SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ROMANISTIKU

Studentica :
Ana Perić

Utjecaj učenja francuskog kao stranog jezika na predrasude i stereotipe

Diplomski rad

Mentorica:
dr. sc. Sanja Šoštarić

Zagreb, rujan 2018.

UNIVERSITÉ DE ZAGREB
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES
DÉPARTEMENT D'ÉTUDES ROMANES

Étudiante :
Ana Perić

L'influence de l'apprentissage du FLE sur les préjugés et les stéréotypes

Mémoire de Master

Directrice de la recherche :
dr. sc. Sanja Šoštarić

Zagreb, septembre 2018

Table des matières

1. Résumé 4

2. Sažetak 5

3. Introduction 6

4. L'histoire de l'introduction de la compétence culturelle dans la didactique des langues 7

4.1. La compétence culturelle au sein de la méthode grammaire-traduction 7

4.2. La compétence culturelle au sein de la méthode audio-orale et audiovisuelle 8

4.3. La compétence culturelle au sein de l'approche communicative 8

4.4. La compétence culturelle au sein de l'approche interculturelle 9

5. L'importance de la compétence culturelle (dans le contexte d'aujourd'hui) 12

5.1. La compétence culturelle et le CECR 14

5.2. Les objectifs de l'acquisition de la compétence culturelle 15

6. La culture dans la classe de langue 17

6.1. Le rôle de l'enseignant 19

6.2.2. Livre blanc sur le dialogue interculturelle *« Vivre ensemble dans l'égale dignité »* 22

6.2.3. Autobiographie des rencontres 23

7. La recherche 24

7.1. L'introduction 24

7.2. L'analyse du questionnaire 25

7.2.1. Les éléments de la micro-culture 25

7.2.2. Les éléments de la macro-culture 37

7.2.3. Les cultures française et croate confrontées 45

7.2.4. La distinction entre « français » et « francophone » 48

7.2.5. La disparité entre la connaissance des artistes masculins et féminins 49

7.2.6. La différence et la comparaison des résultats obtenus par les apprenants débutants et avancés 50

7.2.7. La conclusion de la recherche 52

8. Conclusion générale 54

9. Références bibliographiques 55

10. Annexes 56

10.1. Le questionnaire original 56

1. Résumé

Ce travail se concentre sur l'importance et le rôle de la compétence culturelle dans l'apprentissage des langues étrangères. Les nouvelles connaissances ont mené aux changements dans l'enseignement des langues promouvant l'acquisition de la compétence culturelle pour respecter les valeurs européennes et pour stimuler les échanges interculturels, la tolérance, et l'ouverture vers l'autre.

Au premier lieu, on a essayé de trouver ce que les élèves ont appris au début et à la fin de leur formation lycéenne, on a recueilli leurs opinions et leurs avis et essayé de les interpréter en prenant en considération des facteurs différents tels que l'apprentissage du FLE, leur âge, l'expérience formative et les connaissances acquises grâce aux divers sources (les autres cours qui incluent la compétence culturelle, la culture populaire, la culture générale). Notamment, il est évident que l'on ne peut (et ne doit) pas enseigner la langue étrangère sans introduire les éléments culturels. En outre, l'objectif était de montrer que, seulement avec un plus haut degré de l'acquisition de la compétence culturelle, on peut combattre les stéréotypes et les préjugés soit vers l'autre, soit vers sa propre culture.

Pour cette recherche, on a demandé aux lycéens croates de la première et de la quatrième classe de répondre au questionnaire. Cela a permis de faire la lumière sur leur perception de la culture française et de leur propre culture croate. On a vu qu'ils sont conscients des contenus culturels, mais leurs connaissances, particulièrement concernant certains domaines, peuvent encore être approfondies. Pour cette raison, on doit continuer à insister sur le contenu culturellement riche et faire développer la compétence culturelle chez les apprenants pour essayer d'atteindre l'objectif commun – la déconstruction des stéréotypes et la promotion des valeurs démocratiques européennes.

Mots clés : compétence culturelle, culture, FLE, stéréotypes, préjugés

2. Sažetak

Ovaj rad bavi se važnosti i ulogom kulturne kompetencije u učenju stranih jezika. Nova saznanja dovela su do promjena u nastavi stranih jezika promičući usvajanje kulturne kompetencije kako bi se poštovale europske vrijednosti i kako bi se poticale kulturne razmjene, tolerancija, otvorenost i znatiželja prema drugome.

Ponajprije, pokušali smo otkriti što su učenici naučili na početku i na kraju svojeg srednjoškolskog obrazovanja, prikupili smo njihova mišljenja i stajališta i pokušali ih protumačiti uzimajući u obzir različite čimbenike kao što su učenje francuskog kao stranog jezika, njihova dob, iskustvo i znanja koja su stekli zahvaljujući različitim izvorima (drugim predmetima koji uključuju kulturnu kompetenciju, popularnoj kulturi, općoj kulturi). Cilj je rada bio pokazati da se jedino s višim stupnjem usvojenosti kulturne kompetencije možemo boriti protiv stereotipa i predrasuda bilo prema drugome, bilo prema vlastitoj kulturi.

Za ovo istraživanje ispitali smo hrvatske gimnazijalce prvog i četvrtog razreda. To nam je omogućilo da dobijemo uvid u njihovo poimanje francuske, ali i vlastite, hrvatske kulture. Vidjeli smo da su svjesni kulturnih sadržaja, ali i da u nekim područjima još ima mjesta za napredak. Zbog toga je i dalje potrebno inzistirati na kulturno bogatom sadržaju i razvijati kulturnu kompetenciju kod učenika kako bi se pokušao postići zajednički cilj – dekonstrukcija stereotipa i poticanje demokratskih europskih vrijednosti.

Ključne riječi : kulturna kompetencija, kultura, francuski kao strani jezik, stereotipi, predrasude

3. Introduction

Grâce à la mondialisation, la rencontre entre les cultures est devenue un fait quotidien. Aujourd'hui il est inévitable d'entrer en contact avec les autres cultures et avec de divers modes de penser. Par conséquent, l'apprentissage des langues étrangères ne peut plus être concentré seulement sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, mais aussi sur l'apprentissage de la/des culture(s) de l'Autre pour que les élèves cherchent à le comprendre, mais surtout pour construire un monde plus ouvert et démocratique, sans que l'on soit limité à la vision trop simplifiée, c'est-à-dire aux stéréotypes et préjugés.

Ce travail se concentrera sur l'importance de la compétence culturelle dans l'apprentissage des langues étrangères (particulièrement du français langue étrangère). On discutera le développement de cette compétence, son rôle en classe de langue et puis dans la vie quotidienne, en dehors de la classe.

Comme on en est déjà conscient, on ne peut pas enseigner/apprendre une langue étrangère sans utiliser les éléments culturels spécifiques. On lit et analyse des documents authentiques, on écoute des enregistrements ou chansons francophones et peu à peu, on note des éléments de la culture française (et francophone) qui révèlent l'authenticité, la richesse et la diversité de cette culture. L'enseignement interculturel devrait viser à élargir les connaissances des apprenants soit de la culture étrangère soit de leur propre culture pour pouvoir soutenir l'ouverture aux autres valeurs, pour renforcer la tolérance et pour lutter contre la xénophobie, les stéréotypes et les préjugés.

Pour ce mémoire, on a mené une recherche auprès des lycéens croates. En fait, on voulait savoir dans quelle mesure les lycéens se sont rendus compte des éléments interculturels insérés dans l'enseignement du français. De plus, on voulait examiner leur acquisition de la compétence culturelle en comparant les résultats obtenus au niveau débutant et au niveau avancé.

Tout d'abord, on va présenter le rôle de la compétence culturelle au fil du temps, l'approche communicative comme une des plus modernes approches aujourd'hui, l'importance de la compétence culturelle dans l'apprentissage (et l'enseignement) du français. À la fin, on va présenter la recherche dont on va analyser et interpréter les résultats.

4. L'histoire de l'introduction de la compétence culturelle dans la didactique des langues

Du début du XXème siècle, les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères ont changé dramatiquement. Selon Carsac, « [d]ans l'histoire de la didactique des langues, les contenus culturels ont donc à certains moments été réduits à l'histoire, la géographie et l'art concernant le pays »[1], c'est-à-dire au contenu lié à la macro-culture. Néanmoins, cette approche a changé au cours du temps.

On va utiliser la synthèse de Neuner[2] qui présente et résume des différentes méthodes didactiques dominantes en diverses périodes.

4.1. La compétence culturelle au sein de la méthode grammaire-traduction

Pour commencer, on doit mentionner la méthode grammaire-traduction, qui serait le début absolu de l'enseignement des langues. On l'utilisait pour enseigner les langues classiques (le latin et le grec) et puis, pour l'enseignement des langues étrangères, étant donné que c'était la seule approche connue. Cette méthode se basait sur l'apprentissage approfondi du vocabulaire et de la grammaire. Elle se constituait de nombreux exercices de traduction utilisant des extraits d'œuvres littéraires. Quant à la compétence culturelle, on en usait des éléments de la macro-culture, en se concentrant sur les besoins de la classe moyenne et sur le savoir considéré utile pour eux. Pour citer Neuner

> [S]'agissant des aspects socioculturels, l'accent était mis sur la présentation des réalisations marquantes (la Culture avec un grand C : arts et littérature) et leur incarnation dans les grands hommes (et, occasionnellement, des femmes) ainsi que sur les événements importants de l'histoire du pays étudié. Dans sa version plus moderne, cette méthode englobait également les « faits et chiffrées » ainsi que « la vie et les institutions » du pays concerné. [3]

Donc, il existait la compétence culturelle au sein de la macro-culture, c'est-à-dire, on apprenait seulement les faits liés aux disciplines telles que l'histoire, la littérature, les arts… En revanche, les faits liés à la vie quotidienne n'étaient pas mentionnés. Par exemple, les apprenants ne s'étaient pas familiarisés avec les habitudes et avec les coutumes françaises, et encore moins avec la diversité concernant le monde francophone.

---

[1] CARSAC, Johanne, *La place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante, et plus précisément de l'anglais, à l'école primaire,* Education. 2014, pp. 6-7.
[2] NEUNER, Gerhard - PARMENTER, Lynne – STARKEY, Hugh – ZARATE, Geneviève, *La compétence interculturelle,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, mai 2003, pp. 15-67.
[3] *Ibidem*, p. 19.

4.2. La compétence culturelle au sein de la méthode audio-orale et audiovisuelle

Dans les années 40, la didactique des langues évolue et on est témoin de la naissance et de l'élaboration de la méthode audio-orale et audiovisuelle. Cette méthode devait « répondre aux besoins immédiats de groupes particuliers […], et qui ont ensuite évolué de manière à répondre aux besoins et aux capacités de 'l'apprenant ordinaire'. »[4] Le même auteur continue disant que :

> On observe que l'accent s'est déplacé des grands thèmes (« la Culture avec un grand C ») vers l'étude de divers aspects de la vie quotidienne (la culture avec un petit c), présentés dans le cadre de situations et de contextes typiques, le plus souvent sous la forme de rencontres entre touristes et « autochtones » du pays cible. Dans cette conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, l'étude de la société et de la culture du pays disparaît presque entièrement du programme d'enseignement de la langue en tant que thème. Les aspects socioculturels s'insèrent dans le cadre général des situations et des contextes et ne fournissent plus qu'un arrière-plan – souvent présenté visuellement - aux dialogues se déroulant dans le pays étranger.[5]

Ainsi, on peut remarquer que la macro-culture ne représente plus la base pour la compétence culturelle et que l'on voit la présence des éléments de la micro-culture, c'est-à-dire, des éléments liés à la vie quotidienne. À cet égard, on pourrait voir un certain progrès. Quand même, on s'aperçoit que la compétence culturelle n'est pas encore reconnue comme un aspect important ou même essentiel pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Les experts n'accentuent pas encore le lien fort entre la langue et la culture qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage et qui se montrera crucial plus tard dans le développement des méthodes d'enseignement.

4.3. La compétence culturelle au sein de l'approche communicative

Étant basée sur l'importance de faire communiquer les apprenants en langue étrangère, l'approche communicative apporte des nouveautés dans l'enseignement des langues. En outre, l'accent est déplacé des extraits littéraires et des textes artificiels vers les documents authentiques. Cette approche a été élaborée dans les années 70 avec « [l]a priorité accordée aux actes de discours et l'utilisation de textes authentiques ».[6] Grâce à cela, les apprenants ont l'opportunité de mieux connaître la culture cible. Ensuite, les textes sont pleins d'éléments liés à la vie quotidienne des gens ordinaires. Neuner en mentionne plusieurs, par exemple les

[4] *Ibidem*, p. 20.
[5] *Ibidem*, p. 21.
[6] *Ibidem.*

thèmes tels que la famille, les amis, la communauté, le pays, les valeurs, le mode dans lequel les gens voyagent, communiquent entre eux[7], et ainsi de suite.

Donc, l'approche communicative a produit une révolution en didactique des langues avec une vision de l'apprentissage basée sur le sens et sur le contexte. La compétence culturelle devient de plus en plus importante et reconnue comme indispensable dans l'apprentissage des langues étrangères. Les apprenants rencontrent la culture cible du point de vue ordinaire, c'est-à-dire, « micro ». Ils ont finalement un moyen de connaître une culture dans sa quotidienneté, de voir les normes, les valeurs et les coutumes de la culture du pays dont ils apprennent la langue.

4.4. La compétence culturelle au sein de l'approche interculturelle

Bien que l'approche communicative ait représentée une révolution quant aux méthodologies didactiques, les méthodes ont continué à changer et à s'améliorer. Dans les années 80, apparaît l'approche interculturelle dont les « thèmes visent à sensibiliser l'apprenant non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction du sens, etc. »[8] Parmi les thèmes pertinents pour cette approche, on peut mentionner les suivants : perception et expérience culturelle spécifique, langue et interaction sociale, cliché et rituel, langue et stéréotype, [9] et beaucoup d'autres.

Dans ce cas, on peut parler d'une prise de conscience de l'Autre, d'une vraie valorisation de la compétence culturelle et de la reconnaissance de sa valeur au sein de l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, selon Neuner,

> L'approche interculturelle adoptée dans l'enseignement des langues vivantes n'est pas foncièrement différente de l'approche communicative. Elle contribue plutôt à créer une vision plus globale de la « compétence de communication ». En allant au-delà des aspects fonctionnels ou simplement pragmatiques de l'usage d'une langue, elle nous fait prendre conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère peut jouer un rôle important dans le développement du moi et du moi social de l'apprenant et dans sa capacité à s'entendre avec les autres.[10]

Alors, cette approche a approfondi le rapport entre la culture et la langue cible quant à l'enseignement et l'apprentissage des langues. La culture et son rapport avec les stéréotypes occupent une place importante. L'enseignant « sert », donc, à faciliter une réflexion sur les

---

[7] *Ibidem*, p. 22.
[8] *Ibidem.*
[9] *Ibidem*, p. 23.
[10] NEUNER, G., *Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* dans *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* dans : BYRAM, M. – ZARATE, G. – NEUNER, G., Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, p. 75.

éléments qui constituent une culture, à faire confronter deux cultures (culture cible et culture d'origine) de manière critique et à faire penser et discuter sur divers aspects de la culture, des valeurs et de la diversité et variété à l'intérieur d'une culture. Les apprenants, en revanche, sont prêts à en réfléchir et en discuter, utilisant la langue seconde pour découvrir l'Autre, mais aussi eux-mêmes.

Contrairement à l'opinion largement répandue, on n'apprend pas une langue seulement pour pouvoir communiquer avec l'Autre, mais aussi pour comprendre l'Autre, pour se développer et croître et, donc, on ne peut pas apprendre une langue sans avoir appris la culture, ou au moins, des éléments constitutifs de celle culture. Dans le cas du français, on peut parler d'une culture francophone qui est très variée et riche.

Bref, en ce qui concerne la compétence culturelle au sein de l'approche interculturelle, on peut conclure que son rôle est crucial vu que le contenu se constitue autour de la culture et ses divers aspects. Évidemment, on se réfère principalement à la micro-culture qui est traitée d'une manière consciente.

4.5. La compétence culturelle aujourd'hui

Aujourd'hui, on tend à utiliser des nouvelles méthodologies pour améliorer le processus de l'apprentissage des langues, à faire les apprenants plus autonomes, à faciliter la communication en langue étrangère, à faire faire les apprenants des diverses tâches avec la langue seconde. Cette approche, qui s'est diffusée avec la publication du CECR en 2001 et qui suit l'approche communicative, est connue comme approche actionnelle. Carsac le présente comme « une approche tout à fait différente, influencée par l'état d'esprit de l'époque. »[11] Elle affirme que cette approche « est née d'un besoin d'être capable de vivre et de travailler avec des locuteurs natifs du pays où l'on parle la langue. »[12]

La caractéristique principale de l'approche actionnelle, apparue dans les années 90 et 2000, est « le caractère actif, physique, participatif, entreprenant d'une pédagogie de l'action. Elle vise à faire vivre la langue à l'apprenant ; (…) faire appliquer les connaissances apprises en partie pour les transformer en compétences tout en les faisant intérioriser. »[13] Saydi indique que l'approche actionnelle fait l'apprenant devenir un vrai acteur social qui utilise « la langue

[11] CARSAC, op. cit., pp. 7-8.
[12] *Ibidem.*
[13] SAYDI, Tilda, *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*, Aydın, Synergies Turquie, n° 8, 2015, p. 14.

d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. »[14]

Quant à la compétence culturelle, Saydi dit que l'approche actionnelle « permet d'entreprendre non seulement la langue, détachée de sa culture, mais aussi la langue avec les dimensions socioculturelles des locuteurs natifs, même si elle se réalise sur un certain plan pratique et symbolique. »[15]

Quand même, on devrait tenir compte du fait qu'aujourd'hui, la didactique des langues utilise et combine des diverses méthodologies et approches, et que le rôle de la compétence culturelle devient de plus en plus considérable et de grande portée. Dans son texte, Šperkova indique que « [d]ans le contexte européen actuel, la compétence interculturelle devient l'une des priorités dans le domaine de l'enseignement des langues. »[16] Cette opinion est confirmée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui souligne l'importance de la compétence culturelle parce qu'elle stimule la tolérance, la multiculturalité et la diversité culturelle.

