

LE CONTE AFRICAÏN : UNE APPROXIMATION DE LA
COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN FLE

LAURA SOFÍA BARRERA CAMACHO.

DIRIGÉ PAR
CARL ALEX MACHUCA HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ, 2021

Résumé

Le présent travail de recherche documentaire est un rapprochement du développement de la Compétence Interculturelle (CI) à partir de l'exploration de l'approche interculturelle dans l'enseignement de langues étrangères, ainsi que de la création d'un environnement virtuel d'apprentissage (EVA) qui inclut des éléments culturels, interculturels et linguistiques. Comme le parcours pédagogique et de recherche de l'enseignement de langues étrangères l'a démontré, il est nécessaire d'inclure cette compétence lors du processus d'apprentissage. Voilà pourquoi l'objectif de ce projet c'est d'identifier la valeur de la diversité culturelle dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) grâce à l'utilisation des contes africains francophones.

Mots clés : Compétence interculturelle (CI), approche Interculturelle, contes, Francophonie, environnement virtuel d'apprentissage (EVA).

Abstract

This documentary research is an approach of the development of the intercultural competence (IC) through the exploration of the intercultural approach in the foreign language teaching, as well as the creation of a virtual learning environment (VLE) that includes cultural, intercultural, and linguistic elements. As the development and the research of language teaching has demonstrated it is necessary to include this competence during all the learning process. Thus, the main objective of this project is to identify the value of cultural diversity in the learning of FLE using French African tales.

Key words: Intercultural competence (IC), intercultural approach, tales, Francophonie, virtual learning environment.

TABLE DE MATIÈRES

DEFINITION DE LA PROPOSITION	4
Contextualisation	4
Justification	5
Délimitation et énoncé du problème de recherche	7
Objectifs	10
CONTEXTE CONCEPTUEL	11
Antécédents de recherche	11
Cadre théorique	20
Vers une compréhension de la Compétence interculturelle	20
Les contes	24
Les contes africains	27
L'approche interculturelle	30
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	37
La recherche documentaire	37
PROPOSITION D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE	39
Objectifs	46
Environnement virtuel d'apprentissage	48
La page d'accueil	48
Première étape : Passage d'un retour sur soi	51
Deuxième étape : Le conte et celui qui conte	54
Troisième étape : Le début d'un voyage.	56
CONCLUSIONS	57
RECOMMANDATIONS	59
ANNEXES	64

DEFINITION DE LA PROPOSITION

Contextualisation

Ce projet de recherche s'est développé pendant la pandémie de Covid-19 qui a affecté le monde entier pendant l'année 2020. Cette situation a rendu difficile la possibilité de faire immersion directe dans la salle de classe pour chercher et donner des solutions à une problématique, raison pour laquelle il a fallu partir d'un sujet d'intérêt, et de là, établir une route méthodologique pour se renseigner sur le sujet, visant à concevoir un projet d'innovation didactique et pédagogique qui inclue le numérique et soit adéquate non seulement pour ce contexte de confinement, mais qui puisse aussi s'adapter au travail en présentiel.

Tout d'abord, cette idée est née à partir d'une expérience personnelle avec la littérature francophone et le débat qu'il existe autour de la francophonie ; on s'est posé la question sur le rôle que pourrait avoir l'enseignement de FLE dans la décentralisation de cette langue de la France, et ainsi, y intégrer la polyphonie culturelle et identitaire existante dans d'autres pays francophones. Cyrille François (2010) par exemple, nous parle d'un phénomène de déterritorialisation et reterritorialisation de la langue où un écrivain francophone devient un « médiateur » de cultures à travers une langue partagée ; une identité minoritaire qui s'exprime face à une culture dominante. C'est-à-dire que le français n'est plus une langue monopolisée, et devient plutôt une langue « poly-centrée »

Par suite de ces idées, et dans le besoin d'approfondir le sujet, une recherche documentaire a été menée avec des recherches dans différents niveaux et contextes académiques dans lesquels on a constaté le manque de contact réelle avec la langue, l'usage répétitif d'activités prises du manuel

et la méconnaissance de la culture des pays francophones. Cela nous pose le problème de créer une innovation didactique et pédagogique qui, d'un côté soit pertinente pour la culture propre des élèves et inclue des éléments qui leur fassent réfléchir là-dessus, et d'un autre côté, avoir des ressources qui les aident à trouver la motivation pour l'apprentissage de langues et à avoir un premier contact avec la langue française à partir des cultures francophones. C'est pourquoi l'élément innovateur sera d'abord la conjonction des éléments culturels colombiens et franco-africains dans un site web où toutes les ressources seront disposées en suivant l'approche interculturelle. Il est sans doute un outil tant pour les enseignants que pour les élèves.

Ce projet s'adresse aux élèves colombiens d'entre 9 et 11 ans qui apprennent le français comme langue étrangère en vue de diriger leur approximation à la langue depuis l'approche interculturelle. Aussi une épreuve de niveau de langue A1.1 a été créée pour voir leur performance et en avoir une traçabilité dans trois des quatre compétences langagières qui sont incluses dans le Cadre Européen Commun de Références pour le Langues (désormais CECRL), la compréhension orale et écrite et la production écrite). Il est proposé d'appliquer l'épreuve après la fin de la séquence pédagogique pour déterminer quel a été le progrès linguistique des élèves lors du processus.

Justification

La conception de la langue a toujours été influencée par les différents moments historiques qui apportaient avec eux un paradigme propre de la pensée, et de la façon d'arriver à la connaissance. De sorte que, tout au long de l'histoire elle a été conçue de différentes manières en se centrant sur les divers aspects de la langue qui, à chaque époque déterminée, la définissaient. On passe ainsi d'une conception structuraliste centrée sur la grammaire et d'une vision instrumental à une approche qui prend en compte la langue comme manifestation des distincts

processus sociaux, et comme matérialisation des relations tissées entre les locuteurs d'une langue et les éléments qui forment leur culture.

Néanmoins, le contexte actuel plein d'information et de circulation d'éléments culturels, peut amener des défis par rapport aux préjugés produits par la méconnaissance et par l'influence de la culture d'origine sur les sujets. Voilà pourquoi les relations que les élèves ont avec d'autres cultures se basent normalement sur des généralisations d'un trait particulier.

Ce phénomène arrive normalement avec la langue française, où il est évident comment la France porte une domination sur les manifestations culturelles faites dans cette langue, en empêchant les apprenants de connaître d'autres personnes et pays qui après un processus de colonisation linguistique ont décidé de prendre la langue française comme leur moyen d'expression, comme c'est le cas de quelques pays africains.

D'où la nécessité de mener une recherche comme celle que ce projet propose, de manière que le cours de FLE et l'environnement virtuel d'apprentissage deviennent un espace où les élèves trouveront une ouverture à la diversité culturelle, et qu'elle soit présentée aussi comme l'opportunité de promouvoir la découverte de l'autre en valorisant ses manifestations artistiques (comme les contes) comme porteuses des valeurs culturelles, où la langue sera un phénomène interculturel et polycentrique.

Par suite, l'idée de ce projet est que, dans cette première approximation des élèves à l'apprentissage du FLE, ils puissent aborder des contes des pays franco-africains comme moyens d'accès aux différentes cultures de ce continent, en établissant un dialogue avec leur culture d'origine. Cela pourrait favoriser non seulement leur rôle comme intermédiaires entre leur culture et la culture étrangère et les valeurs qu'elle emporte, mais aussi créer un espace de

respect mutuel où les relations établies avec les savoirs culturels créent une bonne ambiance qui favorise également l'apprentissage de la langue. De plus, lors des étapes de l'innovation pédagogique les apprenants auront des différentes activités qui leur permettront également de s'approcher de la dimension linguistique du français avec une toute petite production écrite, qui n'a pas le but d'évaluer leur performance de production (puisque l'exposition à la langue n'est pas permanente tout au long de l'EVA) mais qui vise plutôt à ouvrir un chemin vers l'expression des idées et des cultures en langue étrangère, semblable à la manifestation culturelle qu'ils ont travaillé dans les contes.

Délimitation et énoncé du problème de recherche

Au vu que la culture française l'emporte sur d'autres cultures francophones africaines, il nous semble nécessaire de décentraliser cette vision de la langue, étant donné que ne pas le faire pourrait premièrement limiter la portée de la langue dans la découverte et l'accès interculturel en classe de FLE ; deuxièmement, invisibiliser les manifestations culturelles en français produites hors de France ; et finalement mettre de côté la réflexion éducative critique sur les intérêts et idéologies dominantes, perdant ainsi l'occasion d'améliorer la pratique éducative.

Après avoir compris l'importance du domaine culturel, la didactique de langues a commencé aussi à inclure la réalité socioculturelle qui se joint au domaine linguistique et pragmatique pour constituer chez l'individu une identité complexe qui détermine la façon dont il se conduit dans le monde.

C'est la raison pour laquelle, au moment où l'on apprend une langue étrangère, une notion indispensable nous vient à l'esprit : celle d'interculturalité. Selon Lucia Maria de Assunção (2007) l'interculturalité est « un critère indispensable pour élucider les relations entre la culture

maternelle de l'apprenant et celle à laquelle il désire accéder ». (p.168) Autrement dit, la communication entre la culture source et la culture cible sera basée majoritairement sur l'expérience de l'individu à partir de ses différentes histoires collectives et individuelles, c'est pourquoi les défis de l'apprentissage de langues vont au-delà du seul enjeu linguistique.

À cet égard, et avec la surcharge d'information présente sur les médias, il faudrait bien insister sur la prise en compte de la diversité culturelle, de peur qu'il n'ait pas dans le futur des cas d'intolérance, de préjugés ou de discrimination. Tout au contraire comme l'explique Morin (2000) citée par Laadjal (2017) « les humains doivent se reconnaître dans leur humanité commune, en même temps que reconnaître leur diversité tant individuelle que culturelle » (p.1820)

Afin de reconnaître cette diversité culturelle, il est nécessaire de développer quelques attitudes et comportements qui permettent à l'apprenant non seulement de se rapprocher de l'inconnu avec une volonté de connaissance et ouverture, mais aussi d'identifier la richesse existante dans la différence et la diversité qu'il existe même chez lui.

Par conséquent et comme une façon d'intégrer l'interculturalité au curriculum, le CECRL a établi une définition de ce qui était avant : « Conscience Interculturelle » et qui est maintenant reconnue comme « Compétence Interculturelle » accompagnée d'une approche didactique qui porte le même nom. L'UNESCO (2013) affirme que « les compétences interculturelles peuvent être comprises comme des ressources auxquelles il est fait appel dans le cadre du dialogue interculturel » (p.22)

Toutefois, en dépit de la force et de l'accueil avec lequel cette définition a été reçue et mise en place dans le monde entier, il est clair qu'elle a été conçue d'après un contexte européen

tellement différent de celui-ci de l'Amérique Latine ; pendant qu'en Europe il a toujours été beaucoup plus présent et accessible l'échange interculturel, dans la région latino-américaine on se trouve face à un contexte majoritairement monolingue où les situations réelles de communication avec la langue cible sont presque nulles. Cela nous questionne déjà sur le problème de la pertinence de la CI proposée par le CECRL.

Selon Herrera et Ortiz (2018) ce document proposé par le Conseil de l'Europe pour l'enseignement/apprentissage de langues étrangères est une expression de ce qu'ils appellent la « colonialité du savoir », c'est-à-dire une nouvelle forme de colonialisme sous lequel l'Amérique Latine accepte les modèles européens laissant de côté une idée d'interculturalité qui prend la diversité culturelle du continent.

Néanmoins, il est précis de mentionner que l'approche et la Compétence Interculturelle ne sont pas depuis leur nature quelque chose de fixe et immobile, au contraire après avoir fait la révision de l'état de l'art, ce qui fait du processus quelque chose d'unique et adapté au contexte, ce sont les ressources utilisées et la manière dont chaque enseignant les administre en incluant le contexte particulier d'enseignement. Puis, Walsh (2009) cité par Herrera et Ortiz (2018) considère que l'interculturalité doit être assumée d'un point de vue critique et avec le but de réorganiser la société pour prendre distance des structures qui racialisent, déshumanisent et infériorisent l'être humain.

De cette manière, en prenant dans ce projet d'innovation une perspective culturelle d'après le pays africains francophones qui sont normalement en dessous d'une structure colonialiste dominante, on essaie de se joindre à cette nouvelle interculturalité critique proposée par Walsh (2009) et qui est faite d'une opposition à ce modèle principal qui met au centre la diversité culturelle propre, et d'autres comme l'africaine.

Objectifs

Objectif général de recherche

- Identifier la valeur de l'intégration de la Compétence Interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de FLE grâce à l'utilisation des contes francophones « L'hyène et l'aveugle » et « Le garçon aux grandes oreilles ».

Objectifs spécifiques

- Repérer quels sont les différents problèmes de recherche qu'il y a dans l'enseignement de FLE qui nécessitent de la Compétence Interculturelle comme solution.
- Identifier comment s'intègre l'approche interculturelle au cours de FLE dans des recherches au niveau institutionnel, national et international.
- Analyser le rôle des contes dans l'enseignement de langues et son influence dans l'approche interculturelle.
- Concevoir un EVA qui intègre les résultats des catégories conceptuelles, de l'état de l'art et la méthodologie de l'approche interculturelle.
- Évaluer la pertinence des ressources selon les critères de l'approche interculturelle.

CONTEXTE CONCEPTUEL

Antécédents de recherche

Afin d'établir un cadre de références pertinent pour ce projet, nous avons disposé de neuf recherches en éducation au niveau institutionnel, national et international qui abordent l'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, le conte comme un outil pour arriver à la compétence et à la conscience interculturelle, et l'usage des TICES dans le cours de langue étrangère.

Tout d'abord, au niveau institutionnel on abordera quatre recherches, à savoir

« *Le Français : Une connexion interculturelle* » menée par Juliana Bernal en 2017 ; « *L'échange épistolaire : un renforcement de l'aspect interculturel en FLE* » réalisée par Camila Mora en 2018, « *Le « je » migrant : Développement de la CCO en FLE* » menée par Diego Cardenas en 2019, et « *Les EVA-histoires et l'encouragement de la compétence orale en FLE* » par Maureen Samantha Castillo menée aussi en 2019.

Premièrement, le problème de recherche de ces quatre études se trouve sous un manque de connaissance de la valeur d'Autrui, soit dans le contexte éducatif parmi les relations communicatives des élèves, comme c'est le cas de la recherche menée par Bernal (2017), soit par rapport aux cultures liées à la langue française, empêchant ainsi un apprentissage significatif et transcendantal de la langue. De plus, la recherche faite par Castillo (2019) s'est axée aussi sur le développement de la compétence orale en raison d'une absence de la production orale, ce qui causait l'incompréhension et la méconnaissance du vocabulaire.

Pour résoudre ces problèmes les recherches ont utilisé la méthodologie de la recherche action.

Les trois premières ont concentré leurs efforts à encourager les élèves à être conscients de l'importance de la composante interculturelle ; la quatrième, même si elle a inclus l'aspect

culturel, elle se penche plutôt vers l'utilisation des EVA pour stimuler l'habileté orale initiale en FLE.

Tout d'abord, la recherche faite par Bernal (2017) dans l'institution éducative Villemar el Carmen et la recherche faite par Mora (2018) dans le lycée féminin Maria Mercedes Nariño, montrent une situation problématique très similaire, des élèves qui dans le cours de langue travaillent avec des listes décontextualisées de vocabulaire qui sont attachées généralement aux livres et manuels utilisés dans ce type de cours, sans tenir compte des intérêts et des nécessités des enfants ; ce qui a impossibilité un apprentissage significatif chez les élèves car ils ne construisent pas leur propre processus d'apprentissage. En conséquence, les auteurs ajoutent que les élèves avaient un manque de conscience de la relation entre langue et culture aussi qu'une méconnaissance de leur culture et une vision stéréotypée de la culture française.

En raison de cette situation Bernal (2017) a proposé une intervention fondée sur l'approche interculturelle en intégrant d'autres aspects des différentes méthodologies et approches comme l'audiovisuelle, le communicative et l'actionnelle. La démarche a été divisée en trois étapes qui correspondent à leur tour aux trois catégories proposées pour le développement de la compétence interculturelle et qui vont dès la reconnaissance de moi-même en passant par la reconnaissance de ma culture jusqu'à la présentation d'une culture étrangère.

