Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels
Volume: 2 /Numéro : 3 Décembre 2024
P-ISSN : 2992-0418 E-ISSN : 2992/0515
PP-90-113

Du socioculturel et de l'interculturel dans des curricula et manuels de FLE : le cas des écoles publiques chypriotes-hellénophones

Sociocultural and intercultural aspects in FFL curricula and textbooks: the case of Cypriot Hellenic public schools

Nathalie CHRISTOFOROU
Université de Chypre / Chypre
christoforou.nathalie@ucy.ac.cy
Georgia CONSTANTINOU
Université de Chypre / Chypre
constantinou.georgia@ucy.ac.cy

Reçu: 27/11/2024, **Accepté:** 08/12/2024, **Publié:** 20/12/ 2024

Résumé:

Les changements sociopolitiques rendent nécessaire la coexistence de personnes issues de milieux culturels et linguistiques différents. Dans ce contexte de coexistence de personnes de nationalités et de cultures différentes, les langues étrangères jouent un rôle crucial en tant que moyen de communication et de développement de liens de coopération. L'objectif d'une langue-culture étrangère, outre le développement d'une compétence linguistique, est à la fois de permettre à l'apprenant de comprendre les caractéristiques socioculturelles qui la composent et de développer un interculturalisme capable de répondre aux besoins d'une société moderne dans laquelle de nombreuses cultures différentes coexistent et interagissent. Cette étude qualitative permet d'analyser le rôle du socioculturel et de l'interculturel dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) par le biais de l'étude du degré d'intégration des éléments interculturels et socioculturels dans les curricula et manuels de FLE utilisés dans les écoles publiques du secondaire en contexte chypriote-hellénophone.

Mots-clés: socioculturel-interculturel-stéréotypes-curricula-manuels FLE.

Abstract:

Socio-political changes make it necessary for people from different cultural and linguistic backgrounds to coexist. In this context of coexistence between people of different nationalities and cultures, foreign languages play an important role as a means of communication and of developing cooperative links. The aim of a foreign language, in addition to developing linguistic competence, is to enable the learner to

comprehend the sociocultural caracteristics involved and develop an interculturalism capable of meeting the needs of a modern society in which many different cultures co-exist and interact. This quantitative study enables us to explore the role of the socio-cultural and the intercultural in the teaching of French as a foreign language (FFL) through the analyse of the intercultural and socio-cultural elements integration in the curricula and FFL textbooks used in secondary public schools, in the Cypriot-Hellenophone context.

Key words: sociocultural- intercultural-stereotypes-curricula- FFL textbooks

Περίληψη[1]:

Οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές καθιστούν αναγκαία τη συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Σε αυτό το πλαίσιο συνύπαρξης ανθρώπων διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμών, οι ξένες γλώσσες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως μέσο επικοινωνίας και ανάπτυξης δεσμών συνεργασίας. Ο στόχος της ξένης γλώσσας, εκτός από την ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας, είναι να επιτρέψει στον μαθητή να κατανοήσει τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και να αναπτύξει μια διαπολιτισμικότητα ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας σύγχρονης κοινωνίας στην οποία συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί. Αυτή η ποσοτική μελέτη μας δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε το ρόλο του κοινωνικοπολιτισμικού και του διαπολιτισμικού στη διδασκαλία της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας (FFL) μέσω της ανάλυσης της ενσωμάτωσης των διαπολιτισμικών και κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων στα προγράμματα σπουδών και τα εγχειρίδια FFL που χρησιμοποιούνται στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο κυπριακό-ελληνόφωνο πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικοπολιτισμικά- διαπολιτισμικά- στερεότυπα- αναλυτικά προγράμματα- εγχειρίδια Γαλλικών ως ξένη γλώσσα

Pour citer cet article :
Christoforou Nathalie et Constantinou Georgia ,(2024), Du socioculturel et de l'interculturel dans des curricula et manuels de FLE : le cas des écoles publiques chypriotes-hellénophones , *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(3), 90-113. Disponible sur le lien :https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928
Pour citer le numéro :
KALAI, Lassaad, HUSSON, Daniel et SOLTANI, El-Mehdi (2024), Numéro – Thématique « Langues, cultures et enjeux contextuels : quels rapports ?», *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(3), 539 p.Disponible sur le lien : https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928

[1] **Le grec**, est une langue qui possède le statut de langue nationale à Chypre.

Introduction

Il est désormais reconnu dans le domaine de l'enseignement des langues que les apprenants doivent non seulement acquérir une compétence linguistique, des connaissances et des aptitudes dans la grammaire d'une langue, mais aussi une compétence communicative, voire une réalisation linguistique, en employant la langue de manière socialement et culturellement appropriée. Cette capacité se trouve au cœur de l'enseignement communicatif et actionnel préconisé par le Conseil de l'Europe.

Le terrain de la didactique des langues étrangères reconnait désormais l'importance du développement des « compétences communicatives langagières » (CECR 2001, p. 86), en y intégrant non seulement le développement des compétences linguistique et pragmatique, mais aussi ce de la compétence sociolinguistique. La compétence sociolinguistique, qui fait penser aux paramètres socioculturels intervenant lorsque l'on emploie une langue, est « sensible aux normes sociales » (p. 18) et influence profondément les interactions. Les apprenants sont ainsi invités à employer la langue-culture dans sa dimension sociale, un savoir-faire qui se trouve au cœur de l'enseignement-apprentissage communicatif et actionnel.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) souligne également l'importance de la compétence socioculturelle et de la prise de conscience interculturelle. Par compétence socioculturelle, le CECR entend les savoirs et savoir-faire qui portent sur la société et la culture de la communauté parlant la langue cible (p. 82). Par conscience interculturelle, il se réfère à la compréhension des relations, ressemblances et différences entre la culture du locuteur et celle de la communauté cible (p. 83). Il accorde ainsi de la valeur à la dimension sociolinguistique pour l'enseignement des langues. Plus précisément encore, la compétence communicative est, selon le CECR, le résultat de la synthèse des compétences suivantes : des compétences linguistiques (phonologique, lexicale, sémantique, orthographique et grammaticale) ; des compétences sociolinguistiques (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent) ; des compétences pragmatiques (les compétences discursive et fonctionnelle).

La compétence communicative dépend donc principalement de la compétence socioculturelle, qui selon Pavlenko et Lantolf (2000), se réfère à la connaissance du contexte socioculturel de l'utilisation de la langue et influence la communication linguistique entre des personnes de cultures différentes. Il est de ce fait essentiel de rendre cette dimension

socioculturelle compréhensible pour les enseignants afin qu'ils puissent la mettre en pratique dans leurs classes.

