

Développer la compétence interculturelle à l'école primaire : analyse des méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE

Vuleta, Irena

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:410607>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**RAZVOJ MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI - ANALIZA
ODABRANIH METODA UČENJA FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA**

DIPLOMSKI RAD

Studentica: Irena Vuleta

Mentorica: dr.sc. Ivana Franić, red.prof

Zagreb, 2024.

Université de Zagreb
Faculté de philosophie et lettres
Département d'études romanes

**DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE À L'ÉCOLE
PRIMAIRE : ANALYSE DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DU FLE**

MÉMOIRE DE MASTER

Étudiante : Irena Vuleta

Directrice de mémoire : dr.sc. Ivana Franić, professeure
titulaire

Zagreb, 2024

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

**DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE À L'ÉCOLE PRIMAIRE :
ANALYSE DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE**

i da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Irena Vuleta

Zagreb, 2024.

Sažetak

Ovaj rad ima za cilj istražiti sadržaj udžbenika i radnih bilježnica koji su u uporabi u nastavi francuskoga kao stranog jezika u osnovnim školama u Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno na udžbenicima i radnim bilježnicama za početnike (razina A1.1) kako bi se dobila slika o tome u kojoj se mjeri međukulturne vještine razvijaju od samih početaka učenja francuskoga kao stranog jezika u osnovnoj školi.

Analiza počiva na teoriji Roberta Galissona koji ističe važnost kulture u učenju jezika odnosno učenju jezika pomoću kulture i obrnuto (Galison, 1992 : 3), zbog čega uviđamo neizostavnu ulogu međukulturne kompetencije u tom procesu, a što ćemo pokazati ovim radom. Istraživanje uzima u obzir i smjernice ZEROJ-a (Zajednički europski referentni okvir za jezike), kriterije za evaluaciju kulturnih sadržaja u udžbenicima (Vrhovac i sur., 2019 : 297) i teoriju, odnosno istraživanja Ane Petravić (Petravić : 2016, 2010) o slikama stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika (2010) te služi kao polazište za pregled strukture udžbenika i radnih bilježnica na osnovi međukulturnih vještina. Analizirani udžbenici i radne bilježnice ciljano su odabrani po tome što su trenutno u upotrebi u osnovnim školama u Hrvatskoj te u svojem sadržaju imaju jasno istaknutu izgradnju međukulturnih vještina u učenika. Odabrali smo metode *Zigzag +1*, *Sésame 1* i *Adosphère 1*. U istraživanju polazimo od hipoteze da udžbenici koje proučavamo slijede smjernice ZEROJ-a koji ističe važnost međukulturalnosti te da su udžbenici koji su zastupljeni u hrvatskim osnovnim školama pokazatelj uspješne implementacije smjernica iz ZEROJ-a pritom imajući u vidu da postoje moguća odstupanja s obzirom na to da se radi o kompleksnom području koje je potrebno prilagoditi učenicima i nastavu.

U istraživanju koristimo kvantitativnu metodu kako bismo utvrdili koliko međukulturnog sadržaja ima u odabranim metodama i kvalitativnu metodu kako bismo otkrili o kakvom se sadržaju radi odnosno u kojoj su mjeri metode strukturirane prema međukulturnom pristupu učenja tj. poučavanja.

Važno je utvrditi i u kojoj se mjeri zastupljena kultura u udžbenicima i u učenikovim radnim materijalima te na koji se način artikuliraju međukulturni sadržaji s obzirom na to koliko je kultura važan čimbenik učenja jezika. Time udžbenici postaju sredstvo koje gradi most prema drugim kulturama, napose prema bogatim prostranstvima kulture frankofonih zemalja.

Ključne riječi : francuski kao strani jezik, međukulturna kompetencija, učenje stranog jezika, učenje i poučavanje stranog jezika, udžbenik francuskoga kao stranoga jezika

Résumé

Ce mémoire de master a pour objectif d'analyser le contenu des méthodes et des cahiers d'activités disponibles et utilisés dans l'enseignement du FLE (français langue étrangère) dans les écoles primaires en Croatie. La recherche s'appuie sur des manuels et cahiers d'activités pour les débutants (niveau A1.1) afin de déterminer dans quelle manière la compétence interculturelle est développée dès le début de l'apprentissage du FLE à l'école primaire.

L'analyse s'appuie sur la théorie de Robert Galisson, où l'auteur souligne l'importance de la culture dans l'apprentissage des langues, c'est-à-dire l'apprentissage des langues par la culture et vice versa (Galisson, 1992 : 3), ce qui nous fait donner à la compétence interculturelle un rôle important dans ce processus et ce qui nous montrerons dans notre recherche. La recherche est menée selon les recommandations du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues, désormais CECR), les critères d'évaluation du contenu culturel dans les méthodes (Vrhovac et alii, 2019 : 297) et la théorie c'est-à-dire les recherches d'Ana Petravić (Petravić : 2016, 2010) concernant les images de la culture cible et la propre culture (2010) et sert de vue d'ensemble de la structure des méthodes et des cahiers d'activités basés sur la compétence interculturelle. Les méthodes analysées ont été choisi délibérément car ils sont actuellement utilisés dans les écoles primaires en Croatie et reflètent les compétences transmises aux apprenants des écoles croates. Nous avons choisi les manuels *Zigzag +1*, *Sésame 1* et *Adosphère 1*.

Dans la recherche, nous partons de l'hypothèse que les méthodes que nous analysons suivent les recommandations du CECR, qui met l'accent sur l'importance de l'interculturalité, et que les méthodes représentées dans les écoles primaires croates sont un indicateur de la mise en œuvre réussie des recommandations du CECR, sachant qu'il existe des écarts possibles étant donné qu'il s'agit d'un domaine et d'une compétence complexes qui doivent être adaptés aux apprenants et au cours.

Dans la recherche, nous utilisons la méthode quantitative pour déterminer le nombre de contenu interculturel dans les méthodes sélectionnées et la méthode qualitative pour découvrir de quel type de contenu il s'agit, c'est-à-dire dans quelle mesure les méthodes sont structurées en fonction de la diversité culturelle et l'approche culturelle.

Il est également important de déterminer dans quelle mesure la culture est représentée dans les méthodes et les supports, et comment le contenu interculturel est articulé, compte tenu de

l'importance de la culture dans l'apprentissage des langues. Ainsi, les méthodes deviennent un outil qui construit un pont vers d'autres cultures, en particulier vers les riches étendues culturelles des pays francophones.

Mots clés : français langue étrangère, compétence interculturelle, enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, manuel de FLE

Table des matières

1 Introduction.....	5
2 Cadre théorique.....	6
2.1 La culture dans l'enseignement/apprentissage.....	6
2.1.2 Culture « minimaliste » et culture « maximaliste ».....	8
2.2.1 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).....	11
2.2.2 CECR – Volume complémentaire.....	13
2.2.3 Compétence interculturelle et l'interculturel.....	15
2.2.4 L'interculturel et la pluriculturalité.....	18
2.3 Représentations, stéréotypes et préjugés.....	20
2.4 Le manuel et le cahier d'activités comme outils d'enseignement/apprentissage de FLE.....	22
3 Recherche.....	26
3.1 Description et objectifs de la recherche.....	26
3.2 Présentation du corpus – les méthodes choisies.....	28
3.2.1 Zigzag +1.....	30
3.2.2 Sésame 1.....	30
3.2.3 Adosphère 1.....	32
3.3.3 Les instruments d'analyse du corpus.....	32
4 Résultats de la recherche.....	39
4.1 Analyse quantitative.....	39
4.1.1 Contenu macro-culturel.....	39
4.1.2 Contenu micro-culturel.....	42
4.2 Analyse qualitative.....	44
5 Discussion.....	57
6 Conclusion.....	61
Bibliographie.....	63
Sitographie.....	64

1 Introduction

La culture occupe une place importante dans l'apprentissage des langues étrangères, comme l'a souligné Robert Galisson. Selon lui, la langue et la culture sont étroitement liées, formant une entité indissociable qui permet la transmission de la langue à travers la culture et vice versa. Ainsi, il est essentiel d'acquérir une compréhension approfondie de tous les aspects culturels qui accompagnent l'apprentissage d'une langue étrangère (Galisson, 1992 : 111). L'importance de la culture dans l'apprentissage des langues étrangères est d'autant plus soulignée par le rôle de la compétence interculturelle, qui occupe une place notable dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 9) et revêt une importance croissante de nos jours. Nous examinerons donc dans quelle mesure cette approche est reflétée dans les manuels et les cahiers d'activités de français langue étrangère (désormais FLE) que nous avons choisis pour notre analyse.

Cependant, avant d'entrer dans le vif du sujet, il est important de définir les notions clés que nous aborderons dans le cadre théorique. Cette section expliquera l'importance de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, mettant notamment en évidence les notions de « culture maximaliste » et de « culture minimaliste » introduites par Galisson, qui sont d'une importance particulière pour notre recherche.

Par la suite, nous présenterons le CECR, en mettant l'accent sur les compétences qui y sont énumérées ainsi que sur le Volume complémentaire. Notre attention portera principalement sur la compétence interculturelle, c'est-à-dire sur l'aspect interculturel, et nous chercherons à identifier ses caractéristiques dans les manuels et les cahiers d'activités. De plus, étant étroitement interconnectés, nous aborderons également la compétence pluriculturelle ainsi que la distinction entre l'interculturel et la pluriculturalité. Ces aspects sont d'autant plus pertinents dans le cadre de notre recherche, car les descripteurs du Volume complémentaire du CECR ont été des repères essentiels en raison de leur lien avec notre sujet d'étude. Il sera également essentiel d'aborder la représentation, les stéréotypes et les préjugés, qui peuvent entraver ou faciliter la transmission de la culture. Leur présence ou leur absence constitueront des indicateurs supplémentaires de la prise en compte de la compétence interculturelle dans les manuels et dans les cahiers d'activités.

Enfin, nous soulignerons l'importance des manuels et des cahiers d'activités dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier pour les débutants pour qui ces ressources représentent le premier contact avec la langue et la culture cibles.

Ceci nous amène à la partie empirique de notre recherche, c'est-à-dire à la deuxième partie de ce mémoire, où nous présenterons tout d'abord les objectifs de notre étude, puis les trois méthodes que nous avons choisies, à savoir *Sésame 1*, *Zigzag +1* et *Adosphère 1*. Ces méthodes sont approuvées par le Ministère de la Science et de l'Éducation de Croatie et elles sont utilisées dans les écoles primaires en Croatie. Bien que destinés à des apprenants d'âges différents, elles s'adressent tous à des enfants qui sont débutants, ce qui est essentiel pour notre recherche, car nous nous intéressons à la manière dont l'aspect interculturel est développé dès le début de l'apprentissage du FLE à l'école primaire.

Nous allons maintenant présenter le cadre théorique, dans lequel nous traiterons des notions et théories les plus importants qui ont servi de point de départ à cette recherche. Nous clarifierons, en outre, les notions de culture, d'interculturalité, de représentation, de stéréotypes et de préjugés et les mettrons en relation avec notre recherche.

2 Cadre théorique

Dans le chapitre qui suit, nous nous pencherons sur différents aspects de l'intégration de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Notre démarche comprendra un examen des différentes approches de la culture, allant de la culture « minimaliste » et la culture « maximaliste ». De plus, nous analyserons l'importance du CECR et du Volume complémentaire en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la culture. Ensuite, nous étudierons les concepts de compétence interculturelle, d'interculturalité et de pluriculturalité, en soulignant leur pertinence dans l'enseignement/apprentissage du FLE. De plus, le chapitre abordera le rôle de la représentation, des stéréotypes et des préjugés dans les environnements d'apprentissage des langues. Enfin, nous examinerons l'utilisation des manuels et des cahiers d'activités comme outils pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.1 La culture dans l'enseignement/apprentissage

En plus d'essayer de décrire ce qu'est la culture, nous relierons la culture à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La culture en elle-même est une notion difficile à définir, comme le souligne Byram « donner une définition du mot 'culture' est – on le sait – une tâche ardue » (Byram, 2004 : 111), à la suite de Kaplan et Hammers (dans Byram, 2004 : 111) qui prétendent que la culture est « un mot fourre-tout » (Williams dans Byram, 2004 : 111) identifie plusieurs domaines de la culture, le domaine de « l'idéal » ou des valeurs universelles, le domaine « documentaire », qui comprend toutes les productions intellectuelles et créatives, et finalement le domaine « social » qui donne à la culture la tâche de décrire un mode de vie, qui inclut la vie quotidienne, pas seulement l'art (Byram, 2004 : 112). Byram souligne également qu'un aspect important de la culture est qu'elle est partagée, appartenant à la fois à tous ceux qui la partagent et à personne (Byram, 2004 : 113), tandis que Geertz en donne une définition détaillée :

« 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. » (Geertz dans Byram, 2004 : 68)

Vrhovac affirme qu'il est important d'enseigner la culture et pas seulement la langue car la langue est un produit de la société, donc elle reflète la réalité matérielle et spirituelle de la communauté sociale à laquelle elle appartient (Vrhovac et alii, 2019 : 303).

Cette façon d'aborder la culture montre dans quelle mesure il est important de regarder tous les aspects, c'est-à-dire de compléter la mosaïque qu'est la culture par l'art, l'histoire, la géographie, mais aussi les activités quotidiennes, comme le constate Hundeide dans (Byram, 2004 : 113), que la culture comprend, par exemple, les règles et les normes, c'est-à-dire toutes ces formes de comportement qui passent inaperçues dans la mesure où elles sont établies dans la vie quotidienne.

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2004 : 63), il est indiqué que la culture est « la capacité de faire des différences », c.à.d. qu'on peut dire la manière dont on détermine ce qu'est quelque chose, surtout s'il s'agit de quelque chose qui s'apprend.

Malgré le fait que la culture est considérée comme une composante importante de l'apprentissage des langues étrangères, elle a longtemps été négligée dans l'enseignement. Longtemps elle n'a été qu'un outil servant à rendre les cours plus intéressants, comme le souligne Andraka dans *Les défis de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école*

primaire (*Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*) (Vrhovac et alii, 2019 : 292), mais elle n'a jamais occupé une place égale comme la grammaire.

Celle-ci était largement conditionnée par la méthode d'enseignement et d'apprentissage grammaire-traduction, et elle a commencé à changer à la fin du XIXe siècle avec le développement de la méthode directe. Ensuite, des éléments de la vie quotidienne de la culture cible, tels que la nourriture et les boissons, les coutumes etc., commencent à apparaître dans les cours, mais ce changement a été lent jusqu'au développement de l'approche communicative ou approche interactive, bien que déjà la méthode audiovisuelle et la méthode structuro-globale audio-visuelle développent l'attitude selon laquelle la culture fait partie de la langue et qu'elle est placée dans le contexte social (Vrhovac et alii, 2019 : 292-293).

Selon Vrhovac, Chomsky avec son orientation psycholinguistique et Vygotsky ont également contribué à l'introduction de la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Il est important de noter que leurs démarches ne précisent pas la place de la culture dans l'enseignement/apprentissage, mais elles conduisent néanmoins à l'introduction de tâches dans lesquelles se développe la conscience de la culture (Vrhovac et alii, 2019 : 293).

Quant à l'enseignement spécifique de la culture et de l'interculturalité dans les écoles croates, il est devenu officiel en 2006 lorsqu'il a été inclus dans le programme scolaire par le document *Programme d'enseignement pour l'école primaire (Nastavni plan i program za osnovnu školu)* du Ministère des Sciences et de l'Éducation croate et est traité comme un objectif spécifique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école primaire. Dans le cadre de ce changement, des modifications des plans des matières scolaires et du matériel pédagogique des langues étrangères ont été faites. En conséquence, les sujets typiques de l'approche communicative et l'approche interculturelle, tels que les stéréotypes, le multilinguisme, les valeurs culturelles, les conflits interculturels et des sujets similaires, sont élargis (Petračić, 2016 : 28). Compte tenu du rôle de la culture dans l'enseignement des langues étrangères, cela semble être un grand pas vers le progrès, et c'est aussi le fondement sur lequel se construit et se développe l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans le chapitre qui suit, nous définirons en détail les notions de culture « minimaliste » et culture « maximaliste » introduites par Galisson et leur place dans l'enseignement/apprentissage de la culture.