Les résultats de la recherche ont montré la nécessité d'aborder des éléments concernant l'apprentissage linguistique du français, catégorie qui n'avait pas été considérée pratique avant ; mais en même temps, l'utilisation de cette approche a fait du cours de langue étrangère « un espace pour promouvoir le respect et l'amour pour leurs camarades et spécialement pour eux-mêmes, pour la famille et pour l'école » (Bernal, 2017 : 57).

En revanche, Mora (2018) en travaillant aussi sur une approche interculturelle a décidé de diviser sa proposition d'intervention, en quatre étapes, à savoir : 1. La nourriture. 2. Le savoir vivre, 3. La vie quotidienne et 4. les croyances / comportements, qui avaient pour objectif d'établir un processus de réflexion à partir des connaissances et des interactions propres de leur culture et de la culture cible. Chaque séance avait un schéma qui commençait par une approche globale du lexique, après, il y avait une mise en commun pour consolider et valider l'information. Puis on trouve la création d'une lettre pour faire un échange culturel avec des enfants français, et après, elle consacre trois cours à lire la lettre qu'ils ont reçue de France et essayer de la comprendre et finalement il y a deux séances pour la création d'un projet créatif où les élèves seront capables de rendre compte de tous les éléments durant l'unité.

Les résultats ont présenté cette expérience comme une opportunité pour que les élèves confrontent leurs propres idées à partir de l'échange culturel, en leur permettant d'entrer dans une phase de découverte de la culture cible en réveillant chez eux une motivation pour apprendre la langue, et aussi pour réfléchir sur leur expérience d'apprentissage.

En outre, la recherche 3 a été centrée sur l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles en adoptant une perspective fondée sur l'altérité et le développement initial de la compétence communicative-interculturelle. La proposition pédagogique était composée par trois étapes dont chacune possédait une durée de huit ou dix séances pendant lesquelles le chercheur proposait des situations de communication variées qui avaient des aspects et des valeurs interculturels liés à l'immigration et à l'immigré, ainsi que sur les trois composantes d'altérité en suivant des objectifs communicatifs ou pragmatiques, linguistiques, et interculturels. L'auteur insiste sur l'importance de choisir stratégiquement le nombre d'élèves au moment de développer les activités pour passer progressivement du travail individuel, au travail par binômes

et en petit groupes. Pour conclure, les résultats montrent un impact positif des échanges réalisés par groupes dans l'amélioration des interactions entre élèves, aussi que les atouts de l'intégration de la composante interculturelle dans n'importe quelle classe pour promouvoir la connaissance des valeurs culturelles des autres.

Finalement, dans sa recherche, Castillo (2019) voulait intégrer l'apprentissage du français à partir de l'interaction avec des environnements d'apprentissage multimédia et des micro-histoires (enregistrées en audio) qui contextualisaient des situations de la vie quotidienne des enfants. De sorte que la proposition se déroulait en 2 unités didactiques tournant autour de deux thématiques principales 1.) La ville de Bogotá, et 2.) La nourriture et les repas dans le contexte des apprenants. Pour chaque unité, Castillo a organisé le développement dans deux étapes qui font usage des Objets Virtuels d'Apprentissage (OVA), où sont abordés d'une façon plus interactive et attirante les contenus des unités, à savoir : le vocabulaire du contexte et la situation, les personnages des histoires, et les activités proposées.

À la fin de cette recherche les résultats ont montré que « les multimédia s'avèrent une pratique pédagogique propice qui permet de dynamiser les savoirs des apprenants en générant une ouverture aux aspects primaires de la langue et la reconnaissance de la culture propre et la culture étrangère » (p.62). En plus, ils motivent l'autonomie de l'élève, en facilitant la compréhension des thèmes, en améliorant leur perspective et en motivant leur curiosité, et bien sûr en encourageant la compétence orale primaire.

Ainsi, voit-on que ces antécédents se sont avérés très pertinents pour cette recherche, car partant de leurs expériences pédagogiques ils nous ont permis de repérer les directrices théoriques utilisés qui marquent l'importance d'intégrer la compétence interculturelle au cours de FLE, non

seulement pour que les élèves comprennent la valeur de la relation langue et culture et le rapport existant entre elles, mais aussi comme une façon de créer une réflexion chez les élèves qui naît du processus de découverte et de compréhension d'autrui à propos de l'égard qui doit toujours exister parmi tous les êtres humains. De plus, au niveau méthodologique ces recherches nous permettent d'établir un possible modèle de démarche de la proposition pédagogique, puisque ces études se sont basées sur des divers aspects de l'approche interculturelle (étapes pour arriver à la CI, éléments pour évaluer la compétence, etc.) et suivent normalement l'ordre suivant :

connaissance de soi (culture propre ou éléments personnels) connaissance de la culture cible et en dernier lieu une mise en dialogue des deux cultures. Également, il est évident de quelle manière la mise en pratique des histoires et petits contes dans des plateformes multimédias, permet de transformer esthétiquement le texte et d'établir un rapport avec le lecteur cible à partir de la motivation, la curiosité et la formulation d'hypothèses résultat de la polysémie des contextes et des innombrables possibilités interprétatives.

Ensuite, quant à la recherche au niveau national, nous avons, «*Desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes del curso 403 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra*» réalisé par María Alejandra Durán en 2015 et finalement «*La francophonie autour du monde : una secuencia didáctica para el desarrollo de la Conciencia Intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM*» réalisé par Mariana Echavarría et Yashir Rojas en 2018.

Comme nous indique déjà le nom de chacune de ces recherches elles se sont concentrées aussi sur la composante interculturelle mais, cette fois-ci leur propos était de voir comment s'intégrait ce domaine au curriculum des institutions éducatives et à la pratique des enseignants.

Pour sa part, Duran (2015) avait comme objectif principal de développer la compétence interculturelle chez les élèves de la modalité nocturne du Collège National Nicolás Esguerra en

raison d'une mauvaise gestion de l'approche interculturelle par l'institution, aussi qu'en raison de l'importance de cette approche pour établir un dialogue interculturel et que l'élève devienne un intermédiaire entre les individus et les cultures.

Eu égard à l'âge des participants de la recherche qui était entre 16 et 55 ans, la proposition pédagogique était concentrée sur la réflexion des perceptions individuelles comme une façon de comprendre le collectif, ainsi que l'enracinement culturel qui parfois représente des préjugés et des discriminations et peut déterminer aussi la manière dont on conçoit le concept de ce qui est « différent ». En outre, pour mener la proposition d'intervention, la chercheuse a utilisé plusieurs ressources comme des vidéos, des images, des panneaux d'affichage, etc. qui ont beaucoup aidé à guider le processus de compréhension et respect de l'autre.

Comme résultat de la recherche, l'usage de situations propres ou du contexte directe a permis aux apprenants de comprendre l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère en se reconnaissant aussi comme des interlocuteurs interculturels.

Enfin, nous avons la recherche de Echavarría et Rojas (2018) dont la problématique commence par la mise en doute de la formation interculturelle des enseignants du FLE car il est évident que dans le livre utilisé pendant les cours de niveau B2 dans l'Université Javeriana il y a une homogénéisation de la culture et de la composante culturelle du livre qui prend seulement la culture dominante de la langue française de sorte que la formation des enseignants se limitait à une seule culture et variant linguistique. Comme résultat, les chercheuses ont proposé une séquence didactique orientée à l'action qui suit les composantes de la compétence interculturelle à partir de cinq thématiques engagées à chacune des compétences : *Francophonie autour du monde* (Savoirs), *Conception de la Francophonie* (Savoir-comprendre), *Francophonie dans un contexte interculturel* (Savoir-être), *les gestes* (Savoir-faire) et *la mise en scène* (Savoir

s'engager) ; cela pour analyser aussi quel était le rôle de la conscience interculturelle pendant tout le processus. Finalement, la mise en œuvre de cette séquence a fini par remarquer l'idée d'une flexibilisation de la formation non seulement des enseignants mais aussi des apprenants car ils peuvent agir et se débrouiller d'une façon plus libre tenant compte qu'il est un contexte culturellement divers, et aussi s'approcher de la culture d'une langue à travers une vision holistique et panoramique.

Ces deux recherches constituent une remarque très importante à faire dans ce projet, parce que normalement les résultats de la proposition d'intervention se concentrent uniquement sur les élèves de la recherche en dépit que l'enseignant est aussi un sujet dialogique et subjectif. Ainsi, la formation des enseignants doit se concentrer non seulement sur la création d'une conscience et d'une compétence communicative interculturelle mais aussi sur la nécessité que nous, en tant que professeurs de langue étrangère, aurons d'être capables d'intégrer l'interculturalité pendant le processus d'enseignement et apprentissage, et aussi dans notre enrichissement personnel.

Pour conclure cette exploration de l'état de l'art, nous avons quatre recherches internationales, trois qui abordent les contes comme une façon d'aborder l'interculturalité dans la salle de classe, et une autre qui aborde l'utilisation d'un EVA dans le cours de langue étrangère : en premier lieu, nous avons Maïmouna et al. (2010 -2011) avec *«L'utilisation du conte en classe de FLE: Perspectives linguistiques, interculturelles et créatives»*; en deuxième lieu, *«Los cuentos como recurso didáctico para trabajar la interculturalidad en el aula de inglés de educación primaria»* réalisée par María Llorente Ruiz en 2017; en troisième lieu *«El cuento como recurso didáctico para favorecer la multiculturalidad en el aula de educación infantil»* développée par Arantxa Campayo (2019), et finalement Álvarez (2017) a travaillé sur *«La didáctica de la lengua en*

entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips»

Quant à la recherche de Maïmouna et al. (2010 -2011), les auteurs se sont intéressés à l'importance que les étudiants d l'Université Centrale « Marta Abreu » de Las Villas qui étudient la langue française aient connaissance des éléments interculturels qui lient la culture cubaine à la culture francophone du Québec, son principal pôle touristique.

Les auteurs en tant qu'enseignants de littérature se sont rendu compte que la littérature par la littérature ne suffisait pas, alors ils voudraient trouver comment l'exploiter à des fins autres que littéraires. Dans ce cas-là, étant donné que les contes sont présents dans presque toutes les cultures, ils étaient un moyen pour réunir des apprenants de toutes nationalités dans le cours de FLE.

Pour accomplir leur objectif, ils ont analysé la valeur des contes depuis une perspective linguistique, interculturelle et créative car ils ont remarqué que ces trois compétences sont très liées les unes aux autres aussi bien pour produire que pour comprendre. Comme résultat de la recherche les contes sont selon leurs propres mots, de « merveilleux instruments didactiques ». Du côté grammatical, les contes permettent d'explorer plusieurs points de grammaire, ainsi que du côté interculturel, les auteurs se sont rendu compte à quel point les contes sont réellement porteurs de valeurs culturelles. (p.140)

En deuxième lieu, la recherche de Llorente (2017) avait pour but de créer une proposition didactique basée sur un conte interculturel pour faciliter le processus d'apprentissage de l'anglais. Son intervention était divisée en trois étapes de travail majoritairement groupal : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. À la fin, le conte a résulté un outil adéquat pour

l'enseignement de la langue et aussi un véhicule de communication entre enseignant et apprenant s'il est travaillé de plusieurs manières dans la salle de classe.

En outre, la troisième recherche veut encourager le respect de la diversité culturelle, en raison d'une vision négative de ce fait parmi les familles de la zone où se trouve l'école. Pour donner une solution à cette problématique l'auteur a développé une proposition durant cinq semaines pendant lesquelles ils ont abordé trois contes de différents pays et avec chacun d'entre eux ils se sont immergés dans la culture cible. À la fin de chaque semaine il y avait une activité pour faire partie du projet aux familles et aux membres de la communauté éducative.

En dernier lieu, la recherche 4 s'est concentrée sur les lacunes existantes dans l'enseignement du ELE et sur l'importance d'inclure les TICES dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, étant donné la grande quantité d'atouts qu'elles peuvent apporter. Pour cela, ils ont développé un EVA qui a pris en compte la démarche méthodologique proposée par l'institut Cervantes, incluant des documents sonores authentiques, les variétés linguistiques de l'espagnol et les éléments culturels y associés. Les activités sont distribuées en 4 niveaux : grammaire, fonctions communicatives, lexique et connaissances culturelles, la plupart travaillées avec le visionnage des vidéos et des activités autocorrectives. L'étude a conclu avec l'utilité des EVA pour transiter de la dépendance de l'enseignant à une autorégulation qui permet aux élèves de pratiquer à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.

Les recherches présentées ci-dessus nous permettent de voir l'importance d'utiliser les contes comme un élément pour introduire l'interculturalité en cours de langue, d'ailleurs au niveau méthodologique, et comme on peut constater dans ces recherches, les contes promeuvent non seulement la motivation chez les élèves, mais aussi la créativité puisqu'ils ont la possibilité d'être travaillés de plusieurs manières et avec diverses stratégies. En plus, l'utilisation des EVA

permet la création d'un espace où les ressources thématiques prennent sens car elles sont disposées par l'enseignant en suivant des propos pédagogiques et peuvent aussi être utilisées de façon autonome en promouvant la motivation des élèves pour l'apprentissage.

Cadre Théorique

Vers une compréhension de la Compétence interculturelle

Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, les recherches qui visaient la didactique et la méthodologie ont été modifiées selon la conception du langage qui dérivait du paradigme dominant. En 1960 les compétences de la langue envisageaient maîtriser ses structures en faisant plus attention aux éléments linguistiques et grammaticaux éloignés du contexte de la langue cible. Quelques années plus tard, et avec l'arrivée du cognitivisme, l'attention était tombée sur l'aspect individuel de l'usage de la langue, en même temps que les études du discours devenaient plus importantes et se concentraient sur les actes du discours caractéristiques de la communication courante et sur l'utilisation de textes authentiques (Neuner et al. 2003). De cette façon, on a commencé à mettre en relief d'autres aspects intervenant dans les actes communicatifs tels que ceux proposés dans le modèle de Hymes (citée par Barros et Kharnásova, 2011) la situation, les participants, les fins, la succession d'actes, les codes, l'instrumentalisation, les règles et le genre. De manière que maintenant l'individu ne se trouvait pas hors du contexte et l'acte de communiquer s'est compris comme un phénomène social où la vision du monde devait être tenue en compte pour arriver à une interprétation adéquate du discours. D'où la compétence communicative se déterminait par l'efficacité de la compréhension du message.

Toutefois, le parcours de l'histoire, et les changements amenés par la globalisation demandaient de l'enseignement des langues, une vision plus intégrale du sujet en comprenant qu'il n'y avait pas une déconnexion entre la langue et la culture, mais que les deux se trouvaient l'une dans l'autre, et alors la langue était non seulement porteuse d'une culture, mais aussi un moyen d'accès à d'autres cultures.

L'UNESCO considère la culture comme :

L'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et psychologiques, d'une société ou d'un groupe social et englobe la totalité des manières d'être existant au sein d'une société ; elle comprend, au minimum, l'art et la littérature, les modes de vie, les manières de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (UNESCO, 2013 :10)

Auparavant, l'intégration de la dimension culturelle en salle de classe s'intéressait seulement à une simple connaissance des éléments et des traits des cultures décontextualisés et sans prendre en considération la complexité de ce phénomène et la manière dont il embrasse pratiquement tout ce qui fait de l'individu un être social. (Olivieri, 1996 citée par Etienne. A 2005). De surcroît, il faut remarquer que la culture n'existe pas hors des sujets, de sorte que l'idée même de diversité culturelle et d'interculturalité demande d'aller au-delà de la connaissance, pour acquérir plutôt une compréhension plus profonde de l'autre.

C'est ainsi comment à partir de cette nécessité de compréhension, un dialogue s'établit entre la culture source et la culture cible, et demande de l'interlocuteur une nouvelle compétence capable de le faire. On parle alors de la compétence interculturelle qui serait d'abord un état évolué et logique de la compétence communicative (Barros. G et M Kharnásova Pag. 103)

Le CECRL nous donne une définition de compétence interculturelle comprise comme :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. (p.83)

Vue que la compétence interculturelle part de l'idée de la culture comme un processus, elle-même porte une nature dynamique qui exige la compréhension de la diversité, de façon qui inclut une variable affective et cognitive, permettant la capacité de transmission de la culture propre et l'interprétation des informations concernant « l'autre » et sa culture.