La présente étude vise ainsi à observer le degré d'intégration des éléments interculturels et socioculturels dans les manuels de français langue étrangère utilisés en contexte chypriote-hellénophone. Elle se concentre sur l'analyse d'une part des descripteurs, à savoir des curricula fournis par le ministère de l'Éducation, du Sport et de la Jeunesse chypriote, d'autre part des six manuels de FLE employés dans les écoles publiques du secondaire, en y examinant les occurrences des éléments interculturels et socioculturels. De même, nous chercherons à déterminer si les manuels de FLE utilisés en contexte chypriote-hellénophone contiennent suffisamment d'éléments socioculturels et interculturels et si ces derniers sont conçus pour être adaptés au contexte socioculturel et éducatif de Chypre en particulier.

Cet article commencera par définir les concepts fondamentaux qui sont à l'origine de notre étude, à savoir le socioculturel et la compétence socioculturelle, en examinant leur relation intrinsèque avec la langue et la culture, ainsi que leur relation complexe. Par la suite, nous examinerons la manière dont la compétence socioculturelle peut être développée dans l'enseignement du FLE. La dimension interculturelle sera ensuite abordée, en exposant les fondements de l'éducation interculturelle. Enfin, nous examinerons en détail les différentes facettes de l'interculturalité, en mettant l'accent sur les stéréotypes, les représentations et la notion d'altérité. Finalement, l'étude proposera une expérimentation dont le but est l'analyse du rôle du socioculturel et de l'interculturel dans les supports pour l'enseignement du FLE, en analysant les curricula et manuels.

1. Cadre théorique

Les compétences linguistiques ne suffisent pas pour assurer la communication, car cette dernière constitue sans doute un phénomène complexe. L'échec pragmatique et le déficit de communication qui peut en résulter sont souvent dus au fait que les participants de la communication n'ont pas de contexte socioculturel commun, ne connaissent pas les normes régissant les membres de la communauté linguistique au niveau pragmatique et ne sont donc pas en mesure de comprendre ce que veut leur communiquer leur interlocuteur. Alors que les éléments linguistiques peuvent être acquis par la répétition et la mémorisation, il n'en va pas toujours de même pour la dimension socioculturelle de la langue. La sensibilisation à la culture et son apprentissage constituent de nos jours une composante cruciale de l'enseignement des langues étrangères. La compétence socioculturelle serait

de ce fait aussi importante que la compétence linguistique. Nous pouvons difficilement enseigner une langue sans contenu culturel, sans apprendre les pratiques et les produits culturels qui y sont rattachés. L'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère devrait être de familiariser l'apprenant avec la culture quotidienne et discursive de la communauté linguistique (Lantolf et Thorne, 2006).

1.1. Le socioculturel

Selon Daunay et al. (2009), en explorant les différentes significations du terme « socioculturel » (sous sa forme liée ou sous ses modalités disjointes : le social, le culturel) dans les travaux de didactique du français ou dans les travaux auxquels il fait référence, il est normal de s'étonner de la grande variété des définitions à l'œuvre, qu'elles soient explicites ou implicites. En réalité, les sens attribués diffèrent en fonction des objets, des domaines et des problématiques. Le socioculturel peut donc, sans que cette définition ne soit exhaustive, être un ensemble d'objets, de pratiques, de normes ou de fonctionnement sous forme de système. Il peut désigner des époques passées, ou/et notre époque en ce sens que celle-ci est tributaire de son passé.
Ce terme peut être utilisé pour désigner un ensemble commun, des ensembles distincts (selon les pays, l'âge et des ordres sémiotico-institutionnels tels que l'oral ou l'écrit etc.) ou des ensembles conflictuels. Il est possible de le présenter de manière hiérarchisée ou non. Il est possible de le limiter à l'extrascolaire ou de le spécifier à l'école. Il peut encore être perçu de manière rigide et fermée ou comme un ensemble ouvert, dynamique, en constant échange et partenariat. Ces significations diffèrent en grande partie en fonction des interrogations qui se rapportent au socioculturel (Daunay et al., 2009).

La compétence socioculturelle

La définition de la compétence socioculturelle proposée par Celce-Murcia (2007) fait référence à la prise de conscience et la maîtrise de la manière dont la culture et les coutumes d'une société se reflètent dans la langue et comment elles affectent l'utilisation de la langue au sein de la communauté. Il est aussi question des connaissances relatives à une culture et une société que les apprenants acquièrent lorsqu'ils apprennent une langue. Le développement de la compréhension et des compétences socioculturelles est l'un des principaux enjeux de l'apprentissage des langues.

Le savoir socioculturel selon le CECR (2001), correspond à la connaissance du monde, soit la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue. Cela est jugé suffisamment important pour être pris en considération, car, contrairement à d'autres types de savoirs, il est probable que le savoir socioculturel ne fasse pas partie du savoir antérieur de l'apprenant et qu'il soit déformé par des stéréotypes.

La langue est le moyen de communication le plus répandu dans les sociétés humaines. Nous utilisons la langue pour exprimer et communiquer des idées, des événements, des pensées, des sentiments, des émotions, des opinions et des expériences. Il s'agit d'un puissant moyen d'identification et d'un symbole d'identité. Par l'utilisation de notre langue, nous révélons et exprimons qui nous sommes, à quel groupe ou communauté nous appartenons et d'où nous venons (Gadet, 2021). Grâce à la langue, nous apprenons à comprendre le monde, notre environnement et tout ce que constitue la connaissance. Selon Auger et al. (2001), la langue est un instrument d'action, en ce sens que nous pouvons agir avec des mots ou par l'utilisation de mots. Par exemple, grâce au langage, nous pouvons promettre, demander, accepter, ordonner, présenter des excuses, menacer, insulter. La langue constitue un outil essentiel pour la création et la diffusion de la culture. La structure du vocabulaire d'une langue, la façon dont une langue exprime le temps et l'espace, reflètent et façonnent la (les) culture(s) d'une société.

Les histoires et traditions écrites léguées de génération en génération sont des moyens de transmettre la culture par le biais de la langue. La société dans laquelle nous vivons et la culture de cette société influencent les fonctions de base d'une langue. L'utilisation culturellement appropriée d'une langue est quelque chose qui, pour notre première langue, s'acquiert par le processus de socialisation. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce processus est non seulement plus conscient, mais aussi plus difficile, car les apprenants ne sont souvent pas conscients des habitudes culturelles associées à la langue qu'ils apprennent (Byram, 2022).

La culture est un élément indispensable de la vie sociale. Elle est partagée par les membres d'un groupe social et se transmet de génération en génération. Elle est porteuse de croyances, de valeurs et d'idéologies partagées ; elle est ce qu'un individu doit savoir pour être un membre actif d'une société. La culture change, par exemple lorsque les conditions de vie d'un peuple changent. Un autre facteur important contribuant à ce changement peut être le contact d'une culture avec celle d'un autre groupe, en raison des migrations ou d'une mobilité accrue. Cette nature dynamique de la culture se reflète également dans la structure et l'utilisation de la langue : nous ne parlons plus

le grec de l'époque d'Aristophane et nous avons également développé de nombreux nouveaux usages de la langue (Kottak, 2020).
La relation qui lie langue et culture est indéniable. Pour les apprenants, le plus difficile dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas la grammaire, mais les différences culturelles. Par exemple, des idées telles que le respect, la courtoisie et l'humour peuvent être extrêmement différentes d'une culture à l'autre. Dans une autre culture, un geste ou une expression acceptable peut être mal interprété ou même offensant. Il est donc essentiel que les étudiants apprennent à saisir ces nuances, parfois fines, afin d'éviter les confusions. Cela englobe également les échanges non verbaux tels que les gestes, le regard, la posture et la proximité, qui peuvent considérablement varier. Premièrement, la langue est un élément essentiel de la culture, dans la mesure où elle permet la transmission des croyances, valeurs et règles propres à cette même culture. Deuxièmement, la langue est influencée par la culture. La langue étant l'un des vecteurs les plus importants de la culture, sans la langue, la culture ne serait pas connue. A l'inverse, sans la culture, la langue serait comme un arbre sans racines (Spaëth, 2014).