2.1.2 Culture « minimaliste » et culture « maximaliste »

Comme indiqué précédemment, la culture est difficile à définir, étant donné qu'elle englobe de nombreux aspects, imprègne toutes les parties de la vie et peut être considérée sous différents angles. Il s'ensuit qu'enseigner une culture différente de celle de la culture maternelle est un défi en soi, comme le constate Byram « On estime trop hâtivement que l'enseignement de la langue conduira naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels. » (Byram, 2004 : 34).

Outre la question de savoir si et dans quelle mesure la culture doit être enseignée, se pose également la question de savoir comment l'enseigner, c'est-à-dire quels aspects de la culture étrangère doivent faire partie de l'enseignement.

Dans son ouvrage *De la langue à la culture par les mots* (1992), Galisson pose précisément cette question : « Quelle(s) culture(s) enseigner » (Galisson, 1992 : 114).

Deux approches de l'enseignement de la culture s'opposent, à savoir la culture « maximaliste » et la culture « minimaliste ».

La culture « maximaliste » peut être en partie rattachée à la définition de la culture proposée dans le *Dictionnaire de didactique du FLE*, dans la mesure où elle souligne qu'il faut savoir choisir ce qui est important, ce qui a de la valeur (Cuq, 2004 : 63). La culture « maximaliste » se compose de faits historiques, ce qui est si précieux qu'il est encore d'une grande importance aujourd'hui, tels que d'auteurs (littérature), de créateurs (arts), de dates, de faits et de monuments (histoire). De cette manière, selon Galisson, des locuteurs similaires aux locuteurs natifs sont créés, car des connaissances sur leur propre culture, qui sont également nécessaires aux locuteurs natifs, leur sont transférées, on dirait la culture encyclopédique.

Enseigner la culture « minimaliste », en revanche, n'exige pas que les apprenants deviennent aussi proches que possible des locuteurs natifs, mais accepte plutôt le fait que tout le monde ne s'efforce pas de devenir des locuteurs natifs, c'est-à-dire que la culture n'est pas un but, mais un moyen ou clé de compréhension d'une culture étrangère (Galisson, 1992 : 114).

Galisson définit donc la « culture maximaliste » comme une culture qui est par les « maximalistes » considérée comme la culture « légitime », qui a son profit et l'arbore comme un étendard. C'est la culture assimilée à la connaissance d'« auteurs », de « créateurs », de «

dates », de « faits », de « monuments » (Galissou, 1992 : 114). Qu'ils en aient conscience ou non, les maximalistes n'imaginent pas d'autre statut pour l'étranger que celui de « l'autochtone » (Galissou, 1992 : 114).

La « culture minimaliste » est cependant moins comme une de connaissances à apprendre, qu'une clé pour « comprendre les autres et être compris d'eux » (Galissou, 1992 : 114). C'est pourquoi, dans l'ordre de leurs préoccupations, les « minimalistes » font passer la culture « comportementale », directement liée au quotidien vécu des locuteurs, bien avant la culture « encyclopédique » (Galissou, 1992 : 114).

La culture « minimaliste » met en relief des connaissances beaucoup plus pratiques, la culture comportementale, donne un aperçu de la vie quotidienne des membres de la culture cible, traite de sujets tels que la nourriture et les boissons, les vêtements, les loisirs, le comportement, les coutumes, les salutations, les gestes et autres connaissances dont les apprenants ont besoin pour naviguer dans la vie quotidienne dans la langue cible (Vrhovac et alii, 2019 : 303-304).

Afin de mieux délimiter ces deux notions, nous montrerons dans le tableau suivant (Tableau 1) quels aspects de la culture sont enseignés en majorité selon ces deux approches :

Tableau 1 : La culture « maximaliste » et la culture « minimaliste » introduites par Galissou

Culture « maximaliste »	Culture « minimaliste »
Littérature (auteurs)	Salutations
Arts (créateurs)	Comportement
Dates	Nourriture
Faits	Vêtements
Monuments (histoire)	Vie quotidienne

Cette division est extrêmement importante pour notre analyse des manuels et des cahiers d'activités, car nous mènerons notre recherche sur cette base. En plus d'essayer de déterminer combien d'éléments se trouvent dans chacune de ces deux catégories (culture « maximaliste » et culture « minimaliste ») dans chaque manuel ou cahier d'activités, nous observerons également au tour de l'analyse qualitative comment ces deux types d'enseignement de culture sont présentés dans les méthodes choisies, des images, des tâches, des textes, etc.

Bien que ces deux concepts soient opposés, aucun ne doit être négligé. Vrhovac souligne que la compréhension des aspects socioculturels durant la communication est un élément essentiel pour évaluer la familiarité des locuteurs avec la société et la culture de la « communauté linguistique » à laquelle ils appartiennent (Vrhovac et alii, 2019 : 303). Il est crucial de déterminer s'ils ont acquis une connaissance approfondie de la société, de son histoire, ainsi que s'ils ont assimilé les normes et règles de comportement, tant linguistiques que non linguistiques (Vrhovac et alii, 2019 : 303) c'est-à-dire que nous pouvons conclure que la connaissance de la culture est un ensemble de connaissances différentes, et la connaissance de la culture est importante pour la connaissance de la langue et l'adaptation dans la vie quotidienne (Vrhovac et alii, 2019 : 304).

Dans le chapitre suivant, nous présenterons le CECR, un document qui a été établi dans le but de fournir une base commune pour la conception de programmes d'enseignement/apprentissage des langues et pour l'évaluation des compétences linguistiques à travers l'Europe. Sa signification réside dans sa capacité à promouvoir une approche standardisée et cohérente de l'enseignement et de l'évaluation des langues, favorisant ainsi la mobilité linguistique et culturelle (Conseil de l'Europe, 2001 : 4). En ce qui concerne la culture, le CECR reconnaît l'importance de l'interculturalité en soulignant la nécessité pour les apprenants de développer une compétence interculturelle afin de mieux comprendre et interagir avec des locuteurs de différentes cultures (Conseil de l'Europe, 2001 : 83). Il met en avant la communication interculturelle comme une composante essentielle du processus d'enseignement/apprentissage des langues, encourageant ainsi les pratiques pédagogiques qui favorisent l'échange et la compréhension interculturelle (Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

2.2.1 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Le CECR est un document élaboré par le Conseil de l'Europe qui définit les compétences d'enseignement et d'apprentissage des langues vivantes et qui élabore des niveaux de maîtrise dans ces compétences (Bertocchini, Costanzo, 2008 : 82).

Ce document fournit une base commune pour la description des compétences linguistiques des apprenants de toutes les langues en Europe. Il est structuré autour de six niveaux de compétence linguistique, de A1 (débutant) à C2 (avancé) (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

Le document montre que les compétences et les aptitudes linguistiques que les apprenants doivent développer afin de communiquer efficacement dans la langue cible sont diverses et couvrent plusieurs aspects. Les compétences générales individuelles, notamment le *savoir*, le *savoir-faire*, le *savoir-être* et le *savoir-apprendre* sont décrites (Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

Un accent particulier est mis sur les compétences communicatives langagières : les *compétences linguistiques*, les *compétences sociolinguistiques* et les *compétences pragmatiques* (Conseil de l'Europe, 2001 : 29).

Les *savoirs* ou *connaissance déclarative*, qu'ils proviennent de l'« expérience sociale » ou d'un « apprentissage plus formel » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16), sont essentiels pour la communication interculturelle. Ces connaissances, qu'elles soient empiriques ou académiques, façonnent notre compréhension du monde et influent sur notre capacité à interagir avec autrui. En se référant au CECR, il est clair que ces connaissances ne se limitent pas aux aspects linguistiques et culturels. Les connaissances académiques dans divers domaines, qu'ils soient éducatifs, scientifiques ou techniques, ainsi que les connaissances pratiques de la vie quotidienne, sont toutes cruciales pour naviguer dans les interactions langagières interculturelles. De plus, « la compréhension des valeurs, des croyances et des pratiques sociales partagées » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16) par différents groupes culturels est essentielle pour établir des liens authentiques et éviter les malentendus. Ainsi, la diversité des savoirs, qu'ils soient spécifiques à une culture ou universels, joue un rôle fondamental dans le développement de la compétence interculturelle (Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

Les compétences de *savoir-apprendre* englobent une combinaison de *savoir-être*, de *savoirs* et de *savoir-faire*, et reposent sur divers types de compétences. Dans ce contexte, « savoir-apprendre » peut également être interprété comme étant disposé à découvrir l'autre, que ce soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou de nouvelles connaissances (Conseil de l'Europe, 2001 : 17).

La *compétence linguistique*, dans le cadre de l'apprentissage et de l'acquisition d'une nouvelle langue et culture, comprend également la prise en compte de l'organisation cognitive du vocabulaire, des expressions idiomatiques etc. Ces aspects dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la communauté où l'apprenant a été socialisé et a fait ses divers apprentissages (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

La *compétence sociolinguistique* implique la compréhension des aspects socioculturels liés à l'utilisation de la langue. Cette dimension prend en compte les normes sociales, telles que les « règles de politesse », la « régulation des relations » entre différentes générations, sexes, statuts et groupes sociaux, ainsi que la « manière dont les rituels fondamentaux sont codifiés » par le langage dans le fonctionnement d'une communauté (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Il est crucial de reconnaître que cette composante sociolinguistique exerce une influence significative sur toute communication entre individus de cultures différentes, souvent de manière implicite, et souligne ainsi l'importance de développer une compétence interculturelle pour naviguer efficacement dans ces interactions (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

Ces compétences ont été développées avec beaucoup de soin et en tenant compte de la complexité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. La diversité des langues et des cultures est soulignée, c'est-à-dire l'importance de prendre en compte cette diversité qui emmène les enseignants et les apprenants à l'approche interculturelle. Le CECR souligne que la communication met tout l'être humain en jeu, que les compétences isolées et classifiées au sein du CECR se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. D'après le CECR, chaque individu est un acteur social qui établit des relations avec plusieurs groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Pour conclure, il est souligné que dans l'enseignement des langues selon une perspective interculturelle, l'objectif clé est de « favoriser le développement harmonieux de la personnalité » de l'apprenant en réponse à la diversité linguistique et culturelle, afin de construire une identité « équilibrée » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

Dans le chapitre suivant, nous présenterons le Volume complémentaire, ce qu'il apporte de nouveau en termes de culture et d'interculturalité, et comment il influence l'enseignement/apprentissage.

2.2.2 CECR – Volume complémentaire

Dans ce chapitre, nous nous efforcerons de proposer une définition de la *compétence pluriculturelle* et *plurilingue* et de la compétence interculturelle afin de souligner la différence et les similitudes entre elles. Plus loin dans les chapitres « compétence

interculturelle et l'interculturel » et « interculturel et pluriculturalité », nous accorderons une attention particulière aux compétences et à leurs particularités.

Le Conseil de l'Europe a publié le *CECR – Volume complémentaire* en 2018. En 2022, le deuxième et actuel Volume complémentaire a été publié qui « met à jour et étend le modèle conceptuel du CECR et complète l'ensemble des descripteurs du CECR incluant la médiation, l'interaction en ligne, la *compétence plurilingue* et *pluriculturelle* et les compétences en langues des signes » (Haute école pédagogique du canton de Vaud)¹. Il inclut :

- des descripteurs respectant l'approche inclusive et la neutralité de genre
- des détails supplémentaires relatifs à l'écoute et à la lecture
- un nouveau niveau, le niveau pré-A1, ainsi qu'une description enrichie des niveaux A1 et C1
- une échelle de remplacement pour la compétence phonologique ;
- de nouvelles échelles pour la médiation, l'interaction en ligne et la compétence plurilingue/pluriculturelle
- de nouvelles échelles pour la compétence en langue des signes (La clé des langues)²

Le CECR est en réalité bien plus qu'un « ensemble de niveaux communs de référence » (Volume complémentaire, 2022 : 25). Comme cela est expliqué dans le chapitre 2, le CECR élargit la perspective de l'enseignement des langues de plusieurs façons, notamment par sa conception de l'« utilisateur/apprenant » comme acteur social (Volume complémentaire, 2022 : 23), coconstruisant du sens dans l'interaction, et par le développement des notions de médiation et de compétences plurilingues et pluriculturelles (Volume complémentaire, 2022 : 21). L'élaboration détaillée de la compétence plurilingue et pluriculturelle montre à quel point la culture est importante dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, et constitue un grand pas en avant vers l'intégration de la culture dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans le *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums et une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et alii, 2016 : 10), la compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme « la capacité à utiliser un répertoire varié de ressources

1 <https://www.hepl.ch/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/cecr-volume-complementaire-opportunités-et-defis-dune-mise-en-oeuvre.html>

2 <https://cle.ens-lyon.fr/espagnol/agenda/actualites/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-apprendre-enseigner-evaluer-volume-complementaire-2022>

linguistiques et culturelles pour répondre aux besoins de communication et interagir avec la diversité culturelle, tout en enrichissant ce répertoire au fil du temps ». La compétence plurilingue englobe toutes les langues que parle un individu, ainsi que les cultures associées à ces langues (langue d'enseignement, langues régionales ou minoritaires, langues étrangères vivantes ou classiques). La pluriculturalité, quant à elle, concerne la capacité à s'impliquer dans plusieurs groupes sociaux et à comprendre leurs cultures respectives.

La compétence interculturelle, un élément clé de cette compétence pluriculturelle, consiste à « expérimenter l'altérité et la diversité culturelle, à analyser ces expériences et à en tirer des enseignements ». Elle vise à mieux appréhender les différences culturelles, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les connaissances existantes et les nouvelles expériences interculturelles, à servir de médiateur entre les groupes sociaux et à remettre en question les normes culturelles préconçues au sein de sa propre communauté et de son environnement.

En somme, la compétence pluriculturelle englobe à la fois la maîtrise de plusieurs langues et la capacité à naviguer efficacement dans divers contextes culturels, tout en développant une compréhension profonde et une ouverture d'esprit face à la diversité humaine (Beacco et alii, 2016 : 10).

Les ajustements des descripteurs apportés à un nombre restreint de formulations « catégoriques » au niveau C2 visaient principalement à démontrer que les descripteurs ne se basent pas sur l'idéalisation d'un locuteur natif comme référence pour évaluer la compétence d'un apprenant/utilisateur (Volume complémentaire, 2022 : 47). Cette approche reflète une orientation vers l'interculturel et la culture minimaliste, marquant ainsi une avancée majeure dans le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE. Ce qui nous tient particulièrement à cœur dans le Volume complémentaire, c'est la description de la compétence pluriculturelle et les descripteurs qui l'accompagnent, car ils donnent une image plus claire de ce qu'implique la compétence interculturelle. Dans le cadre de notre recherche, ces deux documents s'avèrent être d'une grande utilité, car ils constituent des références qui ont guidé notre analyse. En nous appuyant sur leurs définitions et échelles, nous avons pu évaluer la conformité du contenu.

Dans le chapitre suivant, nous expliquerons en détail les notions de compétence interculturelle et d'interculturalité.

2.2.3 Compétence interculturelle et l'interculturel

La compétence interculturelle est un concept qui, comme le concept de culture, est difficile à définir et à expliquer. Ceci est également confirmé par Darla K. Deardorff dans le chapitre *Compétence interculturelle dans les classes de langues étrangères : cadre et implications pour les éducateurs (Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms : A Framework and Implications for Educators)* dans : *Compétence interculturelle : concepts, défis, évaluations (Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations* (Witte, Harden, sous la dir. de, 2011) qui ajoute la question comment transférer la compétence interculturelle aux apprenants (Witte, Harden, sous la dir. de, 2011 : 37). Dans ce chapitre est présenté un modèle de maîtrise, où les objectifs incluent une communication réussie, l'adaptabilité, la flexibilité, la conscience de soi culturelle et la compréhension de la culture cible (2011 : 40). Ce sont des éléments importants de l'interculturalité et de l'apprentissage de la compétence interculturelle, qui contribuent grandement à l'enseignement des langues étrangères.

Il convient de mentionner que dans l'introduction de *Compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères (Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika)* Ana Petravić souligne que la compétence interculturelle n'est pas seulement liée aux langues étrangères. De fait, l'auteure met en avant son importance au sein de la communication, c'est-à-dire dans la compréhension entre interlocuteurs parlant une langue étrangère, non seulement par la connaissance d'une langue et d'une culture étrangère, mais aussi sur la base de la connaissance de sa propre culture, c'est-à-dire des attitudes à l'égard de sa propre culture (Petravić, 2016 : 12).

