Cain, "Enseignement et apprentissage de la civilisation au cours de langue dans le second cycle : tentative de légitimation d'une approche", in *L'enseignement de la civilisation*. Paris : INRP, 1988. pp. 26-27.

Ces taxinomies sont orientées d'un point de vue thématique. Dans les deux cas, il s'agit de la production d'élèves de niveau avancé. Nous suggérons les catégories suivantes pour une exploitation centrée sur l'évaluation qualitative des représentations initiales de la culture enseignée, en prenant à titre d'exemple les productions d'un public européen vis-à-vis de la Chine :

- Évaluation quantitative du degré de précision/imprécision des connaissances sur la culture étrangère :
  - nombre de noms propres cités (ex : Mao, Grande Muraille, etc.),
  - correction orthographique des mots appartenant à la langue étrangère étudiée,
  - erreurs d'identification et items erronés (ex : Tokyo).
- Repères spatio-temporels sur-représentés :
  - lieux géographiques (ex : capitale du pays),
  - repères historiques (ex : révolution culturelle).
- Caractérisation de la relation à la culture enseignée :
  - items les plus fréquemment cités,
  - nombre d'items marqués négativement et positivement (ex : communisme = valeur négative). Y a-t-il une dominante négative ou positive attachée au(x) pays (relation abstraite à l'étranger) ou aux habitants (relation parfois décrite à travers une expérience personnelle avec un ou plusieurs habitants de ce pays) ?
  - nombre d'items non connotés (ex : riz, vélo) ou génériques (ex : cuisine chinoise),

- nombre d'items se référant aux normes intériorisées dans la culture d'origine (ex : de couleur jaune, de petite taille, nombreux habitants, grand pays, etc.).

- Identification des lieux de médiation entre la culture de l'élève et la culture enseignée :
  - sources d'information locales qui ont permis cette production : catalogues de voyage, manuels scolaires, média (ex : *Le dernier Empereur*, film de Bertolucci),
  - actualisation de l'information (date approximative des informations les plus récentes),
  - pratiques culturelles du pays étranger adoptées dans le pays de l'élève (ex : restaurant chinois).

Ce classement est à établir avec la participation des élèves. Cette étape, tout aussi importante que celle de la production individuelle, les conduit à repérer dans leurs représentations ce qui est ou non en concordance avec les idées reçues les plus répandues sur un pays donné. Elle invite aussi à produire un métadiscours collectif sur des productions individuelles. C'est à ces titres que cet exercice peut être déclencheur d'une démarche réflexive. Mais il ne peut à lui seul en tenir lieu.

### **Apprendre à repérer les effets de la stéréotypie et à en analyser le fonctionnement**

Le diagnostic des représentations initiales est un point de départ qui permet d'orienter le déroulement du cours. Une démarche réflexive se donne pour objet de donner à entendre comment ces représentations stéréotypées ont été construites, à travers quelles expériences elles ont été intériorisées : cette étape implique à la fois un retour individuel sur des expériences personnelles et une réflexion collective sur les mécanismes d'imposition des représentations dominantes.

#### **ANALYSER LE FONCTIONNEMENT DE LA STÉRÉOTYPIE**

L'évocation de destinations lointaines est souvent un procédé utilisé pour stimuler la consommation. Voici comment un grand magasin parisien associé à *Elle* et ce magazine féminin, unissent leurs intérêts commerciaux à travers la promotion de la Chine.

*"Révolutionnaire ! La Chine débarque à Paris aux Galeries Lafayette du 3 février au 6 mars. On l'accueille à bras ouverts : elle nous apporte des myriades de jade, de laque, de porcelaine, de céramique, de bambou, de*

**Annexe 2 – Exemple d'une fiche d'observation des cours déjà remplie**

Enseignant: BA  
Code COLN/BA/03

Fiche d'Observation

1. Thème de la séance La description de la maison

2. Objectifs du cours:

2.1. Communicationnel Décrire/caractériser une maison

2.2. Linguistique/grammatical Centre sur le Vocabulaire

2.3. Culturel ou socioculturel .

3. Niveau ou classe M2/1, Nombre d'apprenants inscrits 88, Nombre d'apprenants présents 80/45

4. L'enseignant utilise-t-il un manuel? **Oui**  **Non** . Le titre du manuel \_\_\_\_\_

Editeur \_\_\_\_\_, Lieu d'édition \_\_\_\_\_

Année \_\_\_\_\_, Auteurs \_\_\_\_\_

5. Les manuels sont-ils en nombre suffisant pour tous les apprenants ? **Oui**  **Non**

6. A part le manuel y-a-t-il d'autres supports ? **Oui**  **Non**

6.1. Types de supports utilisés : Authentiques  Fabriqués  Les deux

7. Pendant la séance le professeur a-t-il abordé un contenu culturel ? **Oui**  **Non**

7.1. De quelle culture a-t-il parlé ? Source  Cible  Autre  Aucune

8. Quelle altérité présente le manuel utilisé par l'enseignant ? France  Autres pays

Francophones  Lesquels \_\_\_\_\_

Les deux  Aucune

9. Le cours est-il centré sur l'objectif : Communicationnel  Grammatical  Vocabulaire   
Socioculturel  Les trois

10. Déroulement général de la séance (description de l'ambiance générale de la classe et des activités de l'enseignant et des apprenants)

Le professeur commence par corriger le devoir et le matin il a demandé aux élèves de passer au tableau de façon volontaire. Après la correction du devoir le professeur met le thème au tableau et demande aux élèves de dire/citer les types de maisons d'abord en français puis en l'absence de réponse en français puis en portugais. Ensuite, il a fait la description de parties d'une maison. Et il met au tableau le nom des différents parties d'une maison. Après, il a mis sur son tableau comme : tous les jours la maison on dit... pour caractériser la maison on peut dire...

Enseignant BA

Code

Puis le professeur a relu tous les noms de  
maître, p. 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000

10. Commentaire et remarques de l'observateur

Le professeur n'a pas profité des quelques éléments pour  
construire les idées. L'exemple, par exemple, il faudrait  
profiter le notion d'investissement pour montrer que  
France est le seul et plus récemment une fois que  
la classe ne sont pas les idées de l'Etat. L'exemple pour les  
maîtres met les enseignants d'une manière  
Il n'y a qu'un seul maître. Cela est utile  
l'enseignement. Il faudrait aussi parler les notions de  
Centre ville, Village et Certain points sont arrivés à  
zone haute au cours. Le prof a écrit trop rapidement.

Lieu et date de l'observation

Nampy, le 11 octobre 2017

Signature de l'observateur

### Annexe 3 – Exemple d'un questionnaire aux enseignants déjà rempli

Code 006 Data/Quest

#### Questionnaire aux enseignants

Cher professeur, ceci est un questionnaire mené dans le cadre d'une recherche sur *l'approche interculturelle dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du FLE au Mozambique*. C'est un questionnaire anonyme mais, si vous le souhaitez, vous pouvez vous identifier. Nous demandons votre collaboration et nous vous en remercions d'avance.

Nom et prénom Salustiano Mateus Martins Ecole secondaire de 12 Outubro - NPL

Pour répondre à ce questionnaire cochez ou entourez les nombres de 1 à 5, chaque numéro signifie:

- 1- Je ne suis pas du tout d'accord ; 2 - Je ne suis pas d'accord ; 3 - Sans avis/sans opinion  
4 - Je suis d'accord et 5 - Je suis absolument d'accord.

|    | Affirmation   | Réponse |   |   |   |   |
|----|---|---------|---|---|---|---|
| 1  | La culture qui doit être rattachée à l'apprentissage du français est celle de la France   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2  | La réussite d'un acte de communication en langue étrangère dépend exclusivement de la maîtrise de la grammaire de cette langue  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3  | Tout enseignant de langue étrangère est en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4  | La compétence linguistique est insuffisante pour établir une communication réussie avec quelqu'un   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5  | Pour aborder les aspects culturels de la France ou d'autres pays francophones, en classe, il faut avoir séjourné en France ou dans les pays en question   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6  | Dans l'approche interculturelle, il s'agit d'initier l'apprenant à la culture étrangère sans pour autant abandonner la sienne   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7  | La connaissance d'autres cultures étrangères permet à l'élève de mieux connaître sa propre culture et d'en prendre conscience   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8  | Dans l'approche interculturelle on part de la culture nationale de l'apprenant pour ensuite parler de la culture cible (étrangère)  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9  | Pendant les cours, dans une approche interculturelle, il faut sensibiliser les apprenants sur la nécessité de respecter et valoriser les différences culturelles  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | L'apprentissage du français est une occasion de s'initier à la connaissance des cultures d'autres pays francophones   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Dans le but de privilégier une approche interculturelle en classe de FLE, il est souhaitable voire conseillé d'éviter de présenter des exemples ou d'aborder des thèmes et des sujets qui peuvent engendrer des chocs culturels | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | La formation initiale des professeurs de français (à l'Université) au Mozambique prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE                                 | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | La compétence interculturelle, en tant qu'objectif à atteindre, est absente dans les programmes de français pour le secondaire au Mozambique  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | L'approche de la culture de la langue étrangère doit se faire à travers la présentation, en classe, des faits et des sujets qui donnent une image flatteuse (positive) du pays dont il est question                             | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Il est plus important de bien connaître la culture attachée à une langue que de maîtriser les règles grammaticales  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 16 | Vous ne pratiquez pas l'approche interculturelle pendant vos cours parce que vous n'avez pas été formé à cela  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | L'approche et la compétence interculturelles émergent en didactique des langues avec l'apparition de l'approche communicative dans les années 70.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Dans une approche interculturelle, le professeur doit apprendre l'élève à cacher sa différence culturelle  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Les aspects culturels les plus importants en classe de langue, sont les productions artistiques, la gastronomie, les monuments et les personnages                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | En classe de langue étrangère, le choc culturel est un élément non seulement négatif mais aussi et surtout positif   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Dans une approche interculturelle de la langue et grâce à la connaissance de la culture cible, l'élève doit arriver à oublier sa culture et assimiler la culture étrangère | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Pour mieux connaître la culture étrangère, il faut tout d'abord mieux connaître sa propre culture  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Pour mettre en place une approche interculturelle en classe de FLE, il n'est pas nécessaire d'avoir séjourné/vécu en France ou dans un pays francophone                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | L'approche interculturelle est une nouvelle méthodologie d'enseignement à part entière au même titre que la méthode SGAV ou l'approche communicative                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Tout enseignant d'une langue étrangère peut mettre en place une approche interculturelle, à condition d'y être formé.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Merci pour votre collaboration !

Fait à Nampula, octobre 2017

Proposé par : Feliciano José Pedro

## **Annexe 4 – Guide de l’entretien semi-directif**

### **Guide de l’entretien (en français)**

1. D’après vous quel est le rapport existant entre la langue et la culture ? Que voulez-vous dire par ... (commentaire de la réponse)?
2. D’après vous, quelle importance y-a-t-il pour l’apprenant de connaître la culture rattachée à la langue qu’il apprend du point de vu de l’apprentissage de la langue et pour lui comme individu ?
3. Vos apprenants s’intéressent-ils à la culture étrangère ? Que faites-vous, soit pour accroître la tendance ou pour inverser la situation ?
4. Est-ce que le programme et les manuels d’enseignement de la langue française au Mozambique prévoient d’aborder la culture étrangère ?
5. Pour l’enseignement de la langue française au Mozambique, quel est votre pays de référence en matière de culture ? Pourquoi ?
6. Pendant votre formation ou dans votre expérience professionnelle, avez-vous entendu parler de l’approche interculturelle ? Si oui, comment la définiriez-vous ?
7. En quelques mots, dites-moi, quel est l’objectif d’un enseignement basé sur l’approche interculturelle? Qu’est-ce qu’on attend chez l’apprenant ?
8. Pratiquez-vous cette approche dans l’exercice de votre métier d’enseignant de FLE ?
9. Si oui, expliquez ce que vous faites et donnez des exemples d’activités que vous pratiquez, en classe, dans le cadre de cette approche
10. Voudriez-vous ajouter quelque chose que trouvez nécessaire d’aborder dans cette discussion?

**Merci pour votre collaboration**

### **Guide de l'entretien (en portugais)**

1. Na sua opinião qual é a relação existente entre a língua e a cultura ? O que quer dizer com isso?
2. Na sua opinião qual é a importância, para o aluno, de conhecer a cultura relacionada a língua que ele aprende?
3. Seus alunos se interessam pela cultura estrangeira ? O que tem feito para aumentar esse interesse ou para inverter o cenário ?
4. Será que o programa de ensino da língua francesa em Moçambique prevê a abordagem de aspectos da cultura estrangeira? De que país (es) se trata nesse programa?
5. Para o ensino e aprendizagem do FLE, qual é o país que toma como referência em relação à cultura? Porquê?
6. Durante a sua formação ou na sua experiência de docência já ouviu falar da abordagem intercultural ou da interculturalidade ? Se sim, que definição poderia dar ?
7. Em poucas palavras pode dizer qual é o objectivo dum ensino baseado na abordagem intercultural? O que se espera no aluno?
8. Tem praticado a abordagem intercultural ou a interculturalidade durante as suas aulas de FLE?
9. Se sim, explique o que tem feito e dê alguns exemplos de actividades que tem lavado a cabo no âmbito desta abordagem.
10. Gostaria de acrescentar algo que julga necessário nesta nossa conversa ?