À ce propos, on devrait définir la compétence culturelle et la manière dont elle est perçue aujourd'hui. Selon le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* la compétence interculturelle serait :

> [e]nsemble de savoirs, savoir faire et savoir être et d'attitudes permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage. [17]

Donc, la valeur de la compétence culturelle est reconnue comme encore plus importante que la compétence linguistique tant qu'elle offre la possibilité du dialogue, de la communication et de la tolérance entre les gens appartenant aux diverses cultures. Elle est fondamentale pour la construction d'un monde plus ouvert qui cherche à combattre les stéréotypes et les préjugés largement répandus dans la société.

---

[14] *Ibidem.*
Les autres auteurs comme Delrue et Puren soutiennent eux aussi ce point de vue. Selon Puren « les apprenants sont considérés (…) comme des acteurs sociaux à part entière. », PUREN, C., *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*, dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point.* Paris, Éditions Maison des langues, 2009, p. 123.
[15] SAYDI, op. cit., p. 16.
[16] ŠPERKOVA, *La littérature et l'interculturalité en classe de langue*, Sens public, 2009/10, p. 1. Disponible sur http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=666 (1 juin 2018)
[17] BEACCO et BYRAM, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007, p. 126.

5. L'importance de la compétence culturelle (dans le contexte d'aujourd'hui)

Comme il est montré dans les chapitres précédents, la valeur de la compétence culturelle a été reconnue comme un élément constitutif de l'apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, dans l'enseignement des langues on fait attention à l'inclure dans les manuels, dans les documents que l'on utilise et dans les exercices pour les élèves. Mais pourquoi ? Évidemment, les apprenants profitent de la connaissance d'une autre culture, ils améliorent leur niveau de culture générale. Pourtant, ce n'est pas entièrement la raison principale pour laquelle on a renforcé le statut de cette compétence.

Il est important d'accentuer qu'aujourd'hui on vit dans une société multiculturelle et plurilingue. Les sociétés homogènes ont pratiquement disparu ; le monde moderne est constitué d'une gamme de cultures qui se rencontrent chaque jour. Le devoir de l'éducation est de les faire concilier, collaborer et apprendre l'une de l'autre. C'est justement pour cette raison qu'il faut faire interagir les cultures existantes et enseigner aux apprenants à respecter et apprécier la diversité des cultures. Comme il était déjà mentionné, l'éducation et l'acquisition de la compétence culturelle y joue un rôle décisif. Aussi Byram affirme que « [l]a mise en place de stratégies éducatives pour sensibiliser à ces questions et favoriser le développement du dialogue interculturel et la communication est d'une importance cruciale pour le maintien et le développement des sociétés multiculturelles. »[18]

Donc, on voudrait former des individus indépendants qui ont développé leur pensée critique et qui pourraient réfléchir sur les questions avec lesquelles on se rencontre dans la société contemporaine. Pour citer de nouveau Byram, il s'agit des individus pluriculturels qui « sont des individus qui disposent des connaissances, des dispositions et des savoir-faire linguistiques et comportementaux dont ont besoin les acteurs sociaux opérant dans au moins deux cultures. »[19]

En outre, la classe de langue est une place particulière où les apprenants peuvent acquérir la compétence culturelle avec la compétence linguistique, vu qu'elles sont complémentaire. C'est une opportunité de faire parler les élèves, de les encourager d'exprimer leurs avis et leurs points de vue à travers une langue seconde, en tenant compte des connaissances concernant la diversité de la culture de la langue étrangère et en faisant la comparaison avec leur propre culture. De plus, dans la société multiculturelle, cela rend les

[18] BYRAM, M., *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: Le projet de l'éducation interculturelle,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2009, p.9.
[19] *Ibidem,* p.6.

apprenants conscients de l'importance de la compréhension mutuelle entre les cultures. Neuner partage cet avis :

> Le processus d'intégration européenne suppose, en effet, bien plus que de simples interactions, il requiert une approche plus globale, une véritable cohabitation au sein de la « maison européenne ». De toute évidence, l'apprentissage des langues vivantes a un rôle crucial à jouer dans ce contexte.[20]

En somme, l'apprentissage des langues devrait promouvoir les valeurs et les buts d'une société démocratique, ouverte et tolérante, c'est-à-dire :

> [L]a notion d'éducation plurilingue et interculturelle tend à caractériser cette conception de l'éducation comme orientée par des valeurs, telles que prônées par le Conseil de l'Europe et comme une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues présentes dans l'école et à tous les domaines disciplinaires. Elle vise le développement de la compétence plurilingue et interculturelle ainsi que l'élargissement du répertoire langagier et discursif de l'apprenant.[21]

Alors, le but de l'acquisition de la compétence culturelle dans l'apprentissage des langues serait de combattre les stéréotypes et les préjugés parce qu'ils mènent à la simplification et catégorisation des autres.

> Les clichés ou stéréotypes consistent à « coller une étiquette » sur certains groupes d'individus ou à les « classer dans des cases », avec une connotation généralement négative, et en fonction d'idées préconçues ou de généralisations très larges ; puis, sur cette base, on suppose que tous les membres du groupe en question pensent et se comportent de la même manière. Quant au préjugé, c'est une opinion préconçue au sujet d'un groupe ou d'une personne donnés, sur la base des stéréotypes que l'on a à l'esprit, voire du fait d'une ignorance totale.[22]

Par conséquent, il est nécessaire de faire développer la compréhension chez les apprenants et de stimuler la prise de conscience qui les mènera à construire et à faire part d'une société sans préjugés.

---

[20] NEUNER, G., le chapitre *Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes,* op. cit., p.46.

[21] CAVALLI, M. - COSTE, D. – CRISAN, A. - VAN DE VEN, P.*, L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2009, p. 9.

[22] BYRAM, M. – GRIBKOVA, B. – STARKEY, H., *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007, p. 30.

5.1. La compétence culturelle et le CECR

Le Cadre européen commun de référence pour les langues définit, comme un de ses objectifs, l'acquisition de la compétence culturelle, ou même « la prise de conscience interculturelle. »[23] On peut y trouver une longue définition qui sera présentée, sous forme raccourcie, dans les lignes suivantes :

> La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (…) 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. (…) [L]a prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. (…) Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas – quelle expérience et quelle connaissance antérieures l'apprenant est censé avoir ou est tenu d'avoir – quelle expérience et quelle connaissance nouvelles de la vie en société dans sa communauté ainsi que dans la communauté cible l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en L2 – de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée.[24]

Comme il est visible, cette définition exhaustive vise à expliquer tout ce que les apprenants doivent développer pour maîtriser une langue. Pour résumer, la définition insiste sur la conscience et la compréhension entre les deux cultures (celle d'origine et celle cible) et leur comparaison avec le but de l'enrichissement de la vision du monde, grâce à la langue maternelle et étrangère. La stéréotypisation est mentionnée pour accentuer le fait que les utilisateurs du CECR doivent voir le changement d'eux-mêmes. Il faut comparer les connaissances et les expériences antérieures à celles qui se sont formées au cours du (ou après le) processus de l'apprentissage (en supposant que les apprenants aient élargi leur horizon).

Ensuite, si on jette un coup d'œil sur l'analyse des épreuves d'une des grilles d'évaluation prise du DELF[25], on peut retenir que « [l]a compétence culturelle est reconnue explicitement, elle est dotée d'un contenu spécifique : deux épreuves sur 6 y sont consacrées. »[26] En outre, Byram et Zarate notent que « [l]a mise en relation de la culture de l'apprenant et de la culture enseignée est évoquée (…) mais la maîtrise de la comparaison n'y

---

[23] Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier, 2001, p. 83.
[24] *Ibidem*.
[25] BYRAM, M. – ZARATE, G., chapitre *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle* dans BYRAM, M. – ZARATE, G. – NEUNER, G., op. cit., p.46.
[26] *Ibidem*, p. 36.

est pas abordée comme un savoir-faire spécifique. »[27] Cependant, ce qui est peut-être le plus intéressant, vu qu'il s'agit de la langue française, c'est la conclusion suivante :

> La compétence culturelle n'est pas associée à une seule culture nationale : la dimension francophone étant explicite, on peut considérer que la dimension interculturelle est présente sous une forme latente puisque le pluralisme culturel est une composante de la description de la compétence culturelle dans le CECR.[28]

Quant au CECR, dans le chapitre 8.4.3. *Une orientation multidimensionnelle et modulaire*, on mentionne tout ce que les utilisateurs du CECR peuvent examiner, par exemple les expériences de la pluralité linguistique et culturelle vécues, comment ces expériences peuvent les aider dans l'apprentissage, quelles compétences peuvent enrichir les compétences déjà installées, etc.[29]

5.2. Les objectifs de l'acquisition de la compétence culturelle

Comme on l'a déjà vu, il y a beaucoup d'avantages de l'acquisition de la compétence culturelle. Même le CECR en souligne plusieurs. La compétence culturelle est pratiquement devenue un des objectifs essentiels de l'apprentissage d'une langue. Byram explique que l'objectif principal de l'intégration de la culture dans le cours de langue est de « faire naître la tolérance et la compréhension vis-à-vis d'autres peuples. »[30]

On pourrait y ajouter que, grâce à la dimension interculturelle :

> [O]n vise à faire des apprenants (…) des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe (…) et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité. Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur.[31]

Donc, les apprenants deviennent des médiateurs entre deux cultures, avec une vision du monde complexe et enrichie. Ils réussissent à dépasser les catégories imposées (telles que les stéréotypes et l'image d'une culture présentée d'une manière trop simplifiée) et ils s'approchent de leurs interlocuteurs sans idées préconçues, sans étiquetage sur une base nationale et, habituellement, ils évitent de généraliser.

En somme, une approche moderne à l'enseignement des langues devrait inclure la compétence culturelle comme sa composante intégrante et, naturellement, permettre aux

---

[27] *Ibidem.*
[28] *Ibidem.*
[29] Conseil de l'Europe, op. cit., p. 134.
[30] BYRAM, M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Didier, 2004, p.34.
[31] BYRAM, M. – GRIBKOVA, B. – STARKEY, H., op. cit., pp. 9-10.

apprenants d'acquérir la compétence linguistique. Quand même, il faut insister sur le développement de la compétence culturelle chez l'apprenant pour « permettre un dialogue éclairé entre individus (…), ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun. »[32]

Pour résumer, la compétence culturelle, inclue dans l'enseignement des langues est une composante importante dans le CECR. Avec l'acquisition de la compétence culturelle on vise à enrichir l'apprentissage des langues en offrant les connaissances qui pourraient servir d'instrument pour lutter contre les préjugés et les stéréotypes. Ensuite, l'un des buts méthodologiques serait « de doter les apprenants des outils métacommunicatifs qui leur permettront d'être attentifs aux aspects interculturels de leurs interactions. »[33] En effet, la compétence culturelle devrait faire comprendre la complexité de chaque culture et l'impossibilité de catégoriser les personnes selon leur nationalité aux apprenants. D'un autre côté, ils devraient approcher avec curiosité les personnes d'origine diverse et les percevoir comme des individus particuliers, chacun possédant sa propre identité et sa personnalité. L'acquisition de la compétence culturelle contribuerait à la tolérance et à l'intégration des valeurs fondamentales d'une société démocratique.

[32] *Ibidem*, p.10.
[33] BLANCHET, P., *L'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère*, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004/05, pp. 30-31.

6. La culture dans la classe de langue

Jusqu'ici on a démontré que la culture est indispensable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On devrait encore mentionner que la langue est, en effet, indissociable de la culture. La culture se réfléchit dans la langue, il existe des expressions culturellement spécifiques, mais aussi la langue révèle la mentalité d'une culture. Blanchet résume ce rapport en disant que « toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une 'version du monde' spécifique, différente de celle offerte par une autre langue. »[34]

Quant à l'enseignement de la culture dans la classe de langue, Neuner ajoute qu'il n'existe pas l'enseignement des langues sans contenu culturel parce que « la compétence socioculturelle fait intrinsèquement partie de toutes les autres compétences. » [35] Donc, on ne peut pas éviter le contenu socioculturel vu qu'il est présent (explicitement ou pas) partout.

Šperkova affirme aussi que « la classe de langue présente un lieu idéal pour connaître et comprendre une autre culture, étant donné le croisement entre la langue et la culture. »[36] Elle continue en disant que :

> Dans la classe de langue, la culture de l'apprenant est confrontée à la culture étrangère, ce que l'on appelle 'dialogue des cultures'. Dans ce dialogue, la propre culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'Autre et mène à la compétence interculturelle. [37]

Quand même, le défi pour l'enseignement du FLE serait le caractère varié de la culture francophone, bien qu'il s'agisse seulement d'une langue (précisément la langue française). Bien sûr, dans l'enseignement des langues, il est nécessaire d'introduire des divers contenus socioculturels pour que les apprenants puissent connaître des différents aspects de la culture en question. Le motif principal est précisément l'approfondissement de leurs connaissances et la déconstruction des stéréotypes. Naturellement, la stéréotypisation est un processus normal et même nécessaire, mais ce « processus de catégorisation et d'assignation » ne peut jamais aller « à la caricature superficielle et la généralisation abusive. »[38] Donc, la culture est sans doute la composante indispensable dans la classe de langue. Par conséquent, il est nécessaire de mettre en relief « la diversité interne de la langue et de la culture 'cible', afin de ne pas les

---

[34] *Ibidem,* p. 6.
[35] NEUNER, G., le chapitre *Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* dans BYRAM, M. – ZARATE, G. – NEUNER, G., op. cit., p. 56.
[36] ŠPERKOVA, P. op. cit., p.3.
[37] *Ibidem.*
[38] BLANCHET, P., op. cit., p. 26.

présenter comme des blocs homogènes et étanches »[39], autrement dit, il faut éviter la simplification excessive et la stéréotypisation. De plus, il est souhaitable de confronter la culture cible avec la culture d'origine et d'identifier leurs traits communs.

Un autre aspect important est la mise en relief de la micro-culture, c'est-à-dire des normes et des règles de comportement, et « non la culture patrimoniale, les connaissances intellectuelles et les généralités historico-sociologiques, inutiles pour qui ne sait pas les mettre en œuvre »,[40] c'est-à-dire la macro-culture. Ainsi, on contribue à la déconstruction des stéréotypes et à la connaissance des habitudes quotidiennes, telles que l'alimentation, les croyances, les normes, etc. Neuner aussi approuve cette approche à la culture disant qu' :

> Il est essentiel que l'apprenant soit informé sur les habitants du pays dont il apprend la langue, sur la façon dont ils organisent leur vie quotidienne (…) parce que cela l'aidera à se pencher sur sa propre vision des choses (à percevoir similitudes et différences) et à se sortir des pièges de la communication dans une langue étrangère (malentendus, blocages, etc.).[41]

Ce que vaut le coup de mentionner est le fait que l'apprenant n'est pas « une blanche page », mais plutôt il a déjà une idée préconçue de la culture cible. Neuner ajoute que les connaissances socioculturelles déjà existantes jouent un rôle important dans la perception de l'apprenant dans l'interprétation des faits socioculturels du pays dont il apprend la langue.[42] La classe de langue, donc, doit représenter le lieu où cette image pourrait être remodelée vu que « la perception de l'apprenant n'est pas immuable et est donc susceptible de changer. »[43]

En outre, Neuner explique comment le contenu socioculturel est introduit à chaque niveau de l'apprentissage. Au niveau élémentaire, le contenu culturel est plus ou moins limité à la vie quotidienne des gens de la culture cible pour permettre aux apprenants de s'identifier d'une façon affective. Ainsi, les apprenants ont la possibilité d'intérioriser la culture cible. En revanche, au niveau intermédiaire et avancé, le contenu socioculturel devient plus explicite et consiste en discussion des implications interculturelles.[44]

De plus, Neuner propose le travail sur la prise de conscience des stéréotypes :

> À un niveau avancé une prise de conscience des préjugés dominants peut être bénéfique. Il s'agira avant tout de mettre en valeur le caractère exagéré des stéréotypes, non de forcer des attitudes positives à l'égard des francophones. Il ne faut pas sous-estimer les jeunes en évitant ou en sur simplifiant un sujet difficile. [45]

---

[39] *Ibidem*, p. 31.
[40] *Ibidem*.
[41] NEUNER, G., le chapitre *Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* dans BYRAM, M. – ZARATE, G. – NEUNER, G., op. cit., p. 63.
[42] *Ibidem,* p. 76.
[43] *Ibidem*, p. 70.
[44] *Ibidem*, pp. 81-82.
[45] BYRAM, M. – ZARATE, G., chapitre *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle* dans BYRAM, M. – ZARATE, G. – NEUNER, G., op. cit., p. 39.

En somme, le contenu socioculturel est inévitable dans la classe de langue, qu'il soit implicite ou explicite. L'apprentissage de la compétence culturelle doit, de toute façon, être adapté au niveau de la langue. Au début, le contenu socioculturel joue un rôle affectif pour faire identifier les apprenants à la culture cible, mais aux niveaux plus avancés, on devrait développer la capacité de discuter et d'interpréter des divers faits interculturels et cela exige les capacités analytiques aussi que les connaissances apprises grâce à la compétence culturelle. Ainsi, on permet aux apprenants une prise de conscience et on les confronte avec les stéréotypes en les déstabilisant.