En outre, Petravić estime également que, bien que cruciale dans l'ensemble des disciplines académiques, la compétence interculturelle revêt une importance particulière dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, la langue étrangère y est à la fois l'objet d'étude et l'outil d'apprentissage, se concentrant de manière spécifique sur l'évolution de la communication dans la langue cible (Petravić, 2016 : 13).

De même, Petravić évoque également Michael Byram, qui a développé le modèle de compétence interculturelle considéré comme le plus influent et le plus répandu (2016 : 37). Au centre de son modèle se trouve également la conscience culturelle critique (2016 : 49), qui est transmise et qui se développe en particulier au sein du cours des langues étrangères.

Dans son étude intitulée *La compétence interculturelle*, publié en 2003, Byram explique que le CECR aborde de manière approfondie le sujet de la compétence interculturelle et la

reconnaissance de sa dimension, cependant, lors de sa publication, la question qui concerne l'évaluation et de la définition des niveaux de compétence interculturelle n'a pas été abordée (Byram et alii, 2003 : 5).

Plus précisément, le CECR affirme que la compétence interculturelle résulte de l'acquisition d'une langue étrangère. Pendant le processus de l'acquisition, l'apprenant devient plurilingue et apprend l'interculturalité c'est-à-dire :

« les compétences linguistiques et culturelles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles »
(Conseil de l'Europe, 2001 : 40).

Cependant, après avoir expliqué plus en détail la compétence interculturelle, il faut d'abord expliquer ce qu'est l'interculturalité. Le mot « l'interculturel » a été forgé dans les années 70 en réponse à la société multiculturelle de cette époque-là. À savoir, « multiculturelle » représente une société dans laquelle différentes cultures existent en même temps, mais ne communiquent pas entre elles. L'interculturel, d'autre part, suppose la communication mutuelle, l'échange, les connexions et l'enrichissement des cultures. L'interculturalisme repose sur un respect mutuel et sur le principe que les cultures sont égales en dignité (Cuq, 2003 : 136-137).

Les termes « interculturalité », « interculturel » et « interculturalisme » doivent ici être définis plus précisément.

Les termes « interculturalité », « interculturel » et « interculturalisme », bien qu'étroitement liés, présentent des nuances distinctes. « L'interculturalité » désigne un processus dynamique d'échanges et d'interactions entre différentes cultures, mettant l'accent sur le dialogue et la compréhension mutuelle. Le terme « interculturel », en revanche, est un adjectif qui qualifie les phénomènes ou les pratiques résultant de ces interactions, par exemple, la communication interculturelle ou l'éducation interculturelle. Enfin, « l'interculturalisme » est une approche ou une politique visant à promouvoir la coexistence harmonieuse des cultures au sein d'une société, souvent en soulignant l'importance de l'intégration tout en respectant la diversité culturelle. Ainsi, tandis que « l'interculturalité » et « l'interculturel » se concentrent sur les interactions et les caractéristiques des échanges culturels, « l'interculturalisme » se réfère à une vision normative et stratégique de la gestion de la diversité culturelle.

Cuq et Gruca soulignent également, comme l'a déjà fait Galisson, l'importance de l'interculturalisme dans l'enseignement des langues étrangères, dans la mesure où le terme « culture » devrait toujours côtoyer le terme « didactique des langues » (Cuq et Gruca, 2017 : 55).

L'approche interculturelle enrichit l'approche communicative en examinant les processus et les contenus d'enseignement dans une perspective comparative de la propre culture et de la culture étrangère (Andraka 2019 : 293)³.

Développée dans les années 1990, cette approche met l'accent sur la compétence interculturelle comme objectif ultime de l'apprentissage des langues. Elle élargit l'approche communicative en adoptant une perspective comparative entre les cultures étrangères et les cultures autochtones, enrichissant les processus et les contenus d'enseignement (Vrhovac et alii, 2019 : 293). Selon Ely (dans Vrhovac et alii, 2019 : 293), cette approche nécessite le développement de compétences métacognitives tant chez les enseignants que chez les apprenants. Ces compétences, combinées aux compétences linguistiques, améliorent la compréhension des situations interculturelles et favorisent la tolérance à l'ambiguïté. Ceci, à son tour, empêche l'interprétation d'informations et de comportements apparemment contradictoires à travers le prisme de son propre milieu culturel (Vrhovac et alii, 2019 : 293).

L'existence de divers modèles de développement de la compétence interculturelle indique sa complexité, ce qui mène à la recherche permanente des approches les plus efficaces. Cependant, ce fait reconnaît également l'impossibilité d'atteindre un développement complet de la compétence interculturelle et souligne la nature délicate tout au long de ce processus (Vrhovac et alii, 2019 : 293).

Lors de l'enseignement d'une langue, l'objectif est de favoriser la compétence interculturelle, permettant le dialogue et l'interaction entre des individus ayant des identités sociales différentes, tout en respectant l'individualité de chacun. De cette façon, les apprenants deviennent des médiateurs interculturels, comme l'ont discuté Byram, Gribkova et Starkey (2002), cités dans Vrhovac et alii (2019 : 303).

Posséder une compétence communicative implique non seulement la maîtrise de la langue elle-même mais aussi l'acquisition d'une composante sociale et culturelle cruciale, comme il est souligné dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* du Conseil de l'Europe. Ce document, en outre,

³ Traduction libre

met en avant que « les enseignements de toutes les matières ont tout à la fois la responsabilité de donner aux apprenants l'opportunité d'expériences culturelles nouvelles, celle de les former à la citoyenneté participative et celle de les éduquer à l'altérité » (Beacco et alii, 2016 : 13).

2.2.4 L'interculturel et la pluriculturalité

Étant donné que dans le cadre de notre recherche nous avons partiellement fondé notre analyse sur les descripteurs de la compétence pluriculturelle dans le Volume complémentaire (2022 : 164), il s'avère impératif d'expliquer la notion de la pluriculturalité, d'exposer les similitudes et les distinctions entre la compétence pluriculturelle et la compétence interculturelle, tout en mettant en lumière leurs interactions complémentaires.

La compétence interculturelle et la compétence pluriculturelle sont toutes deux des concepts liés à la capacité de communiquer et de collaborer efficacement dans des contextes culturellement diversifiés, mais elles présentent des nuances spécifiques (Beacco et alii, 2016 : 10).

Dans ce chapitre, il a été déjà établi que la compétence interculturelle se concentre sur la capacité d'interagir et de travailler avec des individus provenant de cultures différentes. Elle vise à développer une compréhension approfondie des différences culturelles, des normes sociales, des valeurs, des croyances et des comportements, ainsi qu'à cultiver une sensibilité envers ces différences. Une personne dotée de compétence interculturelle est capable de reconnaître les différences culturelles, d'adapter son comportement et sa communication en conséquence, et de gérer les éventuels conflits culturels de manière constructive (Beacco et alii, 2016 : 12).

La compétence pluriculturelle élargit le concept en incluant la capacité à naviguer non seulement entre deux cultures distinctes, mais aussi parmi plusieurs cultures différentes. Elle suppose la maîtrise de compétences, de connaissances et d'attitudes qui permettent de s'engager de manière productive dans un environnement où plusieurs cultures sont présentes (Volume complémentaire, 2022 : 28).

Il faut, par exemple, s'exprimer au moyen d'une langue (ou de sa variété linguistique ou d'un dialecte), ainsi qu'être capable de comprendre une personne parlant une autre langue. Ces compétences impliquent l'utilisation d'une pluralité de langues (ou de variétés linguistiques

ou de dialectes) pour appréhender un texte, la reconnaissance de mots dans de nouvelles formes relevant d'un lexique international partagé, la « médiation entre individus n'ayant pas de langue (ou de variété linguistique ou de dialecte) en commun » (Volume complémentaire, 2022 : 28) ou ayant des connaissances limitées dans ce domaine. En outre, ces compétences intègrent l'utilisation d'un ensemble complet d'outils linguistiques, en expérimentant diverses expressions possibles, et font également appel au paralinguistique (comme les gestes, les mimes, etc.) (Volume complémentaire, 2022 : 28).

En résumé, la compétence interculturelle met l'accent sur la compréhension et la communication réussie entre deux cultures distinctes, tandis que la compétence pluriculturelle élargit cette perspective pour inclure la capacité à naviguer dans un contexte où plusieurs cultures coexistent. Ces compétences deviennent de plus en plus importantes à mesure que les interactions entre cultures diverses augmentent dans un monde de plus en plus interconnecté.

Dans le chapitre suivant, nous expliquerons les termes « représentation », « stéréotype » et « préjugé », les différences entre ces notions et leur importance dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous tenterons également de vérifier à quel point ces notions peuvent être utiles pour notre analyse.

2.3 Représentations, stéréotypes et préjugés

Tout d'abord, afin d'analyser de manière efficace les contenus interculturels présents dans les manuels de FLE, il est essentiel de faire une distinction entre les contenus culturels qui favorisent le développement de la compétence interculturelle et ceux qui ne contribuent pas à ce développement, voire qui l'entravent. Dans cette perspective, il est primordial de définir les notions de *stéréotypes* et de *préjugés*. D'une part, il convient de reconnaître que certains stéréotypes ne sont pas toujours négatifs et peuvent même être utiles au début de l'apprentissage, par exemple la cuisine française peut intéresser les apprenants, ils apprennent que les Français mangent des grenouilles et des escargots, ce qui peut être le point de départ pour une discussion concernant la nourriture de la culture cible et de la culture des apprenants. D'autre part, il est crucial de sensibiliser les apprenants aux préjugés dès le début, afin qu'ils ne se transforment pas en croyances figées à l'égard de la culture cible.

Pour ce qui concerne la notion de *représentation*, elle occupe une « place centrale dans divers domaines des sciences humaines et sociales, notamment en sociolinguistique et en didactique des langues et cultures » (Cuq, 2003 : 214). Son origine remonte à une époque ancienne, mais c'est grâce à la sociologie d'Émile Durkheim, qui l'a dénommée « représentation collective », qu'elle a acquis une position théorique prééminente dans l'analyse contemporaine des phénomènes sociaux (Cuq, 2003 : 214).

Le stéréotype, quant à lui, est souvent considéré comme une forme figée de représentation qui ne connaît pas d'évolution. Il est victime d'un processus de figement qui semble inévitable pour les représentations. Son utilité pratique en discours repose principalement sur sa capacité à simplifier et à unifier le sens, offrant ainsi une « stabilité rassurante pour les membres du groupe ou de la communauté concernés » (Cuq, 2003 : 214). Ainsi, la structure du stéréotype, contrairement à celle d'une représentation évolutive, est devenue un ensemble fermé et immuable de caractéristiques, favorisant une identification/catégorisation efficace due à un usage excessif (Cuq, 2003 : 214).

Un stéréotype est donc une « représentation clichée d'une réalité » (individu, paysage, métier, etc.) (Cuq, 2003 : 224) qui la réduit à un trait ou à une idée préconçue. Il s'agit donc d'une vision partielle et donc partielle de cette réalité. Il est important de ne pas confondre le stéréotype avec ce qu'il représente, tout en notant qu'il en fait partie intégrante. Par exemple, la tour Eiffel est pour des millions de personnes un stéréotype de Paris et même de la France, mais cela ne suffit pas à caractériser ces entités, même s'il contribue également à les définir. Bien qu'il soit vain, d'un point de vue pédagogique, de vouloir lutter contre les stéréotypes, qui sont plus puissants et plus ancrés que leurs objets, il est essentiel de les compléter et de montrer qu'ils ne représentent qu'un aspect de la réalité considérée (Cuq, 2003 : 224).

Il existe également des aspects positifs liés aux stéréotypes. Par exemple, au début de l'apprentissage, les stéréotypes peuvent servir de base de connaissances préliminaires que l'enseignant peut utiliser pour développer son enseignement. Dans l'interaction entre plusieurs cultures, les stéréotypes peuvent à la fois entraver et faciliter l'accès à une autre culture. Les stéréotypes reposent sur des processus de « simplification », de « généralisation » et de « qualification » à partir d'un nombre limité de catégories et de propriétés (Cuq, 2003 : 224).

L'interaction entre différentes cultures suscite une « redéfinition de l'identité maternelle », une reconnaissance positive ou négative des différences et la formation de « jugements de

valeur » qui impliquent la supériorité ou l'infériorité d'une culture par rapport à une autre (Zarate, 1986 : 37).

Il est erroné de penser que l'enseignement de la langue conduira automatiquement à l'apprentissage des éléments culturels (Byram, 1992 : 34-35). L'analyse approfondie des manuels scolaires met en évidence, selon Byram, une tendance commune à véhiculer une représentation stéréotypée de la culture cible. Cette observation soulève des interrogations quant au contenu présenté aux apprenants. Les manuels présentent souvent une image idéalisée de la France, peuplée de gens des classes moyennes, sans problèmes économiques ni problèmes de logement. Les relations entre les personnages sont très amicales et harmonieuses, et aucun problème social ou politique n'est abordé. Cette vision partielle et idéalisée de la France donne une image biaisée du pays et des Français (Risager et Andersen, 1978, dans Byram, 1992 : 35).

Les préjugés sont le résultat d'un processus commun de « catégorisation et de classification de l'humanité » (Réseau Canopé : 3). Ils reposent sur des « éléments subjectifs », souvent liés à des représentations stéréotypées, et croisent des données objectives telles que l'apparence physique, l'âge, le statut social, la religion, l'origine, etc. (Réseau Canopé : 3). Les préjugés sont influencés par les « croyances dominantes », qui évoluent au fil des époques (Réseau Canopé : 3). La culture, la religion, les coutumes et l'éducation jouent un rôle déterminant dans leur nature et leur enracinement dans les mentalités (Réseau Canopé : 3).

Comme les stéréotypes, les préjugés se manifestent par la dichotomie du « nous » et du « eux ». Ils entraînent la « mise à distance » de certains individus et groupes, tout en renforçant les liens entre les membres du groupe concerné (Réseau Canopé : 3). Il existe des préjugés négatifs qui cherchent à exclure, et des préjugés positifs qui « renforcent l'estime de soi », tant au niveau « individuel » que « collectif » (Réseau Canopé : 3). Lorsque l'on parle de « préjugés raciaux », ceux-ci peuvent entraîner des comportements discriminatoires ou ségrégatifs.⁴ (Réseau Canopé : 3).

Aux fins de notre analyse, en particulier dans l'analyse quantitative du contenu, nous essaierons d'être aussi neutres que possible, mais nous pensons toujours qu'il est très important d'être conscient dès le début de l'enseignement/apprentissage des langues que, même si les stéréotypes sont nécessaires, ils peuvent facilement devenir des préjugés. Il est donc important de souligner que certains des messages envoyés à propos de la culture cible

⁴ https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/eduquer_contre_racisme/notion_stereotypes_prejuges.pdf

ou de sa propre culture sont plus positifs et d'autres plus négatifs. Par exemple, si un contenu apparaît trop souvent et que ce contenu ne reflète pas la réalité de la culture cible ou même promeut un point de vue sur cette culture qui n'est pas vrai, il s'agit d'un contenu de nature plus négative car il peut avoir un impact négatif sur le développement des compétences interculturelles. En revanche, si un contenu est de nature ou présenté de telle manière que l'apprenant puisse s'identifier plus facilement à cette culture ou montre bien et en détail la réalité de la vie dans la culture cible, nous pouvons affirmer que ce contenu est plus positif.

Dans le chapitre suivant, nous expliquerons l'importance des manuels et des cahiers d'activités dans l'enseignement/apprentissage des langues.

2.4 Le manuel et le cahier d'activités comme outils d'enseignement/apprentissage de FLE

Comme cela a été constaté dans *Les défis de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire (Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi)* (Vrhovac et alii, 2019 : 296), le manuel joue un rôle fondamental en tant qu'outil d'enseignement et de transmission des connaissances. Dans le but d'atteindre les objectifs pédagogiques, et pour les enseignants, il s'agit d'un outil didactico-méthodologique fondamental. En plus, dans le système éducatif croate, le manuel est approuvé par les autorités éducatives, il doit donc répondre à certains critères, notamment être harmonisé avec le programme prescrit pour un niveau et un type d'école donnés. Il est donc important que l'enseignant soit conscient de la mesure dans laquelle et de la manière dont les manuels contribuent à la réalisation des objectifs de l'enseignement des langues étrangères, en tenant compte de leur approche du contenu culturel.