Étant donné que la langue est un phénomène socioculturel, la majorité des éléments présentés dans le volume complémentaire du CECR (2018), notamment en ce qui concerne le socioculturel, s'appliquent également à la compétence sociolinguistique. Ces questions demeurent particulièrement liées aux usages de la langue qui ne sont pas traités ailleurs : les signes linguistiques des rapports sociaux ; les règles de la politesse ; les différences de registres ; les dialectes et les accents.

Le développement de la compétence socioculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère

D'après le CECR (2001), comprendre les aspects socioculturels d'une langue n'est pas un processus simple. Cela nécessite l'acquisition de connaissances sur la ou les communautés linguistiques, une connaissance historique, sociale, culturelle et politique des pays ou des communautés qui utilisent la langue. En d'autres termes, les apprenants doivent acquérir des connaissances linguistiques de nature socioculturelle afin de devenir des utilisateurs compétents de la langue cible. Cela implique, par exemple, de savoir comment les locuteurs d'une langue se saluent ou s'adressent les uns aux autres, comment ils mènent une conversation, comment ils parlent au téléphone, comment ils expriment leurs sentiments, ce qu'ils considèrent comme le style approprié pour rédiger une lettre, comment et quand ils se

plaignent, comment et quand ils s'excusent, comment et quand ils demandent des informations et quel canal de communication ils préfèrent pour certaines activités langagières et certains actes verbaux. En l'occurrence, la distinction entre « vous » et « tu » en français fait partie de ce type de connaissances : les apprenants doivent connaître et acquérir cette habitude linguistique socioculturelle d'utiliser le pluriel de politesse, afin de devenir des locuteurs compétents.

1.2. L'interculturel

Selon Abdallah-Pretceille (1996), le préfixe « inter » du terme « interculturel » implique une relation avec ce qui est considéré comme une altérité. L'anthropologie, en particulier culturelle, a développé une sensibilité aux cultures qui a ensuite été confrontée aux guerres, aux mouvements migratoires de l'après-Seconde Guerre mondiale et donc aux échanges de cultures.
C'est pourquoi, une orientation interculturelle est nécessaire dans les sociétés marquées par la Seconde Guerre mondiale et ses effets : en France, cette orientation interculturelle s'inscrit dans le contexte des années 1970, lorsque les classes d'enfants accueillent les premiers migrants. Une approche pédagogique interculturelle qui intègre leur culture d'origine a été mise en place pour aider ces enfants à se situer et à coordonner leur culture source et la culture-cible de l'école. L'approche interculturelle déplace, en quelque sorte, l'objet de l'analyse, ou plus précisément élargit le champ de l'analyse en portant l'attention à la fois sur le contenu de l'apprentissage, sur la manière dont l'apprenant s'approprie ce contenu et sur l'apprenant lui-même en tant que sujet (Ibid.).

Éducation interculturelle

Cependant, l'éducation interculturelle n'est pas identique à la politique intentionnelle et officielle de l'État, mais dépend des initiatives des décideurs individuels et des enseignants. L'éducation interculturelle concerne donc les politiques éducatives élaborées par l'État, remodelées par leur mise en œuvre à l'école et dans la classe.
Cependant, les recherches se concentrent exclusivement sur la gestion étatique de la diversité culturelle dans la société (par exemple Modood, 2007 ; Parekh, 2000) ou sur la dimension pratique de l'éducation interculturelle (par exemple Banks et McGee Banks, 2009). Il reste que la vision macro de l'éducation interculturelle fournit la capacité d'action humaine dans la

formulation et la mise en œuvre de la politique éducative. En revanche, les micro-visions respectives ne reconnaissent pas la structure politique des États interculturels contemporains et ses implications dans les processus interculturels. Les deux considérations, micro et macro, s'avèrent inadéquates dans l'examen de l'éducation interculturelle.

Les composantes de l'interculturalité

La discussion sur l'interculturalité et son intégration dans les cours de français langue étrangère nécessite la maîtrise de trois concepts fondamentaux : les représentations sociales, les stéréotypes et l'altérité, occupant une position centrale dans le domaine de l'éducation et de la didactique des langues, renvoyant, de façon générale, à la façon dont chaque individu structure sa compréhension de la réalité, une réalité socialement construite.

Les stéréotypes

Selon Menier (2014), l'apprentissage du français et de la culture qu'il contient et exprime, est souvent entravé par des croyances qui déforment et dénaturent les valeurs et perceptions de cette nouvelle culture pour l'apprenant. Les attitudes des apprenants, leurs opinions ou leur appréciation de la culture, du pays et des locuteurs de la langue cible ont un impact majeur sur la réussite de leur apprentissage. Il est bien connu que les idées préconçues stéréotypées sur un peuple ou une langue ont tendance à conduire à la création adaptée d'attitudes ayant un impact significatif sur l'apprentissage des langues. Mais au-delà des peuples et des cultures, des préjugés sont également créés à l'égard des langues elles-mêmes, ce qui influence les attitudes envers leur apprentissage.

Ainsi, nous entendons parler de langues faciles et difficiles, supérieures et inférieures, musicales et obscures, riches et pauvres. La réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère est influencée non seulement par les perceptions des sujets, mais aussi par celles de leurs parents, de leurs amis et des enseignants qui dispensent l'enseignement de cette langue (Cognign et Vecchi, 2018).

Par ailleurs, la philosophie, dans la mesure où elle fonde le matériel pédagogique, doit être tenue à l'écart des stéréotypes et des préjugés, d'une part, et être empreinte de sentiments de respect et de compréhension mutuelle, d'autre part. Bien entendu, les enfants ne sont pas affectés dans la même

mesure que les adultes, car leurs attitudes et leur idéologie à l'égard des contextes sociopolitiques ne sont pas encore totalement formées. C'est également la raison pour laquelle l'apprentissage d'une autre langue se fait sans effort, car il n'y a pas de résistance. Les enfants ne considèrent pas l'autre langue comme un intrus qui tenterait de modifier leur équilibre interne et leurs caractéristiques sociales (Abdallah-Pretceille, 2018).