Il faudrait d'abord préciser qu'ils sont plusieurs les modèles concernant la CI, selon les différents points de vue ou la pertinence de chaque modèle au niveau de l'application pédagogique. Pour notre proposition, nous avons pris celui de Byram, Gribkova et Starkey (2002) qui proposent cinq composantes de la compétence interculturelle, appelées aussi par l'UNESCO comme « compétences interculturelles », à savoir un ensemble d'attitudes qui constitue un « tissu » intégral qui recueille la dimension pragmatique, formative et réflexive de façon complémentaire.

Les points de vue ou le « **Savoir être** », c'est la première partie, et la plus importante pour établir une démarche vers la compétence interculturelle dans la mesure où l'interlocuteur a une volonté et une capacité affective à relativiser ses propres valeurs tout en décentrant sa vision du monde et en acceptant qu'elle n'est que la seule possible. Autant dit, l'interlocuteur se trouve face à une ouverture d'esprit qui lui permet de regarder les choses sous un angle différent en même temps qu'il soutient une relation avec sa propre culture.

Les connaissances ou « **Savoirs** » ne sont pas seulement un ensemble des connaissances de l'aspect superficielle de la culture, mais plutôt, la connaissance des différents groupes sociaux et les éléments intervenants dans une interaction interculturelle dans le pays cible comme dans la culture propre du pays d'origine. D'ailleurs Sercu (2004) ajoute que le « savoir » inclut non seulement l'aspect spécifique de la culture, mais encore l'aspect général de celle-ci et la façon dont elle affecte la langue et la communication.

De cette composante se dégage une autre : le « **Savoir comprendre** » ou les capacités d'interprétation et de mise en relation qui s'agissent de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture ajoutant d'autres attitudes comme le respect, la flexibilité et la tolérance de l'ambiguïté. Cette composante n'implique pas nécessairement une interaction avec un interlocuteur mais s'agit plutôt de la capacité de médiation et de réflexion du sujet à propos des deux cultures en dialogue.

En outre, nous avons les capacités de découverte et d'interaction, « **Savoir apprendre/faire** » qui décrivent la capacité d'acquérir des nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données et de manier des connaissances, des points de vue et des aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel. Wang (2017) décrit cette compétence comme la mise en œuvre d'un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues ayant un rapport avec une langue ou une culture avec lesquelles on était familiarisé ou non. (p. 38)

Finalement, on trouve l'épine dorsale de ce processus, qui va au-delà de la culture étrangère, et nous mène à une prise de conscience de nos propres valeurs et comment celles-ci deviennent le prisme à travers lequel chacun d'entre nous perçoit le monde et dans quelques cas, comment

elles influencent les préjugés et les stéréotypes qui déterminent notre façon de nous rapprocher de diverses cultures. On parle alors d'une vision critique au niveau culturel ou « **Savoir s'engager** » l'interlocuteur acquiert l'aptitude à évaluer de manière critique et sur la base de critères explicites les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures. C'est un intérêt clair visant une formation politique qui analyse les processus sociaux de manière consciente.

De cette façon la compétence interculturelle en cours de langue nous présente l'apprenant comme un locuteur/ médiateur interculturel qui est capable de s'engager dans un cadre complexe et dans un contexte d'identités multiples en établissant des dialogues culturels qui n'ont pas pour objectif de changer les valeurs propres des élèves, mais plutôt de leur faire remonter à la conscience pour atteindre ce que l'UNESCO décrit comme « l'unité par-delà la diversité » (2003)

Les contes

Pour arriver à une définition du conte, il faut tenir en considération l'aspect principal de sa genèse qui se trouve sur l'oralité. Pour Anderson Imbert (2007) les premiers contes du monde nous permettent de montrer comment il est né d'une tradition transmise de bouche en bouche qui s'est prolongée plusieurs siècles tout au long de l'histoire et s'est répandue à travers le monde pour devenir ce que nous avons aujourd'hui.

Pour Gustave Paris (citée par Pierre N'DA 1984) les contes seraient d'origine orientale, plus spécifiquement de la religion bouddhique qui les aurait inventés tout en raison de la propagation de la foi, et il serait de l'Inde que les contes se seraient répandus d'abord aux pays du Moyen-Orient, ensuite à Byzance, puis en Europe et enfin à travers le monde entier par le contact entre peuples. Il y a quelques théories qui indiquent que tous les peuples dans une partie déterminée de

leur histoire ont eu une nécessité de créer des mythes pour essayer de donner un sens aux phénomènes inexplicables de leur réalité, et que d'ailleurs plusieurs contes provenaient des mythes. Pourtant, désormais, il n'existe plus un lien étroit pour relier ces deux genres.

Aujourd'hui le conte est encore un récit qui s'exprime de façon orale mais qui a pris beaucoup plus de force à l'écrit. Il y existe différents traits qui nous permettent de construire une vision de l'ensemble de ce que l'on appelle le conte.

Il est possible maintenant de proposer la définition donnée par Anderson Imbert (1997) qui dit :

“El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción —cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio” (p. 34)

Puis en entrant sur une vision de l'anatomie du conte, Piña Rosales (2013) nous indique ses différentes composantes :

En tout premier lieu nous avons le « **titre** » qui sert non seulement à attirer l'attention du lecteur, mais aussi à donner l'ambiance grâce à la mise en relief de l'image clé du récit. Après nous trouvons les « **premières lignes** » qui se constituent comme un élément très important où le lecteur fera sa première approche de l'histoire. On continue avec « **l'histoire** » conformée avec les éléments racontés où nous trouverons l'histoire reconnaissable - les faits – et l'histoire secrète, qui manifeste la forme du conte et ses variantes. Puis on a « **le résultat** » qui dans les contes traditionnels est normalement violent et suppressif. Depuis le début, tout le conte se déroule visant cette fin qui est le moment le plus important.

En outre, il y a « *Les personnages* » qui en dépit du nombre borné par le caractère court et réduit du conte, enrichissent l'imagerie et le développement de l'histoire avec des éléments comme les traits physiques, le ton de la voix, et d'autres types de descriptions qui vont plus loin comme la conscience, la subconscience, l'opinion de l'auteur, les mythes incarnés, etc.

Un autre facteur fondamental ce sont « *les points de vue* » qui sont traditionnellement quatre : 1. L'Omniscient ; 2. Semi-omnisciente ; 3. l'objectif et 4. La première personne du singulier.

Finalement, nous trouvons les dernières trois parties des contes qui sont de spécial intérêt pour notre recherche car elles commencent à nous emmener à la culture et à l'individu.

Dans un côté on a le « *fond et forme* » où le premier concept fait référence à la thématique choisie par l'auteur qui n'est pas le produit d'une décision innocente, mais qui au contraire met en évidence l'influence des expériences sur son monde intellectuel et psychique. Et la forme qui fait alors référence aux possibles changements qu'un auteur peut faire par rapport au « Canon littéraire » dominant au moment d'écrire son histoire.

En outre, on a le « *ton et l'ambiance* » qui dépendent pleinement de l'attitude du narrateur en relation avec l'espace et le temps tout en créant comme le décrit Anderson Imbert (citée par Piña Rosales, 2013) « une forme artistique que l'auteur donne à son état d'esprit l'objectivation d'un vague sentiment qui pénètre l'histoire à travers tous ses pores » (2013)

En dernier lieu, nous avons la « *Vision du monde* » qui comprend qu'une œuvre d'art fait une allusion à un événement dans le temps, et qu'il y a toujours implicite ou explicite une vision du monde de l'auteur ; et si quand même le conte représente uniquement une vision fragmentée de la réalité, cette fragmentation ne l'empêche pas d'être à la fois global.

En fait dans le projet « Conte-moi l'interculturel », le conte est défini comme un objet culturel et interculturel, et particulièrement, dans le cas de notre recherche où nous utiliserons quelques contes africains, il est pertinent de comprendre que, les contes africains, comme tous les contes autour du monde, font partie aussi d'un phénomène de la littérature qui est nommé par Propp (1977) comme « loi de la permutabilité » que comme il explique,

(...) finalmente, igual que todos los ríos van a dar a la mar, todos los problemas del estudio de los cuentos deben conducir al fin a la solución de ese problema esencial que sigue siempre planteado, el de la similitud de los cuentos del mundo entero.

(p.32)

C'est-à-dire qu'au moment de faire une étude comparative parmi plusieurs livres de différents pays ou régions on trouve les mêmes structures constitutives mais avec quelques petits changements aux personnages ou au développement du récit.

Les contes africains

D'après Pierre N'DA (1984) « les contes africains sont un fait de civilisation, le reflet de valeurs idéologiques, un mode d'expression de la pensée, un art et une littérature » (P. 9)

En Afrique, le conte a toujours été oral et comprend toute une dynamique sociale autour de la pratique de « conter un conte ». Koffi Konan (2014) explique que les sessions de conte ont la particularité de se développer au coucher du soleil ou dans la nuit, quand toutes les activités de la journée se sont terminées, comme une façon de libérer l'âme et la préparer pour le repos nocturne.

Néanmoins ces règles ont été pensées pour que les sessions n'interrompent pas les activités économiques du peuple car le conte a été conçu comme un genre ludique fait « dans le souci de

divertir, de délasser, d'entraîner les gens dans un monde imaginaire dans lequel ils peuvent oublier leurs préoccupations » (Njapndunke, 1980 : p. 7)

On trouve une évolution des contes traditionnels africains qui étaient narrés à la vieille dans les sociétés, et se transmettaient de génération en génération. Les contes africains modernes présentent un premier changement et c'est qu'ils sont maintenant écrits dans une langue européenne en raison de l'influence d'une culture littéraire étrangère. De plus, les histoires sont des fruits de l'imagination de leurs auteurs. Or, ils continuent à se baser sur la vie traditionnelle en Afrique, et continuent à être une transposition de la vie réelle dans un cadre merveilleux.

Angèle Njapndunke (1980) propose quatre types de contes selon la thématique abordée dans chacun d'entre eux.

Les comptes de sciences fantaisistes	Les contes anecdotiques et romanesques	Les contes fantastiques	Les contes d'intention didactique
Il n'y a aucune explication scientifique et l'imagination du conteur en donne une à propos d'un fait réel.	Les récits narrent les événements, le drame d'une vie. Mais ce drame n'a pas de portée morale.	Où dominant les éléments merveilleux, les génies et les revenants aux prises avec les hommes.	C'est le triomphe de la morale idéale, d'après la tradition des contes et des fables de tous les temps et de tous les lieux ; ou bien c'est l'accentuation des éléments de la morale pratique : la justice égalitaire la dénonciation de l'ambition ou du mensonge.

Figure 1 : Les types de contes (Njapndunke 1980 :12-13)

En outre, en analysant la morphologie du conte proposé par Propp, l'auteure Denisse Paulme (1972) a décidé de proposer une morphologie, mais cette fois-ci, du conte africain.

D'après Propp, il y a dans tous les contes des valeurs constantes et d'autres variables ; ces valeurs qui varient sont normalement les traits des personnages et leur nom. Ce qui reste immuable ce sont les *fonctions* comprises selon lui comme « l'action d'un personnage défini du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue » (Ibidem : 132). Ce sont ces

fonctions dont le récit se sert pour avoir une structure donnant à chaque texte son sens général qui est également un ordre de succession constant qui peut bien se répéter dans tous les contes.

Contrairement à Propp Paulme propose de nouvelles idées à condition d'assouplir cette méthode morphologique et comprendre que les contes ne s'agissent pas de quelque chose de fixe, mais que comme l'éprouve la tradition orale, ils peuvent avoir des bifurcations. Pour le faire, elle garde les concepts de *fonction* qui est une action élémentaire, le concept de *séquence*, une suite de propositions, et un enchaînement de séquences qui constitue finalement une *narration*. (p. 134)

Paulme considère que toute structure narrative comporte une série de *situations*, et le passage d'une situation à autre est possible grâce à une *modification*. « Dans un récit il y a donc deux sortes d'épisodes : ceux décrivant un état (équilibre ou déséquilibre), et ceux décrivant transition de l'un à l'autre » (figure 2) (Ibidem, 135). Néanmoins, contrairement à Propp l'ordre dans lequel se suivent les séquences n'est pas nécessairement immobile. Bien au contraire, à partir de ces formes, on peut faire toutes sortes de combinaisons qui se trouvent sans que la progression générale du conte soit modifiée par autant.

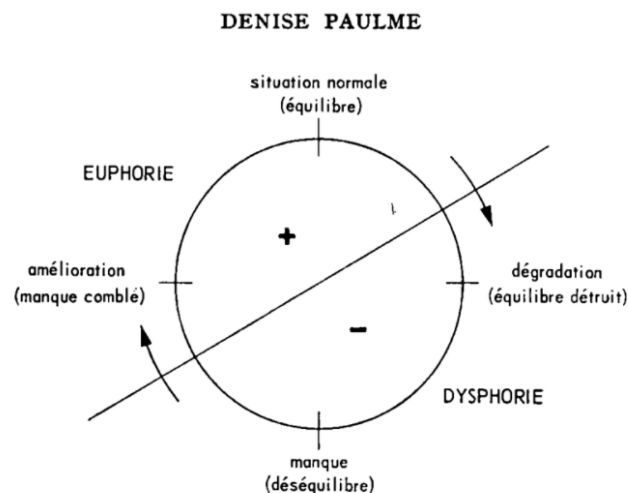


Figure 2 : Situations du conte (Paulme, 1972 : 136)

Paulme part sur l'idée qu'un grand nombre de contes africains peuvent être considérés comme la progression d'un récit qui part d'une situation initiale de manque (causée par la pauvreté, la famine, la solitude ou une calamité quelconque) pour aboutir à la négation de ce manque en passant par des améliorations successives. (p.135) Elle identifie six types de formes du conte africain, mais nous n'allons prendre que deux qui peuvent nous aider à mieux aborder une structure différente de celle à laquelle les apprenants sont habitués.

Manque → Amélioration → Manque comblé	Situation normale → Détérioration → Manque
Dans la situation initiale il y a un manque et par quelque action providentielle par la ruse d'un héros, par l'intervention d'un médiateur, il y a amélioration et le manque est comblé.	D'une situation stable, équilibrée on passe à une dégradation à cause de la stupidité, de la désobéissance ou de la gloutonnerie du héros. La détérioration s'impose comme punition. Le manque remplace la stabilité initiale.

Figure 3 : Types de contes, (Paume, 1972 : 138)

L'approche interculturelle

Tenant en compte de l'importance et du rôle de la culture dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, il est nécessaire d'intégrer au cours de FLE une vision capable d'embrasser la dimension culturelle tout en établissant un dialogue entre la langue, les contenus culturels et l'élève en tant qu'individu et partie de la société. De sorte que selon Denis M. (2000) « le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie » (...) (cité par Rivero I. 2011 :33)

Dans cet ordre d'idées, les principes méthodologiques que l'on va adopter, ce sont ceux qui appartiennent à l'approche interculturelle qui vise spécifiquement à que les apprenants d'une langue étrangère puissent assimiler la compétence interculturelle (Feliciano, 2018), c'est-à-dire,

à développer un sentiment de relativité de leurs propres convictions et valeurs, d'assumer leur identité culturelle tout en reconnaissant celle des autres. (Windermüller, 2011 :20)

Tout d'abord la tradition de l'enseignement du FLE à la fin du XIXe siècle était caractérisée notamment par la transmission de savoirs dits « cultivés ». Cette méthodologie appelée « Civilisationnelle » ou « Civilisationniste » était fondée sur la transmission d'une histoire officielle (de France) à partir d'une suprématie de la littérature française qui était considérée l'essence de la langue et la culture françaises.

Dans cette méthodologie le modèle suivi de la langue s'agissait alors d'une langue neutre qui ignorait la diversité linguistique régionale et présentait une image unitaire et simplifiée de la réalité ; son but n'était que de pouvoir accéder aux contenus intellectuels de la France comme la pensée, la littérature et les Beaux-arts. Quelques années plus tard dans l'immédiat d'après-guerre, le début de nouvelles sciences humaines a modifié la place de la culture dans l'enseignement de langues, qui malgré d'avoir resté contrainte à la transmission de savoirs, avait élargie quand même l'éventail de faits culturels appris.