Andraka postule que les manuels des langues étrangères, en plus de couvrir les aspects linguistiques, intègrent inévitablement du contenu culturel, englobant principalement les cultures cibles ainsi que la culture propre aux étudiants et d'autres cultures liées à la langue étudiée qui n'est pas leur langue maternelle. Ainsi, la dimension culturelle demeure constante au sein des cours et dans les manuels. Il est essentiel que ces ressources « ne se concentrent pas exclusivement sur le développement des compétences linguistiques » (Andraka, 2019 : 296), mais jouent également un rôle crucial en tant que vecteurs culturels. Une utilisation

adéquate incitera les apprenants à discuter, échanger sur la culture et partager des informations (Andraka, 2019 : 296).

Dans la continuité de cette réflexion, il convient de souligner qu'en intégrant les éléments linguistiques requérant l'acquisition par les apprenants avec les aspects culturels inhérents à la langue, il est important d'établir des connexions entre la langue en apprentissage, les personnes et les localités, des mentalités collectives et des scénarios de communication préalablement étrangers à leur expérience. Cette approche confère à la dimension culturelle un statut d'outil catalyseur, stimulant chez les apprenants l'émergence de la nécessité d'employer la langue cible, conférant une signification accrue à l'acquisition linguistique et fréquemment devenant la motivation sous-jacente à l'apprentissage d'une langue étrangère. (Andraka, 2019 : 296).

En outre, Enrica Piccardo et Francis Yaïche approfondissent la question de l'importance des manuels en constatant que le manuel est crucial en classe de langue, symbolisant les ressources de l'enseignant. Son rôle évolue dans une vision communicative de l'apprentissage, mettant l'accent sur la communication authentique. En plus du manuel, diverses ressources sont utilisées, telles que les supports audio/vidéo et les documents complémentaires. L'enseignant et l'apprenant ont un rôle actif dans la sélection et l'utilisation de ces ressources, soulignant l'importance de la dimension humaine dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cependant, l'évolution de la classe de langue implique la remise en question des méthodologies traditionnelles, la construction d'une culture commune d'enseignement/apprentissage, l'impact de la révolution numérique et la diversité culturelle croissante des apprenants. Ainsi, l'enseignant doit négocier un « contrat pédagogique » (Piccardo, Yaïche, 2005 : 450), fournir des repères méthodologiques et créer un environnement culturellement accueillant. La classe est perçue comme un lieu de rencontre et de construction du savoir, où le manuel joue un rôle central en tant qu'instrument et résultat des conceptions didactiques, offrant des pistes pour explorer les différentes cultures d'enseignement et d'apprentissage (Piccardo, Yaïche, 2005 : 440-450).

En outre, Corinne Cordier Gauthier donne un aperçu de la structure des manuels scolaires et s'attarde sur l'évolution des manuels à l'époque moderne, c'est-à-dire sur la progression des manuels depuis les images et les textes jusqu'aux matériaux interactifs.

Les manuels, de plus en plus attractifs visuellement, témoignent des avancées typographiques. Leur contenu devient également de plus en plus complexe malgré leur apparence améliorée.

Différents éléments tels que la mise en page et les illustrations permettent de distinguer les composantes du manuel. Deux principaux systèmes de signification, l'icône (images) et le symbole graphique (textes), interagissent pour créer des rapports multiples.

Les manuels regroupent une variété d'éléments textuels répondant à des règles éditoriales et à une tradition scolaire. Ils sont organisés hiérarchiquement entre les éléments périphériques et ceux du corps central. Le corps central du manuel comprend trois types de textes : les exemples, les analyses et les déclencheurs, qui forment l'unité didactique. Chaque type de texte remplit une fonction spécifique, contribuant ensemble au « discours » du manuel. Les textes exemplifiants présentent la langue de manière globale plutôt qu'analytique, caractérisés par leur longueur et leur source (Cordier Gauthier, 2002 : 25-29).

Le défi réside dans la structuration des méthodes de manière à ce qu'ils correspondent au concept d'interculturalité, étant donné qu'il n'existe pas de consensus clair sur la conceptualisation de la compétence interculturelle et son développement dans l'enseignement des langues étrangères. En lien avec ce sujet, Petravić examine la formation des enseignants de langues étrangères et, à partir des résultats de ces sondages des enseignants d'anglais et d'allemand, elle arrive à la conclusion que les enseignants reconnaissent l'importance de la compétence interculturelle, mais qu'il y a un manque de matériel pédagogique adapté au développement de cette compétence (Petravić, 2016 : 30).

Les méthodes, par leur structure matérielle incluant des textes, des images et d'autres supports présents dans les méthodes ne sont pas seulement des outils d'illustration ou de compréhension linguistique, mais aussi des vecteurs de culture. Chaque image, chaque texte véhicule des éléments culturels spécifiques qui, bien intégrés dans les leçons, favorisent une meilleure compréhension et une appréciation des différentes cultures. En exposant les apprenants à des représentations variées de cultures étrangères, les manuels contribuent à déconstruire les stéréotypes et à promouvoir une vision plus nuancée et respectueuse des différentes cultures.

La transformation numérique et l'introduction de nouveaux supports pédagogiques amplifient cette dimension interculturelle en offrant un accès élargi à des documents authentiques. Cela permet non seulement de contextualiser l'apprentissage linguistique, mais aussi de rendre les

échanges culturels plus concrets et significatifs. L'hétérogénéité culturelle croissante des publics apprenants exige une adaptation continue des matériels didactiques, qui doivent être suffisamment flexibles pour répondre aux besoins et aux contextes diversifiés des apprenants.

En conclusion, la structure matérielle des manuels, avec leurs textes, images et supports variés, est intrinsèquement liée au développement de la compétence interculturelle. Ils constituent des outils essentiels pour les enseignants, qui doivent non seulement transmettre des connaissances linguistiques mais aussi encourager une compréhension profonde et respectueuse des différentes cultures. Les méthodes sont ainsi des instruments puissants pour former des apprenants capables de naviguer efficacement et avec sensibilité dans un monde de plus en plus interculturel. Les multimédias jouent un rôle crucial dans le développement des compétences interculturelles. Il y a plusieurs dynamiques qui illustrent ce lien fondamental. Premièrement, la diversité des ressources utilisées par les enseignants – qu'il s'agisse de manuels traditionnels, de documents d'appui, ou de supports numériques – reflète la complexité et la richesse du cours de langue. Cette pluralité permet de créer des situations d'apprentissage authentiques, essentielles pour développer la compétence interculturelle.

Même si de grands progrès ont été observés dans ce domaine, des améliorations doivent être apportées et il est important que les auteurs de manuels, les enseignants et tous ceux qui participent à la structuration des classes, c'est-à-dire aux méthodes et matériels pédagogiques, y participent. Selon Petrávić (2016 : 30), le développement et l'intégration de la compétence interculturelle commencent déjà lors de la formation des futurs enseignants et lors de la rédaction de méthodes pédagogiques. C'est exactement pourquoi il est extrêmement important d'élargir le débat sur l'interculturalité et la compétence interculturelle en tant que concept et approche de l'enseignement/apprentissage.

En somme, il est incontestable que la conjonction entre structures linguistiques et dimensions culturelles au sein du processus éducatif ouvre des avenues inestimables pour l'acquisition linguistique. Cette symbiose renforce non seulement la compétence linguistique, mais également l'enrichissement culturel des apprenants, conférant ainsi à l'apprentissage d'une langue étrangère une signification profonde et une motivation intrinsèque.

Dans le chapitre suivant nous présenterons notre recherche plus en détail, les objectifs de la recherche et les instruments que nous avons utilisés lors de l'analyse des manuels et des cahiers d'activités.

3 Recherche

Dans ce chapitre, nous présenterons les objectifs et les méthodes de la recherche. Nous présenterons quand même en détail les résultats obtenus aux niveaux quantitatif et qualitatif. Il est également important que nous présentions le corpus ou les méthodes que nous avons utilisées et que nous expliquons plus en détail pourquoi nous avons choisi ces méthodes.

3.1 Description et objectifs de la recherche

Dans ce chapitre, nous exposerons notre étude dédiée à l'interculturel dans les manuels et les cahiers d'activités destinés à l'enseignement de FLE au niveau primaire en Croatie pour les débutants. Nous présenterons les hypothèses, le corpus de travail, l'approche méthodologique adoptée ainsi que les résultats obtenus.

Nous présenterons les objectifs de notre recherche :

1. Analyser le contenu des manuels et cahiers d'activités de FLE utilisés dans les écoles primaires en Croatie pour le niveau A1, afin de déterminer dans quelle mesure ils intègrent des éléments visant à développer la compétence interculturelle.
2. Analyser qualitativement les images, textes, exercices et autres matériaux pédagogiques utilisés dans ces manuels et cahiers d'activités pour enseigner la compétence interculturelle dès le début de l'apprentissage de FLE
3. Identifier les différentes approches utilisées pour enseigner l'interculturel dans les écoles primaires en Croatie et évaluer leur potentiel dans la transmission de la compétence interculturelle aux apprenants.
4. Déterminer les ressources et les outils disponibles pour les enseignants afin de les aider à intégrer efficacement la dimension interculturelle dans leur enseignement de FLE au niveau A1.

Notre recherche se concentre spécifiquement sur les manuels et cahiers d'activités utilisés pour enseigner le FLE au niveau A1 dans les écoles primaires en Croatie. Les analyses se limitent à la présence et au potentiel des éléments interculturels dans le matériel pédagogique, ainsi qu'à l'impact de ces éléments sur le développement de la compétence interculturelle des élèves. La recherche prend en compte les politiques éducatives et les ressources disponibles

dans le contexte croate, mais elle ne couvre pas nécessairement les pratiques pédagogiques spécifiques de chaque enseignant.

Les résultats de la recherche fourniront des informations précieuses pour améliorer la conception et la mise en œuvre des programmes d'enseignement du FLE et pour renforcer la compétence interculturelle en Croatie, mais ils pourraient ne pas être généralisables à d'autres contextes éducatifs.

La méthodologie choisie pour cette étude est celle de l'analyse de contenu, que nous expliquerons en détail dans une des sections à suivre.

Notre démarche englobe une analyse de contenu à la fois quantitative et qualitative. Le choix de ces deux méthodes d'analyse découle de considérations spécifiques à notre démarche de recherche. D'une part, il est essentiel d'évaluer l'étendue du contenu dédié au développement de la compétence interculturelle. Ces données peuvent être explicitement quantifiées (Petračić, 2010 : 137) ce qui signifie que les informations ou les données peuvent être mesurées ou exprimées de manière claire et spécifique. D'autre part, il est extrêmement important de déterminer comment la culture cible est représentée dans les méthodes et comment elle peut être liée à la propre culture des apprenants. Cette démarche nous conduit à appréhender un contenu d'ordre implicite (Petračić, 2010 : 137).

La sélection et la mise en œuvre de cette double approche méthodologique sont le fruit d'une réflexion profonde sur la nature complexe et nuancée de l'interculturel au sein des matériaux pédagogiques. Cette approche hybride nous permet de découvrir les dimensions quantifiables et les subtilités sous-jacentes, contribuant ainsi à une vision de l'interaction entre les cultures au sein du contexte éducatif dans sa totalité (Petračić, 2010 : 137). Fondée sur les paradigmes pédagogiques de Galisson (culture « maximaliste » et culture « minimaliste »), l'analyse se trouve subdivisée en compartiments de macro-culture et de micro-culture, lesquels seront exposés dans le contexte de chaque méthode spécifique. Ce modèle de recherche est particulièrement soutenu par les recherches de Petračić.

Suite à une approche conjointe d'analyse quantitative et qualitative du contenu, une analyse comparative a été faite concernant les trois méthodes.

Nous procéderons à la présentation de nos hypothèses.

1. Notre première hypothèse postule que toutes les méthodes renferment davantage de contenu qui appartient à la micro-culture que celui qui appartient à la macro-culture, cela

s'explique par leur caractère destiné aux débutants, ce qui induit l'introduction de la culture à travers des scénarios du quotidien, des expressions de politesse, et autres.

2. En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, nous anticipons que toutes les méthodes incorporent une prédominance d'éléments culturels qui encouragent le développement de la compétence interculturelle que ceux qui n'encouragent pas le développement de la compétence interculturelle, qui peuvent englober un éventail de représentations allant des portraits aux stéréotypes ou préjugés. Toutefois, nous envisageons une représentation fidèle et une absence de préjugés.

3. Quant à notre troisième hypothèse, elle postule que les méthodes de FLE abordent des aspects spécifiques de la dimension culturelle caractérisant diverses nations ou régions francophones. Toutefois, nous anticipons un contenu dédié particulièrement à l'exploration de la culture de la France avec un accent sur les symboles les plus connus, comme Paris, la tour Eiffel etc. Cette orientation se trouve d'autant plus justifiée compte tenu du niveau débutant auquel sont destinés les manuels en question.

3.2 Présentation du corpus – les méthodes choisies

Ayant procédé à la sélection de trois méthodes de FLE dans le cadre de notre étude, nous établirons les critères qui ont guidé notre démarche de choix, tout en esquissant de manière concise la structure inhérente aux leçons dispensées au sein de chacune de ces méthodes.

Les méthodes choisies sont destinées aux débutants, c'est-à-dire pour le niveau A1. En plus, ces méthodes sont destinées aux apprenants de diverses tranches d'âge. Plus précisément, nous avons opté pour l'étude des méthodes suivantes : *Zigzag +1* (7-8 ans, première classe) publié par CLE International en 2013, *Sésame 1* (8-10 ans, quatrième classe) édité par Hachette FLE en 2021 et *Adosphère 1* (adolescents, cinquième classe), paru en 2011 et édité par Hachette FLE. Notons que ces méthodes sont actuellement employées dans les écoles primaires en Croatie.

L'apprentissage de la langue française se présente comme optionnel ou obligatoire au sein des établissements scolaires croates, tout autant dans le cadre des écoles primaires. Considérant que le public cible des méthodes sélectionnées est de différentes tranches d'âge, il convient d'anticiper que les adolescents ont déjà internalisé diverses images et conceptions culturelles, notamment de la culture française. En revanche, les plus jeunes manifestent probablement

une conscience culturelle moins évoluée en ce qui concerne les cultures étrangères, tout en maintenant une sensibilité prédominante envers leur propre culture.

Notre démarche cherche à scruter en profondeur les mécanismes de transmission culturelle ainsi que le développement des aspects interculturels au sein de l'apprentissage aux âges variés, entrant en contact pour la première fois avec la langue française en tant que langue étrangère au sein de l'école. C'est en vertu de cette intention que nous avons opéré la sélection des trois méthodes en question, qui jouissent d'une fréquente adoption au sein de ce contexte éducatif spécifique.

Nous avons procédé à une analyse de contenu approfondie portant sur des manuels ainsi que sur des cahiers d'activités. Notre attention s'est particulièrement portée sur l'exploration des textes, des images, des activités proposées, des questions et du matériel audiovisuel, donc les supports didactiques.

Nous résumerons les caractéristiques de notre corpus dans la fiche bibliographique ci-dessous (Tableau 2) :

Tableau 2 : La fiche bibliographique des manuels de FLE sélectionnés, formant notre corpus.

1. Titre	Zigzag +1	Sésame 1	Adosphère 1
2. Auteurs	Hélène Vanthier	Marianne Capouet Hugues Denisot	Céline Himber Marie-Laure Poletti
3. Éditeur	CLE International	Hachette	Hachette
4. Lieu d'édition	Paris	Paris	Paris
5. Matériel pour chaque niveau	Livre d'élève cahier d'activités	Livre d'élève cahier d'activités	Livre d'élève cahier d'activités
6. Date de parution	2013	2021	2011
8. Âge du public	7 à 8 ans	8 à 10 ans	11 à 13 ans
9. Niveau de langue	A1 (débutant)	A1 (débutant)	A1 (débutant)
10. Niveau scolaire	École primaire	École primaire	École primaire

Nous présenterons maintenant les méthodes et leurs structures.

3.2.1 Zigzag +1

La méthode *Zigzag+1* se concentre sur une approche méthodologique à la fois actionnelle, interculturelle et interdisciplinaire, s'érigeant ainsi en une ressource d'apprentissage enrichissante et contextualisée (Vanthier, 2013 : 3). Cette méthodologie propose un voyage à travers le paysage francophone mondial, introduisant des héros tels que Félix, « le blogueur reporter », Lila « sa compagne », Madame Bouba, « la gourmande », mais également des figures animales comme Tilou « le loup », Pic Pic « le hérisson », et Pirouette, « la chouette » (Vanthier, 2013 : 3).

Le livre d'élève est divisé en six unités où on trouve un paysage sonore et visuel, une activité de compréhension orale et une activité de production orale guidée accompagné d'un CD audio contenant des chansons et comptines, qui revendique une orientation résolument axée sur l'oralité. Il y a aussi une partie nommée « Découvertes » qui propose un éveil au monde pour les apprenants à travers des activités et de « découvertes interdisciplinaires » (Vanthier, 2013 : 3). À la fin du manuel se trouve une découverte active et ludique des fêtes françaises. En parallèle, le cahier d'activités, introduisant progressivement des exercices d'écriture et de grammaire, propose une préparation complémentaire pour le DELF Prim (Niveaux 2 et 3). Cette inclusion du cahier d'activités comme instrument pour se préparer à l'examen témoigne de la visée pratique et fonctionnelle de cette méthode, établissant ainsi un pont entre l'apprentissage en classe et les compétences évaluées lors de l'examen.

Nous observons que le point culminant du *Zig Zag +1* en termes d'interculturalité se traduit par son voyage à travers le monde francophone, favorisant la découverte de multiples facettes culturelles des régions francophones. Cette approche immersible, appuyée par une diversité de personnages et de ressources, encourage la sensibilisation aux cultures francophones diversifiées, renforçant ainsi la compétence interculturelle des apprenants.

3.2.2 Sésame 1

La méthode *Sésame 1* incarne, d'après nos observations, une approche pédagogique imprégnée d'une démarche actionnelle, caractérisée par une simplicité progressive, des directives énoncées avec précision et une variété de méthodes de travail. Elle adopte une structure rigoureusement conçue, composée de six parcours thématiques empreints de ludisme et de motivation. Chaque parcours s'étend sur trois leçons d'apprentissage, suivies d'une double page intitulée « Je découvre » / « Mes projets ». De plus, il y a un grand jeu

d'évasion collaboratif, contribuant à une interaction dynamique et participative au sein de la classe, ce qu'accentuent aussi les auteurs dans la description de la méthode.

La stratégie didactique de *Sésame 1* vise à favoriser l'acquisition de compétences interculturelles en intégrant des éléments culturels au contenu. La méthodologie s'appuie sur des documents spécialement choisis pour leur pertinence auprès des préadolescents, suscitant ainsi un engagement accru. À cet égard, les activités et les jeux motivants qui les accompagnent entrelacent de manière subtile des aspects culturels, contribuant ainsi à une compréhension en profondeur des dimensions culturelles de la langue française.

La production orale est mise en avant, encourageant ainsi la prise de parole. La section dédiée à la découverte de la langue joue un rôle essentiel dans la consolidation des acquis, stimulant la mémorisation et la compréhension active du contenu linguistique. Parallèlement, la page « Je découvre » renforce la curiosité des apprenants autour de thèmes variés, tandis que le projet de classe offre un espace d'expression créative et collective.

Le jeu d'évasion collaboratif mentionné transmet non seulement les connaissances linguistiques, mais aussi des éléments culturels, en immergeant les apprenants dans l'univers d'une personnalité, favorisant ainsi l'assimilation par l'expérience. Les six énigmes ludiques s'avèrent non seulement divertissantes, mais aussi formatrices, testant la compréhension interculturelle et les compétences langagières des apprenants.

Une caractéristique de cette méthode réside dans la tendance à promouvoir les activités de groupe, offrant la possibilité d'acquérir la compétence de l'apprentissage collaboratif. Cette dimension sociale renforce l'interaction interculturelle en encourageant les échanges au sein de la classe.

Enfin, *Sésame 1* adopte une approche adaptable aux particularités de chaque classe grâce aux « Activités + » incluses dans le manuel. L'intégration cohérente de ressources numériques reflète l'adaptation contemporaine aux modalités d'enseignement en présentiel et à distance, renforçant ainsi la pertinence de cette méthode dans un environnement éducatif en constante évolution.

3.2.3 Adosphère 1

Nous avons constaté que l'*Adosphère 1* a une structure pédagogique réfléchie et une méthodologie axée sur l'interaction. Structuré en huit modules, la méthode propose une approche systématique de l'enseignement de FLE. Chaque module est inauguré par une page d'ouverture dynamique, éveillant l'intérêt des apprenants dès le début. Les trois leçons au sein de chaque module se déploient autour de documents déclencheurs, conduisant habilement les apprenants vers des tâches interactives. Nous observons que la richesse de la méthodologie réside dans la variété des documents exploités, allant des courriels aux invitations, en passant par les conversations et les messages textuels.

Puis, le manuel offre une dimension approfondie, tandis qu'une double page de systématisation assure la consolidation des acquis.

Le manuel « parle » aux adolescents par le biais d'un contenu ancré dans leur univers. Les thèmes contemporains sont sélectionnés par un réseau authentique d'adolescents, favorisant un engagement actif des apprenants. La démarche pédagogique adoptée est essentiellement actionnelle, avec une emphase sur la réalisation d'activités concrètes en interaction. Cette approche procure une expérience d'apprentissage dynamique et impliquante, où chaque leçon trouve son aboutissement dans une tâche collaborative.

3.3.3 Les instruments d'analyse du corpus

Dans le cadre d'une investigation détaillée, nous nous penchons sur un échantillon d'une importance cruciale : les manuels dédiés au niveau A1 de FLE dans les écoles primaires en Croatie, conjointement avec leurs cahiers d'activités. Notre démarche analytique se focalise sur la dynamique de contenu inhérente à ces ressources, avec une attention particulière portée sur la présentation de la culture cible, établissant ainsi un lien subtil et stratégique entre la culture cible et la culture de départ. Cette convergence interculturelle, fondée sur la mise en relation des réalités culturelles, devient le centre de l'analyse.

Le cadre méthodologique se cristallise autour d'unités de contenu bien définies. Ces unités constituent le véhicule pour l'introduction et la présentation de la culture cible aux apprenants. L'objectif est de consolider leur compréhension et leur appréhension des nuances culturelles tout en établissant des parallèles entre leur propre culture et celle qu'ils aspirent à

découvrir. Dans cette optique, l'intégration du contenu interculturel vise à créer un espace d'échange et de coexistence culturelle, où la diversité culturelle est valorisée et comprise en profondeur.

Au cœur de notre analyse se trouve l'unité de contenu, composée d'une gamme de composants textuels et visuels. Les textes se mêlent aux images, aux photographies, aux enregistrements audio, aux vidéos, aux questions et tâches, ainsi qu'aux reproductions d'œuvres d'art.

Étant donné qu'il s'agit de méthodes destinées aux apprenants des écoles primaires, nous supposons que certains sujets seront moins représentés, et d'autres pourraient ne pas l'être, par exemple des sujets liés au travail, à l'économie ou à la politique.

Nous avons créé le modèle d'analyse basé sur les recherches d'Ana Petravić dans *Le manuel de langue étrangère comme lieu de rencontre des cultures : images de l'étranger et du natif dans les manuels d'allemand langue étrangère croates (Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura: Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika)* (2010). Selon le modèle présenté dans Petravić (2010 : 142-145), le contenu culturel est divisé en macro-culture et micro-culture. Dans la suite, nous présenterons le répertoire des thèmes qui ont été soumis à une analyse approfondie relative au contenu culturel dans les manuels et les cahiers d'activités. Nous avons effectué l'analyse pour chaque manuel et cahier d'activités séparément, à l'aide de matériels tels que l'audio et la vidéo.

Macro-culture

1. **Caractéristiques géographiques** : textes et images liés à la situation géographique et aux caractéristiques géographiques d'un pays, d'une région, d'un paysage, de villes et de villages, de ressources et de beautés naturelles, de sites touristiques, du climat et des habitants d'une certaine zone géographique, des conditions de vie générales liées aux zones géographiques et conditions climatiques.

2. **Histoire** : informations sur des événements historiques, des époques et des personnages historiques, des textes historiques au sens le plus large, par exemple des anecdotes, des aventures et des légendes s'il s'agit d'événements et/ou de personnages historiques.

3. **Politique** : la structure et les caractéristiques d'un état, les autorités, les orientations et idéologies politiques de base, les aspirations et les groupes politiques, les initiateurs de

théories politiques, les partis, les personnalités politiques et les organisations pour les enfants et les jeunes aux fondements politiques.

4. **Économie** : branches économiques des différents pays, aspects économiques des régions et des villes, produits, infrastructures de transport, moyens de paiement, conséquences du développement industriel sur l'environnement.

5. **Société** : couches sociales et classes, groupes, leur position, réputation, influence dans la société et relations entre eux, regroupements par sexe, âge, niveau, structure éducative, profession, état de santé, etc., organisations qui aident les individus vulnérables et des groupes sociaux et des personnages historiques qui se sont distingués, par exemple, dans des œuvres caritatives.

6. **Système éducatif et d'éducation** : différents types d'établissements d'enseignement, les établissements d'enseignement préscolaire, l'enseignement supérieur, leurs tâches, leur mode de fonctionnement, leur tradition, leur réputation dans la société, etc.

7. **Science et technologie** : le développement de la science et de la technologie, les inventions et découvertes et les individus responsables du progrès de l'humanité.

8. **Art** : littérature, musique, beaux-arts et autres réalisations artistiques et culturelles, domaines artistiques individuels, époques, formes d'art, artistes et leurs œuvres, anecdotes de leur vie et informations sur la réception des œuvres d'art, des œuvres d'art, s'ils ne sont pas présentés de manière à illustrer un autre domaine thématique, par exemple des caractéristiques géographiques, des chansons ainsi que des reproductions d'œuvres d'art, y compris l'architecture, si la présentation d'un bâtiment n'est pas ciblée sur sa présentation comme attraction touristique sans tenir compte des caractéristiques architecturales.

9. **Médias** : médias imprimés ou électroniques de communication publique, types de journaux, magazines, télévision, influence des médias sur l'opinion publique et la santé des individus.

10. **Langue** : la spécificité d'une langue, l'alphabet, les dialectes et les différences régionales, les langues des minorités nationales, etc.

11. **Sports nationaux** : types de sports particulièrement appréciés et dans lesquels le pays en question réussit particulièrement bien, événements et compétitions sportifs importants, bâtiments destinés au contenu sportif, rapport de l'État envers le sport, etc.

Micro-culture

1. **Famille** : la vie quotidienne dans le cercle familial : fonctionnement de la famille, activités communes des membres de la famille, leurs rôles et tâches, les relations au sein de la famille entre les membres de différentes générations et entre les membres d'une même génération, la question de l'argent de poche, les idées des enfants sur la vie de famille future et le mariage.

2. **École** : vie quotidienne à l'école : tâches et rôle des élèves et des enseignants, relations entre enseignants et élèves et entre élèves, l'école comme lieu d'apprentissage et d'enseignement : cours et récréations, état et équipement des salles, les parties des locaux scolaires et activités à l'école, matériels et supports pédagogiques, matières scolaires, attitudes à l'égard de l'apprentissage et de l'école, activités extrascolaires et actions dans l'organisation de l'école.

3. **Travail** : le monde du travail, le travail et les professions, les descriptions des professions, le lieu de travail, les relations entre les employés, les attitudes à l'égard du travail et de la profession, l'impact du travail sur la vie familiale, la planification de carrière, les souhaits et des idées sur les métiers futurs, le travail pour gagner de l'argent de poche, etc. La profession d'enseignant, qui fait partie de la catégorie de l'école, et la profession de femme au foyer, qui fait partie de la catégorie de la famille, sont exclues.

4. **Loisirs** : manière d'occuper le temps libre : les passe-temps, les intérêts des enfants, les jeunes et les adultes en dehors de la sphère scolaire et professionnelle, différentes formes de divertissement, sorties, socialisation, amitié et amour ; les voyages qui ne sont pas liés à l'école ou au travail, la façon de passer les vacances, les activités, l'hébergement, etc.

5. **Logement** : formes et manières de logement : état des espaces de vie, leur superficie et leurs équipements, caractéristiques de la vie en ville et à la campagne, déménagement, etc.

6. **Nourriture** : ingrédients et types de repas, heures des repas, habitudes alimentaires, sensibilisation à l'importance d'une alimentation saine, l'achat des aliments et la préparation des repas. Les aliments et les boissons typiques des fêtes sont classés dans la catégorie des fêtes et des coutumes.

7. **Vêtements** : leur composition, leur fonction et l'attitude des gens par rapport aux vêtements, l'achat de vêtements, la mode, les différences de goûts, les costumes traditionnels, les questions générales liées à l'apparence des individus.

8. **Fêtes et coutumes** : célébration de fêtes qui sont importants pour les individus, les jours fériés, les fêtes religieuses ou politiques et des coutumes liées à ces fêtes : des préparations, organisation et leur déroulement, les participants et leurs activités, ainsi que les attitudes des individus à l'égard de ces cérémonies.

9. **Traits caractéristiques et comportement** : traits des individus et leur comportement, par exemple la courtoisie, les normes de comportement dans certaines situations, les manières de s'adresser aux autres, la volonté d'aider les autres, etc. Les caractéristiques des individus, le patriotisme, etc. font partie de cette catégorie-ci et sont particulièrement soulignés, mais aussi des comportements qui généralisent les traits des membres d'un peuple.

10. **Transport** : comportement routier, règles de la circulation, réglementation de la circulation, moyens de transport, accidents de la route, éducation routière et actions visant à améliorer la sécurité des enfants dans la circulation.

De plus, nous avons décidé d'utiliser les critères d'évaluation du contenu culturel des manuels présentés dans *Les défis de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire (Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi)* (Vrhovac et alii, 2019 : 297), en répondant aux questions :

1. Le manuel inclut-il des sujets et des situations provenant de différents environnements socioculturels ?
2. Y a-t-il un équilibre entre la macro-culture (contenu social, politique, géographique, historique et artistique) et la micro-culture ?
3. Y a-t-il une présentation équilibrée des aspects positifs et négatifs des cultures ?
4. Les contenus culturels sont-ils présentés de manière réaliste ou contiennent-ils des stéréotypes culturels, des préjugés et des représentations déformées des cultures ?
5. Le contenu est-il à jour et précis ? Présente-t-il les données dans le contexte temporel et social dans lequel les manuels ont été créés ?⁵

Afin de mener une analyse qualitative des méthodes de la manière la plus objective possible, nous avons complété le modèle d'évaluation du contenu culturel des manuels proposé par Andranka (2019) dans Vrhovac et alii (2019) par le modèle présenté par Petravić (2010 : 321-

⁵ Traduction libre

322). Ces deux modèles se chevauchent essentiellement, mais le modèle de Petravić élargit la gamme des aspects que nous avons examinés lors de l'analyse qualitative.

Nous avons adapté le modèle à notre recherche et omis le mot « cours » du modèle original parce que nous analysons les méthodes, pas des cours. Nous avons également décidé d'omettre trois questions car elles ne convenaient pas à notre analyse. Il convient de noter que nous avons remplacé le mot « étranger » par « culture cible » car la recherche a été menée sur la base d'images de la culture « étrangère » et la propre culture. Le terme « culture cible » nous semble être plus adapté pour notre analyse.

Aspect contenu-thématique du manuel (Petravić, 2010 : 321-322)

1. Le manuel présente-t-il une image diversifiée de la culture cible ? Montre-t-il le monde des pairs des apprenants et le monde des adultes ? Cela inclut-il le contexte macrostructural dans lequel ce monde se développe ?
2. Le manuel inclut-il une approche pluriperspective de la présentation des sujets ? Le manuel combine-t-il une perspective externe (touristique) et interne (famille et pairs) de la culture cible ?
4. Le manuel parvient-il à présenter les contenus culturels de manière à transmettre des contenus pertinents et à éviter l'impression que la seule fonction des textes est de présenter des structures grammaticales et des mots nouveaux ?
5. Le manuel propose-t-il des textes divers et des différents types de textes ? Divers images et contenu audiovisuels sont-ils inclus (par exemple, reproductions d'œuvres d'art, photographies, œuvres musicales) ? Les textes et les images sont-ils authentiques dans leur forme originale ou adaptée, y compris les œuvres littéraires pour enfants et jeunes adultes ?
6. Les informations présentées sur la culture cible sont-elles correctes ?
7. Le manuel inclut-il des sujets particulièrement adaptés au développement de la compétence interculturelle, par exemple les stéréotypes, les préjugés, le traitement d'un problème particulièrement important dans la culture cible ou de départ etc. ?
8. Le manuel tente-t-il de sensibiliser aux stéréotypes et aux préjugés que les apprenants véhiculent à propos de leur propre culture et de la culture cible ? Les stéréotypes contenus dans le manuel sont-ils accompagnés d'un avertissement indiquant qu'il s'agit d'une généralisation et d'un appareil d'exercice adéquat pour relativiser un tel contenu ? Le manuel

aborde-t-il les stéréotypes et les préjugés que les membres d'une autre culture ont à propos de la culture des apprenants ?

Les réponses à ces questions nous ont servi comme point de repère dans l'analyse qualitative et comparative des méthodes.

Notre étude s'est articulée autour de deux axes distincts : le contenu de macro-culture et le contenu de micro-culture. Au sein de chaque catégorie, nous avons identifié une liste de sujets en corrélation avec des unités de contenu spécifiques dans les manuels et cahiers d'activités. Notre objectif était de répertorier les contenus culturels, bien que nous reconnaissions la possibilité d'omissions ou de chevauchements dans certains sujets.

Les descripteurs pour l'évaluation de la compétence pluriculturelle présentés dans le Volume complémentaire ont été conçus avec le plus grand soin, en tenant compte que les langues sont « interdépendantes et interconnectées » en particulier au « niveau d'une personne » (Volume complémentaire, 2022 : 164), les langues et les cultures ne sont pas « confinées dans des espaces mentaux cloisonnés » (Volume complémentaire, 2022 : 164), la connaissance et l'expérience des langues contribuent à développer la compétence communicative. L'objectif n'est pas de maîtriser équitablement plusieurs langues, mais plutôt d'avoir la capacité et la volonté de moduler leur utilisation en fonction du contexte social et communicatif. Dans la communication, les barrières entre les langues peuvent être surmontées en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans une même situation, donc il est aussi important d'agir en médiateur interculturel (Volume complémentaire, 2022 : 164).

Compte tenu de l'objectif de notre recherche, nous avons utilisé des descripteurs pour le niveau A1. Nous les avons utilisés dans la discussion après avoir effectué l'analyse quantitative et qualitative, ils nous ont servi de base supplémentaire pour identifier le lien entre le contenu des méthodes et le développement de la compétence interculturelle, étant donné qu'ils ont des points de contact importants et qu'il n'y en a pas de descripteurs concrets pour la compétence interculturelle.

Les descripteurs utilisés se trouvent ci-dessous :

1. **Exploiter un répertoire pluriculturel** – Peut reconnaître différentes façons de numérotter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne.

2. **Compréhension plurilingue** – Peut reconnaître des mots internationaux et des mots communs à différentes langues (par ex. Haus / hus / house) pour :

- déduire le sens de panneaux et de prospectus simples
- identifier le contenu probable du message donné dans un texte écrit court et simple - suivre les grandes lignes d'échanges sociaux courts et simples énoncés très lentement et clairement en sa présence
- déduire ce qu'on essaye de lui dire en face à face, à condition que le débit soit très lent et très clair et qu'ils soient répétés si nécessaire (Volume complémentaire, 2022 : 167-168).

4 Résultats de la recherche

Dans cette partie-ci nous allons présenter les données issues de la recherche. Tout d'abord, notre attention portera sur l'analyse quantitative des méthodes individuelles, permettant ainsi une brève comparaison des catégories c'est-à-dire des contenus les plus prédominants dans chaque méthode. Cette approche nous offrira un éclairage sur la structure du contenu (des textes, des images, des tâches etc.), établissant ainsi une base pour la comparaison de toutes les trois méthodes.

Par la suite, nous procéderons à une analyse qualitative des résultats pour chaque méthode, répondant ainsi aux questions préalablement énumérées. Cette démarche permettra un aperçu de la mesure dans laquelle le contenu des méthodes repose sur l'approche interculturelle.

Dans le chapitre suivant, notre attention sera particulièrement orientée vers les conclusions qui se sont avérées captivantes, celles qui dérogent ou contredisent nos anticipations. Parallèlement, nous procéderons à analyser systématiquement les résultats en fonction de nos hypothèses préalables, englobant ainsi une évaluation de la confirmation ou de la réfutation de ces dernières.

Les tableaux suivants présentent les résultats de l'analyse quantitative, détaillant initialement le nombre d'unités de contenu macro-culturel au sein des trois manuels, ainsi que dans les cahiers d'activités. Ensuite, le nombre d'unités de contenu micro-culturel au niveau des trois manuels, puis des cahiers d'activités, est indiqué.

4.1 Analyse quantitative

4.1.1 Contenu macro-culturel

Nous présentons maintenant les résultats de l'analyse quantitative concernant le contenu macro-culturel dans les manuels choisis (Tableau 3) :

Tableau 3 : Le contenu macro-culturel dans les manuels et dans les cahiers d'activités Zigzag +1, Sésame 1 et Adosphère ⁶

	Zig+ 1	Sés 1	Ado 1	Macro-culture - Cahier d'activités	Zig+1	Sés1	Ado1
Caractéristiques géographiques	4	20	58	Caractéristiques géographiques	3	21	2
Histoire		1	1	Histoire		1	
Politique		4		Politique			
Économie				Économie			
Société	1	2		Société		4	
Système éducatif		3	3	Système éducatif			1
Science et technologie		4		Science et technologie			
Art		11	18	Art	1	3	3
Médias		7	11	Médias		2	
Langue		9	6	Langue			
Sport national	1	7	8	Sport national			
Total	6	68	105	Total	4	43	8

En ce qui concerne le contenu macro-culturel dans les manuels, une observation générale révèle que *Adosphère 1* compte le plus grand nombre d'unités de contenu (105), suivi par *Sésame 1*, qui présente presque deux fois moins d'unités de contenu (68), tandis que *Zig Zag +1* affiche le nombre le plus modeste d'unités de contenu à caractère macro-culturel (6).

Il faut aussi mentionner quelles catégories sont davantage représentées et celles qui le sont moins, voire pas du tout. Comme prévu, la catégorie des « caractéristiques géographiques » est celle qui compte le plus grand nombre d'unités de contenu, en raison de l'accent initial mis sur la familiarisation des apprenants avec la France, son emplacement, ses villes, etc.

Adosphère 1 est en tête de cette catégorie avec 58 unités de contenu, suivi de *Sésame 1* avec 20, tandis que *Zig Zag +1* n'en compte que 4. La catégorie « art » vient ensuite, où *Adosphère 1* enregistre 18 unités de contenu, *Sésame 1* en compte 11 et *Zig Zag +1* n'a aucune unité de contenu enregistrée dans cette catégorie. Les autres catégories contenant des

⁶ Zig+1 – Zigzag+1 ; Sés1 – Sésame 1 ; Ado1 – Adosphère 1

unités de contenu sont « langue », « médias », « sport national », « politique », « histoire », « société », « système éducatif » et « science et technologie ». Il est à noter que la quantité de contenu varie d'un manuel à l'autre, comme indiqué dans le tableau 2 et il est évident que *Zig Zag +1*, contrairement aux deux autres méthodes, présente le moins de contenu, notamment dans les catégories « histoire », « politique », « système éducatif », « médias » et « langue », où aucune unité de contenu n'est enregistrée. *Adosphère 1* et *Sésame 1* couvrent presque toutes les catégories, bien que *Adosphère 1* présente un contenu plus abondant. Il est également notable que la catégorie « économie » ne compte aucune unité de contenu dans les trois manuels.

Les cahiers d'activités présentent des résultats significativement divergents, une disparité que nous attribuons à leur rôle complémentaire par rapport aux manuels. En effet, les cahiers d'activités sont utilisés beaucoup plus pour faire des exercices de grammaire, et ils contiennent en général moins de textes, d'images et de photos que les manuels. Anticipant un nombre moindre d'unités de contenu macro-culturel par rapport au contenu micro-culturel, nous n'avons pas été surpris de constater le nombre le plus élevé d'unités de contenu macro-culturel, soit 43, enregistré dans le cahier d'activités *Sésame 1*. En revanche, *Adosphère 1* compte un total de 8 unités de contenu en total, tandis que *Zig Zag +1* en présente 4. Notons que *Sésame 1* couvre presque toutes les catégories, à l'exception de « politique » et « économie ». *Adosphère 1* détient des unités de contenu dans les catégories « caractéristiques géographiques » (2), « système éducatif » (1), « art » (3), « langue » (1) et « sport national » (1). En contraste, *Zig Zag +1* ne présente que des unités de contenu dans les catégories « caractéristiques géographiques » (3) et « art » (1).

Ce qui suit est l'analyse quantitative du contenu micro-culturel des cahiers d'activités sélectionnés (Tableau 4) :

Tableau 4 : Le contenu micro-culturel dans les manuels et dans les cahiers d'activités *Zig Zag +1*, *Sésame 1* et *Adosphère 1*

Micro-culture - Manuel	Zig+1	Sés1	Ado1	Micro-culture Cahier d'activités	Zig+1	Sés1	Ado1
Famille	10	12	21	Famille	9	12	
École	19	14	31	École	31	12	11
Travail	1			Travail			
Loisirs	20	38	113	Loisirs	23	21	23

Logement	2	20	8	Logement		11	
Nourriture	16	13	1	Nourriture	24	7	3
Vêtements	6	17	26	Vêtements	15		8
Fêtes et coutumes	14	2	37	Fêtes et coutumes	21	1	
Traits caractéristiques et comportement	7	13	35	Traits caractéristiques et comportement	9	9	5
Transport (trafic)		13	31	Transport (trafic)		5	
Total	95	110	303	Total	132	78	50

4.1.2 Contenu micro-culturel

Sur le plan du contenu micro-culturel, il est à noter que les manuels présentent généralement une prépondérance d'unités de contenu par rapport aux éléments macro-culturels. En examinant de près les données, nous avons constaté qu'*Adosphère 1* se distingue avec un total de 303 unités de contenu, suivi de *Sésame 1* avec 110, et puis de *Zig Zag +1* avec 95 unités. Une observation significative réside dans le constat que les unités de contenu sont réparties dans toutes les catégories à l'exception de la catégorie « travail », où seulement le *Zig Zag +1* compte une seule unité de contenu. Notons également que la catégorie la plus représentée est celle des « loisirs », dans laquelle *Adosphère 1* se positionne en tête avec 113 unités de contenu enregistrées, tandis que *Sésame 1* affiche un nombre nettement inférieur (38), et *Zig Zag +1* se classe dernier en termes d'unités de contenu (20). Il est à souligner que, proportionnellement au nombre total d'unités de contenu, cette catégorie demeure la plus riche en contenu parmi les trois manuels.

Il convient de noter que le nombre d'unités de contenu varie de manière significative au sein des différentes catégories thématiques des manuels étudiés. Dans la catégorie « école », *Adosphère 1* se distingue avec 31 unités de contenu, suivi de *Sésame 1* avec 14, et de *Zig Zag +1* avec 19. La catégorie « fêtes et coutumes » présente des disparités marquées, *Adosphère 1* enregistrant 37 unités de contenu, *Sésame 1* 2, et *Zig Zag +1* 14. Une distribution similaire se retrouve dans la catégorie « traits caractéristiques et comportement », où *Adosphère 1* affiche 35 unités de contenu, *Sésame 1* 13, et *Zig Zag +1* 7. *Adosphère 1* domine majoritairement en termes d'unités de contenu, exception faite de la catégorie « nourriture », où il ne présente qu'une seule unité, tandis que *Sésame 1* en affiche 13 et *Zig Zag +1* 16. *Sésame 1* se distingue

par le nombre le plus bas d'unités de contenu dans la catégorie « fêtes et coutumes », tandis que *Zig Zag +1* présente le total le plus réduit dans la catégorie « transport ». Comparativement à *Adosphère 1*, qui compte 31 unités de contenu, et *Sésame 1*, avec 13 unités, *Zig Zag +1* ne présente aucune unité de contenu dans cette catégorie. En revanche, dans la catégorie « nourriture », *Zig Zag +1* surpasse les deux autres manuels en termes d'unités de contenu.

Par ailleurs, *Sésame 1* se démarque en affichant un nombre plus élevé d'unités de contenu dans la catégorie « logement » par rapport à *Adosphère 1*, qui en compte 8, et *Zig Zag +1*, qui n'en présente que 2 unités de contenu. Cette observation souligne la diversité des contenus micro-culturels abordés dans les manuels, offrant ainsi une perspective approfondie sur les différentes facettes de la société et de la culture étudiées.

L'analyse quantitative des cahiers d'activités a révélé des disparités significatives par rapport à l'analyse des manuels. Les résultats divergent notablement de ceux observés dans les manuels, avec le cahier d'activités *Zig Zag +1* affichant le plus grand nombre d'unités de contenu (132). Cette quantité est près de deux fois supérieure à celle du cahier d'activités *Sésame 1*, qui se positionne en second avec 78 unités de contenu, suivi par le cahier d'activités *Adosphère 1* enregistrant 50 unités de contenu.

La catégorie « école » se distingue par le plus grand nombre d'unités de contenu, avec *Zig Zag +1* comptant 31 unités, suivi de *Sésame 1* avec 12, et *Adosphère 1* avec 11 unités de contenu. En ce qui concerne la deuxième position en termes d'unités de contenu, la catégorie « loisirs » présente une répartition quasi équitable entre les trois cahiers d'activités, le *Zig Zag +1* enregistrant 23 unités, tout comme *Sésame 1*, tandis qu'*Adosphère 1* en compte 21. Dans la catégorie « nourriture », *Zig Zag +1* se démarque également avec le plus grand nombre d'unités de contenu (24), suivi de *Sésame 1* avec 7, et *Adosphère 1* avec seulement 3 unités de contenu.

Une distribution quasi égale du nombre d'unités de contenu est observée dans la catégorie « traits caractéristiques et comportement », où *Zig Zag +1* enregistre 9 unités de contenu, comme *Sésame 1* et *Adosphère 1* en enregistre 5. Des écarts significatifs sont constatés dans la catégorie « famille », où *Zig Zag +1* compte 9 unités de contenu, *Sésame 1* 12, et *Adosphère 1* aucune. Dans la catégorie « logement », seul *Sésame 1* présente 11 unités de contenu, tandis que *Zig Zag 1* et *Adosphère 1* n'en ont aucune. À l'inverse, dans la catégorie « vêtements », *Zig Zag +1* enregistre 15 unités de contenu, *Adosphère 1* 8, et *Sésame 1* aucune.

La catégorie « transport » se distingue par l'un des plus bas nombres d'unités de contenu, avec seulement 5 enregistrées dans *Sésame 1*, alors que *Zig Zag +1* et *Adosphère 1* n'en présentent aucune. La catégorie « travail » est la seule où aucune unité de contenu n'est enregistrée dans les trois cahiers d'activités.

4.2 Analyse qualitative

Nous procéderons désormais à la présentation des résultats issus de l'analyse qualitative des trois méthodes. Cette démarche consistera à offrir un aperçu des diverses unités de contenu et du sujet traité. Il est essentiel de souligner que l'analyse qualitative du contenu repose sur le modèle d'analyse du contenu culturel développé par Andraka (2019) et présenté dans Vrhovac et alii (2019 : 297) et aussi sur le modèle d'analyse du contenu culturel présenté par Ana Petravić (2010 : 321-322) qui a été modifié afin d'être plus adapté à notre analyse. Nous avons également utilisé les descripteurs de compétence plurilingue et pluriculturelle du Volume complémentaire pour le niveau A1 dans la mesure où ils peuvent être identifiés avec la compétence interculturelle, étant donné qu'il n'existe pas de descripteurs détaillés de la compétence interculturelle (Volume complémentaire, 2022 : 167-168). Ceci est expliqué et précisé plus en détail dans le chapitre « Compétence plurilingue et pluriculturelle » du Volume complémentaire, dans lequel ces deux termes sont délimités et mis en relation l'un avec l'autre et avec l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Compte tenu du caractère délicat de nos recherches et de nombreux critères que nous devons garder à l'esprit, nous avons dressé une liste de sujets trouvés dans les méthodes qui correspondent au concept d'interculturalité. L'interculturalité en elle-même étant difficile à définir, nous avons essayé de choisir des thèmes ou des représentations de la culture cible dans les méthodes aussi soigneusement et précisément que possible, mais indépendamment de cela, il est possible que nous ayons omis certains sujets.

En outre, nous avons intégré dans l'analyse qualitative les tâches des apprenants et les questions que nous avons rencontrées et qui relient la culture cible à la culture de départ.

Le tableau suivant présente les résultats de la recherche qualitative de la méthode *Zigzag+1* (Tableau 5) :

Tableau 5 : Analyse qualitative du manuel et du cahier d'activités Zigzag +1

Méthode Zigzag +1	Manuel		Cahier d'activités	
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant
Macro-culture	Carte du monde	Observer, montrer	Malcombe	Chercher, montrer
	Nice	Chercher, réfléchir, répondre	Besançon	Chercher, montrer
	Normandie	Chercher, réfléchir,	Normandie	Observer, lire, réfléchir
	Québec	Chercher, réfléchir	Moutons au Québec	Observer, lire, réfléchir
	À la ferme	Écouter, répondre, chanter	Idéfix	Écouter, répondre
Micro-culture	Au parc	Écouter, lire, montrer, répondre, chanter	Anniversaire	Écouter, lire, répondre
	Quotidien sur la ferme	Écouter, répondre, chanter	Fête de l'école	Observer, lire, répondre, compléter
	Barbe à papa	Écouter, lire	Noël	Observer, lire, répondre, compléter
	Faire un régime	Écouter, montrer, dire	Galette des rois	Observer, lire, répondre, compléter
	Ratatouille	Écouter, montrer	Carnaval	Observer, lire, répondre, compléter
	Croissant	Écouter, montrer	Poisson d'avril	Observer, lire, répondre, compléter
	Fromage	Écouter, montrer	Pâques	Observer, lire, répondre, compléter
	Baguette	Écouter, montrer,		

Méthode Zigzag +1	Manuel		Cahier d'activités	
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant
		classer		
	Fête de l'école	Écouter, montrer		
	Noël	Écouter, parler, jouer, chanter		
	Galette des rois	Observer, chanter		
	Carnaval	Écouter, montrer, réfléchir, répondre		
	Poisson d'avril	Répondre		
	Pâques	Trouver, répondre		

La méthode *Zig Zag +1* affiche un contenu que l'on peut qualifier de typique pour l'apprentissage ou l'enseignement du français pour les débutants. Alors que le contenu macro-culturel est introduit par la carte du monde, qui met en évidence les régions du monde où la langue française est parlée et les endroits en France comme la Normandie, Besançon et Malcombe, il y a beaucoup plus de contenu micro-culturel. Ce contenu est adapté à l'âge des apprenants et couvre principalement des sujets adaptés à la vie quotidienne, par exemple la nourriture et les boissons. Parmi les aliments et boissons typiques de la culture française figurent le fromage, la barbe à papa et le croissant.

Une attention particulière est accordée aux fêtes et célébrations, telles que Noël, les Pâques, le Poisson d'avril, le Carnaval et la Galette des Rois, qui font découvrir aux apprenants la culture française et leur donnent un aperçu particulier de la célébration de ces fêtes en France. Les contenus sont pour la plupart conçus pour décrire la culture cible dans un sens positif, alors qu'il existe un manque de contenus encourageant la pensée critique. Les représentations et stéréotypes sont largement présents.

Les contenus ne sont pas trop différenciés, mais un exemple de cadre socioculturel différent est, par exemple, la leçon « Tous au ferme » où les apprenants ont un aperçu de la vie en

dehors de la ville. Le sujet des animaux domestiques sont également abordés dans cette leçon. Le contenu n'est pas très adapté à l'évolution actuelle de la technologie, c'est pourquoi des lettres et le blog de Félix apparaissent.

Quant à la culture francophone non liée à la France métropolitaine, apparaît le Québec, ce qui donne aux apprenants une vision plus large de la richesse de la culture francophone.

Parmi les personnages issus de la culture populaire, on retrouve des personnages des bandes dessinées *Astérix et Obélix*, par exemple Idéfix.

Il est important de noter que dans chaque leçon, il y a des tâches ou des questions qui examinent à quoi ressemble ou comment fonctionne un sujet spécifique dans la culture de départ. Les tâches les plus courantes qui apparaissent sont des tâches de l'écoute et la lecture du contenu qui introduit le sujet. Lorsque le sujet est traité plus en détail, les apprenants peuvent réfléchir sur leur propre culture et faire un lien avec la culture cible.

Ce qui suit est le tableau avec les résultats de l'analyse qualitative du contenu du cahier d'activités *Sésame 1* (Tableau 6) :

Tableau 6 : Analyse qualitative du manuel et du cahier d'activités Sésame 1

Méthode Sésame 1	Manuel		Cahier d'activités	
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant
Macro-culture	Carte du monde	Écouter, regarder, répondre	Carte de l'Europe	Regarder, répondre
	France métropolitaine	Regarder, écouter, chanter, répondre, présenter	France métropolitaine	Observer, montrer
	Hexagone	Regarder, lire, écrire	Hexagone	Observer, montrer
	Martinique	Écouter, montrer, répondre	Sénégal	Écouter, répondre, relire, compléter
	Sénégal	Écouter, lire, corriger	Maroc	Écouter, répondre, relire, compléter
	Maroc	Écouter, montrer,	Réunion	Observer, montrer

Méthode Sésame 1	Manuel		Cahier d'activités	
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant
		répondre		
	Vietnam	Écouter, montrer, répondre	Ton pays	Répondre, présenter
	Ton pays	Présenter	Paris	Regarder, compléter
	Paris	Regarder, écouter, dire, lire, compléter	Zagreb	Regarder, écouter, répondre
	Zagreb	Regarder, écouter, répondre	Martinique	Observer, montrer
	Donner sa langue au chat (expression)	Écouter, répondre, choisir	Mayotte	Observer, montrer
	Chouette (expression)	Écouter	Guadeloupe	Observer, montrer
	Astérix et Obélix	Écouter, regarder, répondre		
Micro- culture	Barbe à papa	Écouter, répondre, choisir	Description de la famille	Écouter, colorier, retrouver, regarder, compléter, présenter
	Vacances	Écouter, regarder, lire, dire	Vivre en famille	Regarder, écouter, relire, lire, répondre
	Coucou (saluer les membres de la famille et les amis)	Écouter,	Emploi du temps	Regarder, compléter
	Description de la famille	Écouter, regarder, lire, coller répondre, poser des questions, dire	Récréation à l'école	Regarder, compléter
	Vivre en famille	Écouter,	Manger à la	Écouter, regarder,

Méthode Sésame 1	Manuel		Cahier d'activités	
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant
		regarder	Cantine	colorier
	Emploi du temps	Regarder, écouter, répondre	Goûts alimentaires des enfants	Regarder, cocher, dire
	Récréation à l'école	Regarder, répondre	Loisirs des enfants (sport, musique)	Regarder, écouter, relire, compléter, répondre
	Manger à la cantine	Écouter, regarder, réfléchir, dire	Animaux de compagnie des enfants	Regarder, écouter, lire, compléter,
	Goûts alimentaires des enfants	Écouter, regarder, répondre		
	Loisirs des enfants (sport, musique)	Écouter, regarder, montrer, réfléchir, répondre		
	Animaux de compagnie des enfants	Regarder, écouter, lire, poser des questions, répondre		

La méthode *Sésame 1* présente également une carte du monde donnant aux apprenants un aperçu du monde francophone, ainsi qu'une introduction au terme « Francophonie » et à ce que tout cela implique.

Au vu des villes et pays évoqués, il ressort clairement que non seulement la France métropolitaine est représentée, mais aussi des pays comme le Sénégal, le Maroc, la Martinique et le Vietnam. Ce qui relie davantage la culture francophone au contenu du manuel est le fait que les familles de certains des personnages du manuel sont originaires de la Martinique et du Vietnam. Zagreb est également représentée sur l'une des cartes du monde dans le cahier d'activités, ce qui approfondit les compétences interculturelles spécifiquement destinées aux apprenants croates. Les contenus sont à jour et précis, les affichages des réseaux sociaux et les interactions via les appareils mobiles sont utilisés. Parmi les tâches, il est particulièrement important de noter que des vidéos sont également proposées.

La vie quotidienne et les coutumes de la vie en France sont présentées, tandis que d'autres pays, comme le Sénégal, mais dans un cadre touristique. Les représentations positives de la culture cible sous forme de contenus micro-structurels prédominent, et la méthode utilise également des représentations, c'est-à-dire des contenus stéréotypés comme Paris, Hexagone, etc.

Quant à la nourriture et aux boissons, il n'y a pas d'images stéréotypées de croissants et de baguettes, et des images authentiques des menus de la cantine scolaire sont affichés.

Les personnages populaires incluent les personnages des bandes dessinées « Astérix et Obélix ». La méthode tente également de montrer le discours authentique des habitants de France et propose des expressions telles que « donner sa langue au chat » et « chouette ». Une grande importance est accordée à la création d'un lien entre la culture cible et la culture de départ à travers les tâches « Et vous ? », « Comment ça se passe chez vous ? », « Comment ça se passe dans votre pays ? » etc.

Nous présentons maintenant le tableau montrant les résultats de l'analyse qualitative du contenu du cahier d'activités *Adosphère 1* (Tableau 7) :

Tableau 7 : Analyse qualitative du manuel et du cahier d'activités Adosphère 1

Méthode Adosphère 1	Manuel		Cahier d'activités	
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant
Macro-culture	Hexagone	Observer, montrer	France	Observer, montrer, dire
	Marseillaise	Observer, répondre	Paris	Regarder, compléter, écrire, dessiner
	Tour Eiffel	Observer, montrer	Astérix et Obélix	Regarder, compléter, écrire, dessiner
	Paris	Écouter, lire, observer, dire	Parties de l'ordinateur	Compléter
	Tour de France	Écouter, regarder, lire, répondre, créer	Tableau de Monet	Lire, associer
	Pays	Écouter,	Tableau de	Lire, associer

Méthode Adosphère 1	Manuel		Cahier d'activités	
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant
	francophones (Sénégal, Mali, Algérie, Réunion, Côte d'Ivoire, Cameroun, Luxembourg, Belgique, Vietnam, Tunisie)	observer, lire, répondre, compléter, expliquer,	Renoir	
	Journée internationale de la Francophonie	Observez, lire dessiner répondre, compléter, expliquer, imaginer	Tableau de Matisse	Lire, associer
	Prise de la Bastille	Écouter, observer, réfléchir répondre,	Jeux paralympiques	Compléter, remettre
	Astérix et Obélix	Écouter, observer, réfléchir répondre,	Tour de France	Placer
	Tableau de Monet	Écouter, observer, lire, retrouver, présenter		
	Tableau de Renoir	Écouter, observer, lire, retrouver, présenter		
	Tableau de Matisse	Écouter, observer, lire, retrouver,		

Méthode Adosphère 1	Manuel		Cahier d'activités		
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	
		présenter			
	Mona Lisa	Lire, associer			
	Josephine Baker	Écouter, lire, compléter			
	Diam's	Observer, réfléchir, répondre			
	BB Brunes	Observer, réfléchir, répondre			
	Lucky Luke	Observer, lire, associer			
	Tintin	Observer, lire, associer			
	Boule	Observer, lire, associer			
	Gaston Lagaffe	Observer, lire, associer			
	Équipe féminine française de football	Écouter, lire			
	Assia El'Hannouni	Écouter, observez, lire, réfléchir, répondre			
	Le petit prince	Observer, associer			
	Micro-culture	Baguette	Écouter, observer, réfléchir	Baguette	entourer

Méthode Adosphère 1	Manuel		Cahier d'activités	
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant
		répondre		
	Fête nationale	Observer, réfléchir, répondre	Loisirs	Compléter, transformer
	Noël	Observer, réfléchir, répondre	Emploi du temps	Regarder, compléter
	Poisson d'avril	Observer, réfléchir, répondre		
	Fête de la musique	Observer, réfléchir, répondre		
	Faire la fête en France	Observer, réfléchir, associer, répondre		
	Fêter l'anniversaire	Écouter, observer, lire, répondre, dire		
	Carnaval	Observer, réfléchir, associer, répondre		
	Vacances	Écouter, lire, réfléchir, répondre, écrire, faire un site Internet		

Méthode Adosphère 1	Manuel		Cahier d'activités	
	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant	Sujet	Tâche / activité de l'apprenant
	Animaux de compagnie	Écouter, lire, retrouver, répondre		
	Défilé de mode	Écouter, lire, répondre		
	Loisirs (sport, jeux vidéo, musique etc.)	Écouter, lire, répondre, choisir réfléchir, dire		
	Relations entre amis	Écouter, lire, répondre		
	Saluer (faire la bise)	Écouter, lire, choisir		
	Respecter les autres	Observer, relier, répondre, réfléchir, réaliser une affiche		
	Circuler la ville	Écouter, lire, observer, deviner, indiquer		
	Faire un site Internet	Observer, répondre, réaliser		

La méthode *Adosphère 1*, dans laquelle le contenu interculturel est notamment spécialement intégré dans la rubrique « Ma page culture », regorge de contenus macro-structurels, ainsi que de contenus micro-culturels. En plus de montrer des pays francophones, comme la Belgique,

le Vietnam, la Tunisie, le Luxembourg, le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Mali, l'Algérie, le Cameroun et la Réunion, il est expliqué également ce qu'est la Journée internationale de la Francophonie, qui donne une dimension particulière à enseigner la langue française. Des stéréotypes comme Paris, la Tour Eiffel et le Tour de France sont également évoqués.

L'attention est portée aussi à la peinture française, avec des tableaux de Monet, Renoir et Matisse, ainsi que des personnages des bandes dessinées comme Astérix et Obélix, Tintin, Gaston Lagaffe, etc. Cependant, une attention particulière est portée à la musique et au goût musical des jeunes et des musiciens francophones comme Diam's et BB Brunes.

Parmi les fêtes et célébrations, en plus de l'affichage authentique des anniversaires célébrés avec les amis, on trouve également des mentions de la Fête nationale, de Noël, du Poisson d'avril et de la Fête de la musique.

Quant à la langue, l'accent est mis sur l'authenticité, et des sujets de la vie quotidienne liés aux relations entre pairs sont également abordés, par exemple, comment saluer un ami. Le rapport aux personnes âgées est aussi abordé au sein du thème du respect. Les règles de circulation sont également couvertes et la navigation dans la ville. Les contenus décrivent pour la plupart de manière positive ou neutre la culture cible, mais ils ne sont pas très actuels dans le domaine de la technologie où, par exemple, les ordinateurs sont représentés dans une manière inactuelle et où il n'y a pas de représentations de téléphones portables ou de réseaux sociaux modernes tels qu'ils sont populaires aujourd'hui.

Il est également important de noter que, malgré le fait que « Ma page culture » soit spécialement développée, dans chaque leçon il y a des tâches qui posent des questions aux apprenants à quoi ressemble un certain aspect de la vie dans leur culture d'origine.

Maintenant, comme nous l'avons annoncé, sur la base de la présentation des sujets que nous avons trouvés dans les manuels et dans les cahiers d'activités, suit la présentation des résultats complétée des tâches et des activités que nous avons également trouvées dans les méthodes, de cette manière nous avons fourni une image détaillée de la façon dont les méthodes sont structurées par rapport à l'interculturel.

5 Discussion

La distribution du contenu macro-culturel au sein des méthodes s'explique, de manière anticipée, par le fait que *Adosphère 1* cible un public plus mature doté d'une vision plus élaborée de sa culture, et donc d'une capacité à maîtriser un contenu plus étendu, comprenant des faits sur la culture cible telles que les caractéristiques géographiques, la culture, l'histoire, etc. À l'inverse, *Sésame 1*, en tant que méthode relativement récente, adopte une approche non seulement interculturelle mais également pluriculturelle et plurilingue ce qui se voit tout d'abord par le fait que les personnages principaux de la méthode, bien qu'ils soient tous français, ont des parcours différents, par exemple, un personnage a de la famille au Vietnam, la famille d'un autre personnage vient de la Martinique etc. De plus, dans le cadre du jeu d'évasion, les apprenants découvrent des personnes célèbres de différentes parties du monde telles que Mary Jackson (les États Unis), Reha Hutin (française d'origine turque) et Naomi Osaka (le Japon). *Sésame 1* se distingue en tant que représentant significatif des méthodes offrant un contenu diversifié et détaillé même pour les apprenants débutants.