Les représentations

L'origine du mot « représentation » est française : en France, la théorie des représentations a émergé dans le contexte de la réflexion sociologique à la fin du XIXe siècle. Depuis la moitié du XXe siècle, elle est devenue un élément essentiel de la psychologie sociale. D'après Zarate (2001), les représentations entretiennent une relation directe avec notre appartenance à une communauté car, entendues dans leur sens le plus large, elles sont des méthodes pour structurer nos connaissances sur la réalité. La particularité des représentations réside dans leur relation avec tous les aspects et les domaines de la vie sociale. Elles font partie de la pensée, à la fois en tant que moyen de régulation du psychisme humain et en tant qu'objet développé par un groupe culturel donné. La notion de représentation a été identifiée pour la première fois par le sociologue français Émile Durkheim, qui l'a qualifiée d'objet d'intérêt scientifique. Il a distingué les représentations personnelles des représentations collectives. Selon lui (Durkheim, 1991), la conscience personnelle n'est pas particulièrement importante et ne se manifeste qu'à travers la conscience collective qui s'impose aux individus d'une génération à l'autre. Il souligne la distinction entre les représentations collectives et les représentations individuelles en déclarant que la société constitue une entité unique qui possède des caractéristiques distinctes qui ne se retrouvent pas, ou plus sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les images qui l'expriment ont donc un contenu tout autre que les images purement individuelles et les premières apportent quelque chose aux secondes. De plus, la notion de représentation collective a été développée par le même auteur afin d'expliquer les problèmes variés de nature sociologique. En réalité, les représentations sociales regroupent différentes opinions, informations, valeurs et croyances concernant un objet spécifique.

L'altérité

D'après Briançon (2019), l'altérité, concept en vogue, entre dans le domaine de la recherche par diverses disciplines, comme la philosophie, la psychologie

sociale, les sciences de l'éducation et la didactique, où elle gagne en popularité. Originaire de l'antiquité gréco-latine, le mot altérité est inspiré du latin « alter », ce qui est autre, distinct, séparé, et du grec « to heteron », ce qui est autre que, différent de.
Jodelet (2005) par ailleurs, fait le lien entre l'altérité et l'exclusion, et la place à deux niveaux. Le caractère lointain ou exotique du « dehors » fait référence aux pays, peuples et groupes qui se trouvent dans un espace et/ou un temps éloigné. L'altérité du « dedans » fait référence à toutes les différences au sein d'un même groupe social ou culturel. Elle concerne une distinction qui peut être physique ou corporelle, du point de vue des coutumes, ou par rapport à une appartenance à un groupe précis.
Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'altérité est aussi un sujet de réflexion. Nous la considérons de différentes manières – relationnelle, réflexive et épistémologique. Selon Briançon (2012 :19-20), trois types d'altérité sont identifiés : l'altérité extérieure, l'altérité intérieure et l'altérité épistémologique, qu'elle regroupe dans un concept unique, celui d'« altérité enseignante ». Briançon se demande comment la didactique pourrait se rapprocher de l'altérité et encourage les enseignants à se questionner, voire à élaborer une didactique de l'altérité.
Ses interrogations ont été reçues. Saisir l'altérité, la comprendre et l'accepter fait penser au « savoir apprendre » du CECR (2001 :17), qui permet à l'apprenant de se mettre à disposition d'apprendre de l'autre, du nouveau. De surcroit, selon Coste et Cavalli (2015), l'altérité est définie comme une construction psychologique qui se produit lorsque la perception d'une différence de quelque nature est rendue visible et mise en évidence par la situation et/ou les processus psychologiques de l'individu. Ils notent encore que l'autre ne peut se limiter à un autre individu humain et peut également être une personne, un groupe, une culture, ainsi qu'une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir.
Pour Beacco (2018), la capacité à être ouvert à l'altérité ne peut être acquise par des approches formatives que si elle était un savoir-faire ou un savoir-être. Le savoir-vivre ensemble est assez proche de l'altérité, mais, selon lui, il est inapproprié de voir ce dernier savoir comme une compétence. Il s'agit de comportements ou d'attitudes dictés par les valeurs que chacun s'est approprié.

2. Contexte et méthodologie

2.1. Contexte de l'étude

L'étude a lieu sur un terrain d'apprentissage spécifique, celui du contexte chypriote-hellénophone de FLE. L'analyse des curricula et manuels se fait toujours en ayant à l'esprit le contexte en question avec ses particularités et caractéristiques. Il est ainsi essentiel de dédier une partie à la description du contexte.

La langue maternelle des apprenants chypriotes hellénophones est le chypriote-grec. Le contexte étant diglossique, avec comme langue populaire le chypriote-grec et langue prestige le grec moderne standard (Philippou-Ouaras, 2017), fait de l'apprenant chypriote hellénophone un public dont les connaissances sont plurielles en termes de langues.

Tout d'abord, il faut considérer que le français est appris comme une langue étrangère, en général à partir de la première classe du collège, à l'âge de 12 ans. L'anglais, la première langue étrangère introduite aux apprenants chypriotes-hellénophones, est enseignée à partir de la première année de l'école primaire, à l'âge de six ans. Le français n'est pas complètement absent des écoles primaires, vu le programme pilote du Ministère de l'Education, du Sport et de la Jeunesse de Chypre, qui introduit dans certaines écoles primaires le français aux deux dernières classes, aux âges de 10 et 11 ans. Cela dit, ceci n'étant pas généralisé, l'anglais demeure dans tous les cas la langue de communication entre étrangers ne parlant pas le grec.

Le FLE, enseigné obligatoirement à toutes les classes du collège et lycée, à titre de deux séances hebdomadaires de quarante-cinq minutes à la fois, ne semble pas constituer en règle générale une matière prioritaire pour les apprenants. D'autres matières, évaluées à partir d'examens finaux, comme les mathématiques et le grec moderne, placent le français, comme d'autres matières scolaires d'ailleurs, en deuxième position. Dans le cas où des apprenants plus motivés par cette langue-culture souhaitent approfondir leurs savoirs et savoir-faire, ils peuvent opter pour un apprentissage intensif, à titre de six périodes hebdomadaires lors des deux dernières classes du lycée. Cette possibilité permet la constitution de petits groupes d'apprenants pour la préparation du niveau B1 du CECR. De plus, dans un effort de renforcement de la motivation au sein des écoles pour le français, les apprenants peuvent, s'ils le souhaitent, s'inscrire gratuitement aux examens du DELF scolaire pour certifier les niveaux : A1 en troisième classe du collège, A2 en deuxième classe du lycée et B1 en troisième classe du lycée pour les apprenants ayant choisi le français comme option supplémentaire.

