

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

2015

Bc. Marianne Loose

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**LES STÉRÉOTYPES CULTURELS DES
FRANÇAIS ET DES TCHÈQUES ET LEUR REFLET
DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE**

Bc. Marianne Loose

Plzeň 2015

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra románských jazyků

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

Diplomová práce

**LES STÉRÉOTYPES CULTURELS DES
FRANÇAIS ET DES TCHÈQUES ET LEUR REFLET
DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE**

Bc. Marianne Loose

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2015

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2015

.....

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Doc. PhDr. Marii Fenclové, CSc. za odborné vedení a cenné rady při zpracovávání mé diplomové práce.

SOMMAIRE

1 INTRODUCTION	1
2 LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTERCULTUREL	4
2.1 La notion de culturel et interculturel.....	4
2.2 Les représentations	9
2.3 Les stéréotypes et auto-stéréotypes	13
2.4 L'ethnocentrisme et son élimination dans l'éducation.....	18
3 LA COMPOSANTE CULTURELLE / INTERCULTURELLE DANS LES COURANTS MÉTHODOLOGIQUES.....	20
3.1 La méthodologie traditionnelle.....	21
3.2 La méthodologie directe et active	22
3.3 La méthodologie audio-orale et SGAV	25
3.4 L'approche communicative	28
3.5 L'approche actionnelle.....	30
4 L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU CULTUREL/INTERCULTUREL.....	32
4.1 Langue et culture dans l'enseignement du FLE	32
4.2 Les objectifs didactiques de l'enseignement de la culture ...	34
4.2.1 Le savoir-faire.....	35
4.2.2 Le savoir-être.....	35
4.3 Les supports didactiques de la culture en classe.....	37

4.3.1 Les documents authentiques	37
4.3.2 Le texte littéraire	39
4.3.3 Les supports audiovisuels	41
4.4 La représentation de l’interculturel et des stéréotypes dans les manuels	43
4.4.1 Forum 1	43
4.4.2 Écho 1	45
4.4.3 Le nouveau Taxi ! 3	47
5 TRAITEMENT ET ANALYSE DES QUESTIONNAIRES	49
5.1 Les données sur les caractéristiques des groupes	49
5.1.1 La caractéristique des sondés Tchèques – non-francophones	50
5.1.2 La caractéristique des sondés Tchèques – professeurs de français	52
5.1.3 La caractéristique des sondés Tchèques – étudiants de français des écoles secondaires	54
5.1.4 La caractéristique des sondés Français	56
5.2 La caractéristique des questionnaires	58
5.3 L’évaluation des questionnaires	63
5.3.1 L’évaluation des sondés Tchèques – non-francophones ...	64
5.3.2 L’évaluation des sondés Tchèques – professeurs de français	68
5.3.3 L’évaluation des sondés Tchèques – étudiants de français des écoles secondaires	71
5.3.4 L’évaluation des sondés Français	74
6 FICHE PÉDAGOGIQUE	80
7 CONCLUSION.....	86

8 BIBLIOGRAPHIE	89
8.1 Livres	89
8.2 Manuels et magazines	91
8.3 Sources électroniques	92
9 RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	94
10 RÉSUMÉ EN TCHÈQUE	95
11 ANNEXES	96

1 INTRODUCTION

Nous pouvons suivre des discussions multilatérales dans les informations multimédiatiques concernant les échéances des dettes grecques. De notre fenêtre nous observons circuler un multicar. Demain, nous irons probablement voir un film dans notre MultiCiné préféré, où nous rencontrerons peut-être un multimillionnaire portant des lunettes multifocales. Qu'est-ce qui est donc caché derrière ce mot court « multi » que l'on traduit dans la plupart des cas par « beaucoup » ? Et quelle sera son importance en lien avec le terme abstrait tel que « culture » ?

Le concept de « culture » peut inclure tout ce que l'homme doit apprendre pour devenir un membre utile de sa société ; tout ce qui réside d'un travail collectif, souvent anonyme, accumulé depuis plusieurs générations ; tout ce qui unie et différencie une communauté des autres. Des valeurs partagées, des symboles, des gestes et agissements créent un cadre commun pour le comportement humain, ils éveillent la confiance mutuelle et aident à établir une bonne communication.

De ce qui précède, il convient de noter que la langue joue un rôle important, qui est de loin d'être un rôle unique. La langue qui assemble certains groupes ethniques, mais peut les distinguer les uns des autres. La langue, grâce à laquelle les générations se transmettent leurs habitudes, expériences et connaissances. La langue, à travers laquelle naissent des œuvres littéraires, dramatiques, scientifiques et pédagogiques, qui contribuent à la formation de l'histoire de la nation.

Pour qu'un individu devienne une partie utile de sa société, il ne suffit pas de maîtriser la langue de la nation correspondante, mais il est nécessaire de se familiariser et d'acquérir « tout » ce que les membres de cette société unie, rapproche, et dans une certaine mesure, comme pour la langue, distingue des autres sociétés.

Existe-t-il cependant une frontière qui ne peut être dépassée ? Est-il possible que des nations, qui se différencient des points de vue linguistique, historique, social et culturel, existent côte à côte sur un même territoire ? Comment trouver des moyens pour se comprendre mutuellement, surmonter les stéréotypes et préjugés que nous avons créés au sein de notre culture vis-à-vis des autres cultures ? Par quelles méthodes agir envers notre environnement et notre société, comment contribuer dans notre profession à la coexistence pacifique et tolérante de différentes cultures et comment surmonter les différences ?

Telles sont les questions et les problèmes qui dépassent le contenu de notre mémoire. Pourtant, nous avons choisi le sujet qui est étroitement lié avec cette problématique et qui touche au moins partiellement certains points.