Après, dans les années cinquante l'arrivée des méthodes audiovisuelles a signifié sinon une avancée dans la question de la culture et de la langue, du moins un lieu important à la langue orale et à ses caractéristiques de rythme et intonation (De Carlo, 1998). Or, dans les années soixante-dix, cette méthode a évolué au point de développer des dialogues plus proches de la réalité visant à développer une compétence de communication, qui arriverait donc à mettre en lumière la réalité incomplète présentée par les manuels, et en conséquence à une quête autonome plus orientée vers les exigences communicatives des élèves.

De cette manière, petit à petit la progression nous a amené à l'intégration de la dimension socioculturelle sous-tendue aux composantes de l'énoncé linguistique (le contexte, le rapport social entre les locuteurs, les buts de la communication, etc.). Néanmoins, d'après le professeur Louis Vincent (2020), ce n'était que le Conseil de l'Europe celui qui s'est intéressé en premier à l'exploration du terme « interculturalité » car il avait comme mission « de veiller à l'intégration et à la communication entre les peuples des différents pays du vaste continent européen ».

- **Le rapport langue-culture**

En 1994, Galisson cité par Perry (2008) a utilisé pour la première fois le terme « *langues-cultures* » tout en indiquant que « l'une est dans l'autre et l'autre est dans l'une » (idem, 293). Il existe alors un constant double mouvement à travers ces deux concepts qui leur permet de s'enrichir et de se questionner mutuellement.

En ce qui concerne la langue, Windermuller (2011) souligne le fait de la considérer comme un moyen d'expression de la culture étrangère ayant une fonction explicative, descriptive, interprétative et qui comporte implicitement et explicitement des références culturelles. En effet, l'individu en tant que partie d'une culture et d'une société données se trouve à la base de la langue et la culture, car c'est lui qui les produit, et peut influencer directement leur évolution et utilisation ainsi que ces deux peuvent influencer à la fois l'individu au sein d'une communauté.

En raison de cette redéfinition de la langue qui laisse de côté son ancienne vision instrumentaliste, il s'ouvre aussi un facteur incontournable de l'approche interculturelle qui est celui de la prise en compte de la perspective du sujet/apprenant, non seulement de la langue ou de la culture, mais plutôt de leur point de convergence qui est notamment le *sujet culturel*.

Avec cette reconnaissance de l'individu, l'identité se considère également comme une composante fondamentale du sujet dans sa dimension individuelle et sociale. D'après Feliciano (2018) un individu n'est pas enfermé dans une seule appartenance, mais bien au contraire, et comme l'explique Blanchet (2004) chaque individu et chaque groupe sont porteurs d'identités multiples qui s'englobent dans un ensemble complexe et nuancé. De plus, cette nature dynamique et progressive de l'identité ne se construit que dans son dialogue indissociable et interdépendant avec l'autre, puisque la première ne prend pas de sens que dans son rapport à la seconde. (Feliciano, ibidem : 98)

Et c'est précisément cette affirmation qui place la perspective interculturelle en cours de langue, parce que selon Abdallah-Pretceille « l'interculturel repose sur un principe simple : l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi ». (ibidem, 99) Autrement dit, les identités ne peuvent pas devenir explicites que dans le contact culturel qui ouvre la possibilité au dialogue et à la mise en relation.

- **L'approche interculturelle**

En dépit des plusieurs définitions et objectifs attribués à l'approche interculturelle par différents auteurs, tous semblent d'être d'accord que son objectif principal est de développer la CI. Ainsi, la démarche interculturelle s'agit « d'effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même avant de trouver sa raison d'être en situation de contact entre les personnes de cultures différentes ». (Windermuller, 2011 : 19)

À savoir, le but de ce processus de découverte se trouve dans l'ouverture à l'altérité, au fur et à mesure que le sujet relativise ses propres certitudes et visions bornées par la culture maternelle et arrive progressivement à une compréhension mutuelle et une acceptation de l'autre dans sa

différence. Cela lui permettra non seulement de comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture, mais aussi d'établir une communication active et pertinente avec les locuteurs de la langue cible.

En parallèle, l'approche interculturelle reprend aussi les images et représentations implicites à chaque culture. Étant donné que par la langue et la culture les êtres humains créent des représentations du monde pour se conduire et comprendre la réalité dans laquelle ils habitent, parfois ces images constituent les seules connaissances que l'on a d'autres cultures et pays, et qui se basent généralement sur des stéréotypes qui peuvent provoquer des conséquences plus graves comme la xénophobie ou le racisme.

Conséquemment, l'approche interculturelle s'intéresse aux perceptions individuelles, les représentations et les images collectives d'une communauté qui influencent l'identité de chacun. En effet, selon l'Institut Nationale de Recherche Pédagogique (1999) citée par Rivero (2011) « les représentations des élèves constituent une première forme de connaissance qu'il serait vain, voire néfaste, de nier, mais sur laquelle l'enseignement devrait au contraire s'appuyer, afin de les enrichir, de les moduler, de les relativiser » (p. 61)

Comme nous l'avons pu constater, tout ce qui constitue l'interculturel lui donne sa nature entièrement dialectique. Ce sens dynamique et actionnel lui permet d'aller au-delà d'une théorie abstraite pour parvenir à une découverte respectueuse, sans préjugés et en même pied d'égalité avec l'autrui et les différentes cultures auxquelles il appartient.

Pourtant, il ne faut pas tomber dans le piège de concevoir la démarche depuis une vision idéaliste. Bien au contraire, faire l'interculturel pourrait être inconfortable dans la mesure où elle

oblige à une confrontation avec un mode de représentation du monde binaire pour accepter la diversité et la complexité, à commencer par la sienne. (France Université Numérique, 2020)

Partant de ce fait, au moment de mettre en œuvre l'approche interculturelle en classe de langue étrangère, il faut garder à l'esprit ce qui affirme Vinsionneau (2002) dans Feliciano (2018) : « tout traitement de l'interculturel doit nécessairement commencer par une interrogation sur la notion de culture et une réflexion sur celle d'identité ». (p. 85)

Cet aspect est considéré par plusieurs théoriciens comme la première étape de la démarche interculturelle. Celle-ci se développe sous une forme paradoxale « d'effet miroir » vis-à-vis duquel l'apprenant essaie de se **décentrer** et de prendre du recul en même temps qu'il parcourt le passage d'un retour sur soi par la découverte de sa culture maternelle afin de se (re)connaître et (re)trouver son identité.

Cela nous amène à la deuxième étape qui est **se mettre à la place des autres** à partir d'une disposition à accepter l'autre dans sa différence, en connaissant et en découvrant les comportements et caractéristiques d'une culture donnée et ses membres. Par conséquent, les élèves arriveront réellement à appréhender la culture en laissant de côté leur vision simpliste et ethnocentrée de la réalité.

Finalement la dernière étape varie s'il y a ou non contact réel avec la culture cible. S'il y en a, on parle alors de la **négociation** qui consiste à la création d'un espace où chacun doit s'y sentir respecté dans ses valeurs et son identité par la mise en place de nouveaux rituels que Déborah Meunier nomme comme « chorégraphies » par lesquelles on cherche à se comprendre, à éviter le choc culturel et à ressentir ce que l'autre ressent sans pour cela cesser d'être soi-même. (France Université Numérique, 2020)

En revanche, les auteurs qui expliquent l'approche interculturelle habitent normalement dans des pays qui peuvent avoir facilement un contact hétéroglotte, mais pour l'Amérique du Sud les pays sont majoritairement hispanophones. Dans ce cas, nous devons reprendre l'un des objectifs du début de la dimension interculturelle de l'enseignement de langues, qui est celui de faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels.

C'est-à-dire que la **médiation interculturelle** comme troisième étape –dans le cas de contact indirect avec la culture cible– consisterait à établir un dialogue des savoirs et des visions de la culture source et de la culture cible tout en gardant un esprit d'ouverture et de curiosité.

- **Évaluer la Compétence Interculturelle**

Quand nous parlons d'évaluation de l'interculturelle, nous parlons souvent d'un sujet complexe qui n'a pas –et qui probablement n'aura jamais– une opinion consensuelle. Dans son travail de recherche, Feliciano (2018) a abordé les principaux auteurs concernés de la CI et a trouvé que « tous considèrent que malgré l'importance de l'approche interculturelle en classe, l'évaluation de celle-ci reste une tâche très délicate, voire impossible, pour certains » (p. 165)

Il est évident que lorsqu'on intègre l'approche interculturelle aux cours de langue étrangère, il existe la tendance à penser qu'il faut forcément lui mesurer d'une façon ou autre. Or, dès la nature même de l'interculturalité et comme on a déjà mentionné ci-dessus, le processus d'ouverture, de relativisation, et de relation avec des autres cultures est purement subjectif, de sorte qu'aucune activité ne garantit-pleinement ces objectifs.

De plus, d'après Windermuller (2011) « l'évaluation d'une culture n'est pas concevable, par exemple, quand celle-ci vise une meilleure connaissance des représentants de cette culture ou une meilleure compréhension entre les membres de la culture maternelle et la culture étrangère ».

(p. 36) D'où plusieurs ont proposée d'autres moyens pour mesurer la progression de leurs apprenants tels que les journaux de bord, les biographies d'apprentissage, etc. qui motivent la prise de conscience et l'autoréflexion sur le regard de la culture cible et maternelle qui a évolué, étant donné que « l'acquisition de la compétence culturelle/ interculturelle se réalise en faisant parler l'apprenant de sa vision des différences culturelles qu'il rencontre, de ses émotions lors des situations » (p. 24)

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La recherche documentaire

Afin d'élargir le champ de connaissance sur le sujet de recherche et de bien proposer et de structurer une proposition d'innovation didactique, on a suivi la méthodologie de la recherche documentaire avec une approche qualitative.

La recherche documentaire fait référence à l'analyse des documents qui contiennent de l'information sur ce qu'on étudie. Pour la sociologie, la recherche documentaire est une des plus utilisées avec l'ethnographie grâce à la valeur qu'elle apporte à la compréhension d'un phénomène ; en fait, sa nature qualitative pointe vers une interprétation qui met en relation la connaissance présentée dans le texte produit auparavant, avec celle qu'on essaie de produire maintenant. Gómez (2011) lui donne le nom d'une recherche reconstructive étant donné qu'avec des nouvelles questions on retravaille une connaissance qui a désormais un nouveau point de réflexion et un objectif différent.

Dans le cas de la démarche qualitative de la recherche documentaire, il est nécessaire d'établir une route systématique d'organisation et d'analyse de données. Selon Punch (1988) citée par Ahmed (2010) il n'existe pas une méthode déterminée ou correcte pour le faire. Cependant

Ahmed nous présente trois composantes principales du processus d'analyse de données proposé par Miles et Huberman (1994) : Réduction des données, affichage des données et tirage et vérification des conclusions.

La réduction des données a pour but évidemment de réduire les données sans qu'il y ait une perte significative d'information. Dans cette première phase, une fois choisis le sujet dont on allait développer la recherche, on a continué à lire des documents en identifiant et choisissant les concepts les plus importants pour mieux orienter l'organisation de l'information et la proposition d'intervention ultérieure. C'est ainsi comme on a établi les concepts clés de compétence interculturelle et contes traditionnels africains placés dans le contexte d'un cours de langue étrangère.

Après, afin de viser comment agissaient ces catégories dans le phénomène, on a établi comme source d'information des études de recherche au niveau institutionnel, national et international. Puis l'information a été collectée dans un cadre (Annexe 1), qui a permis de mener le processus de décontextualisation et recontextualisation pour mieux comprendre les relations entre les documents eux-mêmes et les documents et l'objectif d'innovation didactique.

Après, pour l'affichage des données on a écrit un compte rendu dans lequel on a analysé la présence dans les textes des lignes directrices théoriques et pratiques sur l'importance d'intégrer la compétence interculturelle dans le cours FLE, non seulement pour que les élèves comprennent la valeur de la relation entre la langue et la culture et la relation entre eux, mais aussi comme un moyen de favoriser des espaces de réflexion qui naissent du processus de découverte et de compréhension de l'autre et sur le respect qui doit toujours exister entre tous les êtres humains.

Finalement, dans la partie du tirage et vérification de conclusions en vue de traduire les résultats d'une façon plus pragmatique et donner un côté pratique à la recherche, les travaux ont permis d'établir un modèle d'approche pour l'élaboration et création de la proposition pédagogique puisqu'ils reposaient sur divers aspects de l'approche interculturelle (étapes pour atteindre la C.I, éléments pour évaluer la compétence, etc.)

Sur cette base et compte tenu des circonstances actuelles, il a été identifié que l'utilisation d'EVA permet la création d'un espace dans lequel les histoires en tant que produit culturel acquièrent un sens grâce à la conception et la création du site réalisé par l'enseignant, à la suite de quelques des fins pédagogiques qui peuvent surmonter les barrières de la salle de classe et améliorer la manière dont les apprenants abordent la connaissance et compréhension des langues-cultures. De plus, nous avons pu vérifier une absence des cultures africaines francophones comme axe central du contact interculturel dans les recherches consultées. De sorte qu'il fallait également construire le site et la proposition avec les cultures du Sénégal et du Maroc comme protagonistes.

PROPOSITION D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Comme il a été constaté dans les antécédents du cadre théorique, lors de la pratique pédagogique ce sont beaucoup les problèmes qui se fondent sous une méconnaissance de la valeur de l'autre, notamment sur la richesse culturelle francophone. Partant de ce fait et de l'importance du rôle de la culture dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, il s'avère nécessaire d'intégrer au cours de FLE une vision capable d'embrasser la dimension culturelle tout en établissant un dialogue entre la langue, les contenus culturels et l'élève en tant qu'individu et partie de la société.

Puis, eu égard aux conditions de l'éducation virtuelle à cause de la pandémie de la COVID-19, et les avantages des TICES et des ressources multimédia mis en évidence dans les antécédents, nous avons créé un EVA (<https://lauraso2603.wixsite.com/misitio>) avec une variété de matériel complètement disposé pour l'apprentissage du FLE et pour le contact interculturel. Le propos principal de cet environnement, c'est une approche du développement de la CI à travers deux contes africains francophones « L'hyène et l'aveugle » du Sénégal et « Le garçon aux grandes oreilles » du Maroc, qui ont été choisis d'après certaines caractéristiques.

Premièrement nous avons décidé d'aborder les contes par la valeur culturelle et interculturelle intrinsèque à eux comme porteurs de valeurs et d'une vision singulière et universelle. Cette caractéristique est décrite par Propp comme le double aspect merveilleux du conte, qui d'un côté entraîne une diversité extraordinaire et un mélange pittoresque de couleurs, et de l'autre une uniformité également extraordinaire et monotone.

Deuxièmement, cette proximité des contes avec la culture guide parfaitement le processus de découverte de la culture cible. En effet, pour Windermuller (2011) les activités de l'approche interculturelle doivent dévoiler à premier vue certaines incohérences et divergences, comme révéler des pratiques différentes pour éveiller la curiosité et ainsi l'ouverture à l'inconnu. De ce point de vue, les deux contes choisis emportent un passage à l'interculturalité depuis deux aspects : Leur morphologie et leur contenu culturel et linguistique. Dans le cas du conte « L'hyène et l'aveugle » la progression suivie par le récit, selon les types de contes proposés par Paulme (1972), pourrait bien s'agir d'un conte de type cyclique avec l'ordre suivant :

Manque initial → Manque comblé → Insatisfaction → Désobéissance → Retour du manque

Ainsi, l'hyène partant d'un manque (la famine), réussit à combler ce manque (formules magiques) par un échange avec l'aveugle et finit par oublier les formules et retourner à son état initiale de manque.

Pareillement le cas du conte « Le garçon aux grandes oreilles » présente aussi une progression cyclique mais cette fois-ci différente de celle du dernier.

Situation stable → Danger → Malheur → Secours → Situation stable

Ici, l'histoire commence par une apparente situation stable (le secret caché du gouverneur), après le danger arrive le moment où le secret s'est répandu dans la ville ; en conséquence, par le malheur du gouverneur la vie du coiffeur est en risque, mais il est sauvé par l'intervention du petit garçon qui convainc son père de lui pardonner la vie. Finalement il y a un retour à une situation stable quand le garçon peut sortir librement sans avoir besoin de cacher ses oreilles.