Il s'agit par ailleurs d'un public qui connait peu le monde de la francophonie et est souvent influencé par des stéréotypes véhiculés dans les médias, réseaux sociaux et manuels scolaires. Comme l'indique Christoforidou (2021 : 51) dans sa recherche de mémoire de Master, les collégiens chypriotes

hellénophones interviewés ont une image des français comme étant "élégants" et "polis", représentations développées à travers l'usage des manuels scolaires. Kakoyianni-Doa (2016) note que les jeunes Chypriotes se demandent souvent pourquoi ils apprennent cette langue étrangère et c'est parfois plus tard, en arrivant à l'université, qu'ils réalisent son importance. L'auteure signale encore que les enseignants "montrent un vif désir de communiquer leur amour pour la langue [et] souhaiteraient que le français acquière un statut plus important à Chypre" (p. 200).
Dans les écoles publiques chypriotes, des possibilités de mobilité sont offertes par le biais de projets d'échanges Erasmus+. La découverte de francophones natifs ainsi que de leur culture est une occasion que plusieurs écoles et élèves saisissent chaque année. Ces expériences restant réservées à un nombre limité d'apprenants par établissement scolaire, des occasions de voyager en France pour des séjours courts sont offertes par des organismes comme l'Alliance Française et l'Institut Français de Chypre. Par ailleurs, de nombreux événements culturels organisés par les mêmes organismes, ainsi que par le Ministère de l'Education, du Sport et de la Jeunesse, et le Département d'Etudes françaises et européennes de l'Université de Chypre, visent à sensibiliser d'une part les apprenants à la culture francophone et d'autre part les enseignants de FLE du terrain à l'enseignement-apprentissage du socioculturel notamment. Ces vécus semblent contribuer à la formation de représentations plus proches de la réalité et à la motivation intrinsèque pour la langue-culture cible.

2.2. Méthodologie de l'étude

Pour la présente étude du socioculturel et de l'interculturel, l'analyse a été double. Dans un premier temps, dans la visée d'identifier la place dédiée à l'éducation socioculturelle et interculturelle dans le contexte étudié, nous avons porté un regard critique sur les descripteurs, voire les curricula, proposés par le Ministère de l'Education, du Sport et de la Jeunesse chypriote. Dans un deuxième temps, les manuels scolaires employés, étant sans doute un support incontournable pour la majorité des enseignants, ont été analysés afin de relever encore une fois l'importance accordée au socioculturel et à l'interculturel de part à la fois des textes, activités et supports proposés. Dans un troisième temps, nous avons procédé à un croisement des résultats pour tirer les conclusions les plus appropriées concernant l'intégration des éléments socio et interculturels dans les deux supports.
En premier lieu, les descripteurs ou curricula, conçus par une équipe d'experts enseignants dans le domaine du FLE en contexte chypriote hellénophone, ont

été inspirés du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (2001 ; 2018). Un exemple de descripteur de la troisième classe du collège se trouve en Annexe 1 en fin d'article, afin d'illustrer nos propos. Comme nous pouvons le voir, pour le descripteur annoncé sur la gauche de la page, sont proposés des objectifs qui correspondent aux différentes activités langagières communicatives. Sur la moitié droite de la page apparaissent les générales et communicatives langagières en détail. Enfin, en bas de la page se sont ajoutées lors de la dernière mise à jour des descripteurs en été 2024, des propositions d'évaluation alternative. Pour cette analyse, certes une attention particulière sera portée dans la partie dédiée à la compétence sociolinguistique mais non exclusivement, afin d'éventuellement identifier des éléments socio et interculturels présents dans d'autres parties.

Les manuels scolaires de FLE analysés étaient ceux employés dans les écoles publiques du contexte spécifique : « Ça Marche 1 », « Ça Marche 2 » et « Ça Marche 3 » par Véronique Antoniadis, Natacha Ioannou, Maria Pia Manetti, publiés en 2022 par Trait d'Union, pour les trois ans du collège ; « Ça Marche Lycée 1 » par Véronique Antoniadis, Sophia Leventidi, Maria Pia Manetti, publié en 2023 par Trait d'Union ; « Ça Marche Lycée 2 » et « Ça Marche Lycée 3 » par Véronique Antoniadis, Natacha Ioannou, Sophia Leventidi, Maria Pia Manetti, publiés encore en 2023 par Trait d'Union. L'analyse des deux sources de données, des descripteurs et des manuels cherchait à mettre en évidence la place accordée tant au socioculturel qu'à l'interculturel avec une importance accordée : 1) aux types d'interactions proposés, 2) à la variété des situations de communication proposées, et 3) aux aspects socioculturels et interculturels (références culturelles, différences linguistiques régionales, diversité linguistique et régionale, présence de sensibilisation interculturelle, suggestion d'activités/tâches à but interculturel, présence de stéréotypes). Pour l'étude fiable de ces éléments, la conception d'une grille d'analyse a été nécessaire, inspirée de Zarate (1997), Puren (2011), Verdelhan-Bourgade et Auger (2011), et du CECR (2001 ; 2018). La grille que nous avons conçue se trouve en Annexe en fin d'article. La grille étant plus longue, nous en retenons uniquement les parties qui concernent la présente étude déjà signalées supra. Notons par ailleurs que pour offrir davantage de fiabilité dans les résultats de l'analyse, une équipe de six évaluateurs experts a été créée, qui a premièrement pris connaissance du cadre théorique de l'étude et a deuxièmement analysé les descripteurs et manuels à l'aide de la grille d'analyse hébergée en ligne. Les évaluateurs étaient des enseignants expérimentés, formés en Didactique du FLE. Pour plus de flexibilité, les experts avaient à leur disposition les manuels scolaires en versions numérique et imprimée.

3. Résultats

L'analyse des données de l'étude sera présentée dans deux parties, tout d'abord celle qui concerne l'étude des descripteurs, puis celle des manuels scolaires de FLE.

3.1 Analyse des descripteurs

Pendant l'analyse des descripteurs, les six évaluateurs experts les ont étudiés année par année, commençant par la première année du collège pour arriver jusqu'à la dernière classe du lycée. Rappelons que six années au total ont été analysées, les trois années du collège suivant le système scolaire chypriote et les trois années du lycée. Dans la présentation de l'analyse nous regarderons de près tant la place accordée au socioculturel qu'à celle accordée à l'interculturel.

En premier lieu, les six évaluateurs se sont d'accord sur le fait que tous les vingt-cinq descripteurs se veulent assez contemporains et modernes, dans le sens où les situations de communications proposées cherchent à avoir lieu au travers des réseaux sociaux et de la technologie. Ces situations paraissent vraisemblables, faisables, réalistes et assez intéressantes pour les nouvelles générations. Quelques exemples tirés de ces supports sont les suivants : « Comprendre des informations sur un logement paru sur un site de location saisonnière/courte durée (type Airbnb), lors de l'organisation d'un voyage. », (descripteur 4, deuxième année du collège), « Écrire sur le site web de l'école, sur un mur collaboratif et donner son avis concernant la dépendance des jeunes au téléphone portable, à la tablette, aux réseaux sociaux, aux jeux vidéo. » (descripteur 3 – Troisième année du lycée). Selon les évaluateurs, ces situations authentiques et intéressantes, intègrent assez souvent des éléments socioculturels, contribuant ainsi à l'apprentissage de la culture francophone. A titre d'exemple, les savoir-faire suivants : « Reconnaitre une célébrité sur un site Internet, un blog et/ou repérer le Top 10 des personnalités préférées des ados français, dans un blog », ou encore, « Remplir la fiche personnelle d'un personnage connu, étudié en classe (d'une célébrité, d'un champion, d'un athlète, d'un écrivain) pour l'afficher dans un magazine scolaire » (exemples tirés du descripteur de la première classe du collège), permettent de faire travailler les descripteurs linguistiques visés parallèlement avec la découverte d'éléments socioculturels.