6.1. Le rôle de l'enseignant

Lorsqu'on parle du rôle de l'enseignant, il faut tenir compte de l'approche actionnelle qui suggère que l'enseignant devrait animer et surtout stimuler les apprenants pour qu'ils puissent progresser de manière autonome. L'enseignant devrait offrir une gamme de matériaux, de documents authentiques avec des thèmes variés pour inciter l'intérêt chez l'apprenant et pour lui donner l'opportunité de choisir ce qui l'intéresse. Cependant, le rôle de l'enseignant est aussi d'approfondir la compétence culturelle qui vise à déconstruire les stéréotypes et qui offre la notion plus complexe de la culture cible. Donc, on pourrait conclure que « l'élimination des préjugés est la priorité des priorités pour les professeurs de langues. »[46]

Toutefois, il faut tenir compte du fait que la stéréotypisation ne peut pas être complètement évitée car l'esprit humain fonctionne en suivant certaines catégories. Donc, « les clichés sont, dans une certaine mesure, nécessaires. Il faut aborder la question de leur utilité apparente. En effet, les stéréotypes (…) sont des agents 'simplificateurs', qui poussent les individus à une forme de réaction très rapide. »[47] Cependant, cela ne veut pas dire qu'on doit encourager la stéréotypisation, par contre, il faut favoriser une prise de conscience et chercher à éviter de généraliser et simplifier trop puisque l'enseignement de langues devrait promouvoir l'individualité et la diversité des gens appartenant à la même culture ou à une culture différente.

En effet, tout enseignement de langues doit promouvoir le « respect de la dignité humaine et de l'égalité des droits de l'homme pour tous, en tant que base de

[46] BYRAM, M. - GRIBKOVA, B. - STARKEY, H., op. cit., p. 30.
[47] *Ibidem*, p. 39.

toute interaction sociale en démocratie. »[48] C'est pourquoi que le rôle des enseignants est tellement important ; ils doivent « faire naître des capacités (…) et une prise de conscience – tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donnés. »[49]

De plus, les enseignants doivent collaborer avec les apprenants, leur rôle est de faire découvrir aux apprenants la dimension interculturelle en travaillant ensemble. L'interprétation des matériaux didactiques devrait être un processus démocratique où les apprenants peuvent en discuter avec le groupe et contribuer avec leurs avis. Le rôle de l'enseignant est de modérer les activités et de guider la classe en assurant l'atmosphère respectueuse. En outre, « les enseignants comme les apprenants doivent analyser et remettre en question les généralisations ou les stéréotypes, et (…) présenter explicitement d'autres points de vue. C'est là un élément essentiel du développement de la compétence interculturelle. »[50] Il faut souligner que l'approche actionnelle et communicative soutiennent la stimulation de l'engagement personnel des apprenants et favorisent leur interprétation, leur curiosité et leur ouverture aux autres cultures. Selon les auteurs de l'article *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, les enseignants de langues n'ont pas tant besoin « de développer à l'infini la connaissance des autres pays et des autres cultures que d'avoir la capacité de créer, en classe, les conditions d'un engagement personnel des élèves – aussi bien sur le plan intellectuel qu'émotionnel. »[51]

Pour encourager l'acquisition de la compétence culturelle, les enseignants peuvent se servir de diverses méthodes et organiser les cours pour la stimuler. Des méthodes proposées par Byram, Gribkova et Starkey incluent, au premier lieu, le travail en groupe pour donner aux apprenants l'opportunité d'exprimer leurs avis personnels, ensuite, des échanges postaux avec un établissement d'un pays étrangère pour faire interagir les élèves avec leurs pairs internationaux et par ailleurs, la participation à des projets internationaux où l'enseignant même peut rencontrer et collaborer avec ses collègues des pays étrangères.[52]

[48] *Ibidem*, p. 15.
[49] *Ibidem.*
[50] *Ibidem*, p. 28.
[51] *Ibidem,* p. 38.
[52] *Ibidem*, pp. 36-38.

6.2. Les documents d'appui

Pour faciliter ce type de l'apprentissage, le Conseil de l'Europe a développé des divers documents d'appui que les enseignants peuvent offrir aux apprenants. Les documents les plus pertinents sont l'*Autobiographie des rencontres*, le *Portfolio européen* et le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* où les élèves peuvent noter leurs rencontres et expériences. On les présentera brièvement dans les chapitres suivants.

6.2.1. Portfolio européen des langues

Un des documents pertinents et largement utilisés dans l'enseignement des langues est le *Portfolio européen*. L'importance de ce document est due au but et à la priorité de la société européenne qui s'efforce à l'approche démocratique d'une diversité culturelle. De plus, il est dit que le *Portfolio* veut « contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelles »[53] et « permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues. »[54]

Ce qu'il faut souligner c'est aussi que l'apprentissage des langues joue un rôle décisif parce qu'il aide à diminuer la perception stéréotypée de l'autre et développe la curiosité vers l'autre, ce que devrait être le but de chaque enseignement et apprentissage pour contribuer à créer une société meilleure.

Byram commente aussi cet outil pertinent pour le développement de la compétence culturelle en signalant :

> Le *Portfolio européen des langues* est un outil permettant aux individus qui apprennent ou ont appris une langue – à l'école ou hors de l'école – de consigner leurs expériences d'apprentissage linguistique et culturel et de réfléchir à ces expériences. Il incite les apprenants à évaluer de façon autonome leurs compétences linguistiques et de planifier leurs progrès en ce domaine.[55]

Ce document vise à stimuler la prise de conscience par les apprenants et à les encourager d'explorer et d'essayer de comprendre le monde autour d'eux, en appréciant des diverses expériences linguistiques et culturelles.

---

[53] Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*, 2018. Disponible sur https://www.coe.int/fr/web/portfolio, (2 juin 2018)
[54] *Ibidem*.
[55] BYRAM, M., op. cit., p. 11.

6.2.2. Livre blanc sur le dialogue interculturelle *« Vivre ensemble dans l'égale dignité »*

Le *Livre blanc* comme un autre document d'appui explique que, pour stimuler le dialogue interculturel, « il faut (…) enseigner et développer les compétences interculturelles ; créer des espaces réservés au dialogue interculturel ou étendre ceux qui existent et il faut enfin donner au dialogue interculturel une dimension internationale. »[56]

De plus, ce document souligne les risques du non-dialogue. Dans ce document, le dialogue a une place privilégiée parce que « l'absence de dialogue contribue largement à développer une image stéréotypée de l'autre, à établir un climat de méfiance mutuelle (…) et à favoriser l'intolérance et la discrimination. »[57] En revanche, grâce au dialogue interculturel, on contribue à créer une société tolérante et on promeut la « lutte contre les préjugés et les stéréotypes dans la vie publique et le discours politique. »[58]

Le document confirme que les compétences « nécessaires au dialogue interculturel » (c'est-à-dire les compétences culturelles) ne peuvent pas être automatiquement maîtrisées, mais « elles doivent être acquises, pratiquées et entretenues tout au long de la vie. » [59] C'est pour cette raison que le rôle joué par l'apprentissage des langues est accentué vu qu'il aide à :

> ne pas se faire une image stéréotypée des autres, à développer leur curiosité et leur ouverture à l'altérité, ainsi qu'à découvrir d'autres cultures. Il les aide en outre à réaliser que les échanges avec des personnes ayant une identité sociale et une culture différentes sont enrichissants.[60]

De plus, le rôle des enseignants est marqué comme essentiel car ils introduisent une nouvelle culture et ils doivent préparer les apprenants au dialogue entre cultures. Il faut ajouter que l'importance de la compétence culturelle est vraiment reconnue dans ce document, comme il est visible dans la citation suivante : « L'apprentissage et l'enseignement des compétences interculturelles sont essentiels à la culture démocratique et à la cohésion sociale. »[61]

En somme, l'objectif du *Livre blanc* est la prise de conscience des apprenants et le développement de la compétence culturelle pour atteindre le but plus général et plus important, c'est-à-dire, le dialogue interculturel, la tolérance et la curiosité pour l'autre.

---

[56] Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturelle « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*, Strasbourg, 2008, p. 4.
[57] *Ibidem,* p. 15.
[58] *Ibidem,* p.17.
[59] *Ibidem*, p. 30.
[60] *Ibidem*, p. 31.
[61] *Ibidem*, p. 48.

6.2.3. Autobiographie des rencontres

Comme il est indiqué au début du document, « l'*Autobiographie de Rencontres Interculturelles* est une réponse concrète aux recommandations du *Livre blanc sur le dialogue interculturel 'Vivre ensemble dans l'égale dignité'* du Conseil de l'Europe. »[62]

Le document suggère que les outils complémentaires devraient « encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures. »[63]

De plus, il est proposé aux apprenants de noter leurs propres expériences interculturelles soit dans leur propre pays soit dans un pays étranger, donc, il n'importe pas où, mais c'est l'expérience interculturelle qui compte et qui doit être contemplée et retenue.[64]

Byram ajoute aussi que *L'Autobiographie des rencontres interculturelles* est un outil qui permet aux apprenants « d'analyser leurs rencontres avec une personne perçue comme 'autre', de réfléchir à leur comportement et à celui de l'autre dans ce contexte et d'analyser leurs réactions. »[65]

Bref, ce document d'appui promeut l'analyse et la réflexion de toutes rencontres interculturelles et cela permettra la prise de conscience des apprenants ainsi que l'appréciation et la valorisation de la diversité des cultures.

---

[62] Conseil de l'Europe, *Autobiographie de Rencontres Interculturelles,* Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, 2009, p. 2. Disponible sur http://www.coe.int/dialogue (3 juin 2018)
[63] *Ibidem.*
[64] *Ibidem,* p.4.
[65] BYRAM, *M., Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: Le projet de l'éducation interculturelle*, dans : op. cit., Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2009, p. 11.

7. La recherche

7.1. L'introduction

Comme le thème de ce mémoire le suggère, on voulait examiner l'influence de l'apprentissage du FLE sur les préjugés et stéréotypes. On a distribué un questionnaire aux élèves de la première et la quatrième classe du lycée à Zagreb supposant que les élèves de la première classe puissent être considérés les débutants quant à leur apprentissage et connaissance du français, alors que ceux de la quatrième classe seraient au niveau avancé vu que tous les élèves avaient des classes du français depuis au moins quatre ans.

Le questionnaire contenait les demandes concernant leur connaissance de la macro et micro-culture, les demandes de type ouvert pour exprimer et expliquer leurs avis sur la culture française, mais aussi sur la culture croate car ils devaient les comparer. On voulait voir la mesure dans laquelle ils avaient acquis la compétence culturelle dans les classes du FLE, mais pour l'analyse de la recherche on a aussi pris en considération d'autres éléments tels que l'enseignement du croate au lycée, c'est-à-dire les classes sur la littérature dont la part significative est consacrée à la littérature française, les autres cours qui traitent les arts dans le contexte international (par exemple, l'histoire de l'art et de la musique), la culture populaire française et francophone répandue aussi en Croatie, et puis, évidemment, le fait de la maturation mentale des apprenants, c'est-à-dire le fait que les apprenants plus âgés avaient des réponses plus matures et plus complexes, d'une part grâce à l'apprentissage du FLE, naturellement, et d'autre part grâce à leur développement mentale et psychologique.

Dans l'analyse de la recherche, on essayera d'interpréter les réponses d'une manière logique en s'arrêtant sur les points les plus intéressants. Ensuite, on comparera les données obtenues de la première avec ceux de la quatrième classe et on essayera d'expliquer les similarités ainsi que les différences entre elles. De plus, on analysera les erreurs récurrentes pour voir pourquoi un certain nombre des apprenants pouvait confondre les informations.

En somme, on essayera de déterminer dans quelle mesure les apprenants acquièrent la compétence culturelle pendant leur formation au lycée.

7.2. L'analyse du questionnaire

Pour commencer, il faut voir les informations techniques sur les élèves qui ont participé au questionnaire. La première classe du lycée apprenaient le français au niveau débutant. Cette classe consistait de 14 apprenants, 11 filles et 3 garçons. Quand même, il y avait des différences entre eux quant aux années de l'apprentissage du français car, bien qu'il s'agisse du niveau débutant, il y avait des élèves qui ont commencé à apprendre le français avant, dans l'école élémentaire. Alors, il y avait six élèves qui étaient de « vrais » débutants, c'est-à-dire, ils ont commencé à apprendre le français cette année scolaire (donc, ils apprenaient le français depuis quelques mois), mais il y avait huit élèves qui ont commencé à apprendre le français plus tôt et qui l'apprenaient depuis six ans, c'est-à-dire dès la quatrième classe de l'école élémentaire.

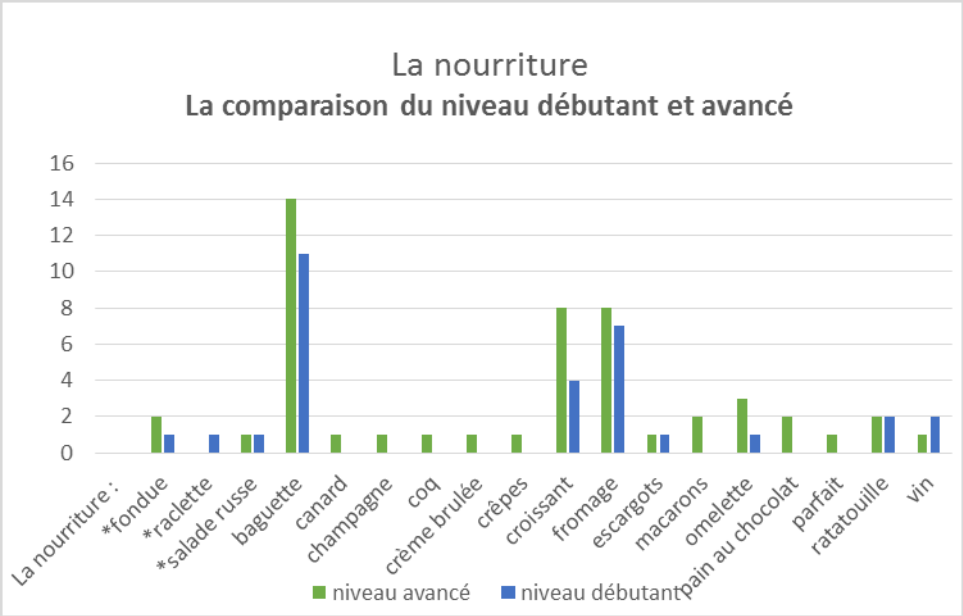
D'autre côté, la quatrième classe du lycée du niveau avancé consistait de douze filles et cinq garçons. Dans cette classe on trouve la plus grande variété quant aux années de l'apprentissage, de 4 à 12 ans ; il y avait huit élèves qui ont commencé à apprendre le français au lycée, donc ils apprenaient le français depuis quatre ans, deux élèves depuis huit ans, quatre élèves depuis neuf ans, un élève depuis onze ans et deux élèves depuis douze ans.

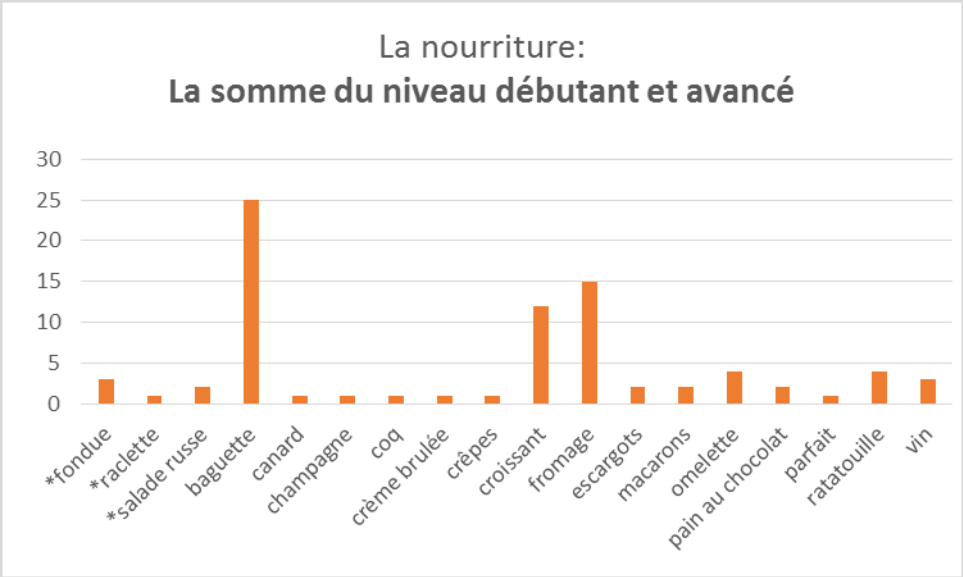
Dans les graphiques exposés ci-dessous, nous présenterons des données qui montrent la comparaison entre ces deux classes (et niveaux) et la somme des deux niveaux, ainsi que les commentaires et les explications qualitatives.

7.2.1. Les éléments de la micro-culture

On a examiné des différents éléments de la connaissance de la micro-culture française, c'est-à-dire, les apprenants ont été demandé de répondre aux questions qui portent sur la nourriture typique, les caractéristiques des Français et des Françaises, les vêtements typiquement français, le petit déjeuner, déjeuner et dîner typiques français, les caractéristiques de la cuisine française, la différence entre la cuisine française et croate, et si la culture française et croate (en général) sont similaires et pourquoi.