Par ailleurs, en parlant du contenu des contes, ces deux-là accomplissent les critères interculturels pour le choix du matériel proposés par De Carlo (1998). D'abord *la pertinence* pour déterminer s'il y a des connaissances préalables qui puissent suggérer ou éveiller une connaissance par contiguïté. Dans cette proposition cet aspect se trouve dans le rapprochement de la culture Africaine et la culture de la côte pacifique colombienne ; Cette proximité comporte bâtir un chemin vers la CI basé sur l'aptitude soulignée par l'UNESCO à regarder les choses sous un point de vue différent.

Ensuite, nous trouvons *la performativité* pour prévoir tous les aspects concernant la qualité de la réception et la participation grâce au matériel. Sur ce rapport, non seulement les contes mais encore tout le contenu du site web privilégie l'enseignement de connaissances sous forme graphique ou iconographique (vidéos, images, éléments interactifs, etc.) afin de stimuler la

perception et la motivation, faciliter des associations logiques pour la compréhension de l'information et améliorer l'interaction avec l'enseignant dans un contexte de virtualité.

Enfin de ces trois aspects, *l'exploitabilité* permet d'envisager la variété des exercices et l'utilité du matériel à l'intérieure du programme en tenant en compte la motivation de l'apprenant. De cette manière, étant donné que les contes ont été envisagés pour des élèves du niveau A1/A2 selon le CRECL, il est possible d'en profiter pour éduquer à l'interculturel, et intégrer l'enseignement du FLE comme un moyen d'accès aux cultures francophones.

Maintenant, quant au matériel disposé dans le site web, il faut garder à l'esprit que la présence ou le manque d'un moyen hétéroglotte influencera considérablement les types d'activités, surtout dans le cas où la langue enseignée n'a pas une présence notable hors de classe. (Ponce, 2014)

Dans cet ordre d'idées, étant la Colombie un pays monolingue, il a fallu utiliser l'espagnol pour les descriptions et explications, de façon qu'il soit plus facile pour les enfants et leurs parents de se débrouiller sur le site sans aucun problème. De plus il a été nécessaire de concevoir plusieurs activités pour qu'ils aient du contact interculturelle et puissent découvrir l'inconnu grâce aux TICES pouvant remplacer une présence faible de la culture étrangère.

Un autre aspect à considérer d'après une vision pédagogique c'est l'expérience sociale des élèves et donc leur âge, leurs activités préférées et les moyens dans lesquels ils préfèrent accéder à l'information. C'est pourquoi nous avons décidé d'intégrer des plateformes virtuelles pour résoudre des questionnaires en ligne comme quizizz, wordwall et learningapps, pour mettre en pratique les contenus thématiques et linguistiques abordés tout au long de la séquence pédagogique, aussi que des activités manuelles pour varier les activités qui pendant la pandémie

ont été majoritairement virtuelles. Pour les développer les élèves auront besoin des matériaux simples comme des ciseaux, des crayons, des crayons de couleur, etc.

Finalement le dernier aspect qui a été pris en compte a été la relation des cultures en contact afin de remarquer les stéréotypes sous lesquels les apprenants perçoivent le monde. De cette façon, à partir de la curiosité il pourrait s'établir un dialogue sur l'expérience de découverte de l'inconnu, sur les différences entre cultures, ou sur les possibles ressemblances entre elles. Cela permettrait de lever plus facilement des ponts vers la CI qui selon le MCREL entraîne la mise en relation entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible (...) » (p.83)

La proposition sera divisée en trois grandes étapes, qui ont été organisées selon le processus d'acquisition de la CI, tout en tenant en compte quatre de ses cinq composantes : « Savoir-être », « Savoirs », « Savoir-comprendre », « Savoir-apprendre/faire ».

Nous ne tiendrons pas en compte la cinquième composante « Savoir-s'engager » étant donné que celle-ci est le résultat d'un long processus d'apprentissage et réflexion et puis parce que la proposition a été envisagée pour des débutants de la langue qui n'ont pas eu contacte suffisant avec la culture cible.

Maintenant, en ce qui concerne les étapes, la première étape, *Passage d'un retour sur soi*, s'est basée sur la composante « Savoir-être » et se compose de 3 séances¹ qui se centrent sur la reconnaissance de la culture propre des élèves et représentent aussi un premier pas d'ouverture à celle des autres. Ainsi, en introduisant la diversité de la culture colombienne il sera possible de dévoiler et amener à la conscience les points de vue de la culture propre des apprenants, de sorte

¹ Même s'il s'agit d'un site web, le matériel est distribué sous forme de séances (comme suggestion) pour organiser de façon logique le processus d'apprentissage et de développement de la CI.

que en découvrant une diversité plus proche d'eux, ils puissent développer une attitude de décentration, si importante pour la CI.

Après, la deuxième étape : ***Le conte et celui qui conte***, où on abordera les « savoirs » aura 6 séances visant à découvrir les aspects de la culture des pays que l'on va aborder dans les contes, le Sénégal et le Maroc, et à se rapprocher aussi des possibles ressemblances et différences avec leur culture. Sous ce rapport, les éléments culturels comme les paysages, les foyers, les vêtements, l'architecture, les coutumes locaux, la musique et les pratiques autour du conte, seront l'axe autour duquel va se tisser l'exploration de l'inconnu liée toujours à la compréhension des sujets culturels et à la réflexion autour de la vision propre.

Finalement la troisième étape : ***Le début d'un voyage*** d'une durée de 3 séances, d'après le « Savoir-comprendre » aura pour but l'établissement d'un dialogue entre cultures à travers la création d'un tout petit conte qui inclut des éléments culturels et linguistiques abordées pendant toute le processus. C'est comment à partir du processus créatif, et grâce au parcours des étapes précédentes, nous aurons une première approche à la CI qui vise à faire des apprenants des médiateurs interculturels par la capacité d'intégration des savoirs de la culture cible à leur réflexion sur la réalité.

Il faut mentionner que la composante « savoir apprendre/faire » sera abordée pendant les trois étapes car il s'agit de cette habilité de découverte, acquisition et mise en pratique des connaissances culturels.

Dans la plupart de ces étapes, nous travailleront avec des éléments culturels, interculturels et linguistiques à partir les contes francophones déjà mentionnés. Pour le faire, nous travaillerons avec le personnage de Candelita, une petite fille de 10 ans, née à Nuquí dans la région pacifique

de la Colombie. Candelita, s'avère nécessaire pour le processus car elle aura le rôle de médiatrice interculturelle entre les cultures Sénégalaise et Marocaine et la culture Colombienne. De cette manière, elle sera celle qui voyagera avec les apprenants en représentant toujours un esprit d'ouverture vers la connaissance d'autres cultures ; de plus, au vue que la mise en place de la démarche interculturelle n'est pas du tout facile pour les élèves, nous avons décidé de créer ce personnage pour les accompagner tout au long du processus. Elle permettra aux enfants de tenir toujours présente la diversité culturelle et de s'approcher avec elle aux différentes aptitudes qui selon l'UNESCO (2013) sont indispensables pour acquérir des Compétences Interculturelles comme par exemple : **le respect** (« valorisation d'autrui ») ; **la conscience de soi/l'identité** (« comprendre le prisme à travers lequel chacun de nous perçoit le monde ») ; **l'aptitude à regarder les choses sous un angle/point de vue différent** (« en reconnaissant les similitudes et les différences entre ces points de vue »), et **l'humilité culturelle** (« combiner respect et conscience de soi »).

Pour travailler, nos ressources principaux ce seront l'ordinateur et l'internet. Comme on a mentionné ci-dessous, on travaillera principalement avec un environnement virtuel d'apprentissage où les élèves trouveront les contenus thématiques et différents ateliers et activités à développer divisées selon chacune des étapes. Il faut remarquer que l'idéal serait que le matériel soit guidé par un enseignant qui puisse aider aux élèves à construire un chemin de réflexion et appréhension de la langue et la culture étrangères.

Ensuite nous présentons de manière détaillée les objectifs pédagogiques et de recherche et sa relation avec le développement de la CI, ainsi comme les étapes de la séquence pédagogique et comment elles se trouvent organisées dans l'EVA.

Objectifs

Objectif général de recherche

- Identifier la valeur de la diversité Culturelle dans l'enseignement/ apprentissage de FLE grâce à l'utilisation des contes franco-africains « L'hyène et l'aveugle » et « Le garçon aux grandes oreilles »

Objectifs pédagogiques

- Être capable de s'exprimer à l'écrit avec des structures langagières simples et de vocabulaire concernant les contes abordés en classe.

D'après les principes de l'approche interculturelle il est fondamental d'aborder en parallèle les contenus culturels et linguistiques. Même s'il n'y a pas un consensus, d'après Aparicio (2011), certains théoriciens comme Fantini (2001) reconnaissent la compétence linguistique comme partie intégrante de la CI ; certains dissent que la CI nécessite au moins la connaissance d'une deuxième langue, puisqu'elle aide à développer modèles alternatifs pour conceptualiser la réalité. Toutefois, quelques-uns proposent non seulement cette idée, mais encore l'intégration de la culture et de la langue dès le début de l'apprentissage.

En effet, avec cet objectif nous voudrions nous concentrer sur la production écrite comme un rapprochement à la forme écrite des contes pour travailler à la fois la médiation culturelle, le vocabulaire et les structures langagières. Il s'agit alors d'un petit premier rapprochement de la production écrite en langue étrangère, avec lequel les élèves de la même manière que les auteurs des contes travaillés, utiliseront le français et l'image pour créer des petites phrases en parlant de leur culture, et les cultures qu'ils ont connu.

- Identifier le sens global des contes grâce à la relation entre les images et le vocabulaire connu.

Cet objectif est étroitement lié au dernier car il emporte d'un part l'étude de la grammaire et du vocabulaire en utilisant les contes, et d'autre part la compréhension globale de l'histoire montrée dans les contes à travers laquelle sont travaillés les aspects culturels et interculturels. Selon Maïmouna et al. (2010 – 2011) le conte offre un approche différent à l'étude de la grammaire, du fait qu'il peut être abordé de plusieurs formes (visuelle, écrite, multimédia, etc.). Pour eux, « les images associées aux textes sont un chemin vers l'imagination des lecteurs. Bien entendu les illustrations guident vers une certaine représentation du conte » (p. 202). Autant dit, le travail simultané du texte avec un support visuel facilite la compréhension du conte et la mise en relation des aspects propres à chaque culture représentée.

- Interpréter d'une façon respectueuse les contes provenant des pays africains.

Cet objectif -reconnu comme parti d'une progression- s'est basé sur le début d'une nouvelle compréhension de l'Autrui qui commence par une décentration des points de vue propres pour accepter que ce ne sont pas les seuls possibles. Après avoir découvert la diversité dans leur culture, et pendant que les apprenants se rapprochent petit à petit de la culture du Sénégal et du Maroc, ils pourront aborder les contes d'après une vision plus décentrée afin de trouver et valoriser la diversité culturelle qu'y se trouvent.

- Mettre en relation les aspects culturels des pays africains abordés avec les aspects de la culture colombienne.

Comme un possible résultat de la confrontation avec l'inconnu, l'ouverture aux cultures fera que l'élève mobilisé par la curiosité, interprète et relie des événements ou des aspects de la culture cible avec ceux de la culture propre ; cette capacité est connue comme le « Savoir-comprendre ». À ce propos, l'autobiographie langagière motivera aux élèves à écrire leurs impressions sur la culture cible, ainsi que la production écrite du conte, leur fera mettre en relation de façon créative les savoirs des deux cultures.

Environnement virtuel d'apprentissage

À partir du concept même des EVA, cette innovation se constitue comme un espace bâti complètement sous la forme d'une séquence pédagogique qui suit les paramètres de l'approche interculturelle et par conséquent, la démarche d'acquisition de la CI. C'est ainsi que tout l'environnement dessiné et les matériaux qui s'y trouvent, deviennent un moyen d'accès à la culture cible et entendent accompagner et donner les ressources nécessaires pour s'approcher de cette démarche infinie de la découverte interculturelle.

Les éléments esthétiques et de design du site ont été conçus avec des couleurs et des images référentes à l'Afrique. D'où la prédominance des couleurs orange, jaune, vert et rouge. De même, la navigation et déplacement donnent l'impression d'un voyage pour renforcer l'idée de partir dans une aventure vers la connaissance de l'Autrui.

La page d'accueil

Le site web, comme nous l'avons mentionné, s'organise en suivant la progression d'acquisition de la CI. Tout d'abord dans la page d'accueil il y a en premier le menu principal avec les différents pages et ressources disponibles. (Annexe 2)

Puis il se trouve un texte de bienvenue qui dit : « Voyageons à la découverte de l’Afrique », accompagné par un garçon qui vole de la Colombie (représentée par une carte avec des traits culturels plus distinctifs du pays) à l’Afrique (représentée également par une carte, mais celle-ci avec un trait distinctif de chaque pays du continent). De surcroît, il y a un petit audio introductoire en français et en espagnol qui explique comment fonctionnera la dynamique de la page. En allant plus en bas sur le site, trois colonnes présentent nos trois étapes principales, « Passage d’un retour sur- soi », « Le conte et celui qui conte » et « Le début d’un voyage » avec une petite description pour expliquer le contenu et motiver l’apprentissage. Suivant l’épreuve de niveau de langue que l’on expliquera ci-dessus, les élèves auront un bouton sur lequel ils pourront appuyer pour s’abonner à la chaîne de YouTube créée pour les vidéos de l’innovation. Finalement dans tout le bout de la page il y a un formulaire pour aider les élèves, les parents ou quelqu’un qui ait des doutes par rapport au site et son fonctionnement.

- **Épreuve de niveau de langue**

En outre, sur cette même page se place l’épreuve diagnostique de niveau (Annexe 3) visant à tracer et à mesurer le niveau de langue des élèves et leurs faiblesses dans l’apprentissage. Pour s’y faire nous avons créé un test virtuel en suivant les compétences proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) correspondant au niveau A1.1.

Le test se compose de trois parties qui évaluent trois des quatre compétences langagières, à savoir, la compréhension orale, la compréhension écrite et finalement la production écrite. La production orale ne sera pas tenue en compte car son application est difficile pour un grand nombre d’élèves. Chaque partie aura une valeur de 20 points pour avoir au total 60 points. Si

l'élève atteint au moins 30 points on dira que lui a un niveau A1.1. Bien qu'il soit probable que 95% des élèves n'atteindra pas le niveau, le but de l'épreuve n'affectera pas le développement de la séquence.

La première partie de la compréhension orale a un exercice d'écoute de quatre situations de la vie quotidienne à partir duquel les élèves devront entourer parmi trois dessins, celui correspondant à la situation décrite. Ensuite, la partie de compréhension écrite se compose d'une petite lettre qui numérote quelques étapes d'une routine que les élèves devront lire afin d'identifier et numéroter de la même manière l'image qui correspond à chacune des étapes.

Pour la production écrite il est présenté une situation où les élèves devront remplir un formulaire pour s'inscrire à un concours de chante. Les données demandées dans ce parti, ce sont des informations simples dont les élèves peuvent rendre compte, tels que le pronom, l'âge, la nationalité, leur pays, leur ville, et finalement, leur matière, loisirs et plat préférés.

- **Candelita et la culture pacifique.**

En arrivant à la fin de la page d'accueil, il se trouve une section dans laquelle se parle un peu de qui est Candelita (Annexe 4) et s'invite aux apprenants à découvrir d'autres choses sur elle.

Avec une vidéo animée Candelita nous raconte qu'elle habite dans un petit village appelé Nuquí, et nous montre plusieurs aspects de sa région, en particulier les départements qui la composent, ses plats typiques favorites, la danse populaire de la région, et la biodiversité pour laquelle elle adore habiter là-bas.

Ce personnage permettra de conduire aux élèves à une réflexion sur la diversité culturelle qui se trouve dans notre pays, et donc que pour aller à la découverte d'autres cultures il serait mieux avant de (re)connaître la diversité locale.

Première étape : Passage d'un retour sur soi

Objectif : Encourager l'intérêt des élèves à découvrir d'autres perspectives sur l'interprétation des phénomènes familiers et non familiers dans sa propre culture et dans d'autres cultures et pratiques culturelles.