Pour ce qui est de la place au socioculturel, des éléments intéressants ont leur place non seulement dans la partie « compétences sociolinguistiques,

plurilingues/pluriculturelles », mais également dans d'autres parties comme celle des « activités/stratégies langagières communicatives » ainsi que celle des « propositions d'évaluation alternative ». Tous les descripteurs semblent offrir une place au socioculturel de manières variées, plus précisément à travers : a) les différences signalées de registre de langue, b) le travail sur des traditions et fêtes francophones, c) la familiarisation avec des personnes célèbres de la culture populaire francophone, d) des normes d'usage de la langue comme le tutoiement et le vouvoiement, e) sensibilisation aux connotations socioculturellement marquées d'expressions comme « Touche pas à mon pote ! », « La SPA », « Les restos du cœur », et « SOS racisme », f) des mots ou expressions concernant des faits culturels « un film en version originale/sous-titré/doublé, un synopsis, une critique, une avant-première, une représentation théâtrale, une comédie musicale, le Festival de Cannes, etc. ». En général, les évaluateurs sont d'accord que la présence du socioculturel dans les descripteurs est importante et devient encore plus importante au lycée où le niveau de compétences n'est plus débutant mais intermédiaire. Les descripteurs cherchent à encadrer et guider les enseignants, en leur donnant des exemples, sans pour autant les limiter à ceux-là.
L'interculturel semble avoir une place moins importante dans les descripteurs, selon l'évaluation des experts. Des propositions telles que : « Créer une brochure avec les festivals culturels de Chypre et des pays francophones », « Créer un livre de recettes (chypriotes/grecques/françaises) », « Créer un spot vidéo/un podcast publicitaire sur une ville francophone, sur sa ville, sur son quartier », mettent en avant le travail et la discussion sur les ressemblances et les différences entre les deux cultures. Or, ces suggestions restent limitées, sans mettre l'accent sur le travail possible en classe à travers les images de stéréotypes et les représentations véhiculées dans nos supports. Si le travail sur le socioculturel parait intéressant et important, le travail sur l'interculturel et l'éveil à l'altérité demeure occasionnel et semble dépendre de la formation et expérience de l'enseignant.

3.2 Analyse des manuels

L'analyse des six manuels de FLE effectuées par les six évaluateurs experts cherche à mettre en lumière de manière générale la place accordée au socioculturel et à l'interculturel. La grille d'analyse (cf. Tableau 1 en Annexe), démontre comment cette analyse a été menée. Il faudrait par ailleurs noter que les réponses données dans la présentation de ces résultats signalent les réponses données par la majorité des évaluateurs. Lorsque cela n'a pas été possible et les réponses opinions variées, nous tenons à le signaler.

Dans un premier temps, afin d'étudier la place accordée au socioculturel, la grille proposait le critère « interaction et pragmatique », permettant d'étudier l'interaction des échanges, l'aspect réaliste de ces échanges, ainsi que la politesse et les marques de respect importants pour l'apprentissage culturel. Pour cette partie de la grille et plus précisément pour ce qui est de la présence d'échanges interactifs, les évaluateurs ont été partagés dans l'analyse du premier manuel, ont opté pour « parfois » pour les autres manuels du collège et pour la première classe du lycée, ont été encore partagés entre « parfois » et « souvent » pour la deuxième classe du lycée, et ont clairement choisi « souvent » pour le dernier manuel. Ce que nous pouvons en tirer de ces résultats est que les échanges deviennent de plus en plus interactifs avec la difficulté du niveau. De plus, les manuels sont tous jugés « parfois » intégrer des situations de communication réalistes et « souvent » représenter les marques de politesse et de respect. Les interactions manquent donc parfois de réalisme, mais n'oublient pas les marques de respect.

Les réponses à la partie « variété des situations de communication » révèlent tout d'abord qu'une large gamme de contextes est signalée, sauf pour le manuel de la première classe du collège. Cette variété semble en effet essentielle pour l'éveil des apprenants au socioculturel. Par la suite, la majorité des évaluateurs considèrent pour tous les manuels évalués que les scènes couvrent « parfois » des situations formelles et informelles et qu'il y a en général une diversité des lieux de communication. Le seul manuel ayant eu l'évaluation « jamais/rarement » par la plupart des évaluateurs était encore ce de la première classe du collège. C'est pourquoi, les données permettent de distinguer ce manuel adressé aux apprenants débutants, en en faisant un manuel plus simple en matière de variété. La question qui se pose est finalement si la variété des situations devrait dépendre du niveau de connaissances et compétences des apprenants.

Par ailleurs, pour ce qui est de la partie « aspects socioculturels » les évaluateurs ont encore répondu à trois questions. Premièrement, à la question portant sur la présence de références culturelles dans les interactions (fêtes, habitudes, coutumes, réalités sociales), les réponses varient, car pour les deux premiers ainsi que pour le cinquième manuel les évaluateurs ont opté pour « jamais/rarement », pour le troisième et le dernier ils ont opté pour « parfois » et pour le quatrième « souvent ». Il faut donc noter que d'une part il est difficile de corréler ces différences avec le niveau de compétences des manuels et d'autre part, un manque important de références culturelles est relevé. De plus, concernant la présence de différences linguistiques régionales, les évaluateurs ont jugé que l'option « jamais/rarement » était la plus adéquate, ce qui met en évidence le manque de familiarisation avec les

régionalismes, aspect essentiel du socioculturel. Enfin, les interactions des personnages représentent « jamais/rarement » une diversité sociale et culturelle pour tous les manuels sauf pour la troisième classe du collège et la terminale. Dans la majorité des manuels, cette diversité est absente, ce qui risque d'altérer l'image des apprenants pour les francophones.

Comme le socioculturel trouve sa place à travers le langage, les évaluateurs ont également relevé les mots et expressions culturellement marqués, de registres parfois plus familiers afin de mettre en évidence la place de la culture aussi à travers la langue. Tout d'abord ils ont tous signalés que la place du français familier augmente avec le niveau de compétences du manuel. Des expressions comme « Oh là là », « Ciao », « Waouh » au départ, sont enrichies par des expressions comme : « j'en ai marre » vers la fin du niveau A1. Au lycée, pendant la préparation du niveau A2, nous rencontrons des expressions familières telles que : « c'est la cata », « t'es pas écolo », « je kiffe », « j'ai la pêche » et « je m'en fiche ». Les évaluateurs notent pourtant une grande importance accordée à la grammaire, ainsi qu'à la mémorisation de listes de vocabulaire plutôt qu'à un travail progressif des expressions plus authentiques et naturelles, souvent culturellement marquées.