Comme il est visible du graphique ci-dessous, en ce qui concerne la nourriture française, les apprenants ont énuméré des éléments différents qui seront analysés.





Ce qui ne surprend trop c'est que la réponse la plus fréquente était la baguette, suivi par le fromage et puis par le croissant. Les élèves ont mentionné aussi canard, champagne, coq, crème brulée, crêpes, escargots, macarons, omelette, pain au chocolat, parfait, ratatouille et vin. Ces produits sont connus dans le monde entier en tant qu'éléments essentiels de la cuisine française, donc il est logique qu'ils aient été cités par les apprenants.

On doit ajouter que quelques apprenants ont spécifié le type du fromage français - le camembert et la brie. D'autre côté, deux apprenants ont spécifié un type de l'omelette – l'omelette au fromage.

De plus, parmi les réponses, on trouve aussi la fondue, la raclette et la salade russe. Évidemment, il ne s'agit pas de nourriture française, mais la fondue a été citée quatre fois, la raclette une fois et la salade russe deux fois. Ici, on trouve le problème concernant la différence entre la culture française et francophone, c'est-à-dire, dans l'enseignement de la compétence culturelle, on essaye de faire connaître la culture francophone plutôt que la culture française. Pourtant, les apprenants ne font pas attention à la différence entre les deux, donc ils les confondent souvent. Quant à la salade russe, l'erreur est due à la traduction ; en croate, la salade russe serait la salade « française » et pour cela les élèves croates confondent quelque fois l'appartenance « géographique » de ce plat.

Ensuite, la question suivante était liée aux caractéristiques des Français d'un côté et aux caractéristiques des Françaises d'autre côté, séparément. Vu que les réponses étaient trop diverses, on fera l'analyse qualitative sans le graphique.

Alors, quant aux Français, les apprenants au niveau débutant ont mentionné qu'ils sont : modernes, ordonnés, gentils (mentionné par quatre apprenants), romantiques (cité par deux apprenants), sympathiques, éduqués (cité par deux apprenants), contents, hédonistes, amusant, précis. Ensuite, ils ont mentionné qu'ils portent du parfum, tiennent à la mode et mènent une belle vie. Un apprenant a mentionné qu'ils portent des moustaches « comme Salvador Dalí ». Selon deux apprenants ils portent des bérets. Les autres apprenants ont mentionné aussi qu'ils portent des chemises rayées, qu'ils ne jugent pas les autres et qu'ils ne sont pas homophobes, mais aussi qu'ils ne veulent pas parler que français et qu'ils ont un différent style vestimentaire.

Les apprenants au niveau avancé ont énuméré, par exemple, qu'ils sont maigres, petits, romantiques, artistiques, fiers, élégants, froids, industrieux, harmonieux, sûrs de soi (cité par deux apprenants), égoïstes, conservateurs, mais aussi libéraux (cité par deux apprenants), passionnés, comiques, capricieux (cité par deux apprenants), émotionnels, gourmands, bons footballeurs et handballeurs, créatifs, sportifs, intelligents, sympathiques, ouverts, directs, grands, arrogants, bons cuisiniers, bons amants (cité par deux apprenants), petits (mentionné par deux apprenants), gentils (mentionné par trois apprenants). En outre, trois élèves ont mentionné que les Français n'aiment pas les Anglais, alors que quatre élèves pensent que les Français n'aiment pas les autres langues parmi lesquels deux apprenants ont spécifié que les Français n'aiment pas la langue anglaise. Ensuite, selon les autres apprenants, les Français aiment l'art, fument, boivent du vin et manifestent. Quelques-uns ont dit que les Français ont des cheveux foncés et qu'ils portent des moustaches.

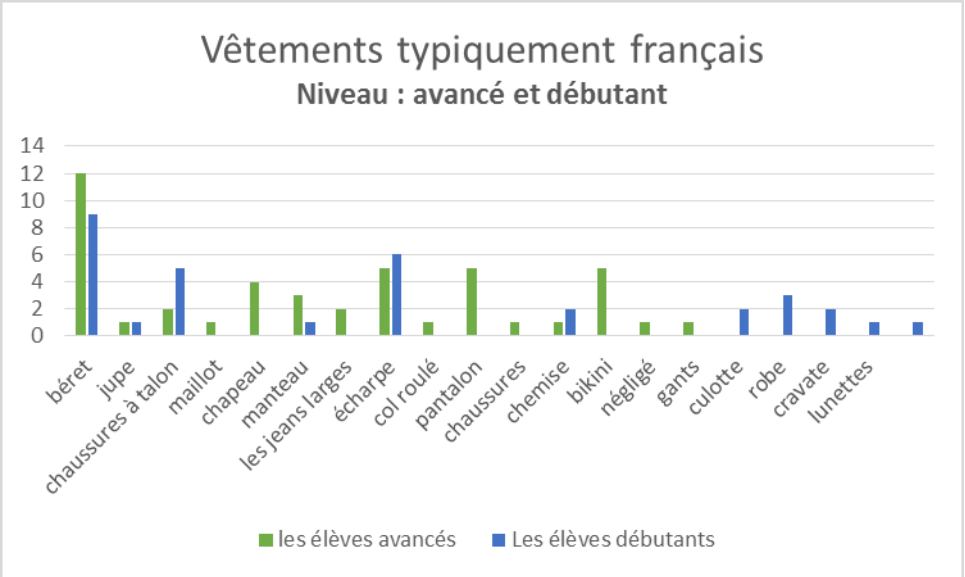
Donc, les caractéristiques communes mentionnées par les apprenants débutants et avancés concernent la perception que les Français sont gentils, romantiques, sympathiques et qu'ils portent des moustaches. De plus, en comparant les résultats, il est visible que les apprenants au niveau débutant ont mentionné des caractéristiques liées plutôt à l'aspect physique, tandis que ceux au niveau avancé ont cité plus de caractéristiques liées à la personnalité. D'ailleurs, les réponses des élèves au niveau avancé étaient plus nuancées et approfondies et ils ont donné plus de réponses. On doit mentionner aussi qu'il est évident que certains stéréotypes sont présents, par exemple que les Français sont romantiques, artistiques, maigres, qu'ils sont des bons amants et cuisiniers, qu'ils portent des moustaches, des bérets, du parfum et des chemises rayées. Le stéréotype du Français qui refuse de parler la langue anglaise persiste toujours. Quand même, la majorité des caractéristiques citées est positive, donc on peut conclure que la perception générale des Français par les apprenants croates est assez positive.

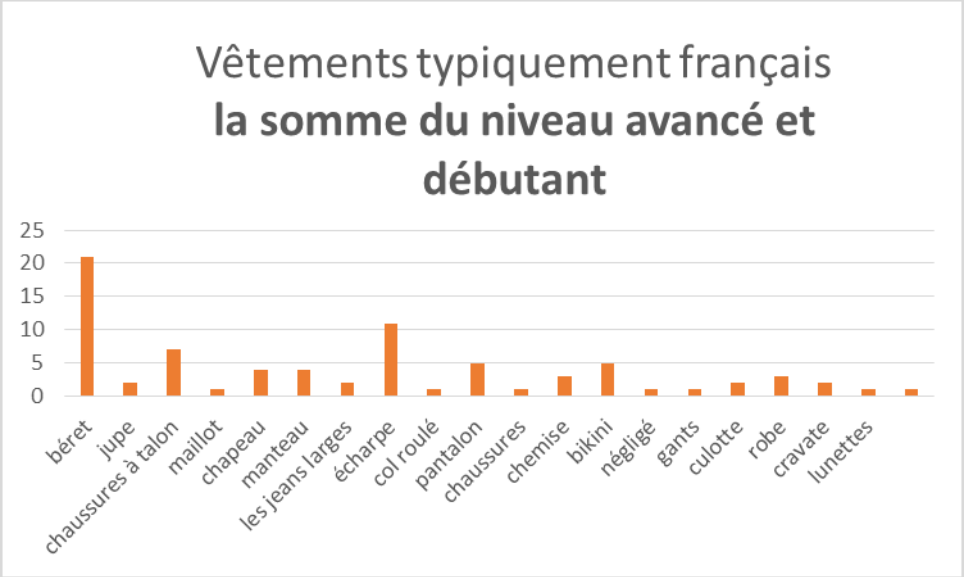
Ensuite, les élèves devaient donner leurs avis sur les caractéristiques des Françaises. Les élèves au niveau débutant ont donné les réponses suivantes : les Françaises sont modernes, cultivées, capables, ennuyeuses, bavardes, maigres, romantiques, sévères, gentilles (selon deux élèves), élégantes (selon deux élèves) et éduquées (selon deux élèves). Ensuite, les élèves ont mentionné que les Françaises sont de bonnes cuisinières, qu'elles ont un différant style vestimentaire et qu'elles portent du parfum, des bérets et la coiffure lâche. Les autres réponses sont qu'elles tiennent à la mode et à leur aspect physique (cité par deux élèves) et qu'elles aiment voyager.

En revanche, les élèves au niveau avancé ont cité que les Françaises sont maigres (selon deux apprenants), belles (cité par sept apprenants), mais aussi moches selon une personne, gentilles (cité par trois apprenants), coquettes (selon deux apprenants), pimpantes (selon deux apprenants), sensuelles, grandes, raffinées, arrogantes, agréables, modernes, passionnées, créatives, ambitieuses, charismatiques, sympathiques, intelligentes, élégantes (selon deux élèves), communicatives et fières. De nouveau, comme en décrivant leurs concitoyens masculins, les élèves ont mentionné que les Françaises n'aiment pas les autres langues (selon trois élèves) et deux participants ont spécifié qu'elles n'aiment pas la langue anglaise. Puis, elles ont des cheveux noirs, elles s'occupent de leur aspect physique, quelqu'un a dit qu'elles ne portent pas beaucoup de maquillage, mais qu'elles préfèrent le style « au naturel ». Huit élèves ont dit que les Françaises tiennent à la mode. Les apprenants indiquent aussi qu'elles sont de bonnes cuisinières et qu'elles aiment les parfums.

Lorsqu'on compare les résultats, on peut voir que les caractéristiques mentionnées par tous les deux niveaux sont que les Françaises sont de bonnes cuisinières, qu'elles sont élégantes, gentilles, modernes et maigres. Il faut mentionner aussi que cette fois, contrairement au caractère des Français, on trouve plus de caractéristiques liées à leur aspect physique. Ainsi que dans le cas précédent, la perception générale est positive, mais certains stéréotypes, de nouveau, persistent, par exemple que les Françaises sont maigres et élégantes, qu'elles portent du parfum et des bérets, qu'elles sont coquettes, qu'elles n'aiment pas les autres langues (particulièrement la langue anglaise) et qu'elles tiennent beaucoup à la mode.

Ensuite, on a examiné ce que les élèves considèrent comme des vêtements typiquement français. Ici, ce graphique illustre leurs réponses.



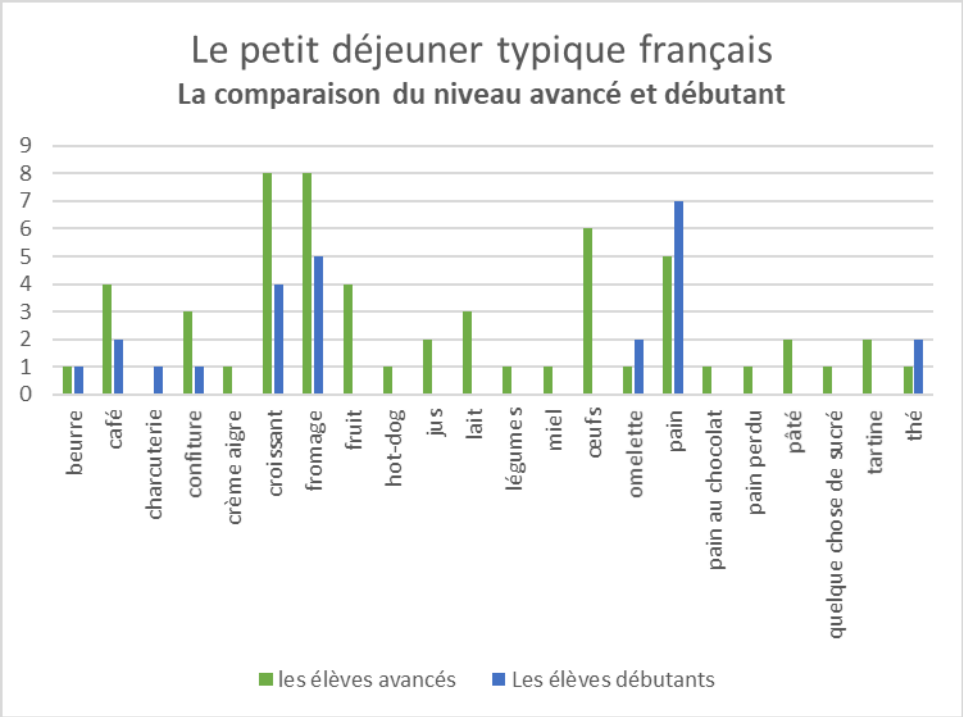


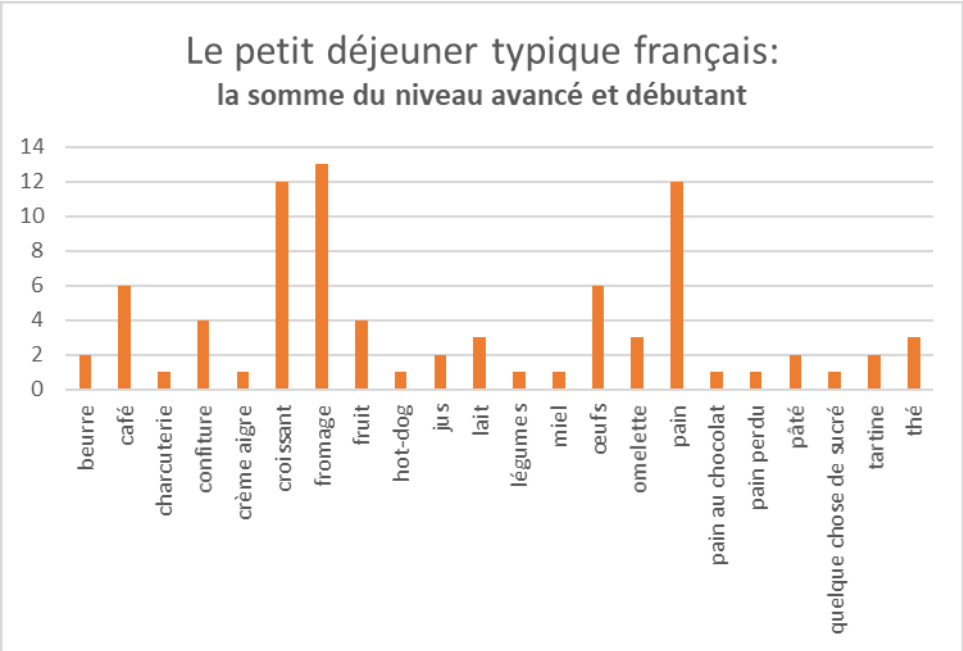
Comme il est montré dans le graphique, la majorité des élèves du niveau soit débutant soit avancé a singularisé le béret comme le vêtement français par excellence. Bien que l'origine du béret soit discutable, il est incontestable que le béret est lié à l'image stéréotypique d'un(e) Français(e). Le béret est suivi par l'écharpe qui est, de nouveau, souvent liée à la représentation stéréotypée des Français. Ensuite, parmi les réponses les plus nombreuses, on peut mentionner les chaussures à talons hauts, bikini, chapeau, robe et pantalon. Il y a des élèves qui ont spécifié le type de pantalon - les jeans larges et le pantalon large, du style « Coco Chanel » et aussi ceux, au niveau débutant qui ont précisé le type de robe – la petite robe noire (un apprenant a ajouté qu'il s'agit de la robe de la marque Chanel). De plus, il y a un élève qui a précisé la chemise rayée, liée souvent au stéréotype des Français. Il est aussi intéressant de mentionner qu'un apprenant a précisé le manteau de fourrure. En outre, on peut voir que les élèves ont cité aussi les vêtements tels que les gants, la cravate et le négligé qui peuvent être considérés comme des objets liés à l'élégance et au style vestimentaire plus raffiné.

Si l'on compare les réponses des deux groupes, on s'aperçoit que les élèves au niveau avancé ont offert plus de réponses, donc, ils ont une perception plus élaborée sur les vêtements typiquement français.

On passe aux questions suivantes où les apprenants ont dû donner leur opinion disant en quoi consistent les repas typiques français, c'est-à-dire ce que les Français mangent au petit déjeuner, au déjeuner et au dîner.

Ce qui suit sont les graphiques liés au petit déjeuner typique français.