Dans la première partie de cet étape (Annexe 5) il sera nécessaire de réfléchir sur la notion de culture et identité avec lesquelles nous allons travailler tout au long de l'intervention, et alors les élèves devront faire des hypothèses à propos des éléments qui la composent selon leurs connaissances préalables. Après, avec une vidéo on lira le conte « *Derecho a que se le respete su cultura* » pour tisser une réflexion non seulement sur l'importance de la culture chez les sujets, mais encore sur qu'elle soit respectée dans les sociétés.

De cette façon, à partir de la vidéo on appliquera au début du processus une version modifiée de l'échelle de la sensibilité culturelle créée par Chan y Starosta (2000) pour expliquer comment les individus répondent aux différences culturelles. Dans cette même séance nous aborderons également une vidéo avec les structures de la langue pour se présenter et parler sur quelques données personnelles, et à la fin il y aura un petit quiz sur Quizizz pour pratiquer les contenus grammaticaux de la séance.

De plus, dans la section « Activités » il y aura un devoir à la maison pour que le processus interculturelle ne reste pas comme quelque chose séparé de la quotidienneté. Pour la première séance il faudra remplir un petit document avec les données qui répondent aux structures : Je m'appelle, j'ai, et je suis, et réaliser un autoportrait de chacun. Finalement dans ce même devoir il y a une petite présentation complémentaire au cas où quelqu'un en aurait besoin.

Dans la deuxième séance les élèves à partir de deux vidéos sur la Colombie (en parlant des régions de la Colombie et une chanson de la région pacifique) devront développer un atelier sur

la culture colombienne, dans lequel ils vont identifier leur appartenance à une ou plusieurs cultures et à un cercle social spécifique, tout en reconnaissant leurs intérêts, leurs lieux d'origine, la cité où ils habitent, etc. Ils devront aussi mener une enquête avec les membres de leur famille, pour découvrir aussi qu'il y a des traits spécifiques chez chacun qui construisent des croyances collectives influençant nos modes de vie.

Pour conclure cette première étape, dans la troisième séance nous découvrirons l'univers des contes. Il y aura deux parties principales à partir desquelles l'enseignant guidera la réflexion. En premier lieu, les élèves feront le visionnage du conte « Coumba la fille sans mère » du Sénégal qui se ressemble beaucoup au conte de Charles Perrault : « Cendrillon » mais avec des éléments culturels propres du Sénégal. Cela permettrait de parler de l'universalité des contes et comment il y a une similarité très marquée parmi eux. En seconde lieu, nous travaillerons avec une vidéo parlant du rôle des contes dans la culture, et comment les contes nous permettent d'accéder à la découverte d'autres pays et vision du monde.

- **L'autobiographie langagière et le dossier**

À la fin de cette première étape, les élèves auront comme devoir commencer à écrire sur leur « Autobiographie langagière ». (Annexe 6) Ainsi, à la fin de chaque découverte d'un aspect ou d'une nouvelle culture l'élève devra répondre aux questions qui lui demandent sur son identité, ses sentiments face à la culture cible, son opinion, apprentissages, et les possibles ressemblances et différences du pays africain avec la culture colombienne. Puis, pour conclure chaque partie de la biographie, les élèves feront une activité créative soit d'écriture, soit d'une autre activité manuelle pour intégrer aussi les connaissances avec le processus de création et d'imagination. Comme nous l'avons pu constater dans le cadre théorique, il existe une grande difficulté au moment de mesurer l'acquisition de la CI. Néanmoins l'acquisition de la compétence culturelle/

interculturelle se réalise en faisant parler l'apprenant de sa vision des différences culturelles qu'il rencontre, de ses émotions lors des situations. (Taouche, 2019 :24)

Pour cette raison plusieurs auteurs ont recommandé l'utilisation des journaux et des biographies d'apprentissage d'abord parce qu'elles impliquent une dimension chronologique qui se rejoint à la nature progressive et évolutive de l'apprentissage interculturelle, aidant aux élèves à analyser comment leur regards de la culture cible évoluent, et de la même façon que « cela facilite la prise de conscience du fait qu'on n'est soi-même imbibé de notre culture d'origine et donc, on porte ces lunettes culturelles à travers lesquelles on oublie qu'on regarde. » (France Université Numérique, 2020)

Dans cette innovation la plupart des activités que l'on va analyser seront celles concernant au portfolio (inspiré dans le Portfolio du projet INCA) qui se compose des trois parties :

« Passeport », « Biographie langagière » et « Dossier ». Mais dans ce projet nous ne travaillerons qu'avec la « Biographie langagière » et le « Dossier » ; la première destinée à être un compte-rendu de ses expériences interculturelles (Lenz et Barthele, 2010) où l'apprenant pourra établir une réflexion sur son expérience interculturelle à partir de questions selon les différentes étapes d'intervention. Cette Biographie sera remplie dans de moments spécifiques pendant les trois étapes selon les directrices du professeur pour mieux orienter la réflexion. (Deux fois dans la première et deuxième étape et une fois dans la troisième étape). Et le deuxième qui sera travaillé avec la plateforme Google classrooms et contient les matériaux qu'illustrent les expériences interculturelles et sert aux élèves à faire conscience de son processus d'apprentissage.

Deuxième étape : Le conte et celui qui conte

Objectif : Découvrir des traits culturels propres des cultures sénégalaise et marocaine.

La deuxième étape (Annexe 7) est divisée en deux parties chacune de 3 séances pour aborder deux contes différents. Le premier sera le conte sénégalais, « *L'hyène et l'aveugle* ». (Annexe 8) Dans la première séance on travaillera les éléments formels de la langue comme la conjugaison au présent des verbes liés avec les différentes parties du corps, par exemple, voir (yeux), écouter (oreilles), parler (bouche). Pour cela nous avons utilisé une présentation sur Genially qui rend facile aux élèves d'interagir avec le contenu et avoir une expérience enrichie par le sens ; à la fin de cette partie il y a une activité sur wordwall pour pratiquer. En continuant dans cette même séance les élèves apprendront le vocabulaire des couleurs avec des exemples de phrases, des images et des audios qui facilitent l'accroche de l'information. Finalement, après avoir travaillé les contenus de la classe, le devoir dans la section « activités » consiste à créer des flashcards numériques (sur des outils comme Canva ou Powerpoint) ou physiques faites à main, pour faire des phrases en mettant en pratique les couleurs.

En outre, sur la page il se trouve le premier pays qui sera abordé : Le Sénégal. Dans un premier moment la séance commencera par le visionnage du conte « *L'Hyène et l'aveugle* », suivi d'un petit atelier avec une mise en route pour travailler le vocabulaire des couleurs dans le conte et une partie pour dégager les parties du conte et sa compréhension de façon sélective et globale. À partir des différents visionnages c'est à l'enseignant de demander les hypothèses sur le climat, le mode de vie, les animaux de la région, etc, aussi que les impressions des élèves par rapport à l'histoire et aux éléments qui la composent.

Sur cette même partie se trouve un fichier PDF dans lequel Candelita nous fera découvrir quelques éléments culturels du Sénégal, à savoir, la localisation géographique les langues parlées, le drapeau et sa signification, les religions pratiquées et quelques traditions comme la danse du faux lion (Simb). Finalement comme devoir, ils devront faire un dessin sur ce qu'ils ont aimé le plus du Sénégal et répondre en espagnol des questions sur la biographie langagière pour nous raconter sur leurs impressions et leurs expériences avec le parcours culturel de ce conte. En dernier lieu, il y aura comme matériel complémentaire une vidéo d'une chanson des enfants sénégalais avec des phrases simples en français et des images montrant la capitale et les habilles typiques de ce pays.

Dans la deuxième partie de cette étape, on lira le conte « *Le garçon aux grands oreilles* » (Annexe 8) du Maroc, et on travaillera dans la première séance avec du nouveau vocabulaire sur les animaux et les adjectifs et structures pour les décrire. Ainsi, sous la forme de devinettes les élèves vont découvrir quelques animaux qui seront après dans le conte. Enfin, l'activité à la maison sera la création collective avec la famille d'un cadavre exquis, qui intègre les différents partis des animaux travaillés en classe.

Dans la deuxième séance après une premier visionnage du conte, on développera des activités pour reconnaître le contexte du conte et faire des hypothèses sur l'histoire et sur les différents traits culturels du Maroc. Ensuite, en regardant une deuxième fois la vidéo, l'idée serait de lier les animaux aux actions qu'ils ont fait, aussi qu'aux adjectifs qui définissent chacun d'entre eux. Pour conclure, dans la troisième séance, Candelita nous rendra visite une nouvelle fois avec un fichier PDF qui parle un peu sur les mêmes aspects du Sénégal, en ajoutant un peu d'information sur son architecture, mode de vie et croyances.

Comme devoir les élèves feront cette fois-ci un postale avec les photos ou dessins du Maroc qu'ils aiment le plus. Pour finaliser le processus de cette étape les élèves devront remplir leurs biographies langagières afin de faire une réflexion sur ce qu'ils viennent de vivre.

Troisième étape : Le début d'un voyage.

Objectif : Écrire un petit conte pour mettre en dialogue la culture propre et l'une des deux cultures qu'on avait travaillé en classe.

Enfin, en ce qui concerne la troisième étape (Annexe 9) aussi composée de 3 séances on aura le processus d'élaboration d'un petit conte, où dans la première séance on abordera la manière dont se donnent les pratiques africaines autour du conte ; pour le faire, les élèves devront regarder une vidéo et faire une reconnaissance de l'ambiance et l'attitude des personnes pendant qu'une femme est en train de raconter un conte. Comme devoir, ils vont choisir un conte ou une légende typique colombienne et vont la raconter aux membres de sa famille en imitant la manière dont la femme raconte le conte dans la vidéo. Après ils raconteront leurs impressions lors de l'expérience.

Ensuite, dans la deuxième séance il se trouve sur le site une guide pour la création d'un conte, qui recueille : une infographie avec les types des contes africaines et leurs caractéristiques pour que les apprenants puissent choisir quel sera le type de conte qu'elles voudront écrire ; une liste de personnages parmi lesquels les élèves devraient choisir les leurs, aussi que les lieux où va se dérouler l'histoire.

Pour conclure, dans la troisième séance, les élèves trouveront des exemples de phrases isolées dont ils pourront s'en servir pour parler des personnages et des lieux et donc commencer avec l'écriture de leur petit conte. Comme devoir final en plus de répondre aux questions de

l'autobiographie langagière, tous les élèves partageront leur conte sur le mur de plateforme Padlet et pourront également lire les contes créés par ses collègues.

CONCLUSIONS

Après avoir mené ce processus de recherche documentaire et de création d'innovation pédagogique, nous voudrions esquisser quelques conclusions auxquels nous sommes arrivées comme résultat de la reconstruction faite autour du sujet de la CI en cours de FLE et du dialogue établi depuis le cadre théorique.

D'abord, concernant l'objectif de recherche nous avons constaté la pertinence de l'utilisation de la CI en cours de langue étrangère. Au premier abord, en regardant tant les recherches comme les bases théoriques de cette compétence, il nous semble trouver toujours la même information sur la CI, mais à tout prendre cette apparente immobilité des concepts n'est sinon le résultat d'une démarche qui a démontré d'être propice dans les différents scénarios éducatifs dont elle a été utilisée, spécialement parce qu'elle-même dans sa nature interculturelle entraîne une souplesse qui admet d'être modifié selon les besoins de chaque contexte.

Pour sa part, quant aux cultures abordées dans la démarche interculturelle en FLE, bien que toutes les recherches identifient une méconnaissance des culture francophones, au moment d'appliquer l'approche interculturelle en classe, il ne se perçoit pas une intégration réelle des cultures francophones non européennes. Cela entraîne également que l'atteinte de la découverte culturelle des élèves dépendrait du choix et de la connaissance du professeur ou du manuel employé pour le cours.

Cela nous emmène à une autre conclusion qui est l'importance de la dimension interculturelle pour les enseignants. Dans le processus de découverte non seulement les élèves font partie d'une

progression vers la CI, mais également les professeurs devraient avoir passé par un processus interculturelle, soit par l'expérience propre dans un pays étrangère, soit par la formation à l'interculturel et la décentration des points de vue de ceux qui guideront la réflexion dans cette démarche.

Deuxièmement, lorsque nous travaillons sur le dessin des séances et du matériel pour le site, nous nous sommes rendu compte de la variété méthodologique et du contenu présente dans les contes. Ils se constituent comme un excellente ressource pour les cours de langue étrangère car ils contiennent un grand nombre de structures grammaticales que par leurs histoires fonctionnent comme texte déclencheur pour des réflexions sur l'autre sans importer la tranche d'âge.

En effet, d'après ce que nous avons vu dans la recherche, petit à petit les didacticiens ont reconnu l'importance d'inclure l'approche interculturel dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère. À ce sujet, les contes pourraient être considérés comme un outil propice pour faciliter cet intégration, particulièrement par les nombreuses possibilités de les exploiter au niveau des ressources multimédias, pouvant stimuler la motivation des élèves à commencer ce parcours et surtout à se sentir à l'aise en découvrant à l'autre.

Relativement aux contes africaines, nous pouvons conclure qu'ils sont des instrument tellement riches à travailler pendant le cours de FLE, car ils ont un schéma narratif très différent de la plupart d'histoires pour les enfants. De plus, en parlant de leur richesse culturelle « ces comptes reflètent assez bien la vie traditionnelle et ils sont écrits non dans la langue maternelle de leur auteur mais dans une langue européenne » (Njapndunke , 1980, p. 4)

En somme, lors de la planification de la démarche interculturelle par l'enseignant, il est fondamentale de tenir en compte l'identité des élèves pour que la réussite du processus soit plus haute. Ainsi, de la même manière que l'acquisition de la CI emporte un processus organisé et

progressif, ainsi l'enseignant doit passer par chacune des étapes en les analysant pour s'assurer d'établir parfaitement le chemin de découverte de l'Autrui. Autrement dit, l'enseignant devra vivre auparavant le processus de découverte la culture travaillée pour se débarrasser des préjugés et décentrer sa vision sur les cultures choisies.

RECOMMANDATIONS

À cause des conditions de la Pandémie, nous n'avons pas pu choisir et connaître à un group spécifique d'enfants pour développer la proposition d'innovation pédagogique. Néanmoins, nous recommandons de connaître aux élèves avant de commencer pour qu'il y ait vraiment un engagement de l'identité des élèves et le processus soit encore mieux pour le rapprochement de la CI.

Sur cette même ligne, et basée dans les résultats des antécédents préparés dans le cadre théorique, il s'avère nécessaire de disposer de plusieurs séances pour bien travailler les contenus. Normalement il ne suffit jamais le temps pour développer la compétence, étant donné qu'il s'agit d'un processus long qui n'arrêtera jamais. C'est-à dire qu'il vaudrait mieux prendre son temps pour développer toutes les activités.

Finalement, nous voudrions inviter aux enseignants à adopter une vision décentralisée de la culture et à faire participer aux élèves du choix de la culture qui sera abordée pendant les cours, afin que cette processus de découverte ne finisse pas par être une imposition, mais plutôt un chemin construit, premièrement par leur propre volonté, et après par la découverte et l'esprit de curiosité qui se développera après.

RÉFÉRENCES

- Ahmed, J. (2010). *Documentary Research Method: New Dimensions*. Indus Journal of Management & Social Science (IJMSS). 4. 1-14.
- Álvarez, E. (le 22 décembre de 2017) "*La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips*" Revista de educación a distancia, núm 55. Disponible sur : <http://www.um.es/ead/red/55/alvarez.pdf>
- Aparicio, J. (2011). "*Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en América Latina.*". Universidad de Valladolid. Pirámide. (P. 116) Disponible sur: <https://www.researchgate.net/publication/280962275>
- Barros, B. et Kharnásova, G (18 de junio del 2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*.
https://www.researchgate.net/publication/266209022_La_interculturalidad_como_macrocompetencia_en_la_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_revision_bibliografica_y_conceptual
- Bernal, J. K. (2017). *Le français : Une connexion interculturelle* (mémoire, Université Pédagogique, Bogotá, Colombie)
- Blanchet, P (2004-2005) *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère, Université de Rennes 2. Disponible sur : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matter.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension Interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants* [Livre électronique]. Strasbourg: Council of Europe
- Cárdenas, D. A (2019) *Le « je » migrant : développement de la CCI en FLE* (Mémoire, Université Pédagogique, Bogotá, Colombia)
- Campayo, A. (2019) *El cuento como recurso didáctico para favorecer la multiculturalidad en el aula de educación infantil*. (Mémoire du master, Université Jaume I, Castelló, Espagne)
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. Human Communication, (p. 1-15) vol. 3, 2000.
- Cyrille F. (2010) *Le débat francophone*. Recherches & Travaux [En ligne].
<http://journals.openedition.org/recherchestravaux/413>
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel* (pp. 20 - 78). Clé international.