L'objectif de ce mémoire qui s'intitule « Les stéréotypes culturels des Français et des Tchèques et leur reflet dans l'enseignement du FLE » est de relever la présence de la culture au sein de la société et de l'enseignement. Nous souhaitons découvrir et définir le rôle de la culture, spécifiquement de la culture française dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Nous grandissons dans une culture qui nous initie aux moyens de saisir notre environnement, autrement dit comment distinguer le monde et discerner les informations. Nous en sommes peu conscients, mais il nous est presque inconcevable de percevoir notre entourage sans être influencé par les stéréotypes. Nous étudions et trions chaque donnée selon nos expériences et nos habitudes. Par conséquent, l'étude des stéréotypes appartient à un des buts essentiels de l'éducation interculturelle. Étant donné l'étendue des stéréotypes, nous nous rendons compte de leur importance dans une culture donnée, ce que nous allons révéler au sein de ce mémoire.

Ce travail est divisé en deux parties principales, une théorique et une pratique. La partie théorique contient trois chapitres et la partie pratique en compte deux.

Le premier chapitre, purement théorique, traite la problématique de l'interculturel et définit conceptuellement les notions de « culturel » et « interculturel », les termes tels que « représentation », « stéréotype » et « auto-stéréotype », et également le concept d' « ethnocentrisme ». Les sources ont été puisées de diverses publications ou de nos propres expériences.

Le deuxième point présente les divers courants méthodologiques, leurs caractéristiques et leur évolution dans l'enseignement des langues étrangères, tout en relevant une quelconque empreinte de culturel ou d'interculturel.

La troisième partie se concentre sur la relation de la culture dans l'enseignement. Elle souligne les liens étroits de la culture et de la langue, en dressant les objectifs et supports didactiques au sein d'un enseignement de la culture. Elle termine par relever la présence de l'interculturel et des stéréotypes dans les manuels.

Le quatrième chapitre, se situant dans la partie pratique, est caractérisé par le traitement et l'analyse des questionnaires. Nous avons effectué une enquête parmi quatre groupe de personnes sur les deux sujets suivants « la France et les Français » et « la République tchèque et les Tchèques ». Dans l'intention de réaliser ce sondage, nous avons contacté un échantillon de 150 sondés de différents âges, sexes, éducations et nationalités qui ont manifestés leur opinion en répondant au questionnaire.

Le dernier chapitre est orienté vers la présentation d'une fiche pédagogique qui introduit le thème des stéréotypes.

2 LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTERCULTUREL

La question de l'interculturel est un thème qui devient de plus en plus actuel, surtout dans les derniers temps. C'est d'une part grâce à l'existence de l'Union Européenne, de la globalisation mondiale et grâce à la migration toujours plus importante. Nos sociétés sont marquées par la diversité culturelle, ainsi que par la pluralité. On constate une pluralité de plus en plus forte au sein de chaque individu, chaque groupe que ceux-ci soient nationaux, ethniques, sociaux ou religieux. La mondialisation multiplie les contacts, les rencontres, les lectures. Une personne peut être née à l'étranger, avoir un nom étranger, mais cela ne veut pas dire qu'on l'identifie comme un étranger. Les habitants des différentes nations sont confrontés aux représentants des autres cultures, souvent très différents d'eux.

2.1 La notion de culturel et interculturel

Récemment, nous pouvons remarquer dans les divers débats de plus en plus l'apparition des termes tels que « multiculturalisme », « société culturelle », « éducation interculturelle ». Parfois, nous pouvons avoir l'impression, malheureusement, comme si c'était « quelque chose » devant quoi nous devons nous défendre. Mais nous vivons déjà dans une société multiculturelle, nous sommes la société multiculturelle.

Nous allons donc essayé d'apporter des explications sur cette problématique, concrètement du point de vue de la didactique des langues. Le sujet est relativement nouveau et de précises définitions ne sont pas toujours présentes, même dans les publications scientifiques. Tout d'abord, nous allons introduire le concept même de la « culture ». Ce terme apparaît souvent dans le langage courant, nous l'utilisons dans

son sens plus étroit. En seconde partie de ce chapitre, nous expliquerons le terme « interculturel » en l'opposant au « multiculturel ».

Selon nos souvenirs, une des premières rencontres avec le mot « culture » avait eu lieu dans le courant de notre enfance, par exemple au moment d'un déjeuner dominical, lorsque notre grand-mère nous avertit que déjà à notre âge nous devrions manger « culturellement ». Plus tard, nous avons dû être assis « culturellement » à table, nous comporter ainsi en rendant visite à nos amis, ou encore en allant régulièrement chez le coiffeur pour qu'il puisse nous rendre plus « culturels », c'est-à-dire coiffer ou couper les cheveux indisciplinés. Il n'est donc pas surprenant que ce mot « culture » commençait à nous faire un peu peur, et il s'est lentement assimilé avec le terme « correct » ou « poli ». Par la suite, nous avons pu constater qu'une personne est souvent considérée comme « culturelle », si elle va au théâtre, assiste à des concerts de musique classique, lit des œuvres d'auteurs classiques et se comporte de manière culturelle. On appelle les nations « culturelles », si elles sont conformes à nos habitudes d'hygiène, aux préférences culinaires, à la façon de communiquer ou de s'habiller. Le mot « culture » est devenu de cette façon un synonyme de « social » et plus tard encore, lorsque nous avons commencé à étudier les anciennes civilisations, il est devenu un synonyme d' « éduqué ». Quel est donc le réel sens du mot « culture », ce qui est caché à l'intérieur et comment son contenu varie chez des peuples différents ? Y a-t-il des nations qui sont plus ou moins culturelles ? Au cours des dernières années, des discussions de plus en plus ardentes se multiplient à propos des termes « multiculture » ou « interculture ». Cela signifie-t-il qu'une personne « culturelle » apprend quelque chose de nouveau en étant en contact avec une autre personne de culture différente ? Est-ce qu'un Anglais est « multiculturel » s'il arrive dans un restaurant chinois à Londres à utiliser parfaitement des

baguettes ? Ou peut-être un musulman qui au centre de Paris sirote un verre d'absinthe ? Que peut apporter une culture à une autre ? Quels sont les avantages de la reconnaissance mutuelle ? Nous espérons trouver les réponses à ces questions à travers ce mémoire.