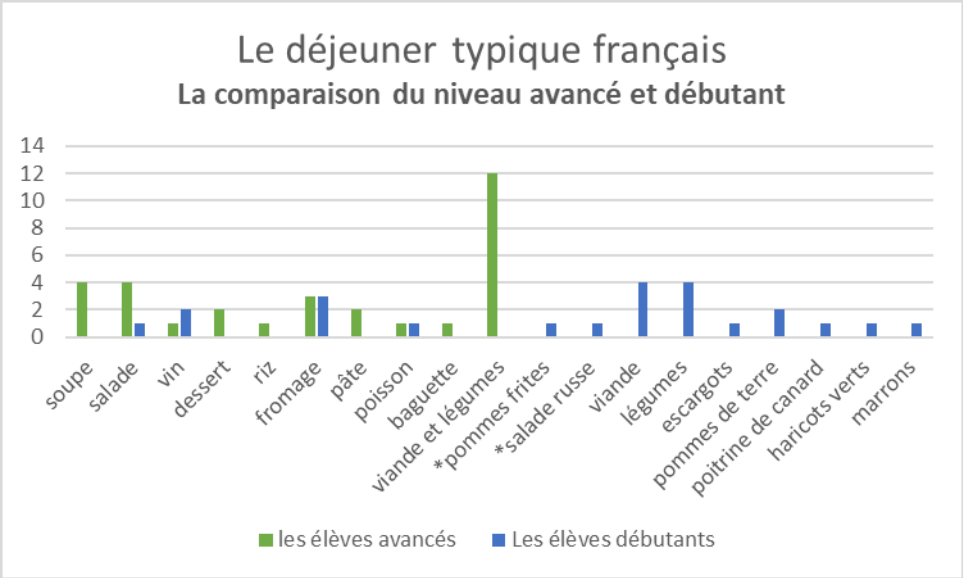


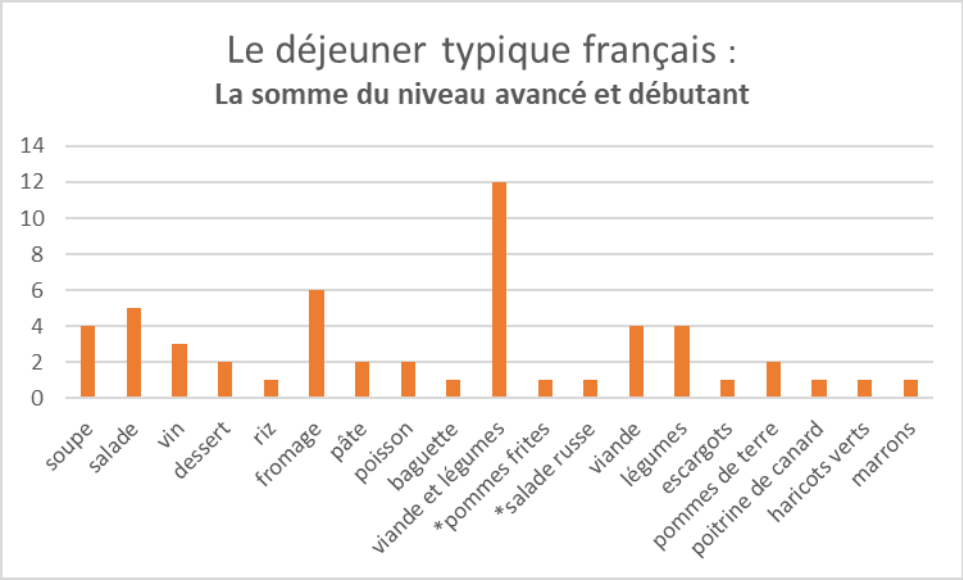


Les graphiques montrent que le produit alimentaire le plus fréquemment mentionné est, sans doute, le fromage suivi par le croissant (dont l'origine est, de nouveau, contestable, mais, quand même, le croissant représente le petit déjeuner français par excellence) et pain (précisé par trois apprenants comme baguette, et par un apprenant comme pain perdu). Un grand nombre d'apprenants au niveau avancé citent aussi les œufs et un nombre mineur mentionne l'omelette, parmi lesquels un participant au questionnaire a précisé l'omelette au fromage. Quant aux boissons, ils citent principalement café, thé et puis lait et jus. Ensuite, un apprenant a précisé le type de pâté – le célèbre foie gras. En outre, il y avait des apprenants,

mais seulement au niveau avancé, qui ont cité la tartine, pain au chocolat et « quelque chose de sucré ». Donc, on peut voir le progrès et la différence en comparaison avec les élèves au niveau débutant, parce que cela indique au fait que les élèves au niveau plus avancé ont un degré plus haut de l'acquisition de la compétence culturelle, vu que les Français généralement ont un petit déjeuner modeste composé d'un peu de pain (de n'importe quel type) avec du beurre et de la confiture ou d'un croissant avec du café, du lait, du thé ou du jus. De nouveau, le niveau avancé a donné un plus grand nombre de réponses et a spécifié quelques produits en mentionnant des produits français par excellence (pain au chocolat, pain perdu, tartine…). En somme, comme un apprenant a déjà écrit, le petit déjeuner français consiste en aliment sucré avec une boisson (généralement chaude). Alors, on peut conclure que les apprenants connaissent plus ou moins bien les habitudes alimentaires des Français concernant le petit déjeuner. Pourtant, bien qu'il s'agisse d'une perception « correcte », on doit tenir compte du fait que l'image générale est une sorte de stéréotype et tous les Français ne le font pas.

Ensuite, on analysera les réponses concernant le déjeuner typiquement français que l'on peut voir dans les graphiques donnés ci-dessous.





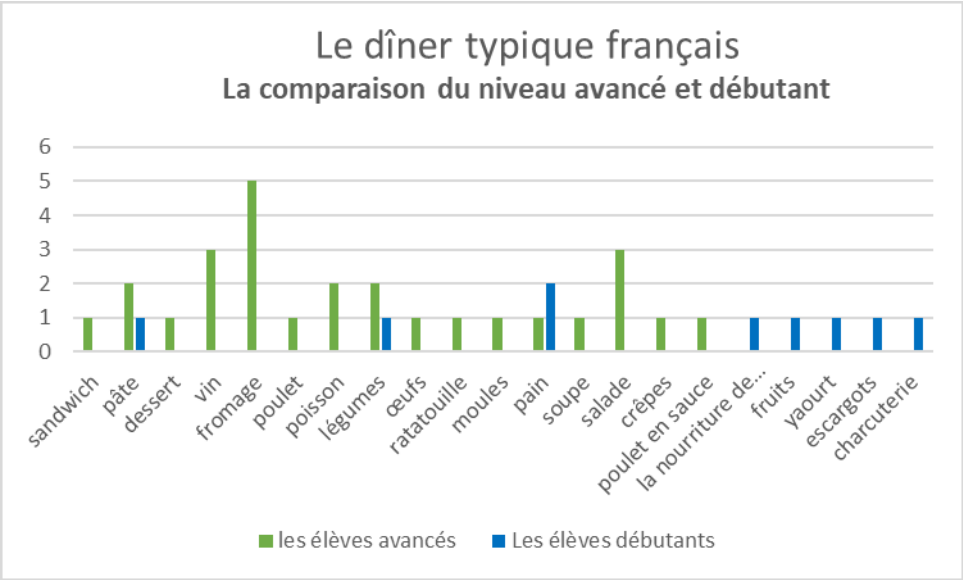
Si on compare les réponses, il y a peu de catégories mentionnées par tous les deux niveaux ; selon les élèves, au déjeuner les Français mangent du fromage, du poisson, de la salade et ils boivent du vin. De plus, les apprenants de tous les deux niveaux ont mentionné (mais de manière séparée), que les Français mangent de la viande et des légumes (les pommes de terre y inclus) au déjeuner. Au niveau débutant, un apprenant a précisé que les Français mangent de la purée, et un autre apprenant a dit qu'ils mangent du fromage comme dessert. C'est une idée fausse assez répandue, que les Français mangent du fromage comme dessert parce qu'ils en mangent après le plat principal, mais avant le dessert. Pour cette raison, de nombreuses personnes confondent le fromage et le dessert parce que l'ordre des plats par rapport à celui en Croatie est en peu différent où on mange du fromage et de la charcuterie avant le plat principal alors que le dessert suit directement le plat principal. D'autre côté, un apprenant a précisé l'ordre traditionnel des plats en disant que le déjeuner typique français est composé d'entrée, de la salade, suivi par le plat principal, puis par le fromage et que le repas se termine par avec un peu de raisins (probablement comme dessert). À l'aide de ces exemples, on voit la mesure dans laquelle les apprenants ont acquis la compétence culturelle, parce qu'ils ont une prise de conscience des différences entre les cultures, mais aussi de leurs similarités.

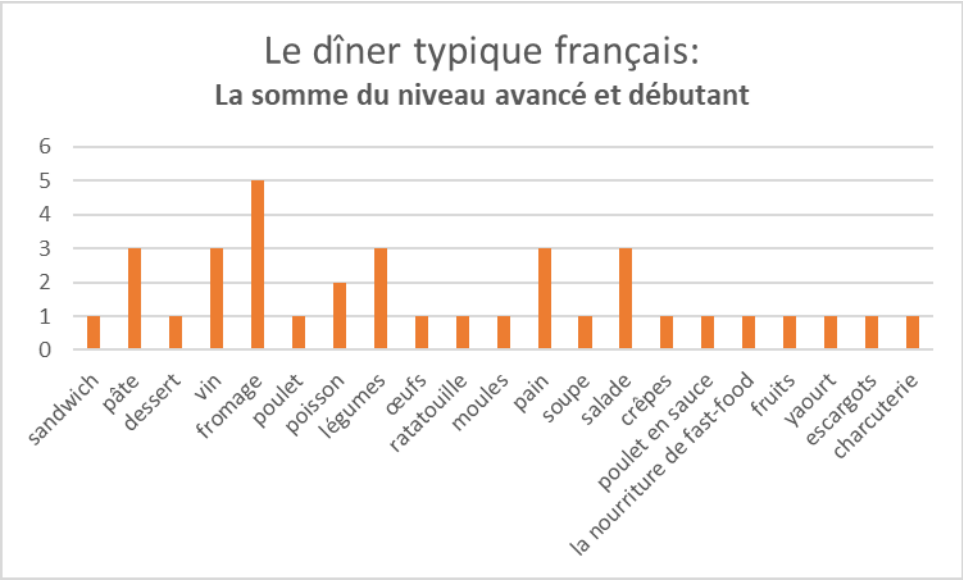
Pour continuer, on peut ajouter que les apprenants ont énuméré divers types de légumes qui généralement accompagnent la viande ou le poisson, par exemple, les pommes de terre et les haricots verts, mais ils ont mentionné aussi le riz et la pâte. Les escargots et la poitrine du canard ont été mentionnés par une personne, et il est intéressant de voir les

marrons sur la liste, parce que ces produits ne sont pas fréquents dans la cuisine croate et ils semblent assez raffinés (ainsi que la cuisine française en général).

Une autre chose qu'il faut commenter est l'erreur concernant la salade russe et les pommes frites. De nouveau, il s'agit probablement de la traduction erronée ; la salade russe s'appelle la salade française en croate alors que les pommes frites en anglais seraient « French fries », c'est-à-dire les pommes de terre frites à la française. De plus, les Français ne mangent pas généralement la soupe au déjeuner, mais au dîner. Quand même, en Croatie, la soupe précède le plat principal, donc il est possible que les apprenants l'aient confondu.

Pour finir avec les repas, on verra les réponses concernant le dîner typique français. Dans ce cas, les réponses sont encore plus variées.





Le premier graphique montre qu'il y a seulement trois réponses identiques par les apprenants au niveau débutant et avancé – ils sont d'accord que les Français mangent du pain, de la pâte et des légumes au dîner. De nouveau, il y a beaucoup plus de réponses par les apprenants au niveau avancé. La réponse la plus fréquente est le fromage, selon le niveau avancé. En outre, les apprenants ont mentionné des plats typiquement français tels que la ratatouille (connue aussi grâce au dessin animé de Disney), les crêpes et les escargots. Bien qu'il n'existe pas un dîner français unique, on voulait examiner si les apprenants avaient une perception particulière de ce repas. Comme il est visible des réponses, à l'exception des plats traditionnels, la majorité des élèves pense que le dîner français est similaire au dîner croate, c'est-à-dire ils considèrent qu'ils mangent du pain et du fromage ou de la soupe, de la viande et des légumes, mais aussi du yaourt et du fruit, bien que cela soit le dessert et que cela suive le plat principal. En outre, il y a des apprenants qui ont mentionné aussi la nourriture de fast-food et, en fait, aujourd'hui c'est la réalité, bien que cela ne soit pas un repas traditionnel.

À la fin, on voulait examiner les opinions sur les caractéristiques de la cuisine française et on a obtenu des réponses assez variées. Comme il est impossible de présenter les résultats dans un graphique, on va analyser cette question de manière descriptive.

D'abord, les réponses des élèves débutants révèlent que les uns pensent que la cuisine croate est plus forte, plus épicée et plus concrète, alors que les autres pensent que c'est juste la cuisine française qui est plus épicée. Il y avait des avis disant que la cuisine croate est plus simple que la cuisine française et deux apprenants pensent que la cuisine française est plus riche. Deux apprenants ont ajouté que l'on mange plus de fromage en France et que leur cuisine est plus connue. Un élève dit qu'en Croatie on mange du fromage comme entrée, tandis qu'en France on mange du fromage comme dessert. Il y a un apprenant qui a répondu qu'en France on mange moins de viande, mais qu'on y mange des escargots et des animaux exotiques.

D'ailleurs, les apprenants avancés décrivent la cuisine française comme précise, pédante et élégante, alors qu'un apprenant l'appelle prétentieuse. Trois apprenants considèrent que la cuisine française est de qualité, cinq qu'elle est délicieuse et deux apprenants ont mentionné que l'on y emploie beaucoup d'épices et d'herbes. Deux apprenants la décrivent comme créative, simple et légère tandis que deux autres apprenants pensent que leurs portions sont petites, qu'ils mangent beaucoup de fromage et un apprenant pense qu'ils préparent des plats esthétiquement beaux, aux arômes puissants et qu'ils combinent des goûts différents et

emploient des produits locaux. Deux personnes répondent que la cuisine française se concentre sur les détails et qu'elle n'est pas piquante.

Les données montrent que les apprenants de tous les deux niveaux ont une opinion assez positive sur la cuisine française. Tous les deux niveaux pensent que la cuisine croate est moins riche et moins épicée, ils ont remarqué que les Français mangent plus de fromage, tandis qu'au niveau débutant, une personne a remarqué justement que les croates mangent du fromage comme entrée, mais elle pense que les Français en mangent comme dessert, bien que, en fait, ils en mangent après le plat principal, mais avant le dessert. De plus, au niveau débutant et avancé, une personne à chaque niveau a mentionné aussi la consommation des escargots et un débutant a ajouté que les Français mangent aussi des « animaux exotiques », probablement parce que les escargots mêmes sont exotiques du point de vue croate. Les élèves avancés se sont plus concentrés sur la créativité et la préparation des plats et pour cela, ils ont mentionné aussi des portions petites, mais esthétiquement belles, l'élégance de leurs plats et l'emploi des produits locaux et de qualité. Les élèves avancés ont ajouté que la cuisine française est légèrement épicée et généralement plus légère. Pour eux, la cuisine française est plus raffinée, plus moderne ; en ajoutant qu'habituellement les portions françaises sont petites, qu'ils mangent moins de viande mais ont une plus grande variété de fruits et de viandes. Ils croient aussi qu'ils consomment des fromages bleus et une grande quantité de fromage en général. Un apprenant pense qu'il y a plus de similarités que de différences entre ces deux cultures, en ajoutant que les Croates préfèrent la cuisine plus grasse avec plus de viande. En outre, il est ajouté que chez les Croates il y a un choix restreint de poissons. Beaucoup d'élèves de tous les deux niveaux pensent qu'ils emploient beaucoup d'épices et d'herbes. Donc, la perception de la cuisine française chez les apprenants est assez riche et favorable. En somme, il faut remarquer que leur connaissance de cet aspect culturel est assez développée et riche.

En conclusion, les éléments de la micro-culture française sont développés chez les apprenants dans la mesure différente. Bref, on a examiné leur connaissance de la nourriture en général, puis la perception des caractéristiques des Français et des Françaises, ainsi que des vêtements et des repas (c'est-à-dire le petit déjeuner, le déjeuner et le dîner) et pour finir, ils ont donné leur avis sur la cuisine française et ils l'ont comparée avec la cuisine croate.

Finalement, on peut conclure que l'acquisition de la compétence culturelle est la plus développée dans les domaines de la nourriture, des repas et de la cuisine. Bien qu'il y ait des

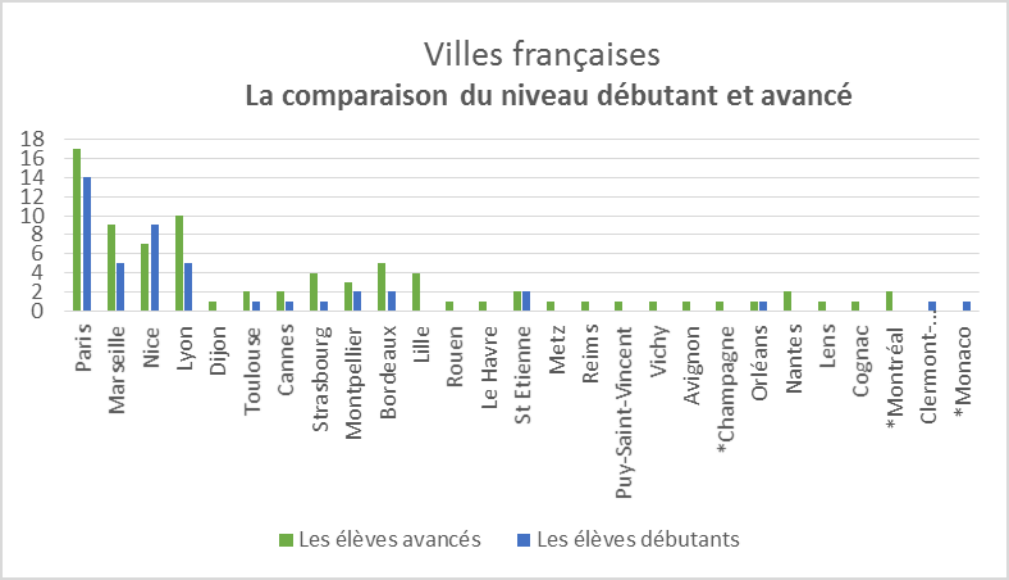
erreurs, particulièrement celles liées à l'indistinction entre la culture française et francophone et aux traductions erronées, la majorité des réponses montre la connaissance de ces éléments culturels. D'autre côté, quant aux caractéristiques des Français et des Françaises, on peut remarquer la différence entre le niveau débutant et avancé car les apprenants avancés ont donné des réponses plus nuancées et moins stéréotypées par rapport aux apprenants débutants qui sont pour la plupart sujets aux stéréotypes. En outre, une élève du niveau avancé, après avoir répondu au questionnaire, a montré une haute prise de conscience parce qu'elle a dit que ses réponses sont assez générales et stéréotypées, mais qu'il ne faut pas généraliser une nation entière vu que, à la fin, les gens sont trop différents entre eux.

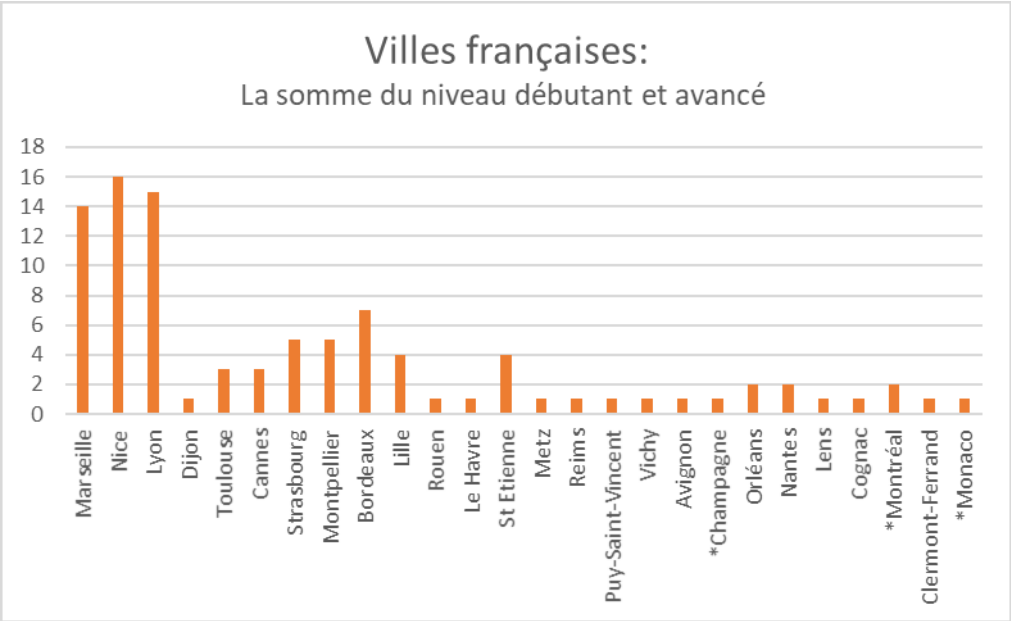
Quant aux vêtements, la perception générale des élèves est assez stéréotypée : ils pensent que les Français tiennent beaucoup à la mode et portent des choses plus raffinées et élégantes. Il faut quand même mentionner que certains élèves connaissaient des éléments culturellement spécifiques, par exemple, la petite robe noire de Coco Chanel. En somme, la majeure différence entre les deux niveaux est la prise de conscience des apprenants qui est sûrement due à l'apprentissage plus long du FLE, mais surtout à la maturation et à la différence d'âge dans la période formative.

7.2.2. Les éléments de la macro-culture

Au sein de la recherche, on a examiné aussi des éléments de la macro-culture pour voir si ce type de connaissance est plus ou moins proche aux apprenants. La première question était d'énumérer jusqu'à 5 villes françaises qu'ils connaissent.

Comme il est visible du graphique, les élèves du niveau avancé ont énuméré une vaste gamme de villes (25 villes diverses), tandis que les débutants ont une liste mois exhaustive (13 villes citées). La ville la plus fréquemment mentionnée est, sans doute, Paris, qui est suivi de Nice, Lyon et Marseille.





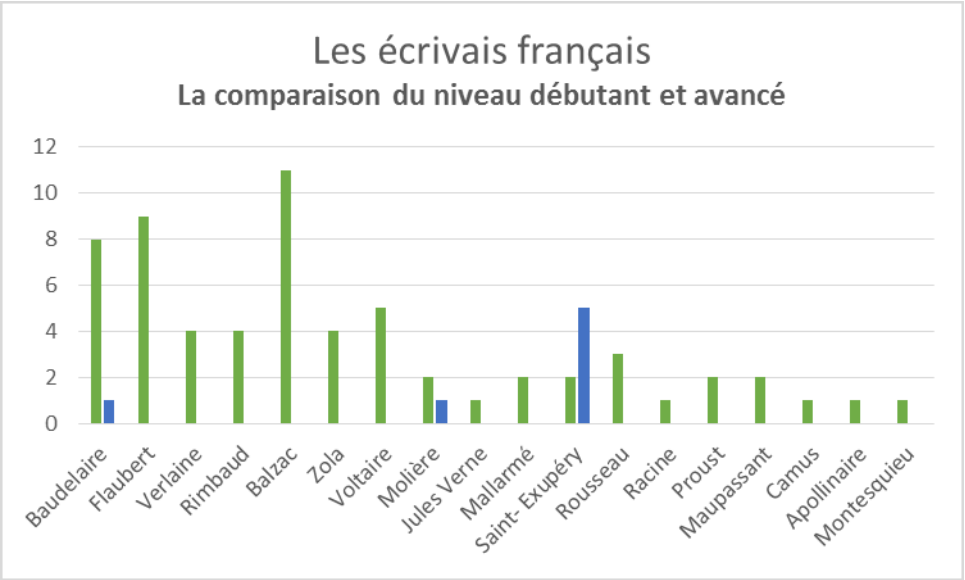
Certaines villes moins connues sont présentes pour diverses raisons. Par exemple, Saint-Étienne est devenue connue grâce à la Coupe UEFA 2016. Quant à Puy-Saint-Vincent il s'agit d'une station de ski, donc, on peut supposer que l'élève qui l'a mentionnée y soit allé.

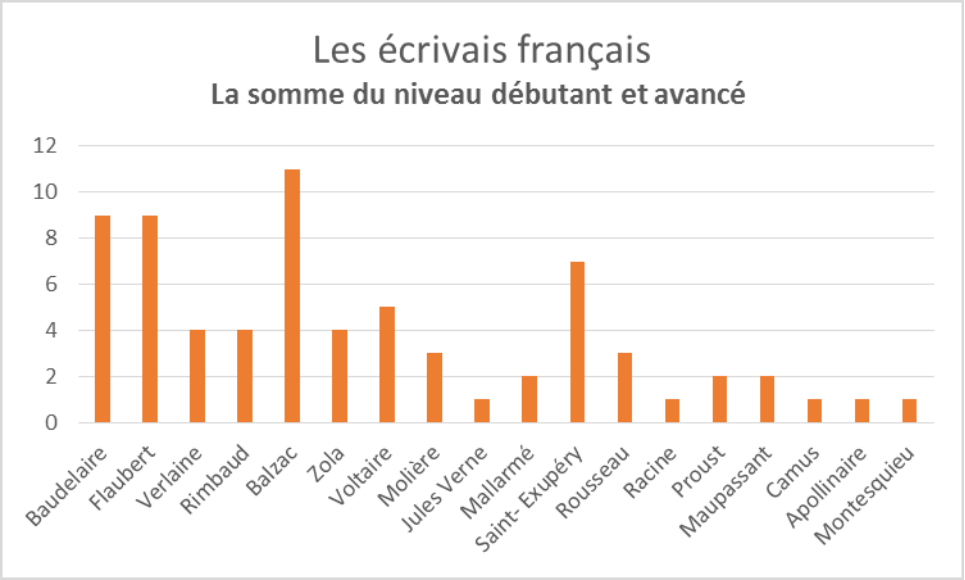
D'autre côté, dans les manuels du FLE les villes telles que Dijon, Toulouse, Orléans, etc. sont souvent mentionnées. En outre, certaines villes sont célèbres pour des raisons différentes, par exemple Cannes grâce au Festival de Cannes, ensuite Strasbourg comme siège du Parlement européen, tandis que Cognac est connue pour la boisson qui porte le nom de cette ville.

Sur le graphique on peut voir aussi Montréal (la ville du Canada) et Monaco. Ce problème de la distinction entre français et francophone persiste, c'est-à-dire, il y a toujours

des apprenants qui confondent la culture concernant la langue française (donc, la culture francophone) et la culture française liée à la France. Quand même, cela indique que les apprenants, au cours de leur apprentissage du français, connaissent la culture francophone et que la compétence culturelle inclue la variété de la culture francophone. De plus, parmi des réponses on trouve Champagne, mais dans ce cas, il s'agit d'une région française.

Notre questionnaire contient aussi les questions sur les écrivains et écrivaines que les élèves connaissent. Ni la classe débutante, ni la classe avancée ne connaît aucune écrivaine française, mais les apprenants avancés ont donné une liste assez exhaustive d'écrivais français qu'ils connaissent.

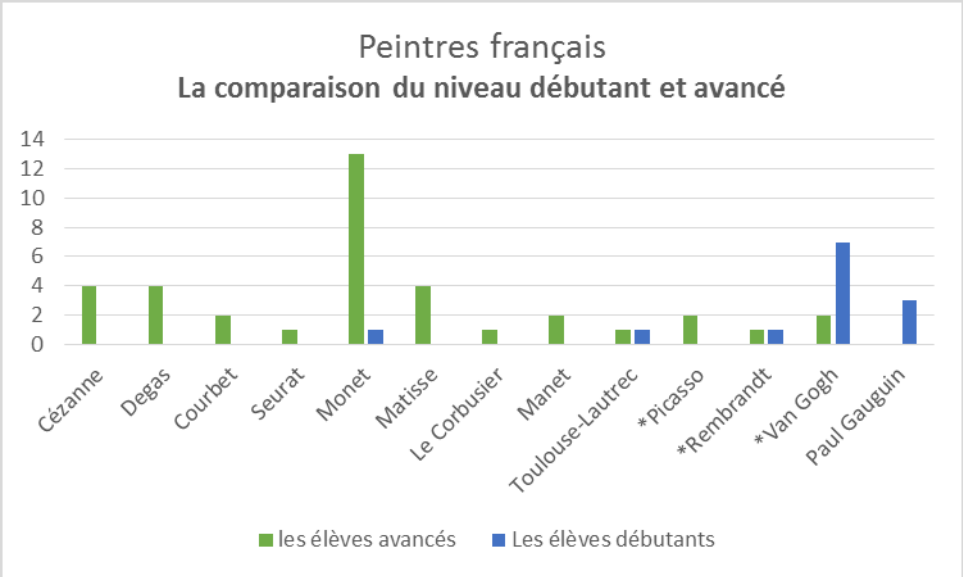


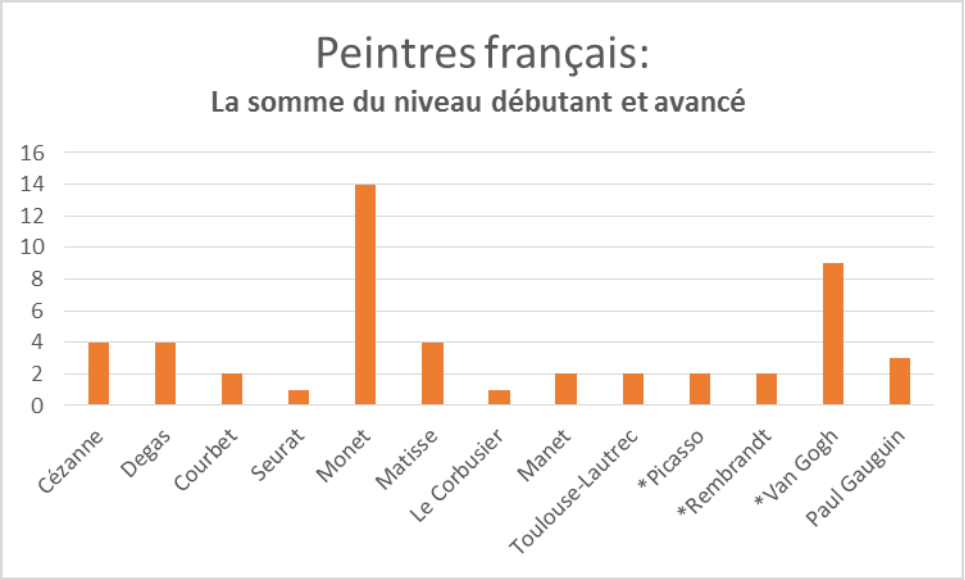


Le premier graphique montre une grande différence entre le niveau débutant et avancé. Au niveau débutant l'écrivain le plus cité est Antoine de Saint-Exupéry. L'explication la plus probable est que vers la fin de l'école élémentaire, *Le petit prince* figure sur la liste de lecture obligatoire et la majorité des apprenants l'a lu. Parmi les réponses des débutants nous trouvons seulement deux autres écrivains – Baudelaire et Molière.

D'autre côté, la classe avancée a nommé 18 écrivains français. De nouveau, l'explication se trouve dans le fait que, au lycée, les classes de la langue croate sont consacrées à la littérature européenne, donc, les lycéens sont obligés de lire les auteurs français. La majorité de ces auteurs sont aussi inclus dans le curriculum et pour cette raison les élèves développent la connaissance assez approfondie de la littérature française. Vu que les élèves au niveau avancé sont aussi plus âgés, ils connaissent plus d'écrivains que ceux à la première classe du lycée.

En outre, les élèves ont été demandés de citer jusqu'à 5 peintres français(es) qu'ils connaissent. De nouveau, il n'y avait aucune réponse pour les femmes, mais il y avait une variété de réponses pour les peintres français, surtout parmi les apprenants au niveau avancé, comme il est visible des graphiques.





Le peintre le plus fréquemment mentionné, au moins chez les apprenants avancés, serait Claude Monet. Il est suivi de Degas, Matisse et Cézanne.

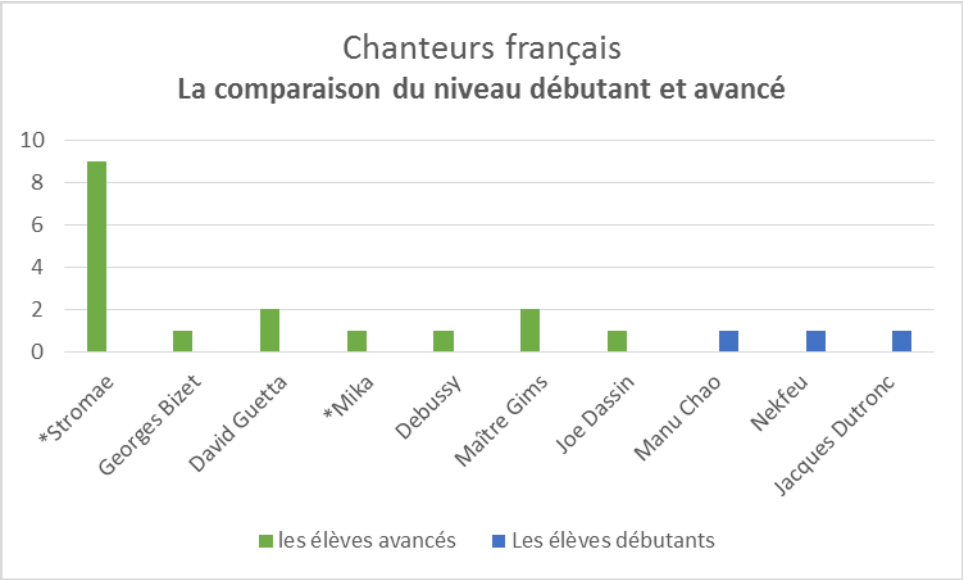
Les débutants ont mentionné trois fois Gauguin et une fois Monet et Toulouse-Lautrec. Ce qui est intéressant c'est que le peintre le plus cité soit Vincent Van Gogh. Pour cette raison, il faut examiner le cas de Van Gogh car il est absolument l'artiste le plus cité chez les élèves débutants, bien qu'il ne soit pas français, mais hollandais. Il est vrai qu'il a vécu en France pendant une période longue et significative pour son œuvre, mais il faut souligner qu'il a été mentionné par sept apprenants sur quatorze, donc par la moitié d'entre eux. Une des raisons principales est le fait qu'une élève a fait l'exposé sur Van Gogh quelques semaines plus tôt. L'autre raison (qui est cruciale) est que Van Gogh a été suggéré aux apprenants par l'enseignante de cette classe, bien qu'elle ne dût rien dire aux élèves. Donc, la connaissance des peintres français chez les débutants s'est montrée assez limitée et erronée.

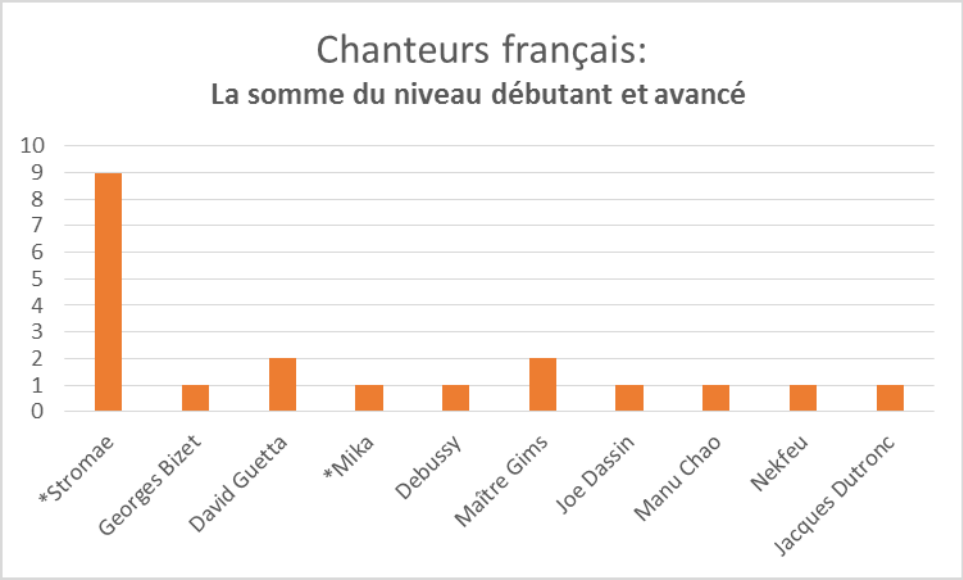
D'autre côté, les apprenants avancés ont montré une bonne connaissance des artistes français, mentionnant aussi Le Corbusier (connu principalement comme architecte) parmi les artistes. Pourtant, quelques-uns parmi eux (dans la mesure beaucoup plus petite) ont fait l'erreur en citant (de nouveau) Van Gogh, Rembrandt et Picasso. La mention de Picasso n'étonne pas parce qu'il a vécu en France et il est lié aux mouvements artistiques français, donc, cette fois il ne s'agit pas de la confusion entre être français et francophone, mais entre français et être lié de quelque manière à la France.

Il faut ajouter que, probablement, les classe de l'histoire de l'art ont contribué à une connaissance plus profonde montrée par les élèves avancés car en Croatie, on apprend

l'histoire de l'art (principalement) européenne et à la quatrième classe le curriculum proposé traite les mouvements du XIXème et XXème siècle quand la France a vécu une certaine renaissance artistique avec beaucoup de mouvements et artistes d'importance historique. Alors, de nouveau, les apprenants avancés avaient un certain avantage par rapport aux apprenants débutants.

Ensuite, on passe à la connaissance des chanteurs et chanteuses français. C'est l'unique catégorie dans laquelle les élèves mentionnent des artistes femmes. Les graphiques suivants listent les chanteurs cités par les élèves.



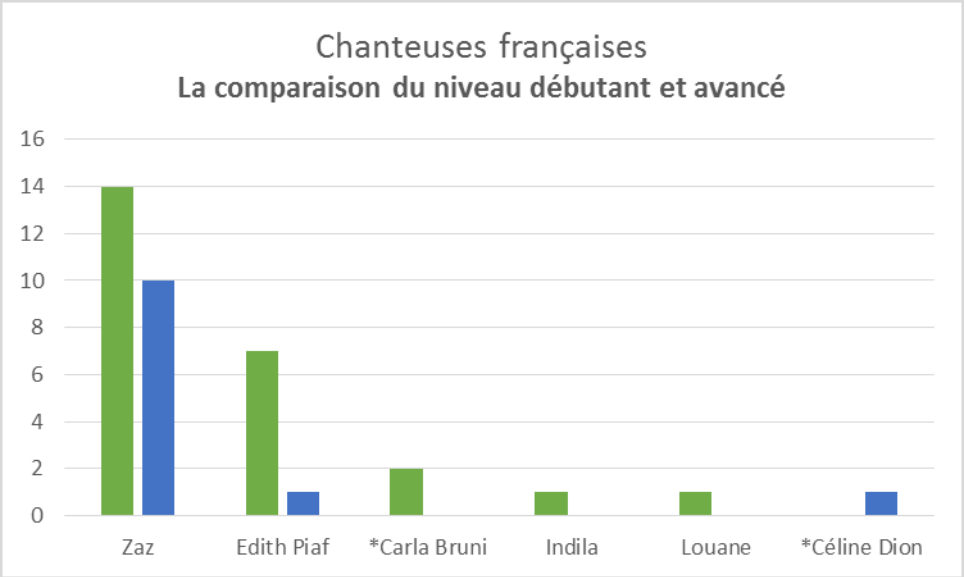


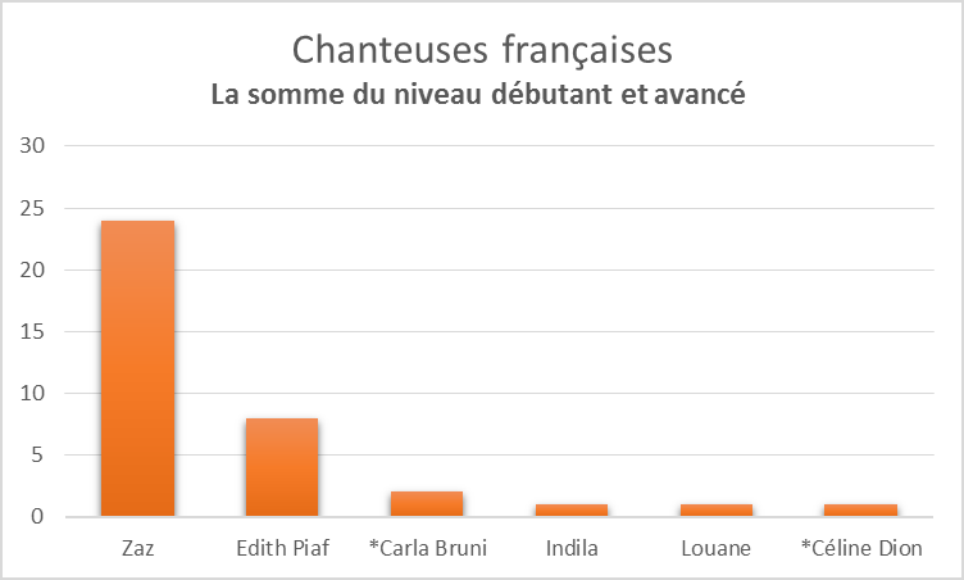
Tout de suite, on voit la dominance de Stromae. Il est belge, mais chante en français, donc les élèves confondent, de nouveau, la culture française et francophone, cette fois d'une manière éclatante car neuf apprenants avancés sur dix-sept l'ont cité. C'est plus d'une moitié

d'apprenants qui ne sont pas conscients de la différence entre les deux. En outre, Mika n'est pas un chanteur français, mais un chanteur pop britannico-libanais.

De plus, quelqu'un a cité Claude Debussy et Georges Bizet. Bien qu'ils ne soient pas chanteurs, mais compositeurs, ils sont importants pour l'histoire de la musique et au lycée on mentionne les musiciens européens les plus importants. D'ailleurs, Joe Dassin et Jacques Dutronc appartiennent aux chansonniers français des années 60 et 70, connus au niveau mondial, mais pas trop connus aux générations plus jeunes. Pourtant, ils ont été cités par les élèves avancés. Quand même, la majorité des chanteurs cités sont des artistes contemporains et cela signifie que certains élèves suivent la culture populaire française.

Si on jette un coup d'œil sur la liste des chanteuses, on verra un grand nombre d'élèves qui connaissent des chanteuses françaises, bien qu'il s'agisse d'une gamme limitée, comme il est montré sur le graphique ci-dessous.





Zaz est la chanteuse la plus célèbre parmi les apprenants parce que, entre autres, elle était assez populaire quand on faisait la recherche. On pouvait l'entendre sur toutes les stations de radio. Comme on voit du graphique, quatorze sur dix-sept apprenants au niveau avancé la mentionnent tandis qu'au niveau débutant elle est mentionnée par dix sur quatorze élèves. La seconde place appartient à la plus grande diva française – Edith Piaf. Bien qu'elle soit mentionnée par sept élèves avancés, seulement un élève débutant la cite. Parmi les autres chanteuses françaises citées se trouvent Louane et Indila qui, avec Zaz, appartiennent à la musique populaire contemporaine.

Deux élèves au niveau avancé ont cité Carla Bruni. Bien qu'elle chante en français et soit mariée à l'ex-président français Nicolas Sarkozy, elle n'est pas française, mais italienne, donc elle appartient à la culture francophone, ainsi que Céline Dion, mentionnée par un élève au niveau débutant, qui chante en anglais, mais aussi en français. Cependant, elle est canadienne et pas française.

Pour résumer, quant à la macro-culture, les élèves ont dû citer jusqu'à cinq villes, écrivains et écrivaines, peintres français et françaises et chanteurs et chanteuses. Leur connaissance des villes était assez bonne. Dans les autres domaines les apprenants au niveau avancé ont montré une connaissance approfondie, tandis que les apprenants au niveau débutant étaient plus faibles par rapport aux apprenants avancés. Une des raisons est sûrement le fait qu'en Croatie, le curriculum proposé requiert l'apprentissage de l'histoire de l'art, de la musique et de la littérature européenne, donc les apprenants avancés ont l'avantage de posséder une bonne connaissance de ces domaines et par conséquent ils peuvent offrir une

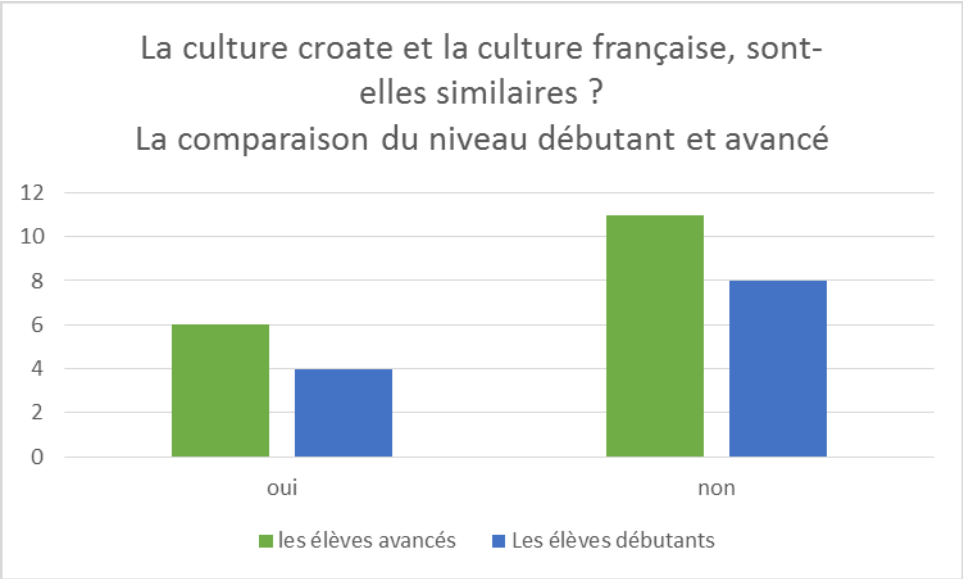
plus grande gamme de réponses. Pourtant, il est intéressant que ni les uns ni les autres ne connaissent de peintres et d'écrivaines françaises. Cela n'est pas trop difficile d'expliquer ; dans l'enseignement on trouve une grande disparité entre les auteurs masculins et féminins ; souvent les femmes ne sont pas mentionnées dans les manuels. Toutefois, les élèves connaissent quelques chanteuses françaises grâce à leur popularité ou gloire, comme par exemple Zaz ou Edith Piaf.

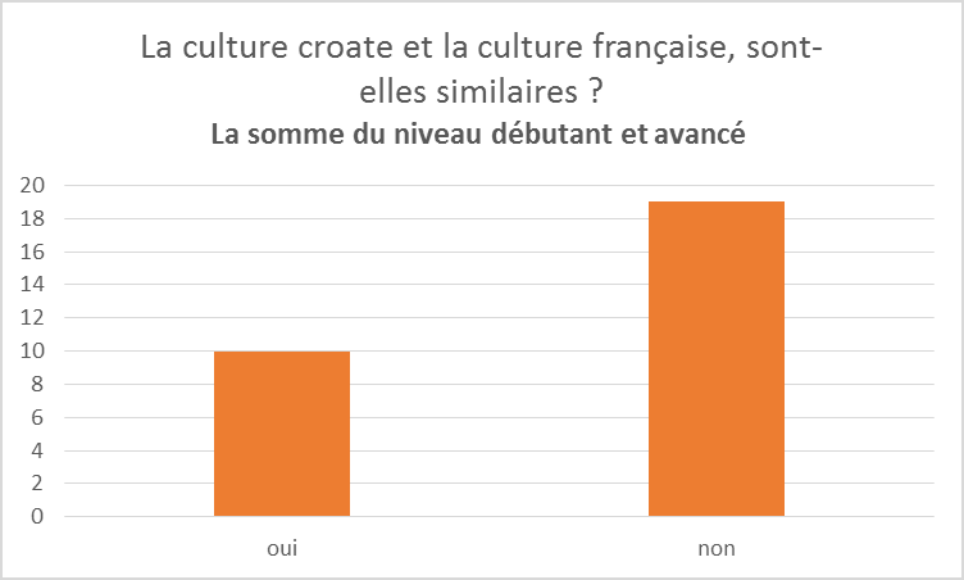
Quant aux erreurs, de nouveau, la majorité concerne la différence entre la culture française et francophone que les élèves confondent souvent. La raison de cette confusion est due au fait que les auteurs non français passent quelquefois une partie de leur vie en France et les élèves pensent qu'ils sont français.

Pour conclure, la compétence culturelle concernant la macro-culture est assez développée chez les apprenants avancés grâce à la formation au lycée où les élèves apprennent beaucoup sur l'art européen. Cependant, il faut ajouter que la culture populaire elle aussi aide l'acquisition de la compétence culturelle de manière que les apprenants entendent ou voient quelque chose sans intention et l'apprennent.

7.2.3. Les cultures française et croate confrontées

La dernière question avait pour but d'examiner les opinions et les attitudes des élèves de manière de les faire comparer la culture française avec la culture croate. D'abord, on a demandé aux élèves s'ils pensaient que la culture croate et française sont similaires.





Deux élèves au niveau débutant n'ont pas répondu, mais comme il est visible du graphique, seulement quatre personnes ont dit oui et huit personnes ont dit non. Au niveau avancé la situation est similaire ; six élèves ont dit oui et onze élèves ont dit non. Puisqu'on voulait voir leur opinion, ils ont dû donner une explication, donc l'analyse de cette question sera seulement descriptive.

À la question pourquoi la culture française et la culture croate (ne) sont (pas) similaires, les élèves au niveau débutant ont donné des réponses suivantes : selon un apprenant, elles ne sont pas similaires parce que la culture française est meilleure et plus intéressante. Une autre opinion donnée est que les Croates sont trop pressés tandis que les Français profitent de leur vie et des petites choses. Ensuite, quelqu'un d'autre a ajouté que les Français sont raffinés. Deux personnes ont indiqué que la France est connue pour le fromage comme la Croatie. En outre, quelqu'un a dit que les Français préfèrent le fromage tandis que les Croates mangent plus de viande. Pour continuer avec la cuisine, une personne a dit que tous les deux pays utilisent des ingrédients similaires et que la préparation des repas est similaire. Une autre réponse, qui était assez mûre, était que chaque pays a sa propre et unique culture.

De plus, les élèves ont ajouté que la mentalité des gens est très différente et que le mode de vie est différent. Les autres ont ajouté que les différences existent dans le domaine de formation, et au comportement de gens, expliquant que les Croates ont une mentalité « balkanique », en se référant à la mentalité arriérée. Cette réponse révèle l'existence des préjugés forts et négatifs vers les Croates, et en même temps elle montre des préjugés positifs et idéalisés en faveur de la culture française. Puis, un élève a mentionné la différence entre les

salaires, ainsi que celle entre les standards de la vie. Un autre apprenant a dit que les Français tiennent beaucoup à l'art (citant la peinture et la mode) et que les Croates possèdent le patrimoine folklorique qui est plus riche.

Pour continuer, au niveau avancé, les réponses étaient un peu plus variées et liées aussi à la politique et aux valeurs. Un apprenant a dit que la politique de tous les deux pays est similaire et un autre a ajouté que les deux cultures sont momentanément orientées vers le conservatisme. De plus, il est mentionné que les Français ont une histoire similaire, mais une mentalité différente, tandis qu'une personne a dit que toutes les deux cultures ont des mentalités européennes et similaires. Ensuite, selon les élèves avancés, les Français apprécient les valeurs démocratiques et libérales, conservent leurs coutumes et respectent leur identité nationale. D'ailleurs, selon un apprenant, les Français aiment leur pays et le sport.

Aussi parmi les élèves avancés on a trouvé des réponses similaires à celles du niveau débutant disant que les gens dans la région balkanique (se référant aux Croates) sont plus primitifs tandis que les Français sont plus cultivés. Un apprenant a dit que dans la culture croate on peut remarquer la manière de vie « balkanique », tandis que les Français sont plus orientés vers l'Ouest et plus modernes. Donc, de nouveau, le préjugé négatif est lié aux Croates, alors que le stéréotype positif se rapporte aux Français. D'ailleurs, il était mentionné aussi que les Français tiennent à eux-mêmes et à leur réputation et qu'ils sont plus gentils, cultivés et sociables. Un élève a comparé les deux cultures en disant que les Français sont plus cultivés, mais que les Croates sont plus accueillants et plus prêts à aider. De plus, les Croates ont été décrits comme plus chaleureux et plus joviaux. Une similarité entre les deux cultures est que toutes les deux nations aiment boire et manger, tandis que selon une autre personne les Français travaillent moins et semblent plus à l'aise, qu'ils boivent pour plaisir et pas pour se soûler. Il faut ajouter que quelques stéréotypes répandus se sont manifestés tels que le fait que les Français sont fiers de leur révolution et qu'ils sont toujours en grève. En outre, une opinion était qu'ils ont plus de succès que les Croates car ils sont plus persistants, ainsi que plus organisés. Selon un élève il y a deux différences principales : la nourriture (avec le commentaire que la cuisine française est meilleure) et le style vestimentaire.

À partir des réponses des élèves, on remarque que leur attitude vers la culture française est assez positive, bien qu'elle soit stéréotypée. Cependant, on a remarqué des attitudes négatives vers leur propre culture, vu qu'ils considèrent la culture croate comme moins développée et plus primitive. Quand même, il faut ajouter que, grâce aux réponses, on

s'aperçoit que les opinions des élèves avancés sont plus variées, plus approfondies et plus réfléchies. C'est parce qu'ils sont plus âgés et plus mûrs, mais il faut mentionner que l'acquisition de la compétence culturelle permet le développement de la pensée critique et la prise de conscience. Donc, on peut conclure que les stéréotypes persistent, mais ils changent et la vision du monde devient plus nuancée et plus complexe qu'au début de l'apprentissage du FLE.

7.2.4. La distinction entre « français » et « francophone »

Comme on a déjà vu, la distinction entre « français » et « francophone » est le point faible pour les élèves croates. De plus, quelquefois, ils confondent aussi des personnages pas francophones et les Français, seulement parce que ces personnages ont passé une certaine période de vie en France.

Ce problème s'est manifesté dans presque toutes les questions où les apprenants ont dû énumérer des éléments culturels français. Par exemple quant à la nourriture, quelques apprenants ont écrit la fondue, la raclette et la salade russe. D'une part, il s'agit de la confusion entre « français » et « francophone » : la fondue et la raclette vu que ces plats appartiennent à la Suisse romande. D'autre côté, dans le cas de la salade russe il s'agit tout simplement d'une erreur. Puisqu'en croate on l'appelle « la salade française », les apprenants, avec raison, pensent qu'il s'agit d'un plat français. De plus, un élève pensait que les pommes frites font part du déjeuner typiquement français, mais les pommes frites proviennent de Belgique. Ici aussi on peut parler de l'erreur de la traduction parce que les apprenants ont tendance à traduire de l'anglais et en anglais les pommes frites sont appelées « French fries ». Donc, de nouveau, dès qu'en anglais il y a la référence à quelque chose de français, les apprenants le confondent. Ensuite, vu que la Belgique est un pays francophone, la confusion est facilement explicable.

Pour continuer, lorsque les apprenants ont dû lister des villes françaises, ils ont mentionné aussi des villes pas françaises, mais francophones. C'est le cas de Montréal qui se trouve au Québec, la région canadienne où on parle français. L'autre exemple est Monaco qui est cité-État, entouré par les villes françaises et où la langue officielle est français. De nouveau, l'erreur est due à la confusion entre « français » et « francophone ».

La dernière catégorie concerne les personnages célèbres, tels que les peintres, les chanteurs et les chanteuses français. Pour commencer, on devrait citer deux peintres néerlandais mentionnés par des élèves : Rembrandt et Van Gogh. Alors que Rembrandt n'a aucun lien avec la culture français, la mention de Van Gogh est beaucoup plus complexe et intéressante. Comme on a déjà dit, les apprenants débutants l'ont mentionné principalement à cause de l'enseignante qui l'a proposé (bien qu'elle ne le dût pas faire), mais aussi parce qu'une apprenante avait fait un exposé sur Van Gogh. Quand même, il a été mentionné aussi par des élèves avancés et l'explication n'est pas trop compliquée – Van Gogh a vécu et créé en France et pour cela les apprenants pouvaient penser qu'il était Français. Ensuite, quant aux chanteurs, Stromae était le chanteur avec la majorité des réponses, bien qu'il ne soit pas français mais belge, chantant en français. Une autre réponse était Mika, mais il s'agit d'une erreur sans une explication élaborée, c'est seulement incorrect. D'autre côté, Carla Bruni et Céline Dion ne sont pas chanteuses françaises. L'une et l'autre chantent en français, donc, de nouveau, il s'agit de la confusion entre « français » et « francophone ».

Alors, les réponses ont montré que la culture francophone est présente dans l'enseignement du FLE, mais les apprenants ne sont pas souvent conscients qu'il y a une différence et ils considèrent souvent que la compétence culturelle acquise dans les classes du FLE concerne la culture française, vu que la langue de l'apprentissage est la langue française. En outre, quant à la « salade française », il ne surprend pas que les apprenants l'aient confondue avec un plat français à cause de la traduction et du nom erroné en croate.

En somme, on a vu que les erreurs existent dans plus ou moins tous les domaines, mais la majorité des réponses a été correcte. La confusion existe probablement car on ne fait pas attention à accentuer la différence entre « francophone » et « français » et on est concentré sur la richesse et l'ampleur de la compétence culturelle qui couvre le domaine francophone.

7.2.5. La disparité entre la connaissance des artistes masculins et féminins

Un autre élément intéressant est la disparité entre la connaissance des artistes et des auteurs masculins et féminins. Comme on a vu à partir des réponses, le seul domaine dans lequel les apprenants connaissent des artistes féminines est lié à la musique ; ils connaissent (presque tous) une chanteuse française (pour la majorité c'était Zaz). Personne ne connaît une écrivaine où une peintre française, ni au niveau débutant ni au niveau avancé. La raison la

plus probable est que les artistes féminines sont peu présentes dans l'enseignement général ; on mentionne peu ou pas du tout les femmes à l'école. La primauté appartient encore aux auteurs masculins. Apparemment, une des raisons principales est liée à l'histoire – au cours des siècles les femmes n'étaient pas acceptées comme de vraies artistes et leur œuvre était considéré comme moins important et plus banal. Cela a changé seulement récemment avec la revalorisation des œuvres des artistes féminines et cette tendance n'est pas encore entièrement entrée dans le système scolaire.

Alors, bien qu'aujourd'hui le programme scolaire inclue les femmes, elles sont encore sous-représentées soit dans les classes du FLE soit dans les autres classes où les élèves acquièrent la compétence culturelle, telles que l'histoire de l'art où les classes de la littérature de la langue croate.

Pour conclure, il est évident à partir des réponses que l'enseignement du FLE doit donner plus d'importance aux auteures féminines et les inclure dans une plus large mesure dans les cours.

7.2.6. La différence et la comparaison des résultats obtenus par les apprenants débutants et avancés

Pour comparer des données obtenues, on a utilisé des graphiques qui montrent en même temps les réponses des élèves débutants et avancés pour voir la différence entre eux.

Au premier lieu, les apprenants avancés avaient toujours une variété des réponses plus grande. Ils ont donné plus de réponses et elles étaient plus variées entre elles. Lorsqu'on leur a demandé de donner leur avis sur les caractéristiques des Français et des Françaises, chez les apprenants débutants on peut remarquer une plus grande tendance aux stéréotypes, bien qu'elle n'ait pas été complètement évitée par les apprenants avancés. Pour en citer quelques-uns, les élèves avancés ont mentionné que les Français sont gourmands, bons cuisiniers et bons amants, qu'ils fument, boivent du vin, sont en grève, qu'ils tiennent à la mode, qu'ils n'aiment pas la langue anglaise et qu'ils portent du parfum. En outre, ils aiment l'art, les femmes ne portent pas de maquillage et elles sont belles et raffinées. En revanche, les élèves débutants ont mentionné que les hommes portent des moustaches, mais aussi des bérets et des chemises rayées. Ils mentionnent aussi qu'ils portent du parfum et qu'ils tiennent à la mode. D'ailleurs, ils ont dit que les Français ne veulent parler aucune langue étrangère. Les femmes étaient décrites aussi comme de bonnes cuisinières, modernes et élégantes et maigres. Elles

tiennent aussi à la mode, portent des bérets et du parfum. Quand même, il faut accentuer que les apprenants avancés ont mentionné aussi les attitudes et les orientations politiques des Français et les ont décrits de façon plus détaillée.

En outre, les réponses les plus pertinentes concernent la comparaison de la culture française et croate. Les données montrent qu'il existe une opinion assez positive vers la culture française qui pourrait être qualifiée comme le stéréotype positif vers la culture étrangère, tandis que l'attitude vers la culture croate et beaucoup plus critique et sévère. Par exemple, la culture croate a été décrite comme « balkanique » et primitive, inférieure à la culture française et les débutants ont dit aussi que les Français sont raffinés et tiennent beaucoup plus à l'art et ont un meilleur standard de vie. Les élèves avancés sont encore plus sévères en disant que les Français sont plus gentils et plus cultivés, mais ils disent aussi que les Croates sont plus accueillants, plus chaleureux et plus joviaux. Ainsi que les débutants, les apprenants avancés mentionnent la différence entre les deux mentalités en caractérisant la mentalité croate comme « balkanique », « primitive », tandis que la mentalité française est caractérisée comme « européenne ». Quand même, les apprenants avancés ne se concentrent pas seulement sur les différences, mais aussi sur les similarités entre les nations telles que le fait que toutes les deux nations aiment boire et manger, et que, en ce moment, les deux cultures sont orientées vers le conservatisme et que leur histoire est similaire.

Bref, la différence entre les deux niveaux est évidente ; grâce au développement de la compétence culturelle, les élèves obtiennent une vision du monde plus complexe et plus variée. Quand même, l'acquisition absolue de la compétence culturelle n'existe pas ; on pense en stéréotypes car le cerveau humain fonctionne de cette manière, mais l'apprentissage de la langue et de la culture différente aide à surpasser les images trop simples d'une société. De plus, les apprenants avancés ont acquis des connaissances liées à la compétence culturelle aussi grâce aux autres cours et classes, tels que la classe du croate et de l'histoire de l'art et de la musique. En outre, une autre raison pour laquelle les apprenants avancés ont une vaste gamme de réponses est aussi due au fait qu'ils sont plus âgés et plus mûrs ; dans cette période de la vie, la différence de trois ans est considérable et l'expérience ainsi que la perception du monde change d'une manière dramatique.

7.2.7. La conclusion de la recherche

Ayant vu les données, on s'aperçoit de la différence entre le niveau débutant et avancé. C'est visible aussi à partir des graphiques qui montrent que le niveau débutant a moins de réponses et de connaissances des éléments culturels. De plus, la perception stéréotypée est plus répandue au niveau débutant, mais il faut remarquer que les stéréotypes persistent aussi au niveau avancé. Comme il était déjà mentionné, les stéréotypes sont inévitables parce que le cerveau fonctionne en suivant des catégories déjà établies, même s'il est possible de les approfondir et de les nuancer. Ce qu'on peut conclure, c'est que le niveau avancé a une perception beaucoup plus nuancée que le niveau débutant et que les apprenants avancés connaissent beaucoup plus d'éléments de la macro-culture, tels que les écrivains, les peintres, les villes. Lorsqu'on parle de la micro-culture, le niveau avancé connaît plus d'éléments culturellement spécifiques et donne des réponses variées et liées aussi aux avis, points de vue et orientation politique des Français. Dans cette recherche, quand même, on n'a pas commenté si les réponses concernant la description des gens et de la culture sont (ou pas) correctes parce que ce sont des catégories trop diversifiées et pleines de contradictions et de la variété. Par exemple, il y a des réponses disant que les Français sont libéraux et, en même temps, des réponses les caractérisant comme conservateurs. La vérité, dans pareil cas, n'existe pas, c'est-à-dire il y a certainement des Français libéraux ainsi que conservateurs.

De plus, il faut remarquer, lorsqu'on parle de la description des gens, les débutants les décrivent plutôt en termes physiques, tandis que le niveau avancé y ajoute une description détaillée de la personnalité (valable ou pas).

Si on parle des éléments de la macro-culture, on remarque de nouveau que le niveau avancé a des connaissances beaucoup plus grandes et variées. Comme on a déjà dit, c'est dû principalement au fait que les élèves apprennent la compétence culturelle pas tellement en classe du FLE, mais plutôt pendant d'autres cours. C'est justement pour cette raison que le niveau avancé a un avantage significatif par rapport au niveau débutant.

Cependant, ce qui surprend c'est l'opinion générale que la culture française et croate ne sont pas similaires et, de plus, que la culture française a un statut privilégié par rapport à la culture croate qui, malheureusement, est vue comme plus primitive et inférieure. L'interprétation de ce fait est un peu complexe et ne peut se baser que sur la supposition que les grandes cultures telles que la culture française, anglaise ou espagnole sont plus connues et

automatiquement souvent plus appréciées. Les apprenants intériorisent ces valeurs d'une manière subconsciente, ce qui résulte d'une stéréotypisation positive de la culture française, tandis qu'ils observent leur propre culture d'une manière plus critique et aussi avec des stéréotypes intériorisés liés à la culture croate influencés par la représentation médiatique de la culture et de la situation politique, économique et sociale en Croatie.

Pour conclure, l'apprentissage du FLE (ainsi que d'autres facteurs, tels que l'âge, la maturation et l'apprentissage d'autres disciplines) contribue au développement de la compétence culturelle et peut aider à éviter la stéréotypisation ou, au moins, à faire développer la pensée critique et à faire voir l'Autre au-delà de l'image généralisée, comme un individu avec ses propres caractéristiques.

8. Conclusion générale

Ce travail a permis d'examiner et de reconsidérer le rôle de la compétence culturelle dans l'enseignement des langues, plus spécifiquement dans l'enseignement du FLE. En général, l'enseignement des langues étrangères change au cours du temps et exige des méthodologies modernes vu que la conception de l'acquisition d'une langue est modifiée.

Les compétences linguistiques, bien qu'elles soient fondamentales, ne sont pas suffisantes ; pour pouvoir réaliser un vrai dialogue entre les personnes de différentes cultures, on a besoin de l'acquisition de la compétence culturelle. Elle fait reconsidérer la perception stéréotypée de l'Autre et permet le développement de la pensée critique vers sa propre culture et vers la culture étrangère. Grâce à cette compétence, les apprenants peuvent, d'une manière implicite, essayer de comprendre les différentes cultures, approfondir leurs connaissances et apprendre comment être plus ouverts et tolérants, avoir plus de compréhension et essayer de voir le monde d'un autre point de vue. C'est la base pour une approche démocratique qui respecte les fondements de la société contemporaine dans laquelle il n'y a plus de place pour la perception généralisée de l'Autre ni pour les stéréotypes ou les préjugés. Ce travail a montré que le développement et l'acquisition de la compétence culturelle sont cruciaux dans l'enseignement des langues et qu'il y a du progrès visible. Quand même, c'est une compétence qui ne peut pas être entièrement acquise et en raison de cela, les enseignants doivent insister sur son développement tout au long de la vie.

Donc, on a vu que l'intégration de la compétence culturelle est nécessaire dans l'enseignement du FLE et qu'il est probablement nécessaire de la rendre plus évidente. Cela exige un plus grand engagement de la part des enseignants ainsi que des apprenants, mais les résultats mèneront aux changements importants pour la construction d'une société plus tolérante, ouverte et démocratique.

9. Références bibliographiques :

- BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007.
- BLANCHET, Philippe., *L'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère*, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004/05.
- BYRAM, Michael, Culture et éducation en langue étrangère, Paris : Didier, 2004.
- BYRAM, M. – ZARATE, G. – NEUNER, G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.
- CARSAC, Johanne, *La place de la culture dans l'enseignement d'une langue vivante, et plus précisément de l'anglais, à l'école primaire*, Education. 2014.
- Conseil de l'Europe*, Autobiographie de Rencontres Interculturelles*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, 2009, p. 2. Disponible sur http://www.coe.int/dialogue, (3 juin 2018).
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier, 2001.
- Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturelle « Vivre ensemble dans l'égale dignité »,* Strasbourg, 2008.
- Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*, 2018. Disponible sur https://www.coe.int/fr/web/portfolio, (2 juin 2018).
- NEUNER, Gerhard - PARMENTER, Lynne – STARKEY, Hugh – ZARATE, Geneviève, *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, mai 2003.
- PUREN, C., *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*, dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. *Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Editions Maison des langues, 2009.
- SAYDI, Tilda, *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*, Aydın, Synergies Turquie n° 8, 2015.
- ŠPERKOVA, Paulina, *La littérature et l'interculturalité en classe de langue*, Sens public, 2009/10. Disponible sur http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=666, (1 juin 2018).

10. Annexes :

10.1. Le questionnaire original

Upitnik u svrhu izrade diplomskog rada

Studentica: Ana Perić

Mentorica: dr. sc. Sanja Šoštarić

Spol:_____

Razred:_____

Godina učenja francuskog jezika:_____

1) Nabrojite 1-5 francuskih gradova koje znate.

2) Nabrojite 1-5 francuskih književnika.

3) Nabrojite 1-5 francuskih književnica.

4) Nabrojite 1-5 francuskih vrsta hrane.

5) Nabrojite 1-5 karakteristika Francuza.

6) Nabrojite 1-5 karakteristika Francuskinja.

7) Nabrojite 1-5 francuskih slikara.

8) Nabrojite 1-5 francuskih slikarica.

9) Nabrojite 1-5 francuskih pjevača.

10) Nabrojite 1-5 francuskih pjevačica.

11) Nabrojite 1-5 odjevnih predmeta koje smatrate francuskima.

12) Po vašem mišljenju, od čega se sastoji tipičan francuski doručak?

13) Po vašem mišljenju, od čega se sastoji tipičan francuski ručak?

14) Po vašem mišljenju, od čega se sastoji tipična francuska večera?

15) Po vašem mišljenju, koje su karakteristike francuske kuhinje?

16) Po čemu se razlikuje od hrvatske?

17) Jesu li hrvatska i francuska kultura slične?

DA NE

18) Po čemu jesu/nisu?