- Diwara M. et al. (2010-2011) *L'utilisation du conte en classe de FLE : Perspectives Linguistiques, Interculturelles et Créatives*. (Mémoire du master, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France)
- Durán, M.A. (2015). *Desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes del curso 403 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra*. (Mémoire, Université Libre, Bogotá, Colombie)
- Echavarria, M. Rojas Y. (2018) *La francophonie autour du monde: una secuencia didáctica para el desarrollo de la Conciencia Intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM*. (Mémoire, Université Javeriana, Bogotá, Colombia)
- Esquivel Y.P (2018) *Démarche interculturelle et compétences de Savoir-être*. (Mémoire, Université de Antioquia, Medellin, Colombie)
- Etienne, A. (2005). *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue* (Mémoire) https://www.memoireonline.com/10/08/1557/m_competence-interculturelle-efficacite-action-didactique-classe-de-langue.html
- Feliciano J.P, (2018). *L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique*. (P. 133- 169) Thèse de doctorat. Linguistique. Université de Lorraine.
- Gómez, L. (2011) *Un espacio para la investigación documental*. Revista Vanguardia Psicológica, Vol 1. Universidad Manuela Beltrán.
- Imbert, E. A. (2007). *Teoría y técnica del cuento* (Vol. 4). Ariel.
- Konan, K. (2014, enero). El cuento tradicional africano ¿esa mina inexplorada! Revista de estudios filológicos, 26. https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-15-koffi_cuento.htm
- Lenz, P. et Barthele, R. (2010) *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Dans « *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* », Genève, Suisse.
- Llorente, M. (2017). *Los Cuentos como recurso didáctico para trabajar la Interculturalidad en el aula de inglés de educación primaria* (mémoire, Université de Valladolid, Espagne). De: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/29771/TFG-O_1291.pdf;jsessionid=5C8FA15BAFC76AEEE653557E2E5A5B54?sequence=1
- Mora, C. (2018). *L'échange épistolaire: Un renforcement de l'aspect interculturel en FLE*. (Mémoire, Université pédagogique, Bogotá, Colombie)
- Njapndunke A. (1980) *Les Contes Africains* (mémoire, École Nationale supérieure de Bibliothécaires) <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/63044-les-contes-africains.pdf>

- Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., & Zarate, G. (2003). *La Compétence Interculturelle* [Livre électronique]. (p. 9-26) Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/16806ad2de>
- N'da, p. (1984). *Le conte africain et l'éducation*. L'harmattan.
- Sercu, L. (2004). *Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond*. (p. 73-89). *Intercultural Education*, 15(1),
- Perry, V. (2008) *L'anglais et les cultures du monde anglophone contre la xénophobie dans la formation des professeur.e.s des écoles. Éla. Études de linguistique appliquée*. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-293.htm>
- Piña-Rosales, G. (2009, septembre). *El cuento: Anatomía de un género literario*. *Hispania*, 92(3). <http://www.jstor.org/stable/40648388>
- Ponce, R. (2014) *Interculturalidad en clase de Francés Lengua Extranjera: Actividades para abrirse al mundo*. *Campo Abierto*, vol. 33 n° 1, pp. 117-135.
- Propp, V. (1997). *Morfología del cuento* (2.a ed.). Editorial Fundamentos.
- Rivero, I. L (2011) *L'interculturel à Travers le multimédia dans l'enseignement de Français Langue Étrangère*. (p.29- 61) (mémoire de doctorat. Universidad de Salamanca, Salamanca, Espagne)
- Taralalère, 2010. *L'hyène et l'aveugle*. [video] Disponible sur: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/lhyene-et-laveugle>
- Taralalère, 2012. *Le garçon aux grandes oreilles*. [video] Disponible sur: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/le-garcon-aux-grandes-oreille>
- Torres, O. C. (2015) *El desarrollo de la competencia intercultural en el programa de ELE de una universidad privada en Bogotá D.C* (mémoire de master, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombie)
- UNESCO. (2013). *Compétences Interculturelles, Cadre conceptuel et opérationnel* [Livre électronique]. Paris : Plate-forme intersectorielle pour une culture de la paix et de la non-violence, " Bureau de la planification stratégique. Relevé de <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132>
- Wang, Y. (2017) *Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français*. (p. 38-40) (Mémoire de license, Université Sorbonne Paris Cité)

Windermüller F. (2011) *Français langue étrangère FLE, l'approche Culturelle et Interculturelle*.
Belin. Paris, France

ANNEXES

ANNEXE 1 : ORGANISATION DE L'INFORMATION

	UNIVERSITÉ			
	Autres projets	Autres projets	Autres projets	Autres projets
Titre du projet	« Le Français : Une connexion interculturelle »	« L'échange épistolaire : un renforcement de l'aspect interculturel en FLE »	« Les EVA-histoires et l'encouragement de la compétence orale en FLE »	« Le « je » migrant : Développement de la CCO en FLE »
problème de recherche	Après avoir mis en place plusieurs instruments de collecte de données, la chercheuse s'est rendu compte de la décontextualisation de la langue dans la salle de classe, l'incohérence des enseignants concernant ses objectifs et ce qui se passait dans la classe. Finalement l'auteure est arrivée à cette problématique: "Finalement, le problème déclenchant, construit à partir des résultats de toutes les sources, a été la nécessité de développer la composante interculturelle des enfants" (p.20).	Nous pouvons conclure que les élèves n'ont pas un espace où elles puissent découvrir d'autres aspects de la langue. Cet aspect-là, ne permet pas l'intégration de la langue dans sa culture et d'avoir l'opportunité de découvrir d'autres chemins d'apprentissage en connaissant d'autres personnes d'autres sociétés. (p. 11)	À partir des observations et des enquêtes menées, on a constaté donc l'absence de la production orale dans la classe de FLE, parce que, premièrement, les enfants n'ont pas des exercices actifs d'approfondissement dans le cours et, en deuxième lieu, dans des sondages, les élèves déclarent qu'ils peuvent répéter le vocabulaire vu dans la classe mais à l'heure de répondre des questions, ils l'oublient ou simplement ils répondent en LM par conformité et sans effort. (p.7)	Il y avait une problématique au sein des relations interpersonnelles chez les élèves du cours CM1 salle 401 lors des échanges communicatifs en FLE (p. 4)
question de recherche	Comment un premier rapprochement au FLE à travers des images et vidéos, peut contribuer au développement de la compétence interculturelle des apprenants du cours CE1, dans la salle 202, demi-journée de l'après-midi de l'école Villemar el Carmen ?	Comment un échange épistolaire avec des enfants d'une école en France permet aux enfants du cours CM1 salle 402 la connaissance des quelques aspects socio-culturels et ainsi d'enrichir leurs visions par rapport aux autres et à elles-mêmes , en même temps qu'elles commencent l'apprentissage FLE au Lycée Féminin Mercedes Nariño? (p. 10)	Comment les pratiques pédagogiques modifiées en utilisant comme stratégie l'usage des environnements multimédia encouragent la compétence orale initiale des apprenants de la classe CE2 de la salle 301 de l'école La Candelaria? (p.8)	Comment améliorer, dans le cadre de l'altérité et du développement initial de la compétence communicative-interculturelle , la qualité des relations interpersonnelles des élèves du cours CM1 salle 401 lors des échanges communicatifs à l'oral en FLE ? (p. 8)

Objectif général	Expliquer l'influence de ressources didactiques audiovisuelles dans les savoirs culturels des apprenants, ainsi les apprenants devaient améliorer leur compétence interculturelle.	Analyser l'influence du travail socio culturel dans l'apprentissage initial du FLE des filles du cours CM1, salle 402 à travers un échange épistolaire avec des élèves d'une école en France. (p. 11)	Développer la compétence initiale à l'orale en FLE en modifiant les pratiques pédagogiques à travers la stratégie des environnements d'apprentissage virtuels dans le cours CE2 de la salle 301 de l'école La Candelaria. (p.8)	Améliorer la qualité des relations interpersonnelles des élèves du cours CM1 salle 401 lors des échanges communicatifs à l'oral en FLE, tout en adoptant une perspective fondée sur l'altérité et le développement initial de la compétence communicative-interculturelle. (p.8)
Objectifs spécifiques	● Analyser le lien existant entre le rapprochement au FLE et la culture étrangère. ● Décrire les effets des matériels audiovisuels sur les perceptions et connaissances des cultures dans les processus d'apprentissage FLE des apprenants.	● Faire un suivi de la construction initiale de la compétence interculturelle quant à conditions de vie, en FLE. ● Décrire le rôle et l'influence qui a l'apprentissage socio-culturel dans l'apprentissage initial du FLE dans le cours CM1 salle 402. ● Analyser les résultats de l'application d'une proposition pédagogique qui promeut l'interaction sociale en FLE à partir d'échanges épistolaires.	● Analyser l'impact des dynamiques technologiques et linguistiques présentes dans l'espace de FLE. ● Examiner les diverses connaissances en commun des aspects culturels et sociaux concernant le contexte des apprenants. ● Suivre le processus des environnements d'apprentissage multimédia et son influence par rapport à la dynamisation de l'enseignement de la langue française.	● Créer une proposition d'intervention permettant d'améliorer la qualité des relations interpersonnelles des élèves du cours lors des échanges communicatifs à l'oral en FLE à partir d'une sensibilisation aux éléments communicatifs, interculturels et d'altérité. ● Observer l'impact de la proposition d'intervention lors de sa mise en place, ainsi que l'évolution de la problématique centrale, à travers l'observation participante et d'autres instruments de collecte des données quantitatives et qualitatives ● Analyser l'impact de la proposition à travers une méthode itérative et contrastive d'analyse des données qualitatives et quantitatives fondée sur la triangulation des sources, la triangulation temporelle, l'analyse délibérative et l'analyse à partir de catégories émergentes.
proposition pédagogique	Intervention fondée sur l'approche interculturelle et d'autres aspects des différentes méthodologies et approches comme l'audiovisuel, le communicative et l'actionnelle. La démarche était divisée en trois étapes qui correspondent à leur tour aux trois catégories proposées pour le développement de la compétence interculturelle et qui vont dès la reconnaissance de moi-même en passant pour la reconnaissance de ma culture jusqu'à la présentation d'une culture étrangère .	Approche interculturelle : 4 étapes 1. La nourriture 2. Le savoir-vivre 3. La vie quotidienne 4. Les croyances Chaque étape: Approche globale au lexique --> Mise en commun --> écrire un lettre --> lire la lettre --> création d'un projet créatif.	Unités thématiques principales: 1. La ville de Bogotá 2. La nourriture et les repas dans le contexte des apprenants. Pour chaque unité, la chercheuse a organisé le développement dans deux étapes qui font usage des Objets Virtuels d'Apprentissage (OVA), où sont abordés d'une façon plus interactive et attirante les contenus des unités, à savoir : le vocabulaire du contexte et la situation, les personnages des histoires, et les activités proposées.	Trois étapes : 8 ou 10 séances. Le chercheur proposait des situations de communication variées qui avaient des aspects et des valeurs interculturels liés à l'immigration et à l'immigré, ainsi que sur les trois composantes d'altérité en suivant des objectifs communicatifs ou pragmatiques, linguistiques, et interculturels

Résultats de la recherche	La nécessité d'aborder des éléments concernant l'apprentissage linguistique du français , catégorie qui n'avait pas été considérée avant pratique ; mais en même temps, l'utilisation de cette approche a fait du cours de langue étrangère « un espace pour promouvoir le respect et l'amour pour leurs camarades et spécialement pour eux-mêmes, pour la famille et pour l'école » (p.57).	Les résultats ont présenté cette expérience comme une opportunité pour que les élèves confrontent leurs propres idées à partir de l'échange culturel, en leur permettant entrer dans une phase de découverte de la culture cible et en réveillant en eux une motivation pour apprendre la langue, et aussi pour réfléchir à leur expérience d'apprentissage.	À la fin de cette recherche les résultats ont montré que « les multimédia s'avèrent une pratique pédagogique propice qui permet dynamiser les savoirs des apprenants en générant une ouverture aux aspects primaires de la langue et la reconnaissance de la culture propre et la culture étrangère » (p.62). En plus, ils motivent l'autonomie de l'élève, en facilitant la compréhension des thèmes, en améliorant leur perspective et motivant leur curiosité, et bien sûr en encourageant la compétence orale primaire	Les résultats montrent un impact positif des échanges réalisées par groupes dans l'amélioration des interactions entre élèves , aussi que les atouts de l'intégration de la composante interculturelle dans n'importe quelle classe pour promouvoir la connaissance des valeurs culturelles des autres.
----------------------------------	---	---	---	---

	NATIONAL	
	Autres projets	Autres projets
Titre du projet	«Desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes del curso 403 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra»	«La francophonie autour du monde: una secuencia didáctica para el desarrollo de la Conciencia Intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM»
Problème de recherche	En el acompañamiento de la investigadora a las clases de inglés del curso 403, en la jornada nocturna, durante el primer semestre del año 2015, se evidenció, en primer lugar, el escaso conocimiento que muestran los estudiantes frente a una cultura foránea y, en segundo lugar, cómo (en respuesta a los ejercicios propuestos en las clases) recurren a factores que se reflejan dentro del contexto en el que se desenvuelven cotidianamente, es decir, los estudiantes están inmersos en los aspectos que posee su propia cultura, lo que hace difícil el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de clase.	El primer hecho problemático reside en la homogeneización de la cultura . Esto quiere decir que el componente cultural de la clase se enfoca en una cultura dominante. En relación con lo anterior, y a partir de las observaciones no participativas realizadas, se ha evidenciado que en los cursos de francés intermedio, B2.1, de la PUJ se presentan mayormente los aspectos culturales de la cultura francesa, dejando a un lado hechos culturales de otros estados francófonos . En segundo lugar, a causa de la homogeneización cultural en las clases de francés intermedio de la PUJ, la formación docente se ve restringida a la enseñanza de una perspectiva cultural y una variante lingüística, en este caso haciendo énfasis en la cultura de Francia, en lugar de ampliar el espectro de culturas que pueden enriquecer la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural.
Question de recherche	¿Cómo desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes del grado 403 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra desde el inglés lengua extranjera?	¿Cómo podría una secuencia didáctica permitirle al docente contribuir al desarrollo de la conciencia intercultural en los cursos de francés intermedio (B2?1) de la LLM en la PUJ?