De surcroit, la partie finale de la grille concernant cette étude porte sur les « aspects interculturels » et contient quatre questions. Tout d'abord, les évaluateurs étaient invités à analyser la présence des éléments interculturels dans les manuels en cochant parmi cinq choix (cf. Tableau 1 en Annexe). La majorité des évaluateurs ont choisi l'option « peu importante » pour les six manuels étudiés, avec souvent même le choix de l'option « sans importance » et donc aucune présence. La même évaluation a été faite pour la qualité des éléments interculturels présents dans les manuels, c'est-à-dire, une qualité « peu importante », ce qui indique que les évaluateurs n'ont pas apprécié les choix de supports et des activités proposées visant l'interculturel. La troisième question posée « Y a-t-il des activités/tâches interculturelles ? (Jeux de rôles avec un contexte interculturel, échanges d'expériences de cultures/ d'ouverture à l'altérité ?) Si oui lesquelles ? », étant une question ouverte, a permis aux évaluateurs de s'exprimer et de donner des exemples illustrant leurs propos. Prenons pour les commentaires des experts, l'analyse manuel par manuel. Premièrement, pour le manuel adressé aux apprenants en première classe du collège, les évaluateurs sont d'accord que certains éléments y sont présents mais les activités ne sont pas véritablement des activités interculturelles. Plus particulièrement, certains éléments intéressants existent dans les supports mais c'est aux enseignants d'en faire un usage approprié pour en faire un travail interculturel. A la page vingt du manuel (cf. Image 2, en Annexe), les évaluateurs même s'ils ont jugés le texte proposé

avec l'activité de Compréhension écrite qui l'accompagne trop difficiles, ils ont toutefois signalé qu'un travail intéressant sur l'interculturel pourrait avoir lieu sur les noms de famille des différentes cultures, suivant les compétences et la formation de l'enseignant. Dans le manuel de la deuxième classe du collège, l'interculturel « peu présent » commence à faire son apparition dès l'unité 5, lorsqu'il est question de dessiner la carte de son pays, ou à l'unité 6 « Bonnes vacances », lorsque l'apprenant est invité à répondre à la question suivante en fin d'unité et tout en bas de la page : « Et dans ton pays, c'est comment ? Demande à tes parents. ». Pour ce qui est le manuel de la troisième classe du collège, plusieurs tâches ont été relevées : 1) « Avec ton voisin, vous préparez un dîner pour un ami français. Ton voisin va aller au marché. Discutez du menu et faites la liste des courses. », 2) « Ton voisin ne connait pas la cuisine de ton pays. Compose le menu et jouez le dialogue. », 3) « Explique à ta petite sœur les bonnes manières françaises à table ». Ces consignes intéressantes se présentent toutes dans l'unité concernant l'alimentation, sans autres exemples signalés des autres unités. Puis, pour ce qui est des première et deuxièmes années du lycée, bien que des éléments interculturels apparaissent dans les supports visuels ou textuels, les activités ou tâches ne sont pas dirigées vers une approche interculturelle et visent à faire développer d'autres compétences, laissant ces éléments non exploités. Il est donc à l'enseignant de profiter de ces éléments interculturels et d'en faire quelque chose d'intéressant en classe en donnant ses propres consignes. Ensuite, le manuel de la troisième classe du lycée, propose deux tâches à caractère interculturel : 1) « Quels sont les prix littéraires les plus importants dans ton pays ? Faites une recherche sur Internet. », et 2) « Et dans ton pays ? Que font les jeunes sur les réseaux sociaux ? ». La première invite les apprenants à effectuer une recherche pour pouvoir y répondre alors que la deuxième repose plutôt sur la discussion libre et l'expérience personnelle de chacun. Enfin, à la question « quelle est la place des stéréotypes dans le manuel ? », la majorité des évaluateurs ont opté pour « peu importante », un choix qui n'a pas été affecté par le niveau de compétences visé de chaque manuel. Les stéréotypes étaient ainsi peu présents dans les manuels étudiés.

Conclusion

Si prendre conscience et maitriser la manière dont une culture et ses coutumes se reflètent dans la langue et comment elles affectent l'utilisation de la langue, fait appel à la compétence socioculturelle (Celce-Murcia, 2007), l'apprentissage d'une langue-culture demande en parallèle avec la langue une découverte et un travail systématiques sur la culture.

La présente analyse, a pu mettre en lumière le fait que les descripteurs, voire les curricula proposés par le Ministère de l'Education chypriote soulignent l'importance des éléments socioculturels à faire apprendre, mais les manuels scolaires employés le font très peu. Il semble donc qu'il manque de correspondance entre les objectifs ciblés des descripteurs et ceux des manuels qui visent selon les évaluateurs de l'étude à mettre plutôt en avant la grammaire et l'apprentissage de listes de mots souvent hors contexte. Sans que les éléments socioculturels des manuels soient complètement absents, ils ne paraissent pas particulièrement mis en valeur. Les résultats ont démontré entre autres que les descripteurs proposent des situations modernes à travers l'emploi des réseaux sociaux, ce qui n'est pas suffisamment effectué dans les manuels. De la même manière les descripteurs proposent des exemples d'expressions de langage familier ou d'expressions culturellement marquées, beaucoup plus que ce que le font les manuels. De plus, un manque d'approche homogène dans l'ensemble de la série du manuel, avec des différences importantes d'année en année, démontrent une certaine instabilité. Plus précisément, même si en général un manque important de références culturelles a été signalé, le nombre de références varie de manuel en manuel. Par ailleurs, de manière générale l'étude met en lumière le manque de familiarisation avec les différences linguistiques régionales et un manque de représentation des diversités sociales et culturelles. Ceci risquerait en effet de présenter aux apprenants des représentations erronées de la population francophone, appartenant à une certaine classe sociale et une seule identité culturelle.

D'autre part, le regard porté sur l'interculturel a mis en lumière une place peu importante tant dans les descripteurs que dans les manuels de toute capacité d'établir un lien entre la culture d'origine et la culture étrangère, ainsi qu'à la capacité à dépasser des relations superficielles stéréotypées (CECR, 2001). Des exemples très limités de discussions ou de tâches sont proposés dans les deux supports. Le contexte diglossique du pays ne semble pas pour autant être suffisamment exploité pour l'enrichissement des discussions et tâches socio et interculturelles. Une mise à jour de ces supports semblerait être utile pour soutenir au mieux les enseignants qui s'en servent pour les cours de FLE.

Bibliographie

BANKS, James. A., MCGEE BANKS, Cherry. A. (Éds.), (2009), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, USA : Wiley.

CELCE-MURCIA, Marianne, 2007, « Rethinking the role of communicative competence in language teaching», dans SOLER, A et M. S. JORDÀ, M. S. (Éds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer.

DAUNAY, Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle et REUTER, Yves, (2009), *Didactique du français, le socioculturel en question* (Vol. 1). Presss Universitaires du Septentrion.