**Obrigado pela sua colaboração**

## Annexe 5 – Lettre de demande d'autorisation pour l'enquête

*Aos Professores de Francês da classe 10º / os deus*  
*Agonyhmanu*  
*03/10/17*



**Delegação de Nampula**  
Direcção de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE)

*Autorização para a pesquisa*  
*O Director*  
*Agonyhmanu*  
*02.10.2017*

**GABINETE DO DIRECTOR ADJUNTO**

Campus Universitário de Napipine caixa Postal: 544 Telefax: 26215738 Telefone: 26911055 email: danpeun@gmail.com

### Credencial

À:

Escola Secundária de Napipine

Assunto: **Pedido de Autorização**

No âmbito da redacção da sua Tese de Doutoramento intitulada *“A abordagem intercultural no ensino e aprendizagem de linguas estrangeiras: análise de práticas de ensino de francês Língua Estrangeira em Moçambique”*, vimos por este meio solicitar a V.Excia a autorização para o Doutorando, **Feliciano José Pedro**, docente desta Instituição do Ensino Superior, para efectuar a recolha de dados (através de questionários, observação de aulas e entrevistas aos professores de Francês) junto da vossa Instituição.

A presente credencial é limitada para a pesquisa em referência e é da inteira responsabilidade do titular credenciado apresentar-se devidamente identificado com o BI, sendo válida até 30 de Dezembro de 2017.

Nampula, 20 de Setembro de 2017

*PA* Direcção Adjunta de DPPE  
  
Prof. Doutora Maria L. C. Agibo  
(Assistente Universitário)

|   |
|---|
| República de Moçambique                   |
| Governo da Cidade de Nampula              |
| SEJTC-Nampula                             |
| Escola Secundária de Napipine             |
| Entrada nº <u>162</u> / <u>2017</u>       |
| Data: <u>26</u> / <u>09</u> / <u>2017</u> |

*Agonyhmanu*

## Annexe 6 – Formulaire de consentement présenté aux enseignants avant l'enquête

**Enquête sur L'approche interculturelle dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du Français Langue Etrangère au Mozambique**

### CONSETEMENT DE PARTICIPATION DE MONSIEUR/MADAME

Nom (s): Silva Prénom(s) Guéridse Nancy,  
professeur de FLE à l'école secondaire de Naléhéri Tassane à Nampula  
au Mozambique.

Le doctorant **Feliciano José PEDRO**, de l'Université de Lorraine, École doctorale Fernand Braudel, Centre de recherche sur les médiations (Crem), Equipe Praxitexte. Metz – France ; sous la direction de Monsieur Guy ACHARD-BAYLE, directeur de recherche en Sciences du Langage à l'Université de Lorraine, École doctorale Fernand Braudel, Centre de recherche sur les médiations (Crem), Equipe Praxitexte, Metz – France et la Co-direction de Madame Filomena CAPUCHO, de l'Université Catholique Portugaise - Portugal.

m'a proposé de participer à l'enquête nommée ci-dessus inscrite dans la préparation de sa thèse de doctorat. Cette enquête sera faite à travers l'observation des cours, administration d'un questionnaire et entretien. Le doctorant m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche. Afin d'éclairer ma décision j'ai bien compris les informations ci-dessous qui m'ont été données par écrit et oralement.

*« Ceci est une recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat sur le thème ci-dessus. L'objectif est de connaître votre opinion sur cette approche et de savoir sur les possibilités et les conditions dont vous disposez pour la mettre en place. Ceci n'est en aucun cas une évaluation de votre travail, c'est juste pour avoir une idée réelle de la situation afin, au cas où, de proposer des méthodologies et activités qui conduisent à la pratique de l'approche interculturelle dans notre contexte. Ces données seront traitées, présentées et diffusées de manière anonyme ».*

J'accepte que les données indirectement nominatives me concernant et autres, recueillies à l'occasion de cette enquête, puissent faire l'objet d'analyse, d'interprétation et de diffusion par le doctorant dans le cadre de sa thèse.

### J'ACCEPTÉ LIBREMENT ET VOLONTAIREMENT DE PARTICIPER À CETTE RECHERCHE DANS LES CONDITIONS DÉCRITES CI-DESSUS.

Je garde un exemplaire du présent consentement que m'a remis le doctorant Feliciano José PEDRO.

Fait à Nampula, le 17 / 10 / 2017  
(Guéridse Nancy de Silva)  
Signature



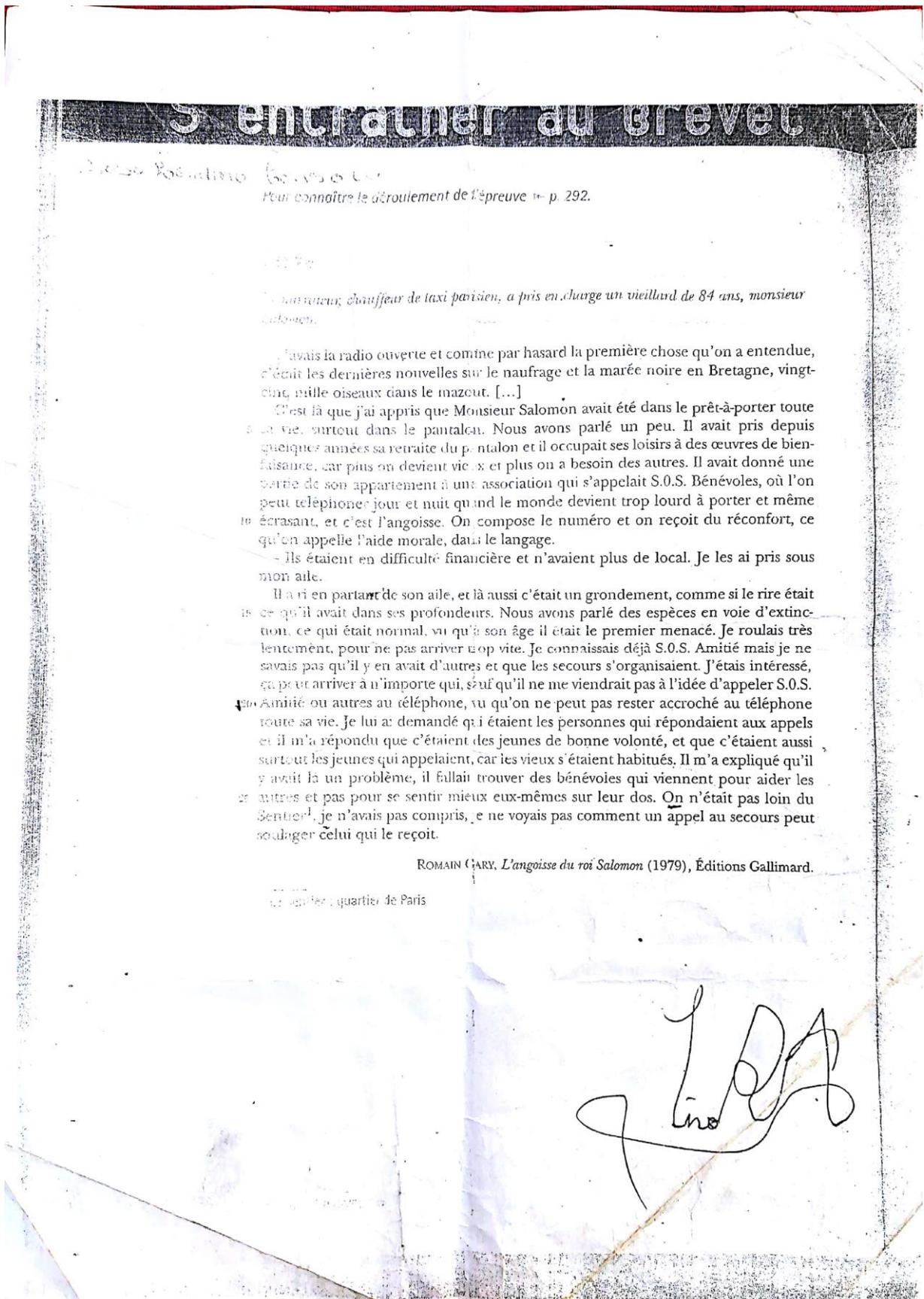
Je soussigné Feliciano José PEDRO, le doctorant ;  
certifie que M/Mme \_\_\_\_\_

a donné, ce jour, son consentement éclairé, libre et révocable à la recherche nommée ci-dessus.

Signature



## Annexe 7 – Texte support du cours de l'enseignant PM



Systématisation:

Les pronoms et adverbes interrogatifs  
qui?, quoi?, quand?, comment?, où?, pourquoi?  
Combien?, Est-ce que?, quel, quels, quelle, quelles? que?

Michel 15 ans

J'habite depuis cinq ans dans un petit village près de Nice. j'adore la campagne! C'est plus calme et plus tranquille que la ville. L'air est pur, les gens sont aimables... Dans les grandes villes, il y a toujours du monde, il y a beaucoup de bruit, l'air est pollué, les gens sont fuyeurs de mauvaise humeur, il y a des embouteillages partout. Si je veux aller en ville, je prends le train et en moins d'une heure je suis en ville. Et puis, la campagne, c'est meilleur pour la santé.

Comprendre le texte

1. Réponds aux questions suivantes.
- qui parle? c'est Michel.
  - Où habite Michel? Michel habite dans un petit village près de Nice.
  - quel âge a-t-il? il a 15 ans.
  - Comment sont les grandes villes? "Dans les grandes villes... il y a des embouteillages partout."
  - Pourquoi Michel adore la campagne? Parce que c'est plus calme... que la ville.

Devoir

1. Caractériser votre quartier.

## Annexe 9 – Transcriptions des entretiens

### Question 1

**Enquêteur (E) bom/** entretien 001/ então professor como pude constatar ao preencher o questionário/ venho aqui: falarmos em torno da língua, cultura, interculturalidade e sua relação co:m/ com a língua, com o ensino de uma língua/ e: e que nesse caso é o ensino de francês-- então eu gostaria de saber como primeira questão nem/ na sua opinião qual é relação que existe entre a língua e a cultura

**BA – bom/** a língua e a cultura como vimos/(silence) eh, costuma-se dizer nalgumas obras de que a língua/ é po:r é portadora/ em francês diz-se “porteur de la culture”/ hum a língua ela carrega a cultura/ aspectos culturais/ aliás para melhor entender aspectos linguísticos/ é preciso mesmo entender o quê/ a questão cultural - - eu recorde-me: uma história que eu/ eu escutei lá/ ali na UP - - acerca dos possessivos - - quando um estudante moçambicano dizia/ aliás/ pedia emprestado um livro a uma/ uma professora francesa/ ele dizia “je vous demande votre/ so son livre”/ depois ela son livre/ ela achava que o son era utilizado simplesmente para/ a 3ª pessoa e o que não podia ser para ela ali - - mas como nós temos esse hábito de dizer empresta-me o seu livro a referir a 2ª pessoa então/ este é um dos exemplos que eu posso dar como a língua coisas que não podem (silence, il cherche le mot exact et l’intervieweur complete sa phase par andar dissociadas)/ exactamente.

-----  
**E –** Voilà/ donc/ depuis que j’ai demandé d’observer votre cours - - je vous ai soumis un questionnaire/ comme vous avez pu constater en regardant et en répondant au questionnaire - - la thématique de mon étude porte sur la culture/ l’interculturel et son rapport à l’enseignement de la langue et pour commencer/ je voudrais savoir d’après vous quel est le rapport qui existe entre la langue et la culture

**RM –** bon/ je crois qu’il y a vraiment un rapport entre la langue et la culture/ parce que : on ne peut pas s’imaginer une langue/ sans la culture - - je dirais même que la langue transporte la culture et la culture transporte la langue.