La méthode *Zigzag +1* adopte une structure permettant aux étudiants d'acquérir une vision globale de la culture cible, tout en se concentrant sur la micro-culture.

Dans les trois méthodes, il y a plus de contenu micro-culturel que de macro-culturel, bien que le contenu macro-culturel ne soit pas absent, mais l'âge des apprenants est pris en compte. Seulement 4,21% du contenu total de la méthode *Zigzag +1* appartiennent au contenu macro-culturel, dont 2,53% se trouvent dans le manuel et 1,68% dans le cahier d'activités. Le contenu micro-culturel, en revanche, représente jusqu'à 95,78 % du contenu total, dont 40,08 % sont enregistrés dans le manuel et 57,80 % dans le cahier d'activités. Concernant la méthode *Sésame 1*, sur les 299 unités de contenu enregistrées dans le manuel et dans le cahier d'activités, 37,12% relèvent du contenu macro-culturel et 62,87% du contenu micro-culturel. Dans le manuel, 22,74 % du contenu total appartient au contenu macro-culturel, et dans le cahier d'exercices, 14,38 %. Quant au contenu micro-culturel, sur le nombre total d'unités de contenu, 36,78 % ont été enregistrés dans le manuel et 26,08 % dans le cahier d'activités. Dans la méthode *Adosphère 1*, un total de 496 unités de contenu ont été enregistrées, dont 22,78 % sont macro-culturelles (21,16 % dans le manuel et 1,61 % dans le cahier d'activités). Le contenu micro-culturel est de 77,21 % (61,08 % dans le manuel et 16,12 % dans le cahier d'activités).

Les apprenants obtiennent une image de la macro-culture, comme la situation géographique de la France, la méthode *Sésame 1* montre également la situation géographique de la Croatie par rapport à la France, et chaque manuel comprend également une carte du monde mettant l'accent sur les pays francophones. Avec de telles images et tâches qui les accompagnent, il est généralement demandé aux apprenants de décrire leur pays, où il se trouve et, par exemple, à quoi ressemblerait la route de la France à la Croatie (dans *Sésame 1*), mais se concentrent toujours sur le contenu de la vie quotidienne principalement liés à l'école, aux matières à l'école, à la nourriture consommée à l'école, il y a un accent particulier sur les relations amicales, par exemple dans *Zigzag +1* toute l'équipe dirigée par Félix va au parc et certains mangent du barbe à papa, dans *Sésame 1* Fatou, Nam, Tibor, Mélodie et le reste du groupe socialisent activement aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école, dans *Adosphère 1* on voit aussi l'importance de l'amitié déjà au début du manuel avec la description « ma bande de copines » où nous avons aussi trouvé l'expression « faire la bise ». Il s'agit d'une manière intéressante et efficace d'enseigner la langue et la culture car les apprenants peuvent s'identifier aux personnages principaux.

Comme prévu, les stéréotypes apparaissent dans les trois méthodes. Les stéréotypes les plus répandus sont liés à Paris, qui reste le plus représenté de toutes les villes, la baguette apparaît également, et les représentations trop touristiques de pays « exotiques » comme le Sénégal sont fréquentes. Le Sénégal est à la fois le pays le plus mentionné à part des pays européens francophones (la France, la Belgique, la Suisse et le Luxembourg).

Ce qui est positif est que les trois méthodes décrivent des personnages et des situations de différents environnements culturels tels que le village et la ville, des personnes de sexes, d'origines et d'âges différents. Ici, *Sésame 1* se démarque surtout par son choix de personnages, dont certains sont des filles et d'autres des garçons, et ils ont tous des origines différentes, ils ont l'air différent, une vie de famille et des prénoms tout différents (par exemple Nam, Tibor, Jules, Fatou). Une telle présentation des personnages principaux donne aux élèves l'idée qu'ils sont tous égaux et qu'ils ont aussi beaucoup de similitudes avec ces personnages, même s'ils sont originaires de Croatie.

L'actualité du contenu varie, alors que par exemple *Adosphère 1* montre le contenu le plus proche au public cible, utilisant l'Internet, la vidéo, les jeux vidéo, etc., et *Sésame 1* même le plus actuel - les réseaux sociaux, *Zig Zag +1* ne montre pas beaucoup de ce contenu. En revanche, *Zigzag +1* a une présentation très détaillée des fêtes et célébrations en France, de Noël au Poisson d'Avril, ce sont des sujets très actuels qui sont très proches des apprenants et

ils peuvent facilement faire des parallèles avec leur propre culture, compte tenu que les enfants sont principalement investis dans les préparatifs des célébrations et aiment les célébrations.

Sésame 1 et *Adosphère 1* représentent également ce qui est actuel à travers le sport, les compétitions sportives, les sportifs/sportives célèbres, etc.

Lorsque nous revenons aux théories de Byram, Beacco et Galisson lui-même, qui soulignent l'importance de la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues et lorsque nous parlons de descripteurs pour la compétence interculturelle, nous avons également utilisé des descripteurs de compétence pluriculturelle ou plurilingue, nous trouvons donc le contenu, c'est-à-dire les tâches dans les méthodes, qui encouragent les apprenants à reconnaître différentes manières d'expression entre leur propre culture et celle qu'ils apprennent, depuis comment dire l'heure, jusqu'à demander son chemin ou saluer des camarades et des adultes.

De même, un lien important entre la culture propre et la culture que les apprenants apprennent est qu'ils peuvent reconnaître des mots ou des images qu'ils connaissent déjà, les représentations et les stéréotypes sont ici très nécessaires, il est beaucoup plus facile pour les débutants de s'intéresser à l'acquisition d'une langue s'ils ont déjà vu certaines caractéristiques culturelles, ne serait-ce qu'en voyant une baguette dans un magasin ou un souvenir de la tour Eiffel.

D'un autre côté, les tâches jouent ici un rôle important, car c'est précisément à l'aide de ces images et textes qu'elles encouragent les apprenants à réfléchir sur leur culture, cela se fait généralement en posant la question « Comment ça se passe dans ta culture ? », « Comment ça fonctionne dans votre pays ? », « Comment est célébré un anniversaire dans ton pays ? », « Quels sont les animaux de compagnie préférés dans ton pays ? » et des questions similaires, présentes dans les trois méthodes.

Dans les tâches, il est également important d'introduire lentement le sujet, la question est souvent posée que les apprenants disent d'abord leur impression sur un sujet ou on leur demande s'ils connaissent, par exemple, certains personnages (souvent Astérix et Obélix, mais là en sont d'autres, par exemple Lucky Luke ou encore Mona Lisa), ce qui leur donne l'occasion de reconsidérer leur connaissance et leur image de la culture cible. Ensuite, d'abord en écoutant, puis en lisant ou en observant des images et des photos, le sujet est introduit, suivi de tâches dans lesquelles l'apprenant doit réfléchir, écrire et dire quelque chose qui est

similaire ou différent dans sa culture par rapport à la culture cible. Cela peut inclure de courtes exposés ou la réalisation d'affiches.

Dans notre étude, nous avons formulé trois hypothèses afin d'analyser le contenu culturel dans les méthodes de FLE. La première hypothèse suggère que les méthodes de FLE mettent davantage l'accent sur la micro-culture que sur la macro-culture en raison de leur orientation vers les débutants. Nos résultats confirment cette hypothèse, montrant que les manuels accordent plus d'importance à des éléments tels que les scénarios quotidiens, les objets usuels, les expressions de politesse, ce qui favorise l'immersion culturelle dès le début de l'apprentissage.

La deuxième hypothèse suppose une prédominance d'éléments culturels qui encouragent la réflexion sur sa propre culture et le développement de la compétence interculturelle d'une manière plus profonde qu'il n'y a de stéréotypes. Nous avons déjà mentionné dans la partie théorique que les stéréotypes ne doivent pas nécessairement être négatifs (Cuq, 2003 : 224), mais qu'en raison du risque qu'ils se transforment en préjugés, nous veillerons à ce qu'il y en ait le moins possible. Une approche nuancée dans l'enseignement de la culture est donc très importante.

La troisième hypothèse suggère une emphase particulière sur la culture française dans les manuels destinés aux débutants. Les résultats démontrent effectivement cette orientation marquée, justifiée par le niveau d'apprentissage visé. Cependant, il est intéressant de noter que certaines catégories, telles que l'économie, ne sont pas abordées dans aucun des manuels, soulignant des lacunes potentielles dans la diversité des thèmes culturels couverts.

L'analyse quantitative a révélé des différences significatives entre les manuels et les cahiers d'activités en termes de contenu macro-culturel et micro-culturel. Les manuels présentent une diversité de contenus macro-culturels, avec *Adosphère 1* en tête, tandis que les cahiers d'activités se concentrent davantage sur des exercices de grammaire, mais présentent néanmoins une diversité de contenus culturels, comme les caractéristiques géographiques, l'art et la langue.

Tout d'abord, la méthode *Zigzag +1* met l'accent sur les loisirs, la production orale qui accompagne des activités ou des aliments que les apprenants aiment ou n'aiment pas, en reconnaissant les similitudes et les différences entre la propre culture et la culture cible des aspects tels que les vacances, mais elle montre également aux élèves la beauté du monde

francophone et les encourage à écrire, inventer et réfléchir, par exemple rédiger une carte postale ou un itinéraire.

Pour ce qui concerne la méthode *Sésame 1*, elle a non seulement une approche interculturelle mais aussi pluriculturelle et plurilingue, en outre, elle attend des apprenants qu'ils réfléchissent au contenu, établissent des liens et tirent leurs propres conclusions sur les sujets. *Sésame 1* encourage également la production orale et la socialisation à travers des jeux.

Finalement, la méthode *Adosphère 1* attend des apprenants qu'ils aient déjà un certain niveau de connaissance du monde et de la culture, notamment en matière d'œuvres d'art et de fêtes en France. *Adosphère 1* montre la vie en France en détail et attend des apprenants qu'ils relient la vie quotidienne des enfants en France avec leur propre vie quotidienne, de l'école à la célébration des anniversaires. Il est souvent attendu des apprenants qu'ils présentent leur propre vie ou celle dans leur pays ou qu'ils réalisent des affiches en groupe.

Outre le fait que presque toutes les catégories sont représentées dans le cadre de l'analyse quantitative, à l'exception, par exemple, de l'économie et du monde de travail, ce qui est attendu car il s'agit des méthodes pour les enfants, nous avons constaté que les méthodes que nous avons analysées ont montré une variété de contenus qui donnent aux apprenants un aperçu de la vie de leurs pairs en France, c'est-à-dire dans le monde francophone. De l'école à la nourriture, en passant par la famille et les loisirs, les méthodes que nous avons choisies montrent de différents aspects de la vie quotidienne au sein d'une culture différente et, à travers des tâches qui font les apprenants réfléchir sur leur propre culture, elles forment un pont entre la culture propre et la culture cible. À l'aide de représentations et de symboles, le chemin vers la compréhension de la culture étrangère est facilité, mais le développement de préjugés n'est pas encouragé. Le contenu est largement à jour et donne aux apprenants les connaissances et les compétences dont ils ont besoin non seulement pour comprendre une culture étrangère, non seulement pour comprendre leur propre culture, mais également pour naviguer avec succès dans une culture étrangère et mieux comprendre la leur.

6 Conclusion

En conclusion, notre étude fournit une analyse approfondie du contenu culturel dans les manuels de FLE et leurs cahiers d'activités. Les résultats confirment nos hypothèses initiales,

mettant en lumière l'importance accordée à la micro-culture et la culture minimaliste, à la représentation positive, et à la culture de la France métropolitaine.

Les différences entre les manuels soulignent la diversité des approches pédagogiques. En outre, l'analyse qualitative, basée sur des modèles d'analyse du contenu culturel, offre une perspective détaillée sur les sujets abordés, contribuant ainsi à la compréhension de la manière dont la culture est intégrée dans l'enseignement du FLE. Ces résultats fournissent des informations utiles pour les concepteurs de manuels et les enseignants, soulignant l'importance de maintenir une représentation équilibrée et nuancée de la culture dans le matériel pédagogique ainsi que dans les démarches pédagogiques.

Quant à la compétence interculturelle elle-même, après les recherches menées, nous pensons que les méthodes sélectionnées ont répondu à nos attentes et que, malgré la difficulté de conceptualiser la culture et l'interculturel en général et le long chemin vers leur intégration et leur incorporation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment dans les méthodes, et aussi de trouver un équilibre entre la culture maximaliste et la culture minimaliste, nous estimons que les méthodes utilisées dans les écoles primaires en Croatie pour les débutants constituent une bonne base, soutenue par des représentations positives et des images neutres de la culture francophone, pour entrer dans le monde riche de la Francophonie, qui doit être constamment approfondi à travers des cours et du matériel pédagogique.

Les méthodes encouragent grandement le développement de compétences interculturelles en utilisant des images, des textes et des tâches dans lesquelles les apprenants réfléchissent, cherchent et indiquent des choses qui sont identiques ou différentes dans leur propre culture par rapport à la culture cible.

Il est important de se rappeler qu'enseigner et apprendre une langue, ce n'est pas seulement enseigner et apprendre la grammaire et le vocabulaire, mais aussi la culture. Le plus important est qu'en apprenant la culture, la maîtrise d'une langue étrangère est plus facile, mais nous connaissons également notre propre culture dans une manière plus profonde et en fin de compte, nous apprenons à mieux connaître le monde et nous-mêmes.

Bibliographie

- Andraka, M. (2019). *O razvoju međukulturne kompetencije u nastavi stranog jezika*, dans *Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi* [ed. Yvonne Vrhovac], Zagreb : Naklada Ljevak, pp. 293-298
- Beacco, J.-C., et alii (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums et une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Bertocchini, P., Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
- Byram, M. (2004). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., Zarate, G. (2003). *La compétence interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- Capouet, M., Denisot, H. (2021). *Sésame 1*. Paris : Hachette
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2022). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. (10.05.2023).
- Cuq, J.-P. (sous la dir. de) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- Galisson, R. (1992). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Himber, C., Poletti, M.-L. (2011). *Adosphère 1*. Paris : Hachette
- Hu, A., Byram, M. (sous la dir. de) (2009). *Compétence interculturelle et apprentissage des langues étrangères*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

- Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., Zarate, G. *La compétence interculturelle*. Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris.
- Petravić, A. (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika/ Od teorijskih konceptata do primjene*. Zagreb : Školska knjiga.
- Piccardo, E., Yaïche, F. (2005). « *Le manuel est mort, vive le manuel !* » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, 443-458. Éditions Klincksieck.
- Cordier Gauthier, C. (2002). *Les éléments constitutifs du discours du manuel*. *Études de linguistique appliquée*, 25-36. Éditions Klincksieck.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Narodne Novine, 59/90., 26/93., 27/93., 29/94., 7/96., 59/01., 14/01. i 76/05.
- Petravić, A. (2010). *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura: Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb : Školska knjiga.
- Vanthier, H. (2013). *Zigzag +1*. Paris : CLE International
- Vrhovac, Y. et alii (2019). *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb : Naklada Ljevak.
- Vrhovac, Y. (2019). *Poučavanje elemenata strane kulture dans Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi* [ed. Yvonne Vrhovac], Zagreb : Naklada Ljevak, pp. 303-304
- Witte, A., Harden, T. (sous la dir. de) (2011). *Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations*. Bern : Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G. (1982). *Du dialogue des cultures a la démarche interculturelle*. *Le Français dans le Monde*, N° 11, 170 : Les voies de la communication interculturelle, juillet, pp. 28-32.

Sitographie

Haute École Pédagogique - <https://www.hepl.ch/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/cecr-volume-complementaire-opportunités-et-defis-dune-mise-en-oeuvre.html> - 10.05.2023

La clé des langues - <https://cle.ens-lyon.fr/espagnol/agenda/actualites/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-apprendre-enseigner-evaluer-volume-complementaire-2022> (12.04.2024)

Réseau Canopé. *Éduquer contre le racisme et l'antisémitisme/Fiche notion/ Stéréotypes et préjugés.*

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/eduquer_contre_racisme/notion_stereotypes_prejudges.pdf - 27.02.2024