GUNDARA, Jagdish, (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

KOTTAK, Conrad Phillip, (2020), *Window on Humanity: A Concise Introduction to Anthropology* (9e éd.). McGraw-Hill Education.

PAREKH, Bhikhu, (2000), *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

PUREN, Christien, (2011), *Didactique des langues-cultures et didactique du plurilinguisme: vers une transposition didactique intégrée*. Éditions des Archives contemporaines.

PHILIPPOU-OUARAS, Maria, (2017), Le chypriote entre pratiques et représentations. *Socles*, 10, pp(57-72).

SOLTANI E. M. 2020. « Compte-rendu d'ouvrage : BEACOO, J, C. COSTE, D.2017. L'éducation plurilingue et interculturelle : La perspective du Conseil de l'Europe, Paris, Les éditions Didier, 298 Pages», dans *Revue algérienne des Lettres*, 3(3), 250-256.

SOLTANI, E. M., & TIMESGUIDA, N. (2020). L'interculturel dans le manuel de FLE dans le cadre de la 2ème génération « Cas de la 4ème année primaire ». المعيار, 24(4), 952–963. Retrieved from https://www.asjp.cerist.dz/en/article/128481

SOLTANI, E.M. (2019). « Lu pour vous : *Diagonales de la communication interculturelle*, de Martine Abadallah-Pretceille et Louis Porcher », *Traduire*, 240 | 2019, 122-124.Disponible sur le lien : http://journals.openedition.org/traduire/1751

Annexes:

Annexe 01

Niveau A1.3 - Troisième classe du collège

2e semestre

MATIÈRE : FRANÇAIS Troisième classe du collège - Niveau A1.3 du CECRL			
Descripteurs	Activités/stratégies langagières communicatives Les élèves doivent être capables de :	Compétences générales et communicatives langagières	
3 S'initier au passé	**COMPRÉHENSION ORALE** Comprendre un dialogue, une rencontre. Comprendre un dialogue où l'on raconte un incident insolite passé/un événement extraordinaire. **COMPRÉHENSION ÉCRITE** Comprendre un texte dans le passé dans un magazine ado, dans un blog ou sur Facebook où des jeunes racontent leurs expériences (une journée à bord d'un bateau, à la piscine, à la montagne, une journée difficile, formidable, différente des autres etc.). **PRODUCTION ORALE - INTERACTION** Partager des événements agréables devant la classe (expériences Erasmus+) ou des incidents désagréables (objet volé). **PRODUCTION ÉCRITE** Raconter un voyage en famille ou avec des amis dans son journal intime. Illustrer ses vacances extraordinaires accompagnées des légendes dans un blog voyage. **MÉDIATION** Transmettre un incident passé qui vous a marqué à une autre personne.	**PRÉREQUISES**	**FONCTIONS** Exprimer des actions du quotidien. **ÉLÉMENTS LEXICAUX** • le matin, en mai, en hiver, etc. • se lever, s'habiller, etc. • aller, venir, visiter, manger etc. • d'abord, après, enfin **ORTHOGRAPHE** Peut copier de courtes expressions et des mots au sujet de son quotidien. **RESSOURCES GRAMMATICALES** • à ... heures, etc.
		GÉNÉRALES	✓ Bien gérer son temps. ✓ Respecter les activités d'autrui.
		LINGUISTIQUES	**ÉLÉMENTS LEXICAUX** • musée, parc d'attractions, la tour Eiffel, etc. • manger, visiter, aller, naître, mourir etc. **ORTHOGRAPHE** Manière d'orthographier correctement le lexique sur le passé. **RESSOURCES GRAMMATICALES** • j'ai mangé, nous avons visité, elle est née, etc. • c'était, il y avait, il faisait. • hier, l'été dernier, il y a ... ans, quand j'étais petit..., etc.
		SOCIOLINGUISTIQUES PLURILINGUES/ PLURICULTURELLES	Différences de registre entre un récit dans un journal scolaire (plutôt formel) ou sur une plateforme de réseau social avec ses amis (plutôt informel).
		PRAGMATIQUES	**FONCTIONS** Raconter/Décrire dans le passé (souvenirs, voyages, activités quotidiennes).
	Propositions d'évaluation alternative	Raconter son voyage dans son journal intime. Rédiger une carte postale fictive au moment de ses vacances. Créer un album photos des moments importants de la classe (anniversaires, vacances, sorties scolaires etc.). Créer un collage de photos, dessins, peinture de ses vacances idéales d'été, d'hiver, de Noël.	

Image 1 : Exemple de descripteurs de la troisième classe du collège, en contexte chypriote-hellénophone de FLE

Annexe 02



Image 2 : Support tiré de *Ça Marche 1*, Livre de l'élève, page 20. Exemple de texte qui pourrait être exploité da manière interculturelle.

Annexe 03

Informations générales	
Titre du manuel :	
Auteur(s) :	
Éditeur :	
Niveau ciblé :	
Année de publication :	

Interaction et pragmatique

Les interactions incluent-elles des échanges interactifs (questions-réponses, interruptions, reformulations) ?		Jamais/Rarement	Parfois	Souvent	
Les échanges simulent-ils des situations de communication réalistes (demandes d'information, excuses, négociations) ?	Jamais/Rarement	Parfois	Souvent		
La politesse et les marques de respect sont-elles bien représentées (vouvoiement, tutoiement, formules de politesse) ?	Jamais/Rarement	Parfois	Souvent		
Variété des situations de communication					
Les textes couvrent-ils une large gamme de contextes (familial, professionnel, académique, social) ?	Jamais/Rarement	Parfois	Souvent		
Les scènes couvrent-elles des situations formelles et informelles ?	Jamais/Rarement	Parfois	Souvent		
Diversité des lieux de communication (à la maison, au travail, dans un magasin, dans les transports en commun, etc.) ?	Jamais/Rarement	Parfois	Souvent		
Aspects socioculturels					
Les interactions intègrent-elles des références culturelles (fêtes, habitudes, coutumes, réalités sociales) ?	Jamais/Rarement	Parfois	Souvent		
Présence de différences linguistiques régionales (accents, dialectes) ?	Jamais/Rarement	Parfois	Souvent		
Les personnages des interactions représentent-ils une diversité sociale et culturelle ?	Jamais/Rarement	Parfois	Souvent		
Aspects interculturels					
Comment évaluez-vous la présence d'éléments interculturels dans le manuel?	1 Sans importance	2 Peu importante	3 Importante	4 Très importante	5 Primordiale
Comment évaluez-vous la qualité d'éléments interculturels dans le manuel?	1 Sans importance	2 Peu importante	3 Importante	4 Très importante	5 Primordiale
Y a-t-il des activités/tâches interculturelles? (Jeux de rôles avec un contexte interculturel / échanges d'expériences de cultures/ d'ouverture à l'altérité? Si oui, lesquelles ?)					
Quelle est la place des stéréotypes dans le manuel?	1 Sans importance	2 Peu importante	3 Importante	4 Très importante	5 Primordiale

Image 3 : Partie de la grille d'analyse des manuels de FLE portant sur le socioculturel et l'interculturel.