**E–** Pouvez-vous à peu près donner un exemple de ce rapport entre la langue et la culture ?

**RM –** Parce que: bon/ je dirais que: je/ les mots/ il n’y a pas de: si: il y a quelque chose qui n’existe pas dans ma culture - - dans ma langue cela ne pourra pas aussi exister/ par exemple: couscous/ c’est pas un mo:t français/ c’est un mot de l’Afrique occidentale/ de la culture de l’Afrique occidentale/ qui avait été emprunté - - par exemple en France il n’y a pas de mot xima/ au Congo aussi on ne dit pas xima - - on dit fougou/ on dit fougous parce que fougous c’est la langue du Congo/ sachant qu’en France/ cela n’existe pas--c’est ce que j’ai à dire

-----  
**E -** 003 entretien/ Bom dia professora.../ como pode ter constatado com a leitura do questionário/ a nossa conversa é mais ou menos sobre a cultura/ a interculturalidade e o ensino de uma língua estrangeira - - então como primeira questão eu gostaria de saber/ qual é na sua opinião qual é a relação que existe entre a língua e a cultura

**LJ –** muito obrigada pelo espaço (sourire)/ sim/ eh na minha óptica a: a cultura a gente encontra inserida aonde/ a língua a gente encontra, encontra a língua inserida/ aonde/ na cultura - - através dos traços do:s do: dos traços sim da: da pessoa/ da bagagem cultural que a

pessoa traz/ podemos encontrar lá:: o quê (hésitation) a língua/ sim podemos encontrar lá a língua a identificar aquela pessoa

**E** – pode dar algum exemplo

**LJ** – Um exemplo: eu sou manhambane/ diz-se o quê ah:/ na: ai estava a falar da língua nem/ da fonética/ já queria dizer que/ dizem que a gente do sul tem a: a cultura ou o defeito ou um dos defeitos que nos identifica lá/ é a nasalização das palavras/ economico/ exigência por ai em diante/ isso faz parte de o quê/ da nossa identidade lá: lá no sul - - mas acho que não tem nada a ver co:m com a língua/ mas acho: tem a ver necessariamente com a língua/ com a língua materna/ com a nossa influência linguística/ sim aquela nossa língua: materna

---

**E** – euh 004 Entretien/ Bon bonjour monsieur .../ J'espère que vous comme vous avez constaté peut-être/ en avec le questionnaire - - notre discussion elle va être sur/ la culture l'interculturel et son rapport à l'enseignement de : de la langue - - donc pour commencer je voudrais savoir quel est/ d'après quel est le rapport qui existe entre la langue et la culture

**PM** - bo:n/ la langue et la culture/ o:nt un rappo:rt entre entre elles/ parce que quand on parle d'une langue/ normalement nous savons très bien que la langue c'est un élément/ porteuse de la culture - - c'est-à-dire quand on enseigne une langue/ normalement/ directe ou indirectement/ on appor on importe une partie de la culture de la langue que: de la langue cible ah oui/ donc en ce moment c'est très difficile d'éviter/ la transmission de la culture de la langue cible/ aux apprenants - - donc il y a un rapport/ euh sine quoi non/ dans l'apprentissage d'une langue.

---

**E** - 006 entretien outu: ok/ então/ eh como pude constatar na: no questionário que lhe submeti - - a minha intervenção e a minha pesquisa é em torno da cultura/ da interculturalidade/ tudo isso - - então/ é no seguimento do questionário que vou lhe colocar aqui algumas questões/ começando pela primeira questão - - onde eu gostaria de saber mais ou menos/ na sua opinião/ qual é a relação que existe entre a língua e a cultura

**MS** – bom/ eh a língua e cultura de facto existe uma relação muito forte/ eh partindo até do principio de que/ é a partir da própria língua que a gente tem a cultura - - esta língua basta nós ouvirmos alguém a falar uma certa língua/ logo já temos o: a imaginação de quem esta pessoa é/ o que esta pessoa é/ então na verdade a língua e cultura/ há uma forte relação

**E** – Podia mais ou menos desenvolver um pouco/ nessa relação o que quer dizer quando dissemos assim/ algum exemplo concreto

**MS** – exactamente/ um exemplo concreto nem/ quando eh vamos ver quando eu que sou/ eu falo língua emakhuwa como estamos em Nampula - - eu falo língua emakhuwa/ que a pessoa diz que aquele fala língua emakhuwa/ há sempre: /qualquer um de mim imagina o que é uma pessoa emakhuwa - - dizer ah em principio este é emakhuwa/ os emakhuwas gostam muito disto/ gostam muito daquilo/ por exemplo em termos de alimentação/ uma outra língua é por exemplo makonde/ shimakonde/ quando alguém diz/ só por falar em makonde/ e a gente já sabe que este aqui é maconde/ começamos a imaginar muita coisa que o que ele é/ o que ele faz/ aqueles como são ditos entre aspas/ os Macondes são agressivos/ quer dizer/ todas aqueles aquelas imaginações temos tido na cabeça/ gostam de comer ratos/ gostam de porco/

gostam de coisas sujas/ bom/ não sujas no sentido de não lavadas - - mas sujas no sentido de que o que eles comem são coisas esquisitas/ para alguns

---

**E** – boa tarde professora .../ eh como te:m pode ter percebido ao preencher o questionário/ eu gostaria de conversar consigo sobre: a relação entre a cultura a língua/ a interculturalidade e o seu ensino - - e para começar/ queria lhe colocar como primeira questão/ na sua opinião/ qual é a relação existente entre a língua e a cultura

**SE** – eh eh uma língua/ a partir do momento que chamamos uma língua/ já estamos a falar de uma cultura/ não tem como falar de: de língua sem falar de cultura - - então existe uma relação eh: como eu posso dizer a língua faz parte da cultura/ como a cultura faz parte da língua

**E** – pode dar algum exemplo mais menos

**SE** – de: língua cultura/ por exemplo se estamos a falar euh de: do: (à voix basse se demande: como se chama)/ do makua por exemplo nem - - euh makua é a língua falada tipo no norte de Moçambique - - na província de Nampula/ então a língua makua já/ faz parte da cultura de Nampula

---

**E** – sim/ euh como pode ter a: se apercebido com o questionário/ eu gostaria conversar consigo um pouco sobre a cultura/ a interculturalidade e sua relação co:m o ensino da língua francesa neste caso - - então como primeira questão/ eu gostaria de saber na sua opinião/ qual é a relação que existe entre a língua e a cultura

**MF**– bom/ falar de cultura - - é vasto/ é vasto/ é: - - - (sourire gené, 15 secondes après elle propose de passer à une autre question).

---

**E** – euh eu gostaria de conversar consigo sobre: / a cultura e a língua/ em termos de: de ensino então como primeira pergunta/ queria lhe colocar qual é rela na sua opinião qual é a relação que existe entre a língua e a cultura

**SA** – a relação que existe a língua e cultura/ é aquilo que sempre dissemos que: “a língua é portadora de/ de cultura” - - então essas duas coisas nunca: nunca podem se: distanciar/ sim tratando-se de língua/ sempre la existe também a/ cultura

## Question 2

**E** – agora/ nesta perspectiva que diz que a língua é indissociável da cultura/ qual é a importância para o aluno/ em conhecer a cultura da língua que aprende

**BA** – conhecendo a língua/ ele vai saber enquadrar os seus os seus enunciados/ a sua comunicação/ as suas expressões/ de acordo com o contexto

---

**E** – d’après-vous quelle importance y-a-t-il pour l’apprenant de connaître la culture/ de la langue dont il apprend

**RM** – bon/ pour tout celui qui veut apprendre une langue/ une langue étrangère/ il doit mettre en tête que cette langue transporte toujours une culture/ donc c’est important quand on apprend une langue/ qu’on apprenne aussi sa culture

---

**E** – já que está a dizer que a língua e a cultura tem uma relação intrínseca como disse nem, (l’interviewée répond sim..)/ qual é a importância para o aluno/ de conhecer a cultura relacionada a língua que ele aprende

**LJ** – é uma questão muito relevante realmente/ (l’interviewée ne répond pas directement mais reconnaît la pertinence de la question) é importante que o aluno conheça a cultura da: daquele povo que ele faz o quê: que: da língua/ da língua de aprendizagem/ para de alguma conhecer o quê: um pouco sobre a gente ou o:s o:s como posso dizer - - os defensores/ os donos daquela cultura - - ele ai será capaz de quê/ de ser espalhado pelo mundo entre aspas/ mas sim dentro da sala de aulas através daquela cultura que ele vai aprendendo dentro da sala de aulas sim

---

**E** – donc/ d’après ce que vous dites là/ qu’il y a un rapport d’indissociabilité entre la langue et la culture/ quelle importance y-a-t-il pour que l’apprenant/ connaisse/ la culture de la langue qu’il apprend

**PM** - bon/ l’importance est que:/ face à l’apprentissage de la langue/ l’apprenant va aussi savoir (un peu de silence)/ en résumé : une petite forme/ une petite manière de la vie sociale - - de :s gens qui parlent la lan la langue que l’apprenant apprend - - c’est-à-dire/ lorsqu’on enseigne la langue/ on essaie d’importer les éléments culturels sur les apprenants/ et à ce moment les éléments ces éléments culturels constituent la façon de vivre/ de :s gens qui parlent cette langue

**E** - (insiste sur la question) – quelle est l’importance pour lui comme individu

**PM** – bon/ l’importance pour lui c’est d’enrichir une nouvelle culture de: /des autres.

---

**E** – ok/ ta bom/ nessa vertente que diz que a língua dá-nos toda essa informação/ sobre quem fala/ os seus hábitos - - e qual é a importância para o aluno/ de conhecer a língua/ aliás de conhecer a cultura da língua que ele aprende

**MS** – eh: isso facilita na relação/ eh tanto do aluno para com aluno/ entre os alunos// e: bem também professor/ do aluno para com o professor - - facilita bastante/ mesmo na comunicação há vezes que:/ eh: sobretudo nas pronuncias/ há tendências de uns pronunciarem assim e outros pronunciarem/ mas sempre quando temos em mente que olha é preciso ter atenção com este/ porque este dificilmente vai se corrigir nisto para isto/ porque ele é desta terra/ então evita também sorrisos nem/ evita sorrisos - - por exemplo vamos lá ver na:s nas turmas onde eu passo/ eh temos pessoas aqui do norte/ temos pessoas de centro/ temos pessoas do sul/ eh: o sul com aquela tendência do m do n/ pronunciarem desta forma/ sempre colocam o m onde não pode ter o m - - mas também quando são os do norte as vezes “panana”/ mesmo em francês dizem “je mange de la panane” eh/ então isso também evita choque/ digamos assim

dizer mas ah esse pronuncia mal banane - - afinal de contas ele diz panane porque por causa da sua própria língua/ e o outro da outra língua/ já não tem aquela coisa de desprezar/ porque sabe de que esse é um defeito dele mas entendo o que ele quer dizer

---

**E** – na sua opinião qual é a importância para o aluno/ de conhecer a cultura da língua que ele aprende

**SE** – é muito importante/ porque através dela/ podemos conhecer eh: hábitos nem/ eh: hábitos ah my god/ (sorrir), porque através dela pode:mos/ como é que eu posso dizer/ eh: (l'enquêteur relance, estava a dizer hábitos, elle reprend), hábitos/ costumes/ tudo que podemos encontrar naquilo: na: no povo.

---

**E** – Queria saber se existe alguma importância/ para o aluno/ de conhecer de conhecer a cultura da língua que ele aprende

**MF** – (elle dit qu'elle n'a pas compris la question)

**E** – (reformule la question) será que é importante que/ o aluno/ conheça a cultura da língua que ele aprende

**MF** – bom/ importante é/ a partir do momento que ele esta estudar essa língua/ ele esta a estudar uma língua segunda/ ou então uma língua terceira para ele/ é importante que ele conheça como é que lá:/ vamos supor:/ estão estão a estudar francês/ como é que os franceses vivem// não estou a dizer que é para ele viver/ ele tem que saber como que é os hábitos/ os costumes - - as tradições/ como é que são feitas lá/ então então é importante/

---

**E** – e na sua opinião qual é a importância para o aluno/ de conhecer a cultura da língua que aprende

**SA** – não/ é muito importante para melhor se inteirar também nem para o aluno/ sim o aluno é importante conhecer aquela: a cultura da da língua que está a aprender para melhor se inteirar - - exacto

### Question 3

**E** – acha que os seus alunos se interessam pela cultura estrangeira

**BA** – interessam-se - - sempre quando eu falo de aspectos culturais da França/ os hábitos alimentares essas coisas todas/ tem sido - - - aulas de: grande: interacção

---

**E** – Euh/ vos apprenants s'intéressent-il à la culture de la langue dont ils apprennent

**RM**- oui - - je peux dire oui parce que moi-même comme enseignant/ je tiens en compte cette culture/ étrangère/ sans oublier la culture de l'apprenant/ donc en apprenant le français/ ils doivent apprendre aussi la culture française

---

**E** – acha que os seus alunos se interessam pela cultura da língua francesa ou cultura da francesa ou francófona?

**LJ** – (un peu de silence) isso é um pouco relativo/ mas acredito eu que se interessam pela cultura da língua francesa/ pela cultura estrangeira - - uma vez que dentro da sala de aulas procuramos/ fazer uma *mélange*/ uma:: uma mistura entre a cultura nossa nacional/ a cultura do aluno/ nem a cultura local/ e a cultura/ estrangeira/ sim

---

**E** – est-ce que/ est-ce que vos apprenants/ s'intéressent à la culture étrangère

**PM** – bon/ normalmente je peux dire non/ ils ne s'intéressent pas - - ils ne s'intéressent pas c'est la question des professeurs/ d'intéresser de faire leur part/ d'essayer de motiver les apprenants pour avoir cet esprit/ la volonté d'apprendre d'autres cultures

**E**- et qu'est-ce que vous faites pour créer plus d'intérêt chez les apprenants

**PM** – bon normalmente/ pour moi par exemple/ je l'intéresse premièrement pour l'importance de la langue - - la: le statut de la langue/ et quand on parle de la langue française/ le statut de la langue française/ au niveau de: euh au niveau de: de: bon (il cherche les mots)/ la façon dont elle est constituée/ le statut par rapport aux autres pays/ par exemple francophones/ euh: nous avons par exemple sur le travail - - sur la recherche de: la recherche bibliographique/ nous avons des données qui se trouvent dans certaines langues/ que les élèves/ ils peuvent ne pas avoir l'opportunité d'avoir ces données/ parce qu'ils se trouvent dans des langues - - qu'ils ne savent pas/ et en ce moment comme/ le cas de français/ si nous avons ces éléments-là/ nous essayons/ de: motiver les apprenants/ en fait à apprendre cette langue/ d'apprendre cette langue/ pour avoir la capacité/ de chercher d'autres informations qu'eux ne savent pas/ et à ce moment ça peut contribuer directement pour l'apprentissage de cette langue/ et ils vont aussi apprendre petit à petit la culture/ de la provenance de la langue

---

**E** – sim/ Agora na sua: acha que os seus alunos se interessam pela cultura/ da língua que ele aprende/ ou da cultura ou da cultura estrangeira

**MS** – euh alguns sim/ outros outros não/ digo outros não porquê:

**E** (Chevauchement de la parole, l'intervieweur demande la tendance) Qual é a tendência é maior ou é menor

**MS** – a tendência é maior/ sobretudo por causa da própria língua nem - - a tendência é maior porque eles querem aprender/ então querendo como não/ porque devem apre... querem aprender/ então devem se envolver/ mas alguns algumas coisas até acham estranho - - nem/ tem algumas palavras até a gente quando fala de mandioca/ quer dizer eles pegam a palavra da língua/ que estão a estudar/ que é estrangeira neste caso/ com a própria língua deles/ até as vezes metem-se aos sorrisos/ quando falamos de nourriture alimentation não sei o quê - - quando chega de manioc/ quando chega de oignon (proncé [wañõ])/ champignon/ epah: para eles provoca-lhes um certo sorriso/ e depois se dizem xi: o que será isso/ mas mais tarde engrenam - - mas as vezes dizem manioc manioc/ murmuram até

**E** – então acha que não há necessidade de aumentar o interesse/ ou manter/ qual é a sua opinião

**MS** – euh: manter não - - há necessidade há necessidade de ver se/ eles continuam a aderir na: interessar-se mais/ há necessidade

-----

**E** – ok/ eh: será que os seus alunos/ interessam-se pela cultura estrangeira

**SE** – Ah muito/ muito bem/ muito - - eles até perguntam professora por exemplo / se estamos a falar de: suponhamos de hábitos/ alimentação em França nem/ alimentação numa maneira geral/ eles perguntam como é que pode ser em França/ o que: qual é o prato preferido/ mais ou menos isso/ então

-----

**E** – e na sua opinião/ na sua opinião os seus alunos se interessam/ pela cultura estrangeira ou francesa neste caso

**MF** – acredito que sim/ uma vez que está cheio de internet/ Facebooks por ai/ acredito que sim/ sim

-----

**E** – E seus alunos se interessam pela cultura estrangeira

**SA** – Interessam-se muito mesmo/ interessam-se sim no caso por exemplo/ da língua francesa que estou dar/ eles também interessam-se muito em conhecer a cultura francesa - - aliás temos também: temos temos feito nem ou temos/ temos participado ou temos feito algo/ algo relacionado à cultura - - francesa

**E** – o que é que/ tem feito algo para incrementar esse interesse

**SA** – euh realizamos teatros - - ta ver nem em francês/ realizamos sketch/ muito mais gastronomia também francesa: sim - - a gente tem feito ai quando falamos de: de receita não receita nem/ durante as nossas aulas/sim

#### **Question 4**

**E** – agora/ euh/ no programa de francês que tem usado será que estão previstos aspectos culturais

**BA** – estão/ estão/ estão inclusos.

**E** – e de que país se referencia nesse programa

**BA** – bom/ naquele período de: de preparação de: daquela ...daquela (hésitations) daquela comemoração francófona - - sempre nós temos abordado alguns países nem/ que: que falam a língua francesa/ os países francófonos e tudo mais - - e:/ na sua maioria falamos muito mais da França/ quase ao longo do: de todo o ano/ em nenhuma classe eu me recordo que não falei de aspectos culturais da França.

-----

**E** – est-ce que le programme et les manuels d’enseignement de la langue française au Mozambique/ prévoient d’aborder des aspects culturels/ de la culture étrangère ou de la culture française

**RM** – bon/ par exemple/ en 9<sup>e</sup> où j’enseigne/ où je donne cours/ nous utilisons un livre purement mozambicain/ le baobab/ un/ et en lisant ce livre on comprend vraiment qu’il s’agit de la langue : de la culture mozambicaine/ alors pour : pour un enseignant qui utilise ce manuel - - je crois qu’il peut aussi tenir en compte/ la culture française/ en parlant de la culture mozambicaine il doit aussi faire question de parler de la culture française

**E** - (constate que l’interlocuteur n’a pas répondu à la question et pose une question d’insistance) ma question c’était/ si les programmes et les manuels prévoient d’aborder les aspects de la culture étrangère ou cible

**RM** – Non

---

**E** – no programa de francês em Moçambique estão previstos aspectos culturais

**LJ** – sim/ sim estão - - exemplo disso quando falamos do:: les repas quotidiennes/ a gente traz lá a: a gente traz um pouco de quê/ faz comparação de pratos estrangeiros que eles conhecem pelos nomes nos restaurantes/ malta strogono::ff filetmignon por ai/ são nomes de pratos estrangeiros - - e a gente faz o quê/ faz comparação com os pratos nossos locais - - o caso do nosso mukapata/ nosso ntikwa

**E** - de que país se trata nesse programa - - quando é para falar da cultura estrangeira

**LJ** – é França (l’intervieweur reconfirme la réponse, é França). sim é França/ por causa do: dos livros que a gente usa/ do material didáctico que a gente usa na sala de aulas/ porque é uma mistura/ livros que tratam a cultura estrangeira assim como do:: que abordam aspectos da nossa cultura nacional

---

**E** – d’accord/ est-ce le programme et manuels de : de la langue française/ que vous utilisez/ ceux du Mozambique/ prévoient les aspects culturels de la langue étrangère

**PM** - bo:n/ les contenus est euh - - - très peu ah oui/ ce n’est pas assez suffisant pour l’entretien des cultures/ de la culture/ de la langue cible

**E** - (demande un éclaircissement) – donc, c’est pour vous ce n’est pas très bien approuf/ ce n’est pas suffisamment abordé

**PM** – ce n’est pas en tout cas suffisamment abordé bien sûr/ oui

**E** (demande des éclaircissements) pourquoi vous considérez que ce n’est pas suffisamment abordé ?

**PM** – bon/ j’affirme parce que moi je suis professeur et moi j’ai j’ai j’ai autant des données sur ça

---

**E** – ta bom/ agora/ será que o programa - - de francês/ aquele de Moçambique/ prevê aspectos culturais da língua estrangeira/ por exemplo de francês/ como estamos a falar disso

**MS** – prevê sim/ mas não muito aprofundados/ eu digo que não muito aprofundados eh:/ porque: da tópicos da outra cultura/ numa forma isolada e uma vez a outra/ não da de uma forma consecutiva/ contínua - - digamos assim sim

**E** – e de que países se trata nesses aspectos culturais/ tratados no programa

**MS** – muito mais eh: se for nesse caso de francês/ são muito franceses/ muito mais relacionados com a própria França - - muito com a própria: é difícil falar-se de Bélgica/ Bélgica como referência/ países que falam francês/ Bélgica/ Suíça/ aqui na África Congo mas/ a cultura em si não muito assim - - até mesmo as próprias informações aparecem mais afrancesadas - - do que: sobre a França exactamente - - do que por exemplo sobre Congo por ai/ é verdade

---

**E** – será que o programa de francês em Moçambique/ prevê aspectos culturais

**SE** – (prend quelques secondes avant de répondre) eh prever ta:l taxativamente não/ mas eh com o novo/ com os novos/ com o novo material/ o novo livro de francês da plural/ plural editora/ eh mostram muito da realidade moçambicana - - por exemplo quando estamos a falar de: hábitos alimentares/ falam dos hábitos alimentares tanto em Moçambique como fora/ então prevê

**E** – então de que países se fala lá no manual ou no programa

**SE** – no manual quando estamos a tratar de francês/ tratamos de França e falamos também de Moçambique

---

**E** – na sua/ será que o programa de ensino da língua francesa em Moçambique/ e os manuais que utiliza prevê/ a abordagem de aspectos culturais

**MF** – (silence) hum quanto a essa parte - - - acho que não/ acho que não/ por exemplo na:/ eu que estou a trabalhar com os alunos que estão a iniciar/ com essas aulas ou seja que: o francês é uma nova língua para eles

**E** – então no programa/ no manual/ não estão previstos aspectos culturais

**MF** – não não/ até agora não vi nada/ até agora não vi nada/ não sei para as outras classes

---

**E** – Nas suas aulas/ embora não esteja previsto/ tem abordado aspectos culturais

**MF** – hum - - - se calhar aproveitar enquanto estou a dar uma aula:/ e fazer comparação com o que nós vive:mos/ algumas vezes sim - - algumas vezes porque: é assim/ perante a aula:/ não porque nós estamos a dar aulas como se estivéssemos em França/ nós estamos a dar aulas/ para que eles possam saber algumas regras/ eh: como é que é/ o que é que acontece/ na sociedade/ então as aproveitamos ai mesmo dentro numa aula:/ para caracterizar o que é que nós vivemos/ com base naquela aula/ o que é que eles devem fazer/ como é que eles devem viver/ com base naquela aula/ então aproveitamos um pouco tocar um pouco acerca da cultura

-----  
E – e: será que o programa de francês/ aquele de ensino de francês em Moçambique/ prevê aspectos culturais

SA – eh: eu: posso dizer que sim/ prevê aspectos culturais porque:/ dentro do programa/ existe la: a cultura eu posso dizer que/ temos falado da francofonia/ quando falamos da francofonia existe muita coisa/ da cultura francesa/ que tratamos nesse: nesse mesmo tema//

E – então de que países se trata exactamente/ quando é para abordar a cultura estrangeira

Iwé0012 – França: - - falamos também de de Marrocos/ falamos de: Argélia/ falamos de: Mali: / de Senega::l/ e muitos outros por ai países francófonos

### Question 5

E – agora/ na sua prática pessoal qual é o país que toma como referência?

BA – É a França

E – Porquê

BA – Bom/ eh uma vez que: o país da: a língua é original de lá/ eu acho necessidade de... o aluno não ter duvida do que:: (hésitations, ne sait pas quoi dire)/sim por exemplo/ vamos lá ver/ a questão dos artigos partitivos em francês/ aliás em português não existem/ só em francês/ e é preciso dar um pequeno historial pela necessidade de ter de se introduzir aquele tipo de: de artigo/ aquele tipo de artigos sim

-----  
E – Então se eu perguntasse qual é o país que toma como referência/ no seu ensino e aprendizagem da língua francesa diria

LJ – Diria todo o país que fala a língua francesa/ mas especificamente a França

E – Porquê a França/ especificamente

Iwé003 – Porque a França (repète la question à voix basse, et sourit, cherche l'explication, grand moment de silence et reprend) - - - porquê a França/ vamos ver/ talvez porque os livros que a gente usa/ que a gente mais usa nem/ os dicionários em si/ são... produtos franceses - - temos o Nouvel espaces/ é um livro que aborda sobretudo a cultura francesa/ e nós temos os nossos livros que abordam aspectos da cultura local/ é o caso de: le Baobab sim

-----  
E – ah oui/ euh pour l'enseignement de la langue française/ à l'école secondaire de Napipine/ quel est le pays que vous prenez comme référence, en terme de culture

PM – le pays - - - en termes de culture/ le pays que nous prenons comme...personnellement/ c'est la France

E – Pourquoi

PM – C'est la France parce que c'est/c'est c'est là où nous avons l'originalité de la...de la...de la...de la langue/ je peux dire cela oui - - tandis que d'autres pays qui parlent français/ nous n'avons pas plus de rapport avec ça parce que/ autant aussi des livres que... nous...des livres qu'on consulte/nous avons autant de livres de France et : dans des livres de France la plupart de contenus qui se trouvent là-bas/ il y a certains contenus culturels et les cultures qui sont abordées dans ces livres/ ce ne sont pas d'autres pays/ ce sont de la culture de la France - - c'est pour pourquoi nous prenons cela comme modèle

-----  
E - e nas suas aulas/ quando quer se rela...referir a cultura relacionada ao francês/ de que país tem tomado como referência

MS – eh tomo como referência a própria França

E – porquê

**MS** – eu até tenho (sourrit)/ talvez porque aprendi mais/ se calhar é por ai/ que eu disse que muitos exemplos são dados relacionados com a própria França/ então meu aprender esta mais relacionado com a própria França - - e a pratica também/ eu tenho na turma até alguns congoleses/ que falam francês muito bem até/ outros até burundeses alguns - - e: epah deparome sempre com alguma dificuldade/ mão por exemplo/ mão eles dizem lá men/ eu digo la main/ mas depois e até nisso/ faço inculco aos outros alunos/ de que olha isso não podem pensar de que trata-se/ porque é diferente pronuncia/ porque isso depende da interferência cultural/ e eu dou exemplo/ volto a dar exemplo da nossa própria língua/ só a própria emakhuwa em que uns dizem nsana/ nzana/ njana// então dai vocês não podem sentir-se muito assim/ pode-se dizer la *men*<sup>76</sup> e até sempre quando chego ai/ tento maneira de explicar das duas maneiras/ main ou *men*<sup>77</sup>/ “numéro un ou numéro *en*”<sup>78</sup> - - então tem havido sempre essa: e eu digo un por causa da própria França/ como tive aquela aprendizagem mais centralizada na própria França/ e prontos

-----  
E – agora/ para si como professora/ no ensino da língua francesa qual é o país que toma como referência

**SE** – eh (l’intervieweur reprend en disant “em termos de cultura”) de cultura/ eu praticamente falo de Moçambique/ usando a língua francesa nem/ falo de Moçambique mas também da França - - mas primeiro nem eh: vou realidade do aluno/ sim

-----  
E – e nessa cultura quando tem tocado/ qual é o país que tem referenciado em termos de cultura estrangeira

**MF** – infelizmente não toco em nenhum país - - eu falo mais deles/ como é que eles vivem aqui em Moçambique/ e não se calhar imitar como é que os outros vivem nos outros países

**E** – (insiste sur la question) disse que fazia comparações/ compara com que países

**MF** – há vários países/ há vários países/

-----  
E – qual é o país na tua prática individual/ que toma como referência para ensinar a cultura estrangeira/ a língua ligada ao francês

**SA** – Naturalmente é a França (avec un sourire)

**E** - Porquê

**SA** – Porque: é a nossa língua/ a nossa língua vem de la/ ou a língua francesa/ a cultura que estamos a tratar na língua francesa/ é da França// é por ai

## Question 6

**E** – agora/ durante a sua formação/ ou na sua experiencia docente/ já ouviu falar da abordagem intercultural ou da interculturalidade

**BA** – se a memória não me engana/ acho que tive uma cadeira que abordava esses esses aspectos culturais

**E** – agora/ assim/ numa breve definição/ como é que definiria a abordagem intercultural ou a interculturalidade

**BA** – (quelques secondes, prends son souffle), definir....

**E** – (l’enquêteur pose la question autrement) assim em poucas palavras nem/ dizer o que é/ em que consiste/ se falamos de definição é mais ou menos nesse sentido.

<sup>76</sup> Doit se lire ou prononcer lettre par lettre

<sup>77</sup> *Idem*

<sup>78</sup> *Idem*

**BA** – ah sim/ (quelques secondes) - - - Bom/ Interculturalidade/ é: eu definiria como uma: uma: como é que é/ uma interação entre duas culturas/ não é/ duas ou mais culturas em que uma fornece alguns traços a outra / porque onde há interação entre duas ou três culturas/ nenhuma fica em desvantagem, cada uma cede e recebe alguns traços culturais.

---

**E** – euh bo:n/pendant votre formation/ pendant votre parcours d’enseignant/ par des lectures supplémentaires/ avez-vous entendu parler/ ou connaissez-vous l’interculturel/ ou l’approche interculturelle

**RM** – oui (à voix très basse)

**E** – pouvez-vous dire en quelque mots qu’est-ce que cela veut dire ou quelle est la définition/ à peu près/ en quelques mots

**RM** – en fait/quand on parle d’approche interculturelle/ bon/ on dit inter, on voit deux cultures - - - et c’est ce que nous venons de dire là-bas/ euh - - - j’apprends le français/ je suis africain/ je suis mozambicain/ je dois/ en apprenant la culture de la langue étrangère/ ça: fait appel aussi à ma culture/ je ne sais pas si...

---

**E** – durante a sua formação ou na sua experiência como professora/ já ouviu falar de: da interculturalidade ou da abordagem intercultural

**LJ** – sim já/ já ouvi/ eu sou exemplo disso - - dentro da sala de aulas onde há mistura/ troca de impressões - - por exemplo quando as pessoas querem fazer/ os alunos fazem essas coisas de booiing - - se rir dos traços linguísticos e culturais de um certo povo assim como dum: sim dum colega/ relativamente ao: - - também à esses defeitos linguísticos posso assim dizer/ essas diferenças linguísticas/ influenciadas pela língua materna

**E** – e pode dar alguma definição breve/ ou algumas palavras para definir o que é uma abordagem intercultural - - ou interculturalidade

**LJ** – uma abordagem intercultural: - - sim/ é por exemplo/ quando a gente traz um sujeito ou um tema/ onde queremos que/ cada: cada aluno traz traga o seu ponto de vista de acordo com a sua experiência pessoal - - eh/ num tema por exemplo/ a falar de o quê/ de: ritos não/ no sul não temos ritos de iniciação/ falando de quê concretamente (l’interviewé cherche les mots et réfléchi à haute voix) - - deixe-me ver - - - é: quando trazemos um tema com uma abordagem assim geral/ mas que queremos ideias pessoais/ particulares/ dos alunos sim

---

**E** – d’accord/ pendant votre formation/ dans votre expérience d’enseignant/ est-ce que vous avez entendu parler de l’interculturel ou de l’approche interculturelle//

**PM** – oui:: nous av j’ai entendu cela dans ma formation/ de l’approche interculturelle/ euh

**E** – pourriez-vous/ donner une brève définition de ce que c’est l’approche interculturelle

**PM** – bon/ de l’approche l’approche culturelle ou interculturelle/ pour moi je peux vous/ je peux résumer en disant que/ euh c’est une approche qui - - - qui qui facilite faire l’entretien/ euh dans des diverses cultures - - donc l’approche culturelle/ traite la notion des notions de:: comment comment s’engager/ comment aborder/ comment savoir l’importance des autres des autres cultures - - parce que: on se solidifie/ on ne se solidifie pas seulement sur votre culture - - mais aussi avec d’autres cultures/et c’est pourquoi l’approche interculturelle/ euh... selon moi - - - aborde aborde ces question et sont très importantes

---

**E** – agora/ durante a sua formação ou na sua experiência como professor/ já ouviu falar da abordagem intercultural ou da interculturalidade

**MS** – já, já já ouvi falar/ já ouvi - - acho que foi na didáctica:/ depois na sociolinguística:/ exactamente

**E** – que definição podia dar em termos breves/ como definiria a interculturalidade ou a abordagem intercultural//

**MS** – interculturalidade para mim/ definiria como eh/ aprendizagem através da cultura - - aprendendo a cultura do outro/ e partindo da sua própria cultura - - sem neste caso estranhar/ porque não há nenhuma cultura digamos assim/ tão importante que a outra/ apenas existem diferenças/ e é a partir dessas diferenças/ que você deve aprender aquilo que é do outro

---

**E** – Durante a sua formação: ou na sua experiência de professora/ já ouviu falar da abordagem intercultural ou da interculturalidade

**SE** - (hésite quelques secondes) eh: sim sim - - interculturalidade (à voix basse) sim sim

**E** - podia dar mais ou menos uma breve definição do que é a interculturalidade/ ou abordagem intercultural

**SE** – inte intercultural é: estarmos a falar de: duma língua que não é nossa/ estarmos a abordar uma língua que não é nossa/ mas onde: onde: ai ai ai (elle demande à l'enquêteur de reposer la question) desculpa podes repetir a questão

**E** – queria saber qual é a definição que pode dar da abordagem intercultural/ isto é quando dissemos que na nossa sala estamos a dar a nossa aula numa perspectiva intercultural// o que é que: o que quer dizer//

**SE** – ah ok/ intercultural estamos a falar de: de não só duma cultura/ de: de várias culturas/ por exemplo/ uma sala de aulas é composta por diferentes alunos nem/ onde cada um deles/ tem uma cultura/ aprendendo a única/ a cible é cible nem - - essa que é estrangeira/ então estamos a falar do francês dentro de uma sala onde/ as pessoas que estão lá/ não são: não é língua deles materna - - acho que é mais ou menos isso

---

**E** – Eh queria saber durante a sua formação/ ou na sua experiência de professora se: já ouviu falar da abordagem intercultural ou da interculturalidade

**MF** – (six secondes après elle exclame) hum/ pode ser que sim/ ja que ja passa muito tempo/ não me recordo em algumas coisas/ pode ser que sim/ não posso dizer não/ talvez sim

**E** – é possível dar uma mínima definição/ da abordagem intercultural ou da interculturalidade

**MF** – (silence) interculturalidade - - - se calhar é viver tu estas a viver no teu país/ eh: estas a viver dum é possível você viver/ duas culturas - - sim es moçambicana mas/ estas a ter uma cultura/ se calhar da França/ estas a ter uma cultura/ se calhar do Burundi/ por ai tu estas aqui/ por causa de quê/ das internets/ então tu estas ver estas no facebook/ estas no whatsapp/ estas a ver como é que os outros estão a viver fora/ então a partir do momento que você esta a carregar a cultura dos outros/ e estas a misturar com tua cultura/ acaba misturando ou saindo uma outra cultura/ se calhar uma segunda ou uma terceira cultura/ acho que é por ai

---

**E** – e: durante a sua formação: ou na sua experiencia de docente/ já ouviu fala:r da abordagem intercultural

**SA** – não entendi/ desculpa

**E** - durante a sua formação/ na universidade/ ou durante a sua experiencia de professor - - já ouviu falar da interculturalidade ou da abordagem intercultural

**SA** – já ouvi falar muitas vezes da interculturalidade - - troca de culturas nem/ uma cultura ensinar os outros doutros países/ outros também ensinarem a cultura deles a nós

**E** – e em poucas palavras/ qual é a definição que: / pode dar da interculturalidade ou da aborda abordagem intercultural

**SA** – eu mais ou menos posso dizer que a interculturalidade é a troca de culturas - - a:: troca de experiencia/ de culturas dum país para o outro/ assim como o outro para: para nós

## Question 7

**E** – agora/ qual é o objectivo que se visa no aluno quando se aborda: o ensino da língua francesa numa perspectiva intercultural?

**BA** – bom/ primeiro - - - como se diz / para você saber o que você é nem/ o que o outro é/ primeiro você/ tem que conhecer-se/ e para você se conhece:r é preciso se comparar com os/ com os outros/ assim é que você vai se conhecer realmente porque se você esta só - - você esta num mundo fechado/ para você estar aberto/ você tem que entrar em interação com o outro

**E** – bon, euh d'après-vous/ quel est l'objectif/ qu'est-ce qu'on vise que l'apprenant puisse être capable/ quand on vise /quand on fait notre cours basé sur la perspective ou l'approche interculturelle/ qu'est-ce que nous visons chez l'apprenant

**RM** - bon/ ce que nous visons/ c'est - - en en parlant de la culture/ étrangère/ on cherche aussi à : à susciter dans notre eh apprenant/ eh : la : comment je vais dire //// euh à prendre conscience de sa propre culture/ à pouvoir valoriser sa culture.

**E** – nessa perspectiva qual é o objectivo/ que desse...que se deseja no aluno - - nessa abordagem intercultural/ o que queremos que o aluno seja capaz de fazer

**LJ** – sim/ é que para além de ele/ vai a partir dessa abordagem intercultural/ o aluno vai deixar de ser o quê/ concentrado ou valorizando somente a sua cultura/ vai poder conhecer a cultura dos outros e também valorizar e respeitar e talvez/ ficar mais curioso em conhecer também o: essa: posso dizer essa cultura do colega - - ele não ficará somente a desprezar a cultura do outro - - mas talvez vai poder respeitar admirar/ e com a sua vai poder também partilhar os seu:s as suas experiências/ sim

**E** – selon ce que vous venez de dire/ quels seraient les objectifs que l'on vise/ dans une approche interculturelle/ qu'est-ce qu'on vise que l'apprenant puisse être capable/ dans une approche interculturelle

**PM** – bon/ dans l'approche interculturelle/ on vi::se normalement/ que l'apprenant puisse/ l'apprenant puisse/ euh/ puisse savoir la différence entre les cultures/ en prenant le miroir comme sa propre culture - - donc à partir de sa propre culture/ il peut / il identifie d'autres éléments culturels/ et à ce moment/ il apprend/ il juge/ qu'est-ce qui est dans ma culture/ et qu'est-ce qui n'est pas/ dans d'autres cultures/ et qu'est-ce qui est dans l'autre culture qui est important/ que moi/ je peux importer

**E** – e qual seria o objectivo no aluno/ o que queremos que o aluno desenvolva ao enveredarmos numa abordagem intercultural

**MS** – eh primeiro é o amor/ o amor para com o próximo - - como eu vim me referindo de que é a partir daí que a gente sabe as diferenças culturais - - que nós vamos ver de que afinal nós somos iguais/ a partir daquele princípio de que somos iguais - - então a diferença cultural do outro/ a partir dessa diferença afinal de contas nós somos iguais/ mais ou menos por ai

**E** – E em poucas palavras qual é o objectivo/ quando temo:s estamos a dar uma aula numa abordagem ou numa perspectiva intercultural/ o que é que esperamos que aluno seja capaz de fazer

**SE** – eh seja capaz de conhecer/ como é que posso dizer/ conhecer ou por outra/ sabe:r conhecer a outra cultura/ e como a dele mesmo nem/ fazendo uma: (elle parle à voix basse)/ uma: tendo os pontos comuns/ diferentes quê quê quê essas coisa (elle sourit)

**E** – (insiste sur la question) qual é a importância de conhecer os pontos comuns e diferentes?

**SE** – hum é o quê/ eh é muito importante/ estamos a aprender uma língua diferente/ conhecer a cultura de outras pessoas - - e não só um dia podemos sair para fora - - não so em Moçambique/ conhecer varias culturas através do intercâmbio cultural

---

**E** - na sua opinião qual é - - o objectivo que: / é visado numa abordagem intercultural/ quer dizer o que é que queremos que o aluno seja capaz/ na: numa abordagem intercultural na sala se aula de línguas

**SA** - quando falamos da abordagem intercultural/ numa sala de aula/ é para/ transmitir ao aluno/ a cultura de outros países - - exactamente o aluno conhecer a cultura de outros países/ mas não discriminando/ discriminando a sua cultura/ exacto.

### Question 8

**E** – então diria que durante as suas aulas tem praticado a abordagem intercultural?

**BA** – Eu tenho adorado isso.

---

**E** – bon, donc : vous pouvez affirmer que vous pratiquez l’approche interculturelle dans vos, dans vos, dans votre pratique d’enseignant

**RM** – bon/ d’une part je peux dire oui/ d’autre part je peux dire non/ parce qu’il y a des moments où on ne sait pas y arriver compte tenu du temps et du nombre d’apprenants/ mais aussi... compte tenu du thème qu’on doit aborder/ par exemple la dernière fois que vous étiez venus assister à mon cours/ je parlais de l’heure/ dire l’heure et là je n’ai pas su comment aborder la question/ euh culturelle.

---

**E** – então poderia afirmar que pratica/ a abordagem intercultural/ nas suas aulas

**LJ** – sim/ pratico pratico

---

**E** - donc...est-ce que...vous considérez que dans votre pratique vous...vous mettez en place/ vous pratiquez l’approche interculturelle

**PM** – Bon...nous appliquons un peu l’approche interculturelle dans certains cours - - mais ce n’est pas vraiment/ prédominant/ à cause de notre programme que nous avons ici/ au terrain ou sur terrain

---

**E** – então/ pratica a abordagem intercultural nas suas aulas

**MS** – Sim sim pratico/ pratico - - a percentagem

---

**E** – então tem praticado a abordagem intercultural durante as suas aulas//

**SE** - (un silence, hésitations, sourire, à voix basse elle dit même qu’elle risque de mentir mais l’intervieweur lui demande de dire la vérité)// não sempre/ existem temas que é necessário falarmos de outra cultura/ e: e fazendo comparação com a nossa cultura/ nem sempre (l’intervieweur lui demande si c’est dans quelque thèmes et elle confirme) em alguns temas sim//

---

**E** – e durante as suas aulas/ te:m digamos praticado essa abordagem intercultural/ na sala de aulas

**MF** – (silence) um pouco difícil (à voix basse) algumas vezes - - (avec un ton hésitant et qui démontre une certaine incertitude de ce qu’elle dit) pouquinhas vezes mesmo/ mas é difícil

---

**E** – então pode dizer que: tem praticado a abordagem intercultural/ durante as suas aulas

**SA** - claro/ temos praticado/ praticamos

**E** – poderia mais ou menos dar algum exemplo de actividades que tem praticado nessa perspectiva intercultural

**BA** – intercultural: l bom nós já falamos /// nós já falamos de alguns hábitos alimentares/ da França/ já falamos de:: alguns hábitos eh/ (cherche les mots) de: como posso dizer/ no restaurante - - - vários aspectos

**E** – (l’enquêteur demande des éclaircissement sur la question). com que perspectiva/ mais ou menos

**BA** – (l’interviewé redemande à son tour) com que perspectiva tenho:

**E** – (reprend), abordado aspectos culturais da França ou de outro país em Moçambique ou na sala de aulas em Moçambique

**BA** – bom/ é preciso abrir o mundo do aluno/ não: não: não pensar que talvez o único modo de vida é esse que temos aqui/ sim

**E** – e qual é o interesse de ele saber que existem outros modos de vida?

**BA** – para que ele quando quiser pode...pode aderir/ E... aliás/ um dia pode ter necessidade de chegar lá para que não tenha dificuldade de: sim ele aumenta seu mundo de conhecimento.

-----  
**E** – d’accord/ dans les fois où vous pratiquez l’approche interculturelle/ pourriez-vous me donner quelques exemples d’activités que vous mettez en place ?

**RM** – bon/ par exemple quand nous parlons de : (grand moment de silence)/ de la valorisation des monuments par exemple en France/ la valeur des monuments en France/ on montre qu’au Mozambique aussi il y a des monuments/ que nous ne savons pas valoriser/ que les français à travers les monuments - - ils gagnent beaucoup d’argent/ et au Mozambique je crois que/ les gens ne respectent pas - - ce qu’ils ont comme richesse

-----  
**E** - pode dar algum exemplo de actividades que tem levado a cabo para... abordar a sua aula numa perspectiva intercultural

**LJ** – intercultural/ quando falo de: - - de: - - - falamos de quê: de: meios de transporte da Zambézia por exemplo/ primeiro falamos de serviços públicos hum/ e também falamos de meios de transporte/ qual é a importância de cada/ qual é o meio de transporte mais usado na sua cidade/ na sua vila nem/ sim e qual seria o mais rápido/ o mais económico/ e o mais...mais o quê... mais acessível para todos - - é quando falamos de bicicleta na Zambézia/ que é o meio de transporte mais usado lá por aquela gente - - e como sendo fonte de rendimento/ assim como de:: a base de transporte naquela cidade/ e falamos também que essa bicicleta noutros povos/ por exemplo na França - - usa-se como um meio usado para... prática de exercícios físicos sim - - e falamos aqui da cidade de Nampula que tem mais uso de motorizadas por ai em diante - - qual seria a função da motorizada sim

-----  
**E** – dans ces certains cours que vous dites que/ vous pratiquez l’approche interculturelle/ vous pouvez donner l’exemple de certaines activité - - certaines/ voilà certaines activités de classe - - que vous faites ou vous faites faire aux apprenants pour/ baser votre cours dans cette approche

**PM** – oui/ les activités que nous faisons/ euh...par exemple/ le cas de...euh...le cas de...de...de chansons/ chansons parce que parfois nous/ nous avons-nous faisons certains concours/ à l’école entre les élèves - - dans des chansons/ dans aussi des...des...dans des chansons/ dans des - - dans des (ici on voit que l’interviewé cherche les mots) comment/ le sport/ le sport aussi - - euh parler sur les moyens de transport/ les moyens de transport quand on traite des moyens de transport et les sport aussi

**E** - quand vous parlez des moyens de transport vous faites quoi exactement

**PM** – le moyen de/ quand on parle de moyens de transport/ on différencie les moyens de transport que nous utilisons ici/ ici au Mozambique par exemple/ et ceux qui est utilisé aussi

en France - - et comme l'un des éléments en France par exemple/ comme j'ai dit c'est le pays miroir - - que nous utilisons beaucoup sur leur culture/ nous avons le support de vélo par exemple/qui est beaucoup utilisé en France - - mais malheureusement ici/ ce n'est pas le cas - - et là on essaye de traiter cela/ on traite aussi/ on traite aussi de :: de:: de gastronomie aussi - - aussi sur la gastronomie/ euh on essaye de/ parler sur la culture des français

-----  
**E** – agora poderia me dizer assim de maneira breve/ quando diz que pratica quais são as actividades ou o que tem feito/ que lhe pode permitir afirmar assim de que pratica a abordagem intercultural

**MS** – eu afirmo assim primeiro como já disse/ a partir das imagens/ quando eu quero dar uma aula por exemplo sobre os transportes nem - - eu começo a mostrar o comboio/ para nós temos o comboio propriamente comboio/ aquelas carroças que que andam a 2 km por hora - - e depois falo de por exemplo/ do próprio TGV/ que eu digo de que olha/ este tipo de comboio não existe aqui em Moçambique/ mas existe na França e aproveito daí já quando quero educar moral-civicamente aos alunos/ por causa dos atrasos/ eh normalmente os nossos alunos atrasam muito - - têm esse sistema de atrasar faltar/ e aproveito-me quando falo dos transportes/ dizer de que olha na França/ os transportes demoram dois cinco segundos por cada ano - - dou essa: sou esse exemplo/ isto porquê/ quando é 7 e 30 é 7 e 30 mesmo - - não é 7 e 35/ vamo-nos encontrar que horas/ encontramos-nos amanhã as 18h então você vem as 18 e 50// então isso não é coisa - - então sempre aproveito a partir dessas imagens/ figuras de transportes/ quando falamos de: agora estou a falar por exemplo de alimentation - - quando falo de nourriture/ essa parte de alimentação/ mostramos o que se come mais na França e o que se come mais aqui em Moçambique/ sobre tudo aqui/ e até as vezes faço aquela abordagem de que os franceses gostam deste prato de rato/ porque lá souris/ eh la souris plat préféré dos franceses - - e nós aqui muitas vezes se calhar pelas condições gostamos de o quê - - e eles dizem logo karakata/ é boa porque aquilo fortifica o organismo - - mas as vezes depende das duas nem/ falta de condições isso contribui - - então quando falamos de receita da cozinha - - então dali aproveito abordar estas questões.

-----  
**E** – nos temas onde tem abordado/ pode dar algum exemplo de actividades que tem feito por exemplo

**SE** – eh por exemplo estávamos a falar de: //// eh: suponhamos (l'intervieweur essaye de débolquer la situation en disant : algum tema/ alguma actividade)/ actividades na perspectiva intercultural/ estamos de: / como que é aquilo: /estamos a falar de receitas de cozinha/ - - e onde: podemos falar de mousse de chocolate/ mousse eh eh alguns alunos (avec un grand sourire, elle demande d'arrêter d'enregistrer pour qu'elle réfléchisse et reprend quelque une ou deux minutes après) //// por exemplo quando estamos a falar de meios de transporte na comunidade/ eu pude falar do:s é TGV nem (cherche la confirmation de la part de l'intervieweur)/ é TGV que: que: na França existe mas em Moçambique não tem/ então usando como meio eh/ como exemplo em Moçambique usei o comboio/ lá usei o TGV - - mais ou menos isso nem

-----  
**E** – ok/ é possível dar exemplo de alguma actividade/ nessas poucas vezes/ alguma actividade que já fez que: nessa perspectiva

**MF** – Hmmm não me recordo.

-----  
**E** – pode alguns exemplos de: actividades que tem praticado nessa perspectiva

**SA** – são as mesmas que já mencionei nem/ no caso de dança: - - eh: faz parte também da cultura francesa nem/ temos feito la moda também sim/ esses teatros em francês/ tudo isso também faz parte da cultura francesa

## Question 10

**E** – Bom, essa era a última questão mas, a penúltima aliás, a última questão que eu gostaria de lhe colocar é: se tem alguma coisa a acrescentar à nossa conversa que julga necessário.

**BA** – hum, (réfléchit)

**E** – (réexplique) uma proposta: alguma ideia:

**BA** – bom/ já que é pela primeira vez que: tomo conhecimento que existe essa/ essa: necessidade de se abordar/ fazer-se um estudo/ fazer-se uma investigação nesta/ nesta área/ eu gostaria que esse estudo pudesse servir de base para os nossos/ nossos/ nossos centros de formação/ universidades e tudo mais/ para que todos os colegas/ todos os professores de língua/ possam dar as suas aulas nessa perspectiva intercultural - - seria muito produtivo acho eu

-----  
**E** – d'accord/ bon : on arrive à la fin de notre entretien/ voudriez-vous ajouter quelque chose que vous trouvez nécessaire d'aborder dans cette discussion

**RM** - bon/ ce qui est nécessaire - - - ce que je peux ajouter/ c'est qu'à la prochaine occasion/ comme on vient de parler des manuels/ qui ne font pas recours à la: du baobab par exemple/ qui ne tient pas compte de la culture - - à la prochaine/ pour ceux-là/ qui vont pouvoir élaborer des manuels/ qu'ils puissent en tenir compte: c'est ce que je peux ajouter.

-----  
**E** – bom/ essa era a nossa penúltima questão/ a última questão que eu gostaria de colocar/ era saber se tem algo por acrescentar à nossa conversa/ que acha que é relevante neste momento

**LJ** – (silence, puis sourire) sim/ dizer que/ talvez aconselhar os colegas/ ou - - acrescentar sim/ aconselhar os colegas devem fazer mais/ usar essa abordagem intercultural nas salas de aulas/ não se limitarem somente em influenciar o aluno a valorizar somente a sua cultura - - visto que essa cultura é desvalorizada talvez e...pelos outros nem/ devem procurar incentivar os alunos a se:: a conviverem com irmãos de culturas diferentes - -como sendo:: /como sendo uma única cultura/ só com particularidades/

-----  
**E** – ça c'était notre avant dernière question/ pour la dernière question/ je voudrais savoir si vous avez quelque chose à ajouter à notre discussion/ si vous trouvez qu'il y a quelque chose que vous voudriez traiter encore

**PM** – oui/ bon/ comme nous parlons de l'approche interculturelle/ pour moi c'est très important - - d'aborder/ d'enrichir autant de contenus/ dans nos programmes scolaires parce que cela peut nous aider/ euh à:: faire des comparaisons/ les élèves vont apprendre à partir des autres cultures/ parce que ici où nous sommes/ normalement les gens/ les gens euh les gens seulement se concentrent dans leur culture/ et ils ne savent pas différencier/ ou bien de considérer que/ ce que les autres font/ sont euh euh des choses importantes - - il y a des cultures dans/ il y a des cultures aujourd'hui qui:: qui qui n'aident pas suffisamment pour la construction morale des gens/ et si on fait des comparaisons avec d'autres cultures là on peut profiter des éléments positifs de l'autre culture/ et juger ce que n'est pas tellement très positif dans notre culture/ et à ce moment la personne peut être bien formée/ et savoir ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire - - donc la culture est très importante dans ce cas.

-----  
**E** – bom/ esta era a penúltima questão/ e a última questão eu gostaria de saber se que:r tem algo a mais por acrescentar à nossa conversa

**MS** – bom/ yeah a conversa é muito excelente/ espero que não seja/ é pena que o tempo para si é curto/ até porque seria bom/ uma coisa dessas se abordássemos numa sala de aulas todos juntos/ e como já/ como já lhe apresentei lá na sala perante os alunos/ acho que seria mais

uma aula/ de aprendizagem em termos culturais - - então você falar como já tem essa experiência/ de dar uma viagem para o estrangeiro/ abordaria por exemplo a cultura do estrangeiro/ da França como é que esta a sentir - - se já passou por exemplo em outros países francófonos/ como esses aqui da África/ Mayotte/ Congo por aqui e outras ilhas e ali/ numa sala de aulas seria bom/ e eu acho que é bom tema/ de facto muito bom

-----  
**E** – ta bom/ ta bom/ professora/ esta era a nossa u.: penúltima questão/ eu gostaria de perguntar/ se gostaria de acrescentar algo que julga necessário à nossa conversa

**SE** – (avec un grand sourire) dizer que foi muito bom/ não tenho muito por acrescentar/ as questões são muito boas/ são criativas/ e falando de interculturalidade muito importante e.: por serem espontâneas/ ser na hora fiquei um pouco baralhada mas epah/ (un grand sourire à la fin, on dirait que l’interviewée cherche à s’expliquer ou se disculper d’éventuelles erreurs et lapsus durant l’interview)

-----  
**E** – humm/ estamos a chegar ao fim da nossa conversa/ eu gostaria de saber se tem algo por acrescentar que gostaria que:/ que acha que talvez devíamos ter abordado nesta discussão

**MF** – uma vez está se falar de cultura - - se calhar para as próximas vezes/ os próximos anos que houvesse aqui um intercâmbio/ entre as escolas nem/ na área de francês/ acho que ia ser muito bom para os alunos porque as vezes tem alunos que/ se calhar chegam se calhar é aula de francês ou não entram/ ou simplesmente ficam fora:/ ou se estão na sala de aulas/ não prestam atenção na aula - - então sendo assim/ haver um intercâmbio/ entre as escolas secundarias/ acho ia ser muito bom - - ia motivar muitos alunos/sim

**E** – muito obrigado professora ... pela sua colaboração

-----  
**E** – então/ eh/ estamos a chegar ao fim da nossa conversa/ eu gostaria de saber se: se tem alguma: - - algo por acrescentar a nossa conversa/ que julga que: era necessário fazer-me saber

**SA** – não eu/ gostaria nem que.: / nesse tema por exemplo a interculturalidade nem/ que:/ fizessem programas/ eh: temas também/ para ajudar transmiti:r/ eh a inserir no coisa como é que posso dizer/ no: no programa de ensino de: francês em Moçambique neste caso nem/ sim tinha que considerar muito mais/ esta parte da interculturalidade/ entre a França e Moçambique/ assim também nós a transmitirmos cultu a nossa cultura a eles/ sim é mais ou menos isso.

## Liste de tableaux

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 1 - Tableau des correspondances des langues mozambicaines selon différentes auteurs et sources.....   | 27  |
| Tableau 2 - Historique des élections au Mozambique entre 1994 et 2009.....  | 30  |
| Tableau 3 - Les niveaux et les classes du système scolaire du SNE au Mozambique .....   | 34  |
| Tableau 4 - Composantes historiques de la compétence culturelle en didactique des langue-culture .....  | 156 |
| Tableau 5 - Différentes définitions de la compétence interculturelle.....   | 158 |
| Tableau 6 - Les composantes de la compétence de communication interculturelle.....  | 162 |
| Tableau 7 - Les horaires et les dates des observations .....  | 185 |
| Tableau 8 - Conditions de réalisation des enquêtes.....   | 188 |
| Tableau 9 - Les unités thématiques dans les programmes de français des 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles.....  | 197 |
| Tableau 10 - Variation des contenus d'un cycle à l'autre mais avec les mêmes intitulés d'unités thématiques .....   | 198 |
| Tableau 11 - Nombre de noms de personnages selon leur appartenance/origine.....   | 210 |
| Tableau 12 - Nombre de textes selon leur appartenance/origine.....  | 211 |
| Tableau 13 - Nombre de lieux selon leur appartenance/origine .....  | 214 |
| Tableau 14 - Les données commutatives des trois catégories d'analyse.....   | 215 |
| Tableau 15 - Tableau récapitulatif des thèmes et du matériel utilisé .....  | 224 |
| Tableau 16 - Récapitulatif du traitement et de la possibilité de traitement du thème dans une perspective interculturelle.....  | 230 |
| Tableau 17 - Assertion 2 - La réussite d'un acte de communication en langue étrangère dépend exclusivement de la maîtrise de la grammaire de cette langue .....                                   | 256 |
| Tableau 18- Assertion 4 - La compétence linguistique est insuffisante pour établir une communication réussie avec quelqu'un.....  | 258 |
| Tableau 19 - Assertion 15 – Il est plus important de bien connaître la culture attachée à une langue que de maîtriser les règles grammaticales .....  | 259 |
| Tableau 20 - Assertion 19 – Les aspects culturels les plus importants en classe de langue, sont les productions artistiques, la gastronomie, les monuments et les personnages.....                | 260 |
| Tableau 21 - Assertion 1 - La culture qui doit être attachée à l'apprentissage du français est celle de la France .....   | 262 |
| Tableau 22 - Assertion 10 - L'apprentissage du français est une occasion de s'initier à la connaissance des cultures d'autres pays francophones .....   | 263 |
| Tableau 23 - Assertion 7 – La connaissance d'autres cultures étrangères permet à l'élève de mieux connaître sa propre culture et d'en prendre conscience.....                                     | 265 |
| Tableau 24 - Assertion 22 - Pour mieux connaître la culture étrangère, il faut tout d'abord mieux connaître sa propre culture .....   | 266 |
| Tableau 25 - Assertion 9 - Pendant les cours, dans une approche interculturelle, il faut sensibiliser les apprenants sur la nécessité de respecter et valoriser les différences culturelles ..... | 268 |
| Tableau 26- Assertion 18 - Dans une approche interculturelle, le professeur doit apprendre à l'élève à cacher sa différence culturelle .....  | 269 |
| Tableau 27- Assertion 6 - Dans l'approche interculturelle, il s'agit d'initier l'apprenant à la culture étrangère sans pour autant abandonner la sienne .....                                     | 271 |

|  |     |
|--|-----|
| Tableau 28 - Assertion 21 - Dans une approche interculturelle de la langue et grâce à la connaissance de la culture cible, l'élève doit arriver à oublier sa culture et assimiler la culture étrangère .....   | 272 |
| Tableau 29 – Assertion 11 – Dans le but de privilégier une approche interculturelle en classe de FLE, il est souhaitable voire conseillé d'éviter de présenter des exemples ou d'aborder des thèmes et des sujets qui peuvent engendrer des chocs culturels..... | 274 |
| Tableau 30 - Assertion 20 - En classe de langue étrangère, le choc culturel est un élément non seulement négatif mais aussi et surtout positif .....   | 275 |
| Tableau 31 - Assertion 14 - L'approche de la culture de la langue étrangère doit se faire à travers la présentation, en classe, des faits et des sujets qui donnent une image flatteuse (positive) du pays dont il est question .....                            | 276 |
| Tableau 32 - Assertion 17- L'approche et la compétence interculturelles émergent en didactique des langues avec l'apparition de l'approche communicative dans les années 1970. ....  | 279 |
| Tableau 33 - Assertion 24 - L'approche interculturelle est une nouvelle méthodologie d'enseignement à part entière au même titre que la méthode SGAV ou l'approche communicative .....   | 280 |
| Tableau 34 - Assertion 3 - Tout enseignant de langue étrangère est en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe.....  | 282 |
| Tableau 35 - Assertion 25 - Tout enseignant de langue étrangère peut mettre en place une approche interculturelle, à condition d'y être formé .....  | 283 |
| Tableau 36 - Assertion 5 - Pour aborder les aspects culturels de la France ou d'autres pays francophones, en classe, il faut avoir séjourné en France ou dans les pays en question.....  | 285 |
| Tableau 37 - Assertion 23 - Pour mettre en place une approche interculturelle en classe de FLE, il n'est pas nécessaire d'avoir séjourné/vécu en France ou dans un pays francophone  | 286 |
| Tableau 38 - Assertion 12 - La formation initiale des professeurs de français (à l'université) au Mozambique prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE .....                                | 287 |
| Tableau 39 - Assertion 13 - La compétence interculturelle, en tant qu'objectif à atteindre, est absente des programmes de français pour le secondaire au Mozambique .....  | 289 |
| Tableau 40 - Assertion 16 - Vous ne pratiquez pas l'approche interculturelle pendant vos cours parce que vous n'avez pas été formé à cela .....  | 290 |

## Listes de graphiques

|  |     |
|--|-----|
| Graphique 1 – Nombre de noms de personnages selon leur appartenance/origine.....   | 211 |
| Graphique 2 - Nombre de textes selon leur appartenance/origine.....  | 212 |
| Graphique 3 - Nombre de lieux selon leur appartenance/origine.....   | 214 |
| Graphique 4 - Les données commutatives des trois catégories d'analyse.....   | 215 |
| Graphique 5 - Assertion 2 - La réussite d'un acte de communication en langue étrangère dépend exclusivement de la maîtrise de la grammaire de cette langue.....  | 257 |
| Graphique 6 – Assertion 4 - La compétence linguistique est insuffisante pour établir une communication réussie avec quelqu'un.....   | 258 |
| Graphique 7 - Assertion 15 – Il est plus important de bien connaître la culture attachée à une langue que de maîtriser les règles grammaticales.....   | 259 |
| Graphique 8 - Assertion 19 – Les aspects culturels les plus importants en classe de langue, sont les productions artistiques, la gastronomie, les monuments et les personnages.....  | 260 |
| Graphique 9 - Assertion 1 - La culture qui doit être rattachée à l'apprentissage du français est celle de la France.....   | 262 |
| Graphique 10 - Assertion 10 - L'apprentissage du français est une occasion de s'initier à la connaissance des cultures d'autres pays francophones.....   | 264 |
| Graphique 11 - Assertion 7 – La connaissance d'autres cultures étrangères permet à l'élève de mieux connaître sa propre culture et d'en prendre conscience.....  | 266 |
| Graphique 12 - Assertion 22 - Pour mieux connaître la culture étrangère, il faut tout d'abord mieux connaître sa propre culture.....   | 267 |
| Graphique 13 - Assertion 9 - Pendant les cours, dans une approche interculturelle, il faut sensibiliser les apprenants sur la nécessité de respecter et valoriser les différences culturelles.....   | 269 |
| Graphique 14 - Assertion 18 - Dans une approche interculturelle, le professeur doit apprendre à l'élève à cacher sa différence culturelle.....   | 270 |
| Graphique 15 - Assertion 6 - Dans l'approche interculturelle, il s'agit d'initier l'apprenant à la culture étrangère sans pour autant abandonner la sienne.....  | 271 |
| Graphique 16 - Assertion 21 - Dans une approche interculturelle de la langue et grâce à la connaissance de la culture cible, l'élève doit arriver à oublier sa culture et assimiler la culture étrangère.....  | 272 |
| Graphique 17 – Assertion 11 – Dans le but de privilégier une approche interculturelle en classe de FLE, il est souhaitable, voire conseillé, d'éviter de présenter des exemples ou d'aborder des thèmes et des sujets qui peuvent engendrer des chocs culturels..... | 274 |
| Graphique 18 - Assertion 20 - En classe de langue étrangère, le choc culturel est un élément non seulement négatif mais aussi et surtout positif.....  | 275 |
| Graphique 19 - Assertion 14 - L'approche de la culture de la langue étrangère doit se faire à travers la présentation, en classe, des faits et des sujets qui donnent une image flatteuse (positive) du pays dont il est question.....                               | 277 |
| Graphique 20 - Assertion 17 - L'approche et la compétence interculturelles émergent en didactique des langues avec l'apparition de l'approche communicative dans les années 1970.....  | 279 |

|   |     |
|---|-----|
| Graphique 21 - Assertion 24 - L'approche interculturelle est une nouvelle méthodologie d'enseignement à part entière au même titre que la méthode SGAV ou l'approche communicative .....  | 280 |
| Graphique 22 - Assertion 3 - Tout enseignant de langue étrangère est en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe.....   | 282 |
| Graphique 23 - Assertion 25 - Tout enseignant de langue étrangère peut mettre en place une approche interculturelle, à condition d'y être formé .....   | 283 |
| Graphique 24 - Assertion 5 - Pour aborder les aspects culturels de la France ou d'autres pays francophones, en classe, il faut avoir séjourné en France ou dans les pays en question .....  | 285 |
| Graphique 25 - Tableau 23 - assertion 23 - Pour mettre en place une approche interculturelle en classe de FLE, il n'est pas nécessaire d'avoir séjourné/vécu en France ou dans un pays francophone .....                            | 286 |
| Graphique 26 - Assertion 12 - La formation initiale des professeurs de français (à l'université) au Mozambique prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE ..... | 288 |
| Graphique 27 - Assertion 13 - La compétence interculturelle, en tant qu'objectif à atteindre, est absente des programmes de français pour le secondaire au Mozambique.....  | 289 |
| Graphique 28 - Assertion 16 - Vous ne pratiquez pas l'approche interculturelle pendant vos cours parce que vous n'avez pas été formé à cela .....   | 290 |

## Liste d'images

|   |     |
|---|-----|
| Image 1 - Les couches de la culture selon Hofstede.....                                 | 76  |
| Image 2 - Le modèle d'Iceberg selon Kohls (2000).....                                   | 77  |
| Image 3 - Couvertures des trois manuels de français analysés dans cette recherche ..... | 210 |

## Index des auteurs

### A

Abdallah-Pretceille, 11, 12, 13,  
14, 16, 54, 59, 66, 68, 69, 81,  
86, 87, 90, 91, 101, 102, 103,  
108, 111, 122, 123, 125, 127,  
128, 129, 130, 131, 133, 135,  
138, 140, 143, 144, 145, 146,  
149, 153, 159, 161, 162, 174,  
175, 251, 252, 255, 257, 275,  
276, 281, 306, 307, 309  
Abou, 88, 97, 101, 157  
Abric, 106, 107, 112, 113, 120  
Achard-Bayle, 54, 90, 100, 138,  
142  
Akkari, 297  
Aleixo, 13  
Amossy, 109, 111, 112  
Amossy & Pierrot, 109, 111  
Appadruï, 68  
Auger, 12, 13, 14, 201, 207, 216,  
224, 231

### B

Banze, 13  
Bardin, 196  
Bartel-Radic, 162, 163, 164  
Beacco, 120, 194, 195  
Beaud & Weber, 192  
Benveniste, 99, 102, 240  
Berthier, 183, 184, 185, 186  
Bigot & Cadet, 124, 238, 313  
Billig, 111  
Blanchet, 11, 12, 70, 72, 139,  
185, 186, 246, 307  
Blanchet & Gotman, 186, 191  
Boyer, 18, 87, 117, 118, 119,  
157, 201  
Braudel, 55, 56, 57, 58  
Byram, 11, 12, 13, 16, 47, 48, 49,  
53, 59, 70, 73, 77, 81, 84, 85,  
86, 125, 158, 165, 166, 170,  
171, 180, 215, 224, 234, 244,  
252, 265, 276, 287, 290, 293,  
306  
Byram, Gribkova & Starkey, 16,  
158, 166, 234, 265, 276, 290,  
293  
Byram, Zarate & Neuner, 16, 77,  
158, 166, 170

### C

Cadeado, 31

Cahen, 32  
Cambra Giné, 123, 184, 186  
Camilleri, 16, 141, 149, 276, 281,  
282, 306  
Campenhoudt, Marquet & Quivy,  
183, 192, 195, 196  
Canale & Swain, 39  
Castellotti & Moore, 117  
Charaudeau, 98, 99, 101, 140,  
141, 147, 148, 157, 198, 273,  
275, 306, 309, 316  
Charaudeau & Maingueneau, 197  
Chavale, 13  
Clanet, 12, 49, 50, 51, 128, 130,  
281, 297  
Cohen-Emerique, 138, 141, 284  
Cohen-Scali & Moliner, 114  
Colin, 100, 101, 315, 319, 320,  
322, 323  
Collès, 14, 139, 140, 141, 142,  
143, 144, 147, 281, 282, 286,  
306, 309  
Comé-Menete & Cumbe, 210,  
222  
Condol, 107  
Corbeil, 99  
Cortès, 70, 72, 244  
Coste, 11, 12, 14, 39, 151, 153,  
157  
Cumbe, 13  
Cuq, 46, 125, 156, 157

### D

Da Silva Junior & Da Costa, 185  
De Brito, 21, 22, 30  
De Carlo, 12, 14, 54, 58, 59, 125  
De Negri, 75  
Demorgon, 12, 103, 128, 132,  
133, 134, 135, 136, 137, 153,  
174, 175, 250, 252  
Deprez, 186  
Dervin, 12, 13, 29, 68, 69, 86, 87,  
88, 89, 90, 92, 119, 144, 146,  
147, 163, 164, 165, 167, 168,  
169, 170, 171, 174, 175, 221,  
270, 271, 307, 308, 309  
Dubois et all, 45  
Dumont, 129, 130, 137, 142, 153,  
281, 293, 309  
Durkheim, 104, 107, 160

### E

ElHajji, 68, 69, 70

Elias, 54  
Erikson, 93

### F

Firmino, 24, 25, 26, 28  
Francisco, 21  
François, 42, 57

### G

Galisson, 60, 61, 62, 63, 73, 80,  
83, 146, 148, 269  
Geertz, 51  
Gohard-Radenkovic, 12, 13, 62  
Goodnough, 50  
Gudykunst, Tong-Tommey &  
Chua, 75  
Guthrie, 25, 26, 28

### H

Hall, 75, 77, 78, 79  
Hamel, 183  
Herzlich, 104, 106  
Hofstede, 63, 64, 65, 66, 77, 78,  
163  
Holliday, Hyde & Kullman, 16,  
165  
Houpert, 304

### I

INDE/MINED, 38, 205, 211,  
212, 301

### J

Jamieson, 185  
Jodelet, 104, 105, 107, 186

### K

Kaplan & Hammers, 53  
Kaplan et Hamers, 47  
Kastersztein, 88, 89, 90, 91, 92  
Kerbrat-Orecchioni, 74, 144, 197  
Klineberg, 108, 109, 110, 121  
Kluckhohn, 49, 63  
Kohls, 78, 79

### L

Ladmiral, 71, 100, 129, 262, 303  
Lemos, 13

Lévi-Strauss, 51, 55, 56, 58

Leyens, 109

Lipiansky, 12, 88, 91, 93, 95, 96,  
101, 103, 104, 108, 109, 111,  
112, 119, 121, 122, 128, 140,  
148, 262, 281, 282

Luodonpää, 171, 172

## M

Maingueneau, 197, 198

Mannoi, 109, 111

Mapfala, 13

Meunier, 14, 125

Moirand, 39, 157, 245

Moore, 104, 109, 117, 118

Morin, 52

Moscovici, 104, 106, 107, 114,  
115

Mucchielli, 88, 89, 90, 91, 92, 93,  
95, 96

## N

Ngunga, 24, 25, 26, 27, 28

Ngunga & Bavo, 24, 25

Nicklas, 111, 112

Nuvunga, 30, 31

## O

Otayek, 97

## P

Paredes, 29

Parizot, 185

Pereira, 22

Peretz, 187

Pernoud, 305

Piriou, 51, 52, 53

Porcher, 12, 14, 59, 60, 61, 62,  
63, 70, 71, 72, 80, 81, 143,  
152, 153, 161, 162, 269, 281,  
309, 314, 323

Pu, 76

Puren, 12, 18, 154, 155, 159, 160,  
161, 162, 174, 175, 200, 202,  
207, 287

## R

**Reboulet**, 54, 58

Ricœur, 100, 101

*Robert*, 50, 156

Rocher, 53, 54, 57, 58, 67

## S

Sercu, 170, 171, 173

Simango, 29, 321

Singly, 185

Sitoe, 26, 27, 28

## T

Tajifel, 96

Taylor, 57, 132

Thomas, 51, 52, 53, 162

## U

Unesco, 48, 149, 150, 151, 224,  
320, 323

## V

Verbunt, 12, 126, 127, 151

Vieille Gros-Jean, 45, 103, 133,  
135

Vieira, 32

Vinsonneau, 87, 88, 89, 92, 97,  
98

Vion, 198

## W

Williams, 49

## Z

Zarate, 11, 12, 13, 16, 17, 81, 82,  
83, 84, 86, 108, 109, 116, 117,  
118, 119, 120, 121, 122, 140,  
148, 213, 214, 222, 223, 224,  
231, 235, 251, 274, 281, 293,  
306, 307, 309

## Résumé

L'approche interculturelle, devenue transversale et interdisciplinaire, a été adoptée puis érigée en composante essentielle, incontournable et incontestable en didactique de langues étrangères depuis les années 1970. Cependant, une analyse critique de la bibliographie dédiée et des différents usages, tous domaines confondus, fait ressortir des malentendus et des positionnements épistémologiques et méthodologiques diversifiés, voire même contradictoires, amenant ainsi certains auteurs à dresser des critiques et à proposer des pistes de réorientation. Par ailleurs, nous avons constaté que dans le domaine d'enseignement des langues étrangères au Mozambique, l'interculturel n'était pas aussi omniprésent et ne faisait pas l'objet de plusieurs recherches au même titre qu'en Europe, par exemple. C'est dans cette perspective que nous avons mené cette recherche afin d'évaluer les connaissances des enseignants et les mécanismes de prise en compte de cette approche dans les cours de français langue étrangère au Mozambique. Pour ce faire, nous avons analysé des documents (programmes et manuels) et mené des enquêtes par le biais d'observations non participantes, d'entretiens semi-directifs et d'un questionnaire. En croisant les résultats des différentes analyses, nous avons constaté que les discours et les représentations étaient marqués par la tendance générale caractérisant l'interculturel car, d'une part, tous les enseignants croient et déclarent savoir ce qu'il est, tout en éprouvant des difficultés à expliquer ses mécanismes et à illustrer leurs connaissances avec des activités mises en place en classe et, d'autre part, ils considèrent comme interculturelles des activités et pratiques plutôt civilisationnelles et culturalistes. Ceci nous amène à douter de la pratique de l'interculturel dans ce contexte, malgré les objectifs contenus dans le programme et les déclarations des enseignants. En effet, nous avons noté que les notions étaient mal maîtrisées, conduisant à des incohérences dans les représentations des enseignants. Nous estimons qu'il est nécessaire de mettre en place des actions visant l'approfondissement, la mise à jour des acquis et la prise en compte de cette dimension à trois niveaux : la formation des enseignants, les programmes et les manuels d'enseignement.

**Mots-clés :** Langue – Culture – Didactique du Français langue étrangère - Approche interculturelle – Identité – Représentations

## Abstract

The intercultural approach, which has become cross-cutting and interdisciplinary, has been adopted and established as an essential, indispensable and indisputable component of foreign language teaching since the 1970s. However, a critical analysis of the bibliography dedicated to it and of the various uses, in all fields combined, reveals diverse and even contradictory epistemological and methodological misunderstandings and positions. This has led some authors to draw up criticisms and to propose avenues for reorientation. Furthermore, we found that in the field of foreign language teaching in Mozambique, intercultural issues were not as ubiquitous and the subject of much research as in Europe, for example. It is in this perspective that we conducted this research in order to evaluate teachers' knowledge and the mechanisms for taking this approach into account in French as a foreign language courses in Mozambique. To do this, we analyzed documents (programs and textbooks) and conducted surveys through non-participant observations, semi-directive interviews and a questionnaire. Cross-checking the results of the various analyses, we have observed that speeches and perceptions were marked by the general tendency characteristic of interculturality because, on the one hand, all teachers believe and declare that they know what it is, while having difficulty explaining its mechanisms and illustrating their knowledge with classroom activities. On the other hand, they consider civilization and cultural activities and practices to be intercultural. This leads us to doubt the practice of interculturality in this context, despite the objectives contained in the curriculum and the teachers' declarations. Indeed, we found that the concepts were poorly mastered, leading to inconsistencies in teachers' representations. We believe

that it is necessary to put in place measures to further develop, update and take into account this dimension at three levels: teacher training, curricula and text books.

**Key-Words** : Language – Culture – French foreign language teaching – Intercultural approach – Identity – Representations