Objectif général	Desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes del curso 403 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra a través de unidades temáticas en inglés como lengua extranjera desde la Educación Bilingüe Intercultural.	Proponer una secuencia didáctica que sirva como guía para los docentes del curso de francés intermedio (nivel B2.1), que contribuya al desarrollo de la conciencia intercultural de los estudiantes de la LLM.
Objectifs spécifiques	● Determinar los conocimientos que tengan con relación a la interculturalidad los estudiantes de 403 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra. ● Establecer los criterios requeridos para la selección de los temas de las unidades temáticas, construidas como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de la interculturalidad en los estudiantes del curso 403 del Colegio Nicolás Esguerra. ● Desarrollar una estrategia metodológica para el aprendizaje y valoración de la interculturalidad de los estudiantes de 403 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra. ● Establecer la manera en la que la competencia intercultural de los estudiantes del curso 403 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra permite la comprensión de la importancia del inglés como lengua extranjera desde la Educación Bilingüe Intercultural.	● Analizar cómo se desarrolla la conciencia intercultural a partir de las actividades realizadas por los docentes del curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM. ● Identificar el rol de la conciencia intercultural en el sílabo del Departamento de Lenguas y así mismo, desde las unidades que se trabajan del libro Édito niveau B2, en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM. ● Proponer actividades que permitan desarrollar la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM. ● Determinar la pertinencia del diseño de la secuencia didáctica La francophonie autour du monde para el desarrollo de la conciencia intercultural en el curso de francés intermedio (B2.1) de la LLM.
Proposition pédagogique	La proposition pédagogique était concentrée sur la réflexion des perceptions individuelles comme une façon pour comprendre le collectif , ainsi que l'enracinement culturelle qui de fois représente des préjugés et les discriminations et peut déterminer aussi la manière dont on conçoit le concept de ce qui est « différent ». En outre, pour mener la proposition d'intervention, la chercheuse a utilisé des plusieurs ressources comme des vidéos, des images, des panneaux d'affichage, etc. qui ont beaucoup aidé à guider le processus de compréhension et respect de l'autre.	La secuencia diseñada para esta investigación tiene como objetivo desarrollar la CCI y la CI, a través de actividades de sensibilización en las que: primero, se reconozca los diferentes países francófonos y, también, el impacto de la cultura en la lengua; segundo, se reflexione sobre el uso de la lengua francesa en consonancia con otros contextos no francófonos, por ejemplo, hispano hablantes, como el colombiano; tercero, se contraste la lengua meta con la propia del estudiante. Esta secuencia didáctica consta de 5 fases centradas en el tema intercultural y se realizó a través de cinco habilidades (Byram, 1997): 1. Francofonía alrededor del mundo (Savoirs) 2. Concepción de la Francofonía (Savoir comprendre) 3. Francofonía en el contexto intercultural (Savoir être) 4. Gestos (Savoir faire) 5. Puesta en escena (Savoir s'engager)
Résultat de la recherche	L'usage de situations propres ou de contexte directe a permis aux étudiants de comprendre l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère en se reconnaissant aussi comme des interlocuteurs interculturels.	La investigación realizada permite dar cuenta de la importancia de la inclusión del componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras . Esto se evidencia tanto en la información recabada a partir de los diferentes instrumentos y técnicas y también por medio de las propuestas de los docentes que fueron muestra de esta investigación. Es pertinente considerar que el desarrollo de la CI y la CCI supone un reto para los docentes en ELE, puesto que el lograr un nuevo nivel de apertura cultural requiere que tanto docentes como futuros docentes actúen desde una perspectiva de reconocimiento y entendimiento. (p.93)

	INTERNATIONAL			
	Autres projets	Autres projets	Autres projets	Autres projets
Titre du projet	«L'utilisation du conte en classe de FLE: Perspectives linguistiques, interculturelles et créatives»,	«Los cuentos como recurso didáctico para trabajar la interculturalidad en el aula de inglés de educación primaria»	«El cuento como recurso didáctico para favorecer la multiculturalidad en el aula de educación infantil»	«La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips»
Problème de recherche	● Pour la compétence linguistique, nous nous sommes rendu compte de la difficulté pour un apprenant d'assimiler les différents emplois du passé en français. ● Pour la compétence interculturelle, nous nous sommes demandé comment l'exploitation des contes en classe de FLE peut favoriser et développer les compétences culturelles et interculturelles des apprenants. ● Enfin, en ce qui concerne la créativité, nous pensons que le conte offre une possible ouverture au développement de la création chez l'apprenant.	El aprendizaje de un idioma distinto lleva implícitos valores interculturales, concibiendo la cultura y la diversidad como variables a tener en cuenta en el proceso educativo. Es por ello por lo que hay que ofrecer a nuestros alumnos/as una propuesta educativa adecuada que no solo sea trabajada en las aulas, sino que también se creen estrategias para trabajar fuera de ésta, pudiendo afrontar el reto de una sociedad cada vez más diversa tanto étnica como culturalmente.	En primer lugar, me gustaría explicar que mi trabajo como maestra de Educación Infantil se centra actualmente en un CEIP, o Centro de Educación Infantil y Primaria, donde la multiculturalidad es un hecho más que consolidado, sin embargo, dicha realidad no es del todo vista como algo positivo y enriquecedor (...) (p.1)	Entre las principales carencias del mundo de ELE nos encontramos con la dificultad de localización precisa y rigurosa de materiales adecuados para un determinado nivel idiomático . La oferta de internet es muy abundante, pero no siempre es fiable o ajustada a los niveles del Plan Curricular del Instituto Cervantes.
Question de recherche	« Comment utiliser les contes traditionnels pour développer les compétences linguistiques, interculturelles et créatives en classe de FLE ? » (p.9)	Il n'y a pas une question de recherche	Il n'y a pas une question de recherche	Il n'y a pas une question de recherche
Objectif général	Notre travail a pour ambition d'analyser ces compétences séparément pour voir comment elles peuvent être ensuite regroupées pour former un socle solide autour duquel c'est l'apprentissage de la langue qui est en jeu.	El objetivo principal de este trabajo es elaborar una propuesta didáctica basada en un cuento intercultural que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y, a su vez, proporcione un acercamiento a la realidad intercultural en nuestra aula de segundo curso de EP. (p.4)	Il n'y a pas un objectif spécifique	Il n'est pas explicite dans le document

Objectifs spécifiques	Pourquoi et comment le conte est-il un outil efficace pour développer ces trois compétences? En quoi le conte est un phare qui éclaire l'apprenant dans son apprentissage de la grammaire, de la culture et développe même sa capacité créative? Ce que nous allons démontrer dans ce mémoire ce sont les raisons de l'efficacité d'un tel outil en classe de Français Langue Étrangère. (p.11)	● Conocer las características de la Educación Intercultural y de cómo se trabaja la interculturalidad en el aula de LE. ● Describir qué enfoque metodológico es el más utilizado a la hora de enseñar una LE. ● Reflexionar acerca de la importancia que tienen los cuentos como recurso didáctico para desarrollar la interculturalidad en el aula de LE.	● Conocer las características más importantes relativas a la etapa de Educación Infantil y en las que nos centraremos para nuestro posterior proyecto. ● Realizar un acercamiento y profundización en los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad a través de propuestas de diferentes investigadores e investigadoras ● Establecer el significado del concepto de Educación Intercultural que tendremos en cuenta para la elaboración de nuestro proyecto. ● Llevar a cabo un análisis de diferentes propuestas sobre Educación Intercultural y Multicultural que componen el panorama actual de la investigación sobre el tema y sus precedentes. ● Analizar el cuento, sus características principales, breve origen y evolución histórica con la finalidad de conocer mejor sus beneficios como recurso didáctico para desarrollar y trabajar la Educación Intercultural ● Crear y poner en práctica un proyecto didáctico para un aula de tercer nivel de Educación Infantil mediante el cual se fomente la Educación Intercultural a través del cuento. ● Mejorar nuestras aptitudes como docentes desde la perspectiva de la adquisición de herramientas y habilidades que nos ayuden a fomentar la dimensión intercultural en el aula. ● Contribuir modestamente a crear una conciencia social de los beneficios, así como del valor positivo y enriquecedor de la multiculturalidad. (p.2)	Ils ne sont pas explicites dans le document
Proposition didactique	Il s'agissait d'un analyse autour des pratiques pédagogiques basées dans ces trois compétences, mais pas un proposition didactique elle même	(...) diseñaremos una serie de actividades para antes, durante y después de la lectura de un cuento que se trabajarán a lo largo del curso en el horario lectivo semanal dedicado a la lengua inglesa, estableciendo sesiones de mayor o menor duración dependiendo de la actividad que se vaya a realizar en cada una de las sesiones. A su vez, utilizaremos el enfoque comunicativo para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y las habilidades de escucha, escritura, lectura y conversación. (p. 28)	Pour donner une solution à cette problématique l'auteur a développé une proposition pendant cinq semaines dans lesquelles ils ont abordé trois contes des différents pays et avec chacun d'entre eux ils se sont immergés dans la culture cible. À la fin de chaque semaine il y avait une activité pour faire partie du projet aux familles et aux membres de la communauté éducative.	Convertimos, pues, las carencias en estos cuatro ejes principales sobre los que asentar la plataforma. Eleclips es el resultado de una fórmula que integra cuatro elementos fundamentales para el trabajo y aprendizaje de español: ● Aprovecha al máximo las nuevas tecnologías. ● parte de un fondo audiovisual singular. ● Cuenta con el respaldo de un equipo de especialistas en la enseñanza de español como segunda lengua, que trabaja con rigor y que está avalado por años de experiencia en las aulas. ● Se preocupa por mostrar todas las variantes diatópicas y culturales del castellano siguiendo los parámetros marcados en el Plan curricular del Instituto Cervantes.

Résultats de la recherche	Comme résultat de la recherche les contes sont selon ses propres mots, des « merveilleux instruments didactiques ». Du côté grammatical les contes permettent d'explorer plusieurs points de grammaire, ainsi que du côté interculturel les auteurs se sont rendu compte à quel point les contes sont réellement porteurs de valeurs culturelles. (p.140)	À la fin, le conte a résulté un outil adéquat pour l'enseignement de langue et aussi un véhicule de communication entre enseignant et apprenant s'il est travaillé de plusieurs manières dans la salle de classe.	Pour l'auteure les résultats de la recherche se trouvent principalement dans sa formation d'enseignante et aussi sur ce qui peut apporter le travail dans le domaine de l'éducation interculturelle par rapport à sa visibilisations.	L'étude a conclu avec l'utilité des EVA pour transiter de la dépendance de l'enseignant à une autorégulation qui permet aux étudiants de pratiquer à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.
----------------------------------	---	---	--	---

ANNEXE 2 : PAGE D'ACCUEIL

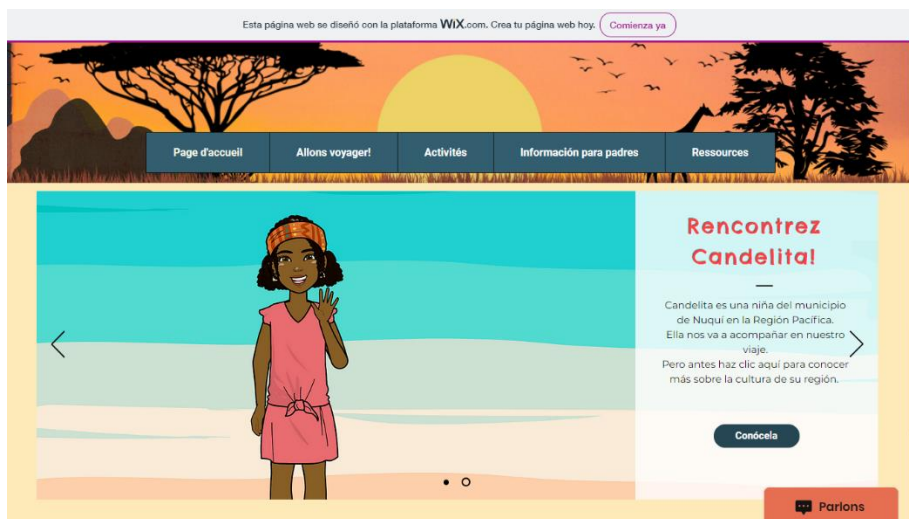


ANNEXE 3 : ÉPREUVE DE NIVEAU DE LANGUE

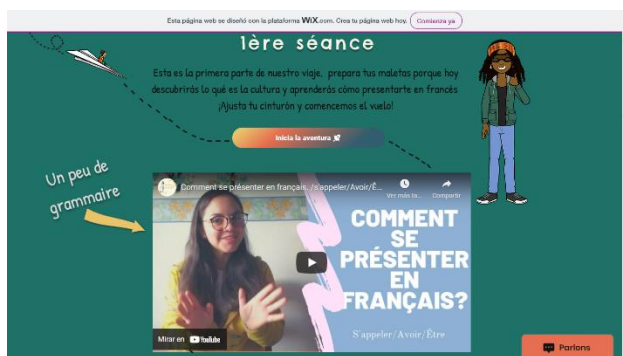
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfAsMw6qx8AS50VRplUW0z5ify6URPkUcs6KOAWzb9aWOMyrg/viewform>

ANNEXE 4 : CANDELITA

<https://youtu.be/HjRgFo0pwuc>



ANNEXE 5 : LE CONTE ET CELUI QUI CONTE

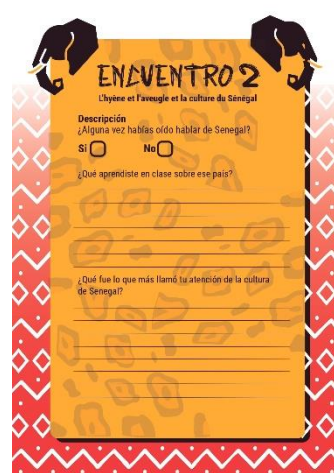
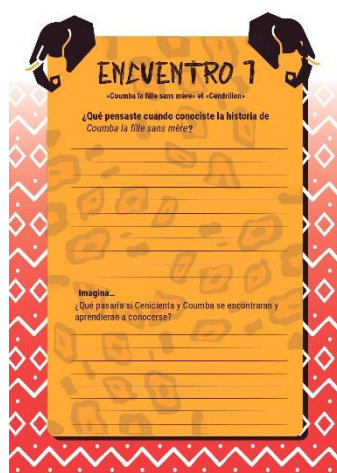
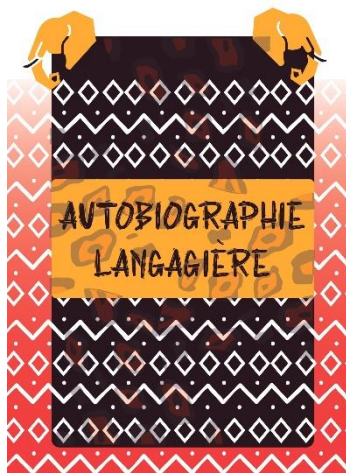


ANNEXE 6 : L'AUTOBIOGRAPHIE LANGAGIÈRE ET LE DOSSIER

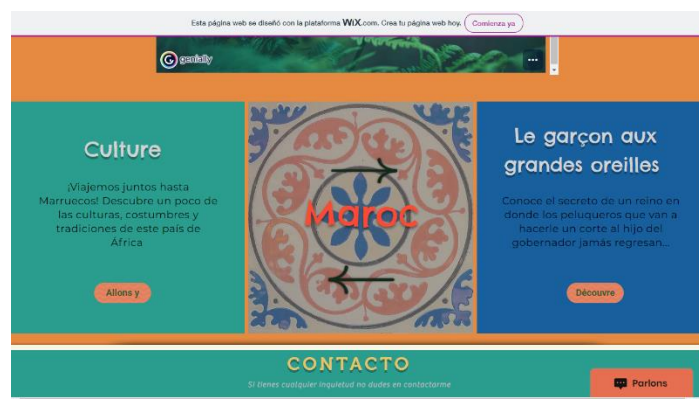
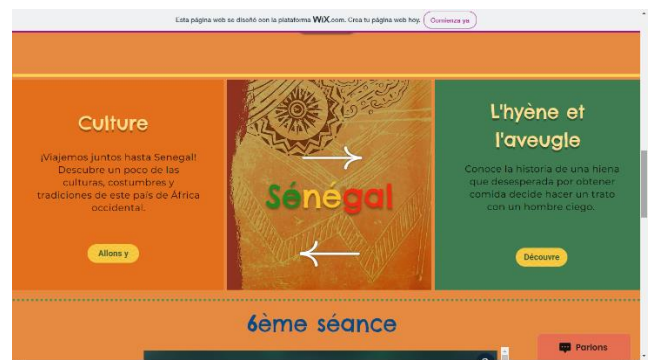
Autobiographie lanagagière: <https://b5a05836-8480-415b-87cb>

b31f0ae52f60.filesusr.com/ugd/c44734_2f6c4f7c04c847218de0d1114ba607be.pdf?index=true

Dossier : <https://classroom.google.com/u/0/c/MTU3Mzg2NjU3OTk1?cjc=6fz5lco>



ANNEXE 7 : LE CONTE ET CELUI QUI CONTE



ANNEXE 8: LES CONTES

L'hyène et l'aveugle : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-file/lhyene-et-laveugle>

Le garçon aux grandes oreilles: <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-file/le-garcon-aux-grandes-oreilles>

ANNEXE 9 : LE DÉBUT D'UN VOYAGE