Pour définir le terme « culture », il vient du mot latin « colere », qui signifie éduquer ou cultiver, d'abord en terme d'agriculture en relation avec le travail du sol. Marcus Tullius Ciceron a abordé une autre perspective de « culture » en décrivant la philosophie comme « culture de l'esprit ». Ce concept définissant la culture comme le domaine de l'apprentissage humain, est resté dans cette position jusqu'à présent. Une différente dimension de la notion de « culture » a abouti à la conception moderne de l'anthropologie. Un des premiers représentants de ce concept a été Gustav Friedrich Klemm. Par la création de ce terme a donc été constituée l'anthropologie culturelle en tant que nouvelle discipline scientifique dont la préoccupation centrale est justement la culture. Dans le cadre de cette discipline, la culture signifie tout ce que les gens font, ce qu'ils disent et pensent. Ainsi, c'est un ensemble de phénomènes qui comprend les domaines des sciences, des croyances, de la langue, de la morale, du droit, des arts, des coutumes, de l'éducation. Tout simplement, tout ce qui permet aux individus de s'orienter dans le monde. Ce que nous considérons comme bon ou mauvais, beau ou laid, vrai ou faux, n'est vrai que dans le contexte de notre culture. Les membres d'autres cultures définissent ce qui est bon, beau ou mauvais d'une autre façon selon leur culture. La culture est également considérée comme domaine spécifiquement humain. Ainsi, si nous utilisons le mot « culture » pour décrire le système social d'autres

espèces, il est nécessaire de garder à l'esprit qu'il s'agit uniquement de son usage métaphysique.¹

Afin de définir le terme « interculturel », nous devons souligner qu'il est utilisé plus généralement en opposition à « multiculturel ». D'après M. Abdallah-Pretcelle, l'interculturel est définie comme « *construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* »² alors que le multiculturel est lié « *à la pluralité des groupes et se préoccupant d'éviter l'éclatement de l'unité collective, n'a pas de visée clairement éducative* ».³ L'interculturel se présenterait donc comme un acte pragmatique tandis que le multiculturalisme symbolise les sociétés actuelles. L'utilisation du mot « interculturel » « *implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité.* »⁴ Si on distingue au concept « culture » une valeur totale, cela suppose « *reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde* ». ⁵ Justement, avec le besoin d'intégrer des groupes minoritaires, nous sommes dans la nécessité d'établir une éducation interculturelle, qui devient par la suite un moyen de sorte d'initier les groupes majoritaires à vivre dans une

¹ *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. 2002. [en ligne]. [Consulté le 11 février 2015]. Disponible sur : <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf>

² ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette, 1992, pp. 36 – 37. dans CARLO, M. *L'interculturel*. Paris : CLE International, 1998, p.40.

³ ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette, 1992, pp. 36 – 37. dans DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris : CLE International, 1998, p.40.

⁴ *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. 2002. [en ligne]. [Consulté le 11 février 2015]. Disponible sur : <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf>

⁵ DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris : CLE International, 1998, p.41

société multiculturelle. C'est ensuite le rôle des enseignants de développer en fonction des langues et cultures étrangères.

La question de coexistence de différents groupes au sein de la société est devenue le centre d'intérêt après la fin de la deuxième guerre mondiale. C'est ainsi que la notion de multiculturalisme est apparue pour signaler les questions liées avec les classes sociales, les races, la langue, l'orientation sexuelle, l'handicap mental ou physique. Cependant, le terme est utilisé dans différentes nuances, et il indique souvent une réalité différente. Pour définir le multiculturalisme, nous pouvons dire que c'est l'état de la société dans laquelle les différents groupes socioculturels coexistent avec les systèmes spécifiques des traditions, attitudes et valeurs. Le multiculturalisme n'implique donc pas automatiquement la tolérance et le respect dans les relations entre les groupes. Cependant, si on met en avant l'objectif social, le multiculturalisme signifie dans ce sens un effort considérable dans le but de créer une société pluraliste qui comprend différents groupes socioculturels. Leur coexistence devrait être ainsi fondée sur les principes d'égalité, de tolérance, de respect, de dialogue et de coopération constructive. Autrement dit, le terme « multiculture » représente l'existence de plusieurs cultures côte à côte, mais n'implique pas forcément de relations mutuelles, d'échanges culturels, de coopération ou de dialogue.

En revanche, le terme « interculturel » caractérise la réciprocité, l'échange, le dialogue des groupes différents. Dans une société interculturelle, nous trouvons le dialogue interculturel, la coopération, l'enrichissement mutuel des uns et des autres. C'est ainsi que l'éducation interculturelle encourage les élèves et les étudiants à respecter la diversité culturelle croissante et ouvre la voie à différentes façons de vivre, de penser, et à la compréhension du monde. Les étudiants apprennent à communiquer et collaborer avec les membres de différents

groupes socioculturels. L'interculturel assure donc la diversité et simultanément le développement de l'évolution. Les sociétés se développant plus rapidement sont celles qui sont en contact avec différentes cultures. Les cultures ne peuvent pas rester en isolement, elles ont besoin des autres. Chaque culture a beaucoup à offrir, a des moyens intéressants et efficaces de faire face au monde.⁶

La réussite dans la vie professionnelle et personnelle dans le monde d'aujourd'hui exige une communication réussie entre les participants de culture proche et lointaine. Il ne s'agit pas seulement de comprendre la langue, mais aussi des ressemblances et différences, ainsi que d'avoir une connaissance préalable de l'histoire culturelle et linguistique. Par conséquent l'interculturel forme ainsi une partie importante de la didactique des langues, car les connaissances interculturelles et la conscience interculturelle sont intégrées dans l'enseignement parmi les compétences que les apprenants d'une langue étrangère devraient obtenir. Autrement dit, un des buts primordiaux de l'enseignement des langues est « *de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture* ».⁷

2.2 Les représentations

Le concept de représentation comme un des objets d'étude des sciences humaines a été introduit en 1961 par Serge Moscovici dans son

⁶ *Multiculturalisme – Interculturalité* [en ligne]. [Consulté le 12 février 2015]. Disponible sur : <<http://www.millenaire3.com/contenus/ouvrages/lexique28/multicult.pdf>>

⁷ *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. 2001. [en ligne]. [Consulté le 10 avril 2015]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf>, p. 9.

ouvrage *La Psychanalyse, son image et son public*. C'est un concept fondamental, transdisciplinaire, qui comme l'écrit Moscovici « *permet d'étudier les comportements et les rapports sociaux sans les déformer ni les simplifier* ». ⁸

Nous allons tout d'abord faire un rappel historique du concept « représentation » et ensuite nous le définirons avant de nous intéresser à son importance scientifique dans les sciences humaines.

La première personne qui a utilisé la notion de représentation était le philosophe Emmanuel Kant. Pour lui, « *les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible* ». ⁹ Il a soutenu sa pensée que si l'être humain souhaite connaître, il devrait s'intéresser d'une part à l'objet étudié et d'autre part à l'individu qui l'étudie. Les idées de Kant étaient développées par la suite par un sociologue d'origine française Émile Durkheim. Il a été le premier à évoquer la notion des représentations qu'il appelait « collectives » en étudiant les mythes et les religions. Ensuite, c'était Jean Piaget qui a approfondi l'étude de la représentation et ses mécanismes psychiques et sociologiques. Il s'oppose à Durkheim en montrant que les représentations collectives sont au-dessus des représentations individuelles de l'enfant, mais en grandissant, l'enfant apprend à être autonome de ses propres représentations. Puis, c'est Sigmund Freud qui a analysé l'évolution des représentations individuelles chez l'enfant, ainsi que les représentations individuelles et collectives venant des parents et leur influence sur la conscience et l'inconscient. Mais c'est grâce au psychosociologue Serge Moscovici que le concept de représentation se développe véritablement. En effet, il s'est consacré de

⁸ MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF, 1961, p. 27

⁹ KANT, E. *Critique de la raison pure*. Paris : PUF, 1994, p. 75.

nombreuses années à l'étude des représentations, particulièrement à la représentation sociale.¹⁰

Après avoir relevé quelques spécialistes ayant étudié les représentations, qui ont évolué dans le temps, nous allons poursuivre en les définissant. Nous allons principalement définir le concept de « représentation sociale » qui peut se montrer assez complexe.

D'après le dictionnaire *Le Petit Larousse*, en philosophie, la représentation est « *ce par quoi un objet est présent à l'esprit* ». ¹¹ Nous pouvons ajouter que par « objet », on peut comprendre une personne, une chose, une idée, un phénomène naturel, une théorie. Toujours d'après *Larousse*, le domaine de la psychologie définit la représentation en tant qu'« *une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène (etc.) du monde dans lequel vit le sujet* ». ¹² La perception explique le fait de saisir un objet par les sens, que ce soit visuel, tactile, auditif ou par l'esprit. Dans ce cas là, il s'agit d'une opération mentale. Les mots comme « image » ou encore « figure », « symbole » signifient les représentations de l'objet perçu.

La psychologue Denise Jodelet définit la représentation comme « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité comme à un ensemble social* ». ¹³ Nous pouvons y remarquer un des caractère des

¹⁰ *Le concept de représentation* – travail réalisé sur la base du cours de Jean Clenet en novembre 1998, dans le cadre d'un DEA en Sciences de l'éducation, par Dominique Aimon. [en ligne]. [Consulté le 25 février 2015]. Disponible sur : <http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html>

¹¹ *Le Dictionnaire Le Petit Larousse*. Larousse – Bordas, 1997, p. 881.

¹² *Le Dictionnaire Le Petit Larousse*. Larousse – Bordas, 1997, p. 881.

¹³ JODELET, D. « *Représentation sociale : Phénomènes, concept et théorie* » dans MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*, Paris : PUF, 1984, p.361.

représentations, qui est capable de construire la réalité sociale. La représentation est un processus social, elle est moteur des conduites.

Le psychologue Moscovici caractérise le verbe « représenter » de la sorte que « *représenter une chose, un état, n'est en effet pas simplement le dédoubler, le répéter ou le reproduire, c'est le reconstituer, le retoucher, lui en changer le texte* ». ¹⁴ De cette définition, nous pouvons retenir que la représentation n'est pas une copie de la réalité, elle est sa re-construction de la réalité.

Nous allons clore ce chapitre en déterminant les fonctions des représentations. Nous les évaluons comme indispensables dans les relations humaines. Sans représentations sociales, nous ne pourrions ni communiquer, ni nous comprendre les uns les autres. Elles nous permettent également d'avoir les actions en commun. Elles sont notamment primordiales pour l'être humain. Pour qu'on puisse bien apprendre une nouvelle information et former sa propre représentation de la réalité, nous avons besoin de représentations sociales. ¹⁵

Les études des représentations intéressent de plus en plus les chercheurs. Les représentations concernent plusieurs domaines différents. Il s'agit en particulier de la psychologie cognitive, qui a essayé de comprendre la fonction des mécanismes cérébraux, qui créent les représentations. Ensuite de l'éducation, qui aborde les influences des représentations sur l'enseignement. Les autres sciences sont l'histoire, la géographie ou encore l'anthropologie, l'informatique, les sciences du langage.

¹⁴ MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF, 1961, p. 56.

¹⁵ *Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité*. Propos recueillis par Jacques Lecomte. Entretien avec Serge Moscovici. [en ligne]. [Consulté le 27 février 2015]. Disponible sur : <http://www.scienceshumaines.com/comment-voit-on-le-monde-representations-sociales-et-realite_fr_11718.html>

Les représentations occupent une grande place dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère où nous retrouvons la notion de « représentation culturelle ». Celle-ci concerne d'une part la relation de l'apprenant et la culture étrangère enseignée et d'autre part l'apprenant et son identité. De ce fait, le but interculturel est d'enseigner une langue et sa culture, de montrer comment la culture propre des apprenants entre en interaction avec la culture des autres. En outre, nous pouvons ainsi constater que la classe de langue devient un lieu où se rencontre la culture de l'apprenant avec la culture de la langue qu'on enseigne. D'après Castellotti, Coste et Moore « *étudier les représentations qu'ont des acteurs sociaux de la pluralité des langues, des relations entre ces langues, de leur apprentissage ou de leur usage présente, par rapport à l'étude d'autres types de représentations sociales, la particularité majeure que c'est par le médium d'une langue, première ou non, que de telles représentations deviennent objets de discours* ». ¹⁶

2.3 Les stéréotypes et auto-stéréotypes

Sous le concept de « stéréotype », nous pouvons imaginer le comportement habituel des individus, leurs pensées et leurs opinions, qui restent inchangées. Les stéréotypes existent parmi les différentes nations, mais également au sein des divers groupes ethniques, raciaux ou religieux à travers le monde. Les stéréotypes ne sont généralement pas d'origine rationnelle, mais proviennent tout simplement de notre relation à l'égard d'un autre groupe spécifique de la société – en se créant une opinion vis à vis d'un individu appartenant à un type de groupe, nous attendons automatiquement le comportement identique des

¹⁶ MOORE, D. *Les représentations des langues et de leur apprentissage – références, modèles, données et méthodes*. Éditions Didier, 2001, p. 103.

autres membres de ce groupe – c’est ainsi que naissent les stéréotypes. De sorte que notre cerveau s’accorde aux situations auxquelles il doit faire face, et en conséquence il trie les informations en les classant par habitude, d’une part par ressemblance, d’autre part par opposition. L’être humain est donc capable de placer les individus dans une catégorie.

Mais quelles sont les origines du terme stéréotype? Il provient des mots grecs « stéréos » et « tûpos » signifiant en français « solide » et « caractère ». Sa première apparition concerne le domaine de l’imprimerie où il a été utilisé en tant qu’objet imprimé et dupliqué suite à la reproduction d’un modèle identique. En effet, au XIX^e siècle, dans l’imprimerie, la stéréotypie « *permettait la reproduction en masse d’un modèle fixe* ». ¹⁷ Autrement dit, le stéréotype symbolise l’idée d’une répétition.

Le concept stéréotype a été utilisé pour la première fois en 1922 par le publicitaire américain Walter Lippmann dans son ouvrage *L’Opinion publique*. Par ce terme, il caractérise les « pictures in our heads », c’est-à-dire des « *images dans notre tête qui médient notre rapport au réel* » ¹⁸, en effet c’est grâce à elles que nous nous comportons d’une certaine manière et par elles que nous percevons le monde. Selon Lippmann, l’individu serait incapable de vivre sans ces images, qui lui sont indispensables pour la vie en société.

Définir le terme stéréotype n’est pas chose facile. Il existe de nombreuses définitions qui se distinguent des dictionnaires, des domaines et des auteurs, dont chacun le définit à sa manière.

¹⁷ CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d’Analyse du Discours*. Paris: Seuil, 2002.

¹⁸ AMOSSY, R., HERSCHBERG-PIERROT, A. *Stéréotypes et Clichés*. Paris: Colin, 2011, p.29.

Prenons par exemple le dictionnaire *Hachette* qui définit l'adjectif « stéréotypé » en tant que « *caractère convenu d'un stéréotype, qui est banal, sans originalité. Plaisanteries stéréotypées.* ».¹⁹ Il est perçu assez péjorativement, comme ayant peu de valeur.

Les dictionnaires *Le Petit Littré* et *Le Petit Robert* s'entendent sur la définition, que le stéréotype est un « *ouvrage imprimé avec des planches stéréotypées, clichées, dont les caractères ne sont pas mobiles.* ».²⁰⁺²¹ Nous trouvons que cette idée se rapporte à la typographie et à la fixité.

Pour ce qui est des divers domaines, nous pouvons relever le domaine de la psychopathologie et médecine qui sous le nom de « stéréotypie » caractérise « *une tendance à conserver la même attitude, à répéter le même mouvement ou les mêmes paroles. Stéréotypie des schizophrènes.* »²². Cette définition détermine l'idée de répétition et d'automatisme, de manière involontaire.

En ce qui concerne la linguistique, elle qualifie le « stéréotype » de « *trait linguistique figé communément utilisé* ».²³ Nous saisissons à nouveau le sens de fixité et de répétition.

Quant aux auteurs, nous retrouvons le professeur Amossy qui présente les stéréotypes en tant que « *schème collectif figé* » et également comme « *image toute faite* ». Pour Amossy, le stéréotype est

¹⁹ *Le Dictionnaire Hachette Encyclopédique illustré*. Paris : Hachette, 1994.

²⁰ *Le Dictionnaire Le Petit Littré*. Le Livre de Poche: 2007.

²¹ *Le Dictionnaire Le Petit Robert*. Paris: 1991.

²² *Le Dictionnaire Le Petit Robert*. Paris: 1991.

²³ DUBOIS, J. *Le Dictionnaire Linguistique et des Sciences du langage*. Larousse: 1994.

une « *représentation simplifiée* » qui facilite notre manière de vivre en société.²⁴

Leyens, Yzerbyt et Schadron caractérisent les stéréotypes en tant qu'image mentale que dispose une personne envers un autre groupe d'individus et des individus appartenant à ce groupe. Ils considèrent les stéréotypes comme des « *croyances partagées au sujet des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi souvent des comportements, d'un groupe de personnes.* ».²⁵ Autrement dit, un être humain faisant partie d'un groupe sera évalué comme si ses caractéristiques étaient semblables au reste des individus du groupe.

Enfin, le professeur et psychologue Fisher déclare que les stéréotypes sont « *des catégories descriptives simplifiées par lesquelles nous cherchons à situer autrui ou des groupes d'individus.* ».²⁶ En effet, le stéréotype dépend des traits caractéristiques, que nous attribuons à quelqu'un sans justification.

À ce sujet s'expriment aussi des spécialistes de didactique des langues étrangères, tel que le didacticien Cuq qui détermine les stéréotypes en lien avec l'apprentissage comme « *une forme de connaissance première, sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour construire la suite de son enseignement. À l'articulation de deux ou*

²⁴ AMOSSY, R., HERSCHBERG-PIERROT, A. *Stéréotypes et Clichés*. Paris: Colin, 2011, p.28-29.

²⁵ LEYENS, J-P., YZERBYT, V., SCHADRON, G. *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga, 1999.

²⁶ FISHER, G-N. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod, 2010.

*plusieurs cultures, le stéréotype peut ainsi à la fois fermer ou ouvrir l'accès de l'une à l'autre ».*²⁷

Nous avons donc relevé dans ce chapitre diverses définitions de plusieurs domaines et auteurs auxquels nous tenons compte. Toutefois, nous allons tenter de donner notre point de vue sur le concept « stéréotype » avec lequel nous voulons opérer dans ce mémoire. Il s'agit donc d'une image « clichée », d'une idée toute faite. Le stéréotype repose sur des « on dit » et non pas sur un principe de la pensée ou de la raison. Néanmoins, l'être humain fait face au quotidien à plusieurs éléments diverses, qu'il doit analyser et juger assez rapidement tout en l'adaptant au contexte dans lequel il se situe. Les stéréotypes proviennent de divers endroits de notre environnement – comme par exemple la famille, les médias, les lieux de travail, les établissements scolaires etc., Ainsi, les stéréotypes permettent de nous repérer et de nous orienter dans la société de manière plus rapide.

En ce qui concerne les auto-stéréotypes, nous allons les caractériser de manière brève. L'auto-stéréotype est créé par notre civilisation, par une société qui tout d'abord s'observe en fonction des autres, et puis, constate quelques défauts des autres de manière à manifester ses qualités. En d'autres termes, l'auto-stéréotype est un reflet, c'est-à-dire une image que l'on a de soi-même. Son contraire, l'hétéro-stéréotype, à ne pas mélanger, concerne une société étrangère, il est réalisé par une autre culture, alors que l'auto-stéréotype est effectué par un individu qui appartient à une société précise. Pour synthétiser, les auto-stéréotypes sont les suppositions que nous assurons envers les individus qui sont membres de notre propre groupe. À titre d'exemple, un auto-stéréotype des Français serait qu'ils se considèrent comme les

²⁷ CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003, p. 224.

meilleurs dans le domaine de la gastronomie ou de la haute couture. Quant à un auto-stéréotype des Tchèques pourrait être qu'ils s'estiment inférieurs aux autres nations.

2.4 L'ethnocentrisme et son élimination dans l'éducation

L'ethnocentrisme est un terme qui a été créé par un sociologue américain William Graham Sumner.²⁸ Il le caractérise comme une tendance à considérer le monde ou d'autres groupes sociaux en les comparant avec sa propre culture qu'il considère comme supérieure.

L'ethnocentrisme vient du mot grec « ethnos » - la nation, ethnie, et du latin « centrum », centre. Du point de vue de l'ethnocentrisme, notre vision du monde, nos habitudes – comme notre perception, notre comportement, nos institutions – sont les seules à être correctes. En d'autres termes, nous sommes les propriétaires d'une vérité universelle. Tous les autres évalués du point de vue de notre société, ont tort. Un certain degré d'ethnocentrisme est propre à toutes les cultures et sociétés. Il exclut l'examen des autres vérités sans préjuger, d'après lui, elles sont fondamentalement rejetées. Cette surestimation du groupe social, ethnique, national peut conduire à des préjugés et c'est ainsi que l'ethnocentrisme peut se trouver associé au racisme. Afin de respecter notre propre identité, nous devons valoriser les différences culturelles et ne pas avoir une vision ethnocentriste du monde.

D'après Claude Lévi-Strauss, « *il n'y a rien qui marque plus l'inculture d'un homme que d'en qualifier un autre de 'barbare'* ». ²⁹ Il explique que sans contact avec les autres, l'homme n'aurait développé

²⁸SUMNER, W.G. *L'ethnocentrisme*. [en ligne]. [Consulté le 27 février 2015]. Disponible sur : < <http://ethnocentrism.net/william-graham-sumner/> >

²⁹ LÉVI-STRAUSS, C. *Race et histoire*. Paris : Gallimard, 1987.

aucune faculté qui caractérise l'humanité. L'ethnocentrisme, mais également les préjugés et les stéréotypes présentent une forme d'intolérance. C'est pourquoi il est nécessaire de lutter contre cette tendance ethnocentrique en utilisant les différentes actions d'une démarche interculturelle, c'est-à-dire les échanges de réciprocité, d'interaction, de lutter contre une tendance à penser que notre culture est la meilleure.

3 LA COMPOSANTE CULTURELLE / INTERCULTURELLE DANS LES COURANTS MÉTHODOLOGIQUES

Avant de commencer à distinguer les divers courants méthodologiques de didactique des langues étrangères, nous allons tout d'abord présenter les termes « méthode » et « méthodologie », afin d'en saisir le sens, qui se distingue l'un de l'autre.

Le terme « méthode » s'utilise actuellement dans deux sens différents. Le premier représente le matériel d'enseignement, cela signifie un manuel accompagné d'un CD audio ou vidéo. Le second exprime un « *ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe* »³⁰ qui visent à faciliter les apprenants d'acquérir les éléments de la langue.

Pour ce qui est du terme « méthodologie », il caractérise l'étude des méthodes et de leurs applications, ou bien désigne un ensemble de procédés, de techniques et de méthodes. Par rapport aux méthodes, les méthodologies usent de principes variables, à la fois nouveaux et anciens. Elles sont établies au niveau des objectifs de l'apprentissage, des contenus linguistiques et culturels, des théories de référence, mais également des situations d'enseignement.³¹

L'enseignement et l'apprentissage de la langue ont connu à travers le temps de nombreux changements. De nombreuses méthodes d'enseignement s'y sont présentés et ont évolué au fil des années. Chacune essayant de répondre aux besoins des apprenants d'une société spécifique et dans le but de connaître la méthode qui sera la plus appropriée. L'objectif de ce chapitre est de relever l'évolution de ces méthodes d'enseignement, en spécifiant les caractéristiques de chacune

³⁰ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 233.

³¹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 234.

d'entre elles, tout en soulignant une quelconque trace de culturel ou d'interculturel.

3.1 La méthodologie traditionnelle

En relevant les caractéristiques de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement de la langue française, nous pouvons remarquer une certaine difficulté d'y découvrir une relation directe avec la culture. En effet, même si l'utilisation des textes authentiques était un appui important pour apprendre une langue étrangère, il nous est impossible d'y souligner une composante culturelle directe. Effectivement, la méthodologie traditionnelle étant également connue en tant que méthodologie « grammaire – traduction » ou « lecture – traduction » se concentre sur d'autres facteurs, tels que – comme il est indiqué – la grammaire, la traduction et la lecture.³²

Méthodologie culminante entre le XIX^e et XX^e siècle, elle plaçait l'oral au second plan et mettait donc l'accent sur l'écrit. Autrement dit sur la grammaire, qui était un trait important afin d'acquérir les bases d'une langue étrangère. L'enseignant expliquait donc les règles d'un point de grammaire spécifique qui étaient suivies par de nombreux exercices écrits afin de persévérer dans la compréhension et l'amélioration de la langue étrangère. Et évidemment, cette méthodologie reposait également sur la traduction, qui jouait un rôle primordial, laquelle les étudiants s'exerçaient pour satisfaire l'apprentissage d'une langue étrangère. Plus exactement sur la traduction des textes littéraires de façon à ce que les apprenants maîtrisent l'écrit littéraire.³³ Effectivement, acquérir des

³² CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 234.

³³ ROBERT, J.-P., ROSEN É., REINHARDT C. *Faire classe en FLE – Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette FLE, 2011.,p.83-85.

savoirs littéraires et historiques représentaient un élément primordial pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Cet élément représentatif est souligné par Cuq et Gruca, il caractérise la littérature « *comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel.* »³⁴

Nous ne sommes pas capables de relever des traces explicites de culture. En effet, nous n'avons pas de preuves directes que les apprenants disposaient des connaissances – à l'exception de la littérature et de l'histoire – du domaine de la culture. Sans doute, la culture était présente inconsciemment et sans objectif précis, contrairement à l'enseignement et l'apprentissage de la culture d'aujourd'hui.

3.2 La méthodologie directe et active

La méthodologie directe se manifeste automatiquement comme méthodologie opposante à celle de la méthodologie traditionnelle. Cette appellation est née en France dans la Circulaire du 15 novembre 1901 où cette méthodologie a été imposée à tous les enseignants des langues étrangères.³⁵

Les raisons de la naissance de la méthodologie directe sont simples ; on pensait utile de renouveler les besoins sociaux, en raison de la révolution industrielle, du développement du commerce et de l'industrie, puis en réaction à la méthodologie traditionnelle, qui se

³⁴ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 234.

³⁵ PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988, p.94.

concentrait sérieusement à la traduction. La communication se faisait ainsi plus importante, il était nécessaire d'avoir un minimum de connaissance pratique de la langue.³⁶

Le but essentiel de cette méthodologie était d'exploiter le plus possible la langue courante et de s'en servir dans les situations et dialogues habituels tout en plaçant l'oral au premier plan.

Les caractéristiques de la méthodologie directe sont les suivantes ; l'apprenant ne devait en aucun cas utiliser sa langue maternelle, mais uniquement la langue étrangère. De plus il était pour lui préférable de se reposer sur la communication non-verbale, c'est-à-dire des éléments non-verbaux tels que la mimique et les gestes. Afin d'enrichir le vocabulaire aux apprenants, l'enseignant privilégiait les outils spécifiques tels que les images, les dessins ou les objets. En montrant et en nommant, le professeur apprenait aux étudiants de rentrer en contact avec l'environnement qui les entoure, ce qui favorisait l'apprenant à retenir des mots concrets, en pouvant nommer les choses qui se trouvaient autour de lui. L'apprentissage du vocabulaire progressait, en commençant par les mots concrets vers les mots plus abstraits. Ainsi, l'utilisation de l'oral prédominait, en comparaison à la méthodologie traditionnelle – ici la grammaire se révèle de façon inductive et implicite. On portait également une importance à la phonétique, de manière à ce que les apprenants prononcent correctement.³⁷

Cette méthodologie souligne donc un réel changement de la méthodologie traditionnelle et nous pouvons y remarquer une forte

³⁶ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 236.

³⁷ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 236-237.

évolution. Toutefois, comme dans la méthodologie traditionnelle, nous ne retrouvons aucun indice concret et explicite de l'enseignement de la culture de la langue apprise et enseignée. Mais selon notre opinion, il y aurait pu avoir une minime trace des facteurs extralinguistiques, par la présence des mimes, des gestes et de la phonétique qui néanmoins ne semblent pas représenter explicitement un facteur culturel. Étant donné que le but principal de la méthodologie directe n'est pas d'enseigner la culture de la langue – même si elle avait pu être abordée de manière inconsciente – mais d'enseigner la langue étrangère de façon à ce que les étudiants soient aptes de communiquer.

En ce qui concerne la méthodologie active, elle est apparue dans les années 20 comme un compromis entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe et elle a été utilisée jusqu'aux années 60. Connue sous les appellations de « méthodologie éclectique » ou bien « méthodologie mixte », elle est donc un compromis dans cette idée de reprendre quelques principes de la méthodologie traditionnelle tout en conservant certains motifs de la méthodologie directe.

Elle est basée sur plusieurs principes. Les enseignants réemploient les textes écrits en tant que support didactique important. Toutefois, la prononciation maintient son importance, enseignée par le système de la méthode imitative directe. Quant à l'enseignement du vocabulaire, elle permet aux apprenants d'avoir recours à la traduction pour les mots difficiles, néanmoins, tout en préservant le support d'images afin de simplifier la compréhension, c'est là que nous pouvons supposer quelques éléments du culturel. Pour ce qui est de la grammaire, les enseignants favorisaient l'apprentissage raisonné au lieu de mécanique,

de façon à expliquer les phénomènes.³⁸ Cette méthodologie a pour but de maintenir l'attention et l'activité de l'apprenant.

3.3 La méthodologie audio-orale et SGAV

La méthodologie audio-orale est apparue dans l'environnement militaire durant la seconde guerre mondiale. La raison de son apparition dans ce contexte est dû au fait que les militaires devaient se présenter en grand nombre dans le but de pouvoir comprendre et parler des langues étrangères.

L'enseignement de la langue étrangère se faisait assez rapidement, par manque de temps, et il était également intensif en ayant recours à un vocabulaire spécifique selon les besoins des soldats. L'enseignement s'appuyait sur une répétition intensive de l'écoute des dialogues de la langue courante. Cette démarche de répétition intensive et d'automatismes consécutifs durant l'apprentissage de la langue se faisait nouvelle et elle enrichissait l'enseignement des langues.

Ces techniques nouvelles ont été créées à l'aide de deux compétences ; l'une linguistique, liée au structuralisme, l'autre psychologique, associée au béhaviorisme. Autrement dit, grâce à ces deux domaines, la méthodologie audio-orale s'est appropriée ces nouvelles techniques dans le but d'améliorer l'enseignement des langues étrangères. Sans oublier, le développement du cadre technique qui a eu une grande influence sur l'enseignement. Tous ces facteurs ont ainsi amélioré l'apprentissage, étant donné que les objets comme par exemple le magnétophone pouvait être utilisé par les apprenants. La méthodologie

³⁸ PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988, p.221.

audio-orale usait donc de moyens techniques audiovisuels et mettait en avant la langue orale ainsi que la prononciation.³⁹

Quant à une éventuelle présence de culture, nous n'en sommes pas certains. Même si les méthodes d'enseignement ont évolué et se sont modernisés au fil des années, nous ne remarquons aucune preuve concrète que la culture a été enseignée. Malgré la volonté d'utiliser des outils d'enregistrements authentiques, donc l'effort d'enseigner la langue authentique et courante, nous ne retrouvons pas d'enseignement intentionnel de la culture.

L'enseignement des langues a connu un progrès dans les années 60. Cette évolution a été due par les profondes études de certaines institutions. Le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) et le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC) ont amélioré les conditions de travail, donc les recherches aux méthodologues, et ont ainsi permis l'élaboration de nouvelles méthodologies, parmi lesquelles se trouve justement la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, connue par l'abréviation SGAV. Le premier cours conçu en 1960, d'après la méthodologie SGAV par le CREDIF a été « Voix et Images de France ».⁴⁰

La méthodologie SGAV a été formée à l'aide de deux mouvements théoriques: la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste. Elle est basée, comme son nom l'indique, sur la structure, l'aspect global, l'aspect auditif et l'aspect visuel. La structure de la langue est réalisée, en tant que langue comme système, par des moyens verbaux. L'aspect global, qui est une nouveauté, se repose sur des facteurs qui prennent

³⁹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 239.

⁴⁰ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 240-241.

part à la communication orale. Nous entendons par facteurs le contexte social et les moyens non verbaux, comme par exemple le rythme, l'intonation, la gesticulation. Enfin, les aspects auditifs et visuels jouent un rôle important. D'après le linguiste Petar Guberina, « *la langue est un ensemble acoustico-visuel* »⁴¹, ce qui prouve l'importance des deux sens : l'ouïe (audio) et la vue (visuel) dans cette méthodologie. Cette importance s'accroît par l'utilisation des dialogues d'une situation de communication de la vie quotidienne, c'est-à-dire une situation concrète et authentique. Autrement dit, la méthodologie SGAV prenait en compte le contexte social, les éléments qui se présentent dans la communication orale, l'association du son (le magnétophone) et de l'image (le film fixe), de façon à ce que l'apprenant soit plongé « *dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle* »⁴² et ainsi qu'il soit apte à pouvoir communiquer dans une situation donnée.

Une leçon de SGAV est présentée de manière organisée et systématique. En effet, elle est appuyée sur plusieurs étapes. Tout d'abord *la présentation*, on y présente un enregistrement ou un film fixe qui déterminent les objectifs de la leçon, s'appuyant sur le sens global soutenu par les images. Ensuite, c'est *l'explication*, on observe les dialogues séquence par séquence ou image par image dans le but d'éclaircir les mots nouveaux. Puis, *la répétition*, qui force l'apprenant à répéter les phrases du dialogue avec la meilleure imitation possible, l'enseignant est chargé de corriger les erreurs de prononciation. L'avant-dernière étape se concentre sur *l'exploitation*, dans lesquelles les étudiants apprennent par cœur les dialogues et doivent les réemployer dans des situations différentes. Enfin, *la transposition* permet aux

⁴¹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003. p. 242.

⁴² CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003. p. 241.

apprenants de réutiliser les termes assimilés avec le plus de spontanéité possible dans diverses situations.⁴³

Quant au rôle de la culture, nous pensons qu'elle soit bien plus présente que dans les méthodologies précédentes. En effet, les linguistes et didacticiens prenaient la langue ou de préférence la parole comme ensemble de tous les facteurs qui se présentaient dans la communication, donc la culture également. La langue et la communication sont étroitement liées à la culture.

3.4 L'approche communicative

Nous avons à travers les chapitres précédents relevé une évolution des courants méthodologiques, qui comme nous avons pu le remarquer, les méthodologies s'opposaient souvent les unes des autres. Ce qui est également le cas de l'approche communicative, se développant dans les années 70, qui était perçue comme une opposition des méthodologies antérieures, particulièrement en réaction contre la méthodologie audio-orale et SGAV. En effet, on leur reprochait cet automatisme constant et ces extrêmes répétitions. On n'utilise donc plus le terme de « méthodologie », mais celui « d'approche », qui apparemment symbolisait la souplesse. Comme son nom l'indique, le but de l'approche communicative est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, et que « *c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* »⁴⁴

L'approche communicative a été créée en raison de facteurs politiques, mais également de nouvelles théories de référence. À titre

⁴³ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 242-243.

⁴⁴ ROBERT, J.-P., ROSEN É., REINHARDT C. *Faire classe en FLE – Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette FLE, 2011, p. 91.

d'exemple, le développement de l'Europe. Le Conseil de L'Europe a rassemblé en 1972 une équipe d'experts avec plusieurs intentions. Premièrement, encourager la mobilité des populