Analyse de la dimension interculturelle du manuel « *Version Originale 1* »

OTROSHI Mohamad-Hossei et ABDOLTAJEDINI Kamyar

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/8375>

DOI : 10.4000/rdlc.8375

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

OTROSHI Mohamad-Hossei et ABDOLTAJEDINI Kamyar, « Analyse de la dimension interculturelle du manuel « *Version Originale 1* » », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-3 | 2020, mis en ligne le , consulté le 20 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8375> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8375>

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Analyse de la dimension interculturelle du manuel « *Version Originale 1* »

- OTROSHI Mohamad-Hosseini,

Maître-assistant à l'Université d'Ispahan, Iran

French Department - The University of Isfahan-Iran

Enseignant-chercheur à l'Université d'Ispahan. Titulaire d'un doctorat en Sciences du Langage à l'université du Mans - France. Ses travaux de recherche sont articulés autour des approches culturelles/interculturelles et l'usage des TICE en didactique du FLE.

mh.otroshi[at]fgn.ui.ac.ir

- ABDOLTAJEDINI Kamyar

Maître-assistant à l'Université d'Ispahan, Iran

French Department - The University of Isfahan-Iran

Il est enseignant-chercheur en didactique du FLE à l'Université d'Ispahan. Titulaire d'un doctorat en Sciences du Langage à l'université Aix-Marseille 1 – France. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse des erreurs et les stratégies d'apprentissage.

k.tajedini[at]fgn.ui.ac.ir

Résumé

Dans le but de favoriser l'acquisition de la compétence de communication interculturelle, des manuels de langues étrangères ont essayé de mettre en place des scènes de communications basées sur des interactions interculturelles. Cette étude a pour but d'analyser, à partir d'une approche interculturelle, le fonctionnement des interactions interculturelles présentées dans le manuel « *Version Originale 1* » qui s'adresse à des apprenants de FLE, grands adolescents et adultes, pour le niveau débutant (A1). Selon le cadre théorique du manuel, c'est-à-dire la perspective actionnelle, la présence des réalités culturelles de la langue-culture cible en regard de celles de la langue-culture maternelle permettrait de conduire les apprenants à relativiser leur identité culturelle et donc à s'interroger sur leur regard sur l'altérité. Notre analyse montre que le manuel n'a pas bien réussi à introduire de manière construite des démarches culturelles et interculturelles nécessaires au sein d'une approche communicative ou dans la perspective actionnelle visée.

Mots-clés : FLE, *Version Originale 1*, interculturel, analyse de manuel

Abstract

In order to promote the acquisition of intercultural communication skills, foreign language Textbooks have tried to focus on communication scenes based on intercultural interactions. Within this framework, the current study is an attempt to analyze the functions of the intercultural interactions presented in the textbook "Version Originale 1". This book targets adult and teenage learners of French as Foreign Language (FFL) at the beginner level (A1). For this level, the theoretical framework of the textbook is action-oriented approach. The inclusion of cultural realities of both the target language and learner's first language may help learners understand the relativity of their cultural identity and therefore to question their view of otherness. The analysis shows that the manual has not been successful in introducing the

necessary cultural and intercultural steps within a communicative approach or action-oriented approach.

Keywords: FFL, *Version Originale 1*, intercultural, Textbook evaluation

Introduction

En situation d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), il y a des années que l'on parle d'enseigner et d'acquérir la compétence (inter)culturelle. Cela pour aider l'apprenant à devenir un « locuteur interculturel » (Neuner, 2003 :10). Des classes de langues dans certains pays, comme c'est le cas de l'Iran, sont déjà le miroir d'une société multilingue et multiculturelle. Pour parvenir à développer cette compétence en langue étrangère, les éléments du contexte en Iran sont nombreux, que ce soit le système éducatif, le contexte multiculturel, l'enseignant ou le manuel comme support principal (Otroshi, 2019). Dans ce contexte, le rôle joué par le manuel est celui d'une source fiable, qui devrait procurer les contenus nécessaires pour le développement des compétences linguistique, communicative et interculturelle des apprenants. On remarque que

« tout manuel de langue repose sur un curriculum dans lequel sont définis des objectifs, des contenus, des supports d'apprentissage, des démarches pédagogiques et des modes d'évaluation. Cependant, si ce curriculum existe dans l'approche de la langue et de la communication, force est de constater son absence sur le plan culturel et interculturel dans les cours de langue et dans les manuels de langue. » (Windmüller, 2011 : 25)

La didactique des langues étrangères s'est constituée, dans la période récente, dans une perspective communicativo-actionnelle (Castellotti, 2017). En conséquence, les manuels de français langue étrangère (FLE) se sont plutôt basés méthodologiquement sur cette perspective communicativo-actionnelle qui prétend attribuer une place prépondérante à l'interculturel et au co-culturel. Nous constatons que ces concepts jouent actuellement un rôle important en didactique des langues étrangères : ils sont devenus à la fois l'un des objectifs et aussi un moteur visant la rencontre de l'autre et posent comme centrale la question du comment agir et réagir dans une situation de communication.

1. Structure du manuel

Version Originale est une méthode de français langue étrangère conçue, d'après ses concepteurs (Denyer et al., 2009 : 2), « en fonction des toutes dernières évolutions de la didactique des langues-cultures étrangères ». Elle est composée de 4 volumes et couvre les niveaux A1, A2, B1 et B2. Pour chaque niveau, l'ensemble pédagogique proposé comprend le livre de l'élève (+ DVD), le cahier d'exercices (+CD), le guide pédagogique (CD) et des activités en ligne. Ce manuel est basé, selon ses auteurs, sur une approche didactique et méthodologique actionnelle en considérant sa devise « L'actionnel pour tous ! » et propose :

« un apprentissage progressif adapté à chaque niveau, des séquences didactiques conçues spécifiquement pour mener à la tâche finale, un travail inductif de lexique et de grammaire pour rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, des compréhensions orales authentiques (diversité d'accents et de situations, intonations naturelles), une vidéo spécialement conçue par unité, des tâches authentiques complémentaires en ligne pour tous, etc. ». (ibid, 2009 :159)

Le niveau A1 du livre de l'élève est composé de 8 unités¹ de 12 pages chacune. Ces unités doivent permettre à l'apprenant de se lancer dans la langue française avec un enseignant qui l'entraîne à prendre en main son parcours d'apprentissage et ainsi devenir progressivement autonome, afin qu'il puisse agir et réagir en langue étrangère. On remarque 4 doubles pages de préparation au DELF A1. Une double page toutes les deux unités propose des activités et des épreuves de l'examen accompagné de conseils. Des journaux d'apprentissage, comme le préconise le CECRL (2001), toutes les deux unités permettent ainsi à l'apprenant d'autoévaluer les compétences acquises en français.

2. Méthodologie

La méthodologie proposée du manuel *Version Originale 1* est protéiforme. La terminologie grammaticale (article défini, pronoms, conjugaison, ...) dans le livre de l'élève et certains types d'exercices dans l'« *entraînement à l'examen du DELF A1* » et dans le cahier d'exercices montrent bien la trace de la méthode traditionnelle. La présence de certains dialogues fabriqués (textes et enregistrements) qui appuient la compréhension orale, ainsi que d'exercices structuraux (par exemple, transformation des adjectifs, ...) révèle l'usage de la méthode structuro-globale. L'intégration de documents authentiques (photos, vidéos et témoignages, ...) et de scènes de situations orales et écrites (des notions et des actes de parole) permettant une première rencontre avec la culture française est basée sur une approche communicative. Enfin, les notions de tâches, d'interculturel, de co-culturel, de portfolio, d'autoévaluation sont empruntées à la perspective actionnelle. La perspective actionnelle est retenue comme cadre théorique dominant du manuel, et chaque unité d'action est pensée en termes de compétence, c'est-à-dire « de capacité à réaliser une action précise en langue étrangère ». Ces unités se décomposent en une série de tâches intermédiaires qui aboutissent à une tâche finale. C'est en fonction de cette compétence d'agir et de réagir que les contenus linguistiques de l'unité d'action sont présentés. Donc la cohérence de l'unité et, en conséquence, des unités est basée sur l'action.

Chaque unité commence par la rubrique « *Premier contact* » dont l'image et les documents proposés essayent d'attirer l'attention sur certains aspects de la réalité française et de mettre l'apprenant en « premier contact » avec les aspects visés. Pour ce faire, d'après les auteurs, l'apprenant approche la langue grâce aux premiers mots et expressions proposés en français, d'une façon intuitive en mobilisant ses connaissances préalables. À partir des images, des illustrations et des documents oraux et écrits, l'apprenant est invité à agir et à échanger avec les autres apprenants.

Des documents (écrits, iconiques et oraux) mettent à disposition de l'apprenant une série d'« *outils linguistiques* » (textuels, lexicaux, grammaticaux, ...) qui lui permettent de développer, dans la première étape du processus d'apprentissage, les compétences de compréhension ainsi que d'approcher l'objectif final de réalisation de tâches en langue étrangère. Le manuel mobilise une grammaire notionnelle-fonctionnelle (notions et actes de paroles) inductive où l'apprenant est tout d'abord exposé aux productions langagières en se concentrant sur le sens et doit ensuite essayer de les comprendre et de reconstruire des règles, en collaboration avec les autres apprenants ou l'enseignant. L'apprenant doit enfin être capable d'appliquer ces règles dans des situations d'action et d'interaction. La rubrique « *Outils* » de chaque unité sert à vérifier et redéfinir des règles construites par l'apprenant. Néanmoins, dans le « *Précis de grammaire* » qui se trouve à la fin du manuel, l'apprenant a la possibilité de consulter des explications grammaticales plus développées et classées. La partie

¹ Les intitulés des unités 1 à 8 sont : « Parlez-vous français ? », « Elle s'appelle Laure », « Mon quartier est un monde », « Tes amis sont mes amis », « Jour après jour », « On fait les boutiques ? », « Et comme dessert ? », « Je sais bricoler ».

« *Outils en Action et ... Tâches* », à partir d'une série de tâches intermédiaires débouchant sur une tâche finale, entraîne l'apprenant à l'usage en contexte de la langue en mobilisant ses compétences acquises dans l'unité. Cette tâche complexe nécessite un travail de coopération en groupe et exige ainsi une mise en œuvre des activités langagières (compréhension, interaction et production) des acteurs sociaux. Aux activités individuelles et inter-individuelles en binôme qui privilégient la centration sur l'apprenant s'ajoutent des tâches à faire par groupes de trois ou plus. Cette démarche proposée a pour objectif de favoriser progressivement l'autonomie de l'apprenant en facilitant son parcours d'apprentissage et ensuite la centration sur le groupe et la formation des acteurs sociaux. Des tâches web 2.0 complémentaires en ligne sont aussi présentées sur le site de *Version Originale*. Celles-ci permettent aux apprenants d'échanger et de communiquer en français en ligne avec d'autres utilisateurs du manuel. Notons, par ailleurs que l'accès à internet n'est pas possible pour tous les apprenants.

La rubrique « *Regards sur...* » propose des documents (textes, images, illustrations, des scènes de communications ...) qui essaient d'apporter un regard actuel sur la réalité française et le monde francophone, afin de mettre en contact les apprenants avec la réalité sociale et culturelle des pays francophones. Des cartes de la francophonie et de différents pays francophones se trouvent ainsi en annexe du manuel. En résumé, ce manuel est fondé théoriquement, sur la perspective communicativo-actionnelle qui privilégie des tâches et des interactions en groupe.

3. Problématique et corpus

Notre analyse porte sur le manuel « *Version Originale 1* » publié en France en 2009. Il s'agit d'un des plus récents manuels du FLE qui est en usage dans certains instituts de langues étrangères en Iran. Les concepteurs de manuel du corpus indiquent, dans l'avant-propos du livre de l'élève et dans le guide destiné à l'enseignant, que le cadre méthodologique retenu est la perspective actionnelle telle qu'elle est définie dans le CECRL.

Afin de déterminer la(les) théorie(s) d'apprentissage privilégiée(s) par les auteurs, nous avons analysé la démarche d'entraînement des apprenants dans les dimensions interculturelle et co-culturelle proposées dans le guide pédagogique et leur mise en œuvre dans le livre de l'élève. En retenant la perspective actionnelle et l'approche interculturelle (des représentations de Zarate, 1993) comme cadre méthodologique, nous procédons à une analyse de la dimension culturelle du manuel. Considérant le rôle du manuel de langue comme un médiateur (inter)culturel, nous avons pour objectif, dans le cadre de cette étude, d'analyser la dimension interculturelle de ce manuel pour répondre aux questions suivantes : la compétence de communication interculturelle devrait-elle être débutée et développée au niveau (grand) débutant ? Ce manuel se donne-t-il un rôle de transmetteur de savoir linguistique et culturel ou davantage celui d'un organisateur des interactions interculturelles débouchant sur le co-culturel ? La démarche (inter)culturelle proposée est-elle en adéquation avec les différents contextes culturels ?

4. Analyse de la dimension (inter)culturelle

Pour répondre à la problématique, nous chercherons ici à évaluer dans quelle mesure la démarche proposée par le manuel pourrait favoriser/défavoriser l'interculturel, en considérant le rôle des stéréotypes, des références socio-culturelles, du non verbal et des représentations dans la didactique des langues étrangères.

4.1. Francité et stéréotypes

L'omniprésence de la France, de sa capitale et de sa culture dominante est sensible dès la couverture du manuel. On trouve tout au long du manuel des images, photos et des scènes qui se situent très souvent dans la capitale culturelle (Métro Parisien, Taxi parisien, Le Parisien, Le week-end à Paris, etc.) et parfois dans d'autres régions avec parfois quelques références et clichés, alors que « les clichés sont séduisants mais trompeurs » (CECRL, 2001 : 39-40). Dans l'unité 1, sous forme d'« *outils en action* », la ville de Montpellier et quelques informations pratiques sont présentées. Et soudainement, à travers une carte, les pays francophones se manifestent et ensuite une page entière est consacrée à une brève présentation de quatre pays francophones (Canada, Suisse, Belgique et France) accompagnés de photos stéréotypées de monuments historiques et symboliques. Certaines informations générales comme la capitale, la population, les langues parlées, la monnaie, les plus grandes villes et la fête nationale sont traitées ; mais là encore, la présence des clichés sous forme de spécialité se fait sentir : le sirop d'érable, la fondue, les moules frites et la baguette. La présence des stéréotypes intensifie ainsi les interprétations des apprenants de la culture française. Dans ce sens, Zarate confirme que « le stéréotype est vaguement identifié à la notion de crible culturel, à ce schéma préconçu existant dans l'esprit de chacun, mais souvent partagé par la même communauté culturelle et qui fausse son interprétation de la culture cible. » (1982 : 30). Ensuite, un document vidéo met en relief Paris qui représente la langue et la culture françaises. Comme tâche, les apprenants sont invités à relever les mots qu'ils voient dans la vidéo et doivent choisir quelques photos pour présenter la capitale de leur pays. L'une des questions qui se posent est la suivante : est-ce que la capitale de chaque pays représente bien l'identité d'une nation (multiculturelle et multilingue), ses valeurs, ses rites, sa(ses) langue(s) et sa(ses) culture(s) ?

Dans l'unité 2, la rubrique « *Textes et Contextes* », l'apprenant doit répondre à la question « Pourquoi étudier le français ? », en choisissant parmi huit raisons possibles de l'étudier. Les phrases et les images associées vont encore vers la francité : « Pour vivre en France, Pour étudier en France (avec l'image de l'Université de Sorbonne) » et des clichés : « Pour vivre en France, Pour le plaisir ». La photo et la profession de certaines célébrités et vedettes qui représentent la France et certains pays francophones sont exposées dès l'unité 2. Des personnalités qui ne sont pas forcément connues pour tous les apprenants du FLE. Dans l'unité 4, « *Top 10 : les chouchous des Français* », une fois encore le focus est plutôt sur des stars françaises. La concentration sur des personnalités françaises (anthropologue, styliste et chef cuisinier) qui ont eu un parcours de vie exemplaire continue à dessiner la société contemporaine.

Parfois on remarque des contenus réductionnistes, généralistes et explicites de la culture française dans les textes, images..., par exemple, l'unité 3, dans la rubrique « *Textes et contextes* », « *Où vit-on le mieux ?* » Des photos chics de Nantes, Toulouse et Lyon (p.40) qui font rêver les apprenants ne reflètent même pas toutes les réalités de ces villes. Dans la rubrique « *À la découverte de la langue* » ainsi, le texte consacré « *le meilleur week-end à Paris* » avec de belles photos n'attire l'attention que sur le monopole culturel du parisianisme. L'unité 6, « *On fait les boutiques ?* », est aussi consacrée aux produits fabriqués en France et dirige explicitement l'attention vers des marques françaises (mode, cosmétiques, voiture, alimentation ...). D'autres exemples pourraient être relevés, dans l'unité 7, « *Outils en action...* », « *Pour les Français, la nourriture est une grande préoccupation... et un grand plaisir !* », ou la page 104, dans la rubrique « *Regards sur ...* », « *Les Français ont la réputation d'être de fins gourmets. Est-ce un mythe ou une réalité ?* ». Il est à noter qu'une méthodologie descriptive de la culture cible et de ses composantes ne dessine pas un portrait de l'autre en tant que tel et laisse des coins sombres d'étrangeté et d'incompréhensibilité. On peut souligner également que les activités proposées dans les unités sont plutôt axées sur la

compréhension linguistique et culturelle en langue cible que sur une réflexion interculturelle débouchant sur le co-culturel. Louis Porcher (2004 : 4) souligne que l'interculturel n'est pas « un consensus mou mais la clarification des oppositions et donc la définition stricte des identités ». Pour cela, il faudrait accorder une place à l'*intraculturel* c'est-à-dire le discours sur la culture source. Jacquet (2009 : 452) croit que « l'ouverture à l'altérité dans la perspective interculturelle repose sur un double processus de centration sur soi et de décentration vers l'autre ».

Alors que le manuel essaye d'attirer l'attention de l'apprenant vers une comparaison de deux cultures (LM-LC) avec des questions qui commencent par « *Et dans votre pays ou dans votre région, ... ?* », ce type de questions, à cause des clichés, n'aboutit ni à une découverte approfondie ni à une ouverture vers l'autre. Il faudrait que le manuel mette en cours un dialogue *intraculturel-transculturel* s'appuyant sur les similarités en même temps que sur les différences de deux cultures (M-C). Partir des similarités permet à l'apprenant de tisser des liens interculturels basés sur la reconnaissance et le respect de l'autre. Ce qui implique ainsi une mise en place pédagogique permettant de développer d'une part, comme le souligne Puren (2005 :498), le « transculturel » (les valeurs universelles communes préalables et partagées permettant le « projet et maintien du contact interculturel malgré les différences et les difficultés »), d'autre part le « co-culturel » qui se construit dans l'agir-ensemble, en l'occurrence le projet communauté-classe. Afin que cet agir-ensemble puisse se réaliser, il est important que le discours intraculturel-transculturel sur les similarités et les valeurs universelles et, à la suite, le dialogue sur les différences de deux cultures dépassent le point d'une description comparative pour pouvoir favoriser ce que Demorgon (2005) nomme l'« explication compréhensive » qui engendre la relativité des cultures.

4.2. Les références socio-culturelles

Dans l'unité 4, la rubrique intitulée « *À la découverte de la langue* », le thème choisi comme activité est de s'inscrire sur un site de rencontre. Sachant que dans certains pays du monde ce type de rencontre n'est ni accepté religieusement et ni bienvenu civilement parce qu'il met en danger les références culturelles et les références psychosociales (la structure familiale traditionnelle), traiter un tel sujet dans la classe de langue, sans prendre en compte la(les) culture(s) des apprenants, peut schématiquement causer divers types de réactions. Soit une réaction inconsciente qui est souvent méfiante, voire repoussante. Cette incompréhension envahit ses références identitaires et enferme l'apprenant dans sa propre identité, ce que Galisson nomme, ce choc culturel, la « déportation culturelle » (1997 : 9). Soit l'étrangeté et les différences sont reconnues par l'apprenant, mais cette reconnaissance ne menace pas ses propres références culturelles. Soit, cette reconnaissance est accompagnée d'une réflexion sur son propre système culturel de référence et le relativise.

Le mode alimentaire des Français est le sujet de l'unité 7 qui s'intitule « *Et comme dessert ?* ». À la fin de cette unité, d'après les concepteurs, l'apprenant est capable de créer un menu pour inviter des Français chez lui. Là encore, à travers des conseils à suivre si l'on reçoit des Français ou si l'on est invité chez des Français, des règles à la française sont mises en valeur et parfois stéréotypées. Par exemple, « *Les Français apprécient une bonne bouteille de vin en mangeant. Les Français vont apprécier vos compliments.* » A noter que des boissons alcoolisées sont interdites dans certains pays. Il s'agit là des « auto- et hétéro-images » à savoir « comment un peuple se voit lui-même et comment il voit les autres » (Abdallah-Pretceille, 1983 : 43 cité par Louis, 2009 : 131). Il faudrait prendre en compte le fait que ces types de textes descriptifs ne mettent pas la totalité des informations culturelles de la langue étrangère à la disposition de l'apprenant qui sélectionne pourtant certaines références identitaires que Mucchielli caractérise ainsi :

« les référents écologiques (les caractéristiques et les influences de l'environnement) ; les référents matériels et physiques (les possessions matérielles et les apparences physiques) ; les référents historiques (les origines, les événements marquants du passé) ; les référents culturels (liés au système d'appartenance et au système cognitif) ; les référents psychosociaux (liés aux références sociales, aux images identitaires comme les stéréotypes, les appartenances culturelles, les symboles et signes extérieurs) ». (2013 : 12-24)

4.3. Le non verbal

L'un des manquants du niveau A1 est le non verbal (les gestes, les mimiques et proxémies) comme une des composantes de communication en langue étrangère. On remarque bien que la communication non verbale a été ignorée dans des activités et des tâches proposées. L'une des critiques pourrait être adressée à la perspective actionnelle :

« si la perspective actionnelle se caractérise par son caractère souple, elle a quelque difficulté à articuler de façon claire les composantes de la compétence de la communication [interculturelle] autour de la notion de tâche. » (Robert et al., 2011 : 97).

Les interactants des scènes de communications ne prennent pas en compte la dimension non verbale. Dans l'unité 1, par exemple, la rubrique « *Textes et contextes* », l'activité 5, « Les chiffres de 1 à 20 », l'apprenant peut seulement apprendre les chiffres sans pouvoir accompagner le chiffre d'un geste illustratif qui a un rôle sémantique ou bientôt d'un geste discursif. D'autres exemples illustrent l'absence de prise en compte des dimensions non verbales : dans la rubrique « *À la découverte de la langue* » de l'unité 6, « C'est pour ma copine », un scénario d'une scène de film est présenté sous forme d'une conversation accompagnée d'une illustration ; ou encore dans l'unité 8, « *Outils en action...* », activité 7 : « Phil et Séverine veulent se connaître mieux. Écoutez leur conversation et notez ce que vous apprenez de nouveau sur eux. » Ainsi, l'apprentissage linguistique prime sur les éléments non verbaux des interactions des personnages comme de multiples modes de comportements : espace interindividuel, regard, mimique, geste, ... En considérant le fait que chaque personne participe à la communication en utilisant plusieurs canaux simultanés selon ses codes culturels, ces types d'activités du manuel ne fournissent aucune information culturelle nécessaire pour l'apprenant étranger, tandis que communiquer dans une langue étrangère nécessite aussi la compréhension et l'acquisition de codes non verbaux. D'autres exemples dans l'unité 1, la rubrique « *À la découverte de la langue* », l'activité 9, « Vous pouvez me tutoyer », on donne des explications simplifiées des comportements kinésiques et proxémiques des Français. « En français, il y a deux façons de s'adresser à quelqu'un. Les personnes suivantes utilisent des formes différentes pour saluer. Quelles différences observez-vous ? » Il y a seulement trois scènes interactionnelles des gestes à partir desquelles l'apprenant doit être capable d'analyser les gestes et les expressions faciales des personnages. Certains gestes et postures, par exemple, « saluer en ayant les mains dans les poches » ou « faire la bise » à une amie peuvent être incompréhensibles et parfois choquants pour un apprenant oriental. Dans la rubrique « *À la découverte de la langue* », l'unité 6, l'activité 5, « Elle est pas mal cette jupe ! », le personnage de l'illustration exprime sa satisfaction en montrant son pouce. Un geste positif comme celui-ci pour la culture française peut être négatif pour une culture orientale, Windmüller appelle ce phénomène une « homonymie interculturelle » (2011 : 22). C'est ainsi que « la culture française comporte nombre de caractéristiques susceptibles de heurter la représentation du monde qu'ont les apprenants. » (Robert et al., 2011 : 71-72). Tout au long du manuel, il y a des témoignages des individus sans être accompagnés des gestes et des mimiques. Alors que le geste est un élément culturel très marquant et un indicateur de sens qui peut être différent d'une culture à l'autre et transmet inconsciemment des messages non verbaux.

En ce qui concerne la proxémie, chaque culture a sa propre façon de gérer l'espace qui l'entoure et en conséquence la distance entre les individus d'une communauté dans diverses situations de communication est directement influencée et organisée par sa culture. Dans l'unité 5, « jour après jour », page 66, une photo montre une bande d'amis (filles et garçons très serrés) accompagnée de cette phrase « Le samedi soir, quand je sors avec mes amis ». Sur cette photo, la distance peut être considérée intime et inacceptable pour certaines cultures. En tout cas, des informations pratiques sur la distance intime, personnelle, sociale et publique dans la culture cible et même francophone sont absentes dans des scènes de communication.

4.4. Les représentations

Le cadre théorique retenu du manuel est la perspective actionnelle qui, selon CECRL (2001 :15), « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». On constate que le contexte social dans lequel s'inscrit toute action joue un rôle crucial :

« Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seuls leur donnent leur pleine signification. » (Rosen et Reinhardt, 2010 :18)

La perspective actionnelle accorde une place privilégiée aux documents authentiques (textes, images, vidéos), ce que l'on constate dans le manuel notamment via des vidéos accompagnant de chaque unité d'action et certains textes, images. Mais, il est à souligner, à ce sujet, que le document authentique véhicule des représentations, et donc d'une part ne peut jamais neutre et d'autre part, « les informations qu'apporte un document authentique (quotidiens, sondage d'opinion, etc.) sont marquées par le lieu où elles sont produites ». (Beacco, 1984 : 71 cité par Louis, 2009 : 132). En effet, dès les premières unités, la démarche proposée ne fournit pas un apprentissage combiné langue-culture qui amènerait progressivement l'apprenant de sa propre culture vers la culture étrangère. Rappelons que le public visé par le manuel, public d'adultes et d'adolescent ayant déjà des représentations stables de leur(s) propre(s) culture(s), peuvent, une fois en contact avec la langue-culture étrangère (via les documents du manuel), ressentir, face à l'altérité, une forme de danger. La section « *On tourne !* » de chaque unité invite l'apprenant à regarder un reportage sur la vie quotidienne des Français et propose seulement des activités de compréhension. L'apprenant n'y est pas particulièrement incité à réfléchir sur les valeurs multiculturelles des Français et des francophones, sur les représentations d'interaction et de communication permettant la conscientisation de la diversité des identités culturelles avec l'autre et au sein d'un même groupe classe. Ce qui pourrait pourtant favoriser des cultures d'action.

Conclusion

Pour résumer les analyses de notre étude sur le manuel *Version Originale 1*, nous constatons que ce manuel diffuse à travers ses contenus (des textes, des images, des illustrations, des enregistrements, des vidéos, etc.) une perception et une représentation socioculturelles plutôt ethnocentrées et aussi sociocentrées. Bien qu'il y ait une certaine remarque sur quelques pays francophones, la francité stéréotypée reste le point de vue central pour ce niveau. Ainsi, cet état de fait présente, comme on peut le constater tout au long du manuel, toutes les marques du monopole culturel français, en négligeant le multiculturalisme francophone, les références socio-culturelles et le non verbal dans des communications interculturelles.

Quant à l'évaluation de niveaux de performance en compétence de communication interculturelle proposée par le manuel, elle ne porte que sur la compétence culturelle acquise en langue étrangère sans prendre en compte la compétence interculturelle.

En effet, dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant devrait se sentir comme un médiateur interculturel. Ce qui lui permettrait de s'engager, plus facilement dans le processus d'apprentissage de « langue-culture » et de « développer des habiletés cognitivo-affectives lui permettant de produire des comportements appropriés à une communication efficace dans une situation socioculturelle déterminée » (Olivencia, 2011 : 230). Et par conséquent d'accepter la relativité des identités multiples. Étant donné que la compétence interculturelle devrait constituer un objectif transversal de toute réflexion curriculaire (Beacco et al., 2016) et devrait être une « formation permanente ». (Gruca, 2010 : 77), cette démarche ne peut se réaliser que par le biais de contenus, de ressources pédagogiques et notamment de manuels contextualisés. C'est-à-dire, une éducation interculturelle contextualisée et adaptée aux besoins du public cible local. (Castellotti et Louis, 2018 ; Beacco, 2018)

Références

Beacco, Jean-Claude. (2018). *L'altérité en classe de langue pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.

Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael et al. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Disponible sur : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>.

Castellotti, Véronique. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.

Castellotti, Véronique et Louis, Vincent. (2018). Introduction. Dans Cynthia, Eid; Annick, Englebert; Geneviève, Geron. (pp. 5-6). *Le français pour et par la diversité et l'éducation plurilingue et interculturelle : Actes du XIV^e congrès mondial de la FIPF Volume 5*. Paris : Fédération internationale des professeurs de français.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier.

Demorgon, Jacques. (2005). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica-Anthropos.

Denyer, Monique, Garmendia, Augustín et Lions-Olivieri, Marie-Laure. (2009). *Version Originale 1*. Paris : Editions Maison des Langues.

Galisson, Robert. (1997). « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen ». *Intercompreensão*. N° 6, pp. 9-33.

Gruca, Isabelle. (2010). La découverte de l'autre, la découverte de soi, par la littérature française et francophone. Dans Jean-Pierre Cuq et Patrick Chardenet. *Faire vivre les identités : Un parcours en francophonie* (pp. 61-78). Paris : Editions des archives contemporaines.

Jacquet, Marianne. (2009). « L'intersection du discours critique et d'ouverture dans le traitement des enjeux de la pluriethnicité par les étudiants en formation ». *Canadian Journal of Education*, Vol. 32,3, pp. 447-472.

Louis, Vincent. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Bruxelles : E.M.E.

Mucchielli, Alex. (2013). *L'identité*. Paris : PUE.

Neuner, Gerhard. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Olivencia, Rodrigo. (2011). Démarches pédagogiques et conceptions des enseignants en matière d'intégration de la dimension interculturelle en classe de FLS. Dans Herve de Fontenay, Dominique Groux et Geneviève Leidelinger. *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité* (pp. 225-236). Paris : L'Harmattan.

Otroshi, Mohamad-Hossein. (2019). Analyse méthodologique de discours culturel dans le manuel Alter ego+ 1. *Revue des Études de la Langue Française*. Vol. 11, N° 20, pp. 29-40. Disponible sur : https://relf.ui.ac.ir/article_23621.html

Porcher, Louis. (2004). Parcours de l'interculturalité. BNF-Actes du colloque *Chemins d'accès : Les nouveaux visages de l'interculturalité*. Disponible sur : https://plone.unige.ch/art-adr/cases-affaires/affaire-manuscripts-coreens-2013-france-et-coree-du-sud-1/bnf-actes-du-colloque-chemins-daccs-les-nouveaux-visages-de-linterculturalite-18-novembre-2004/at_download/file.

Puren, Christian. (2005). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, vol 4, N° 140, pp. 491-512.

Robert, Jean-Pierre ; Rosen, Evelyne, et Reinhardt, Claus. (2011). *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.

Rosen, Evelyne, Reinhardt, Claus. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Windmüller, Florence. (2011). *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

Zarate, Geneviève. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, Geneviève. (1982). Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle. *Le Français dans le Monde*, N° 11, 170 : *Les voies de la communication interculturelle*, juillet, pp. 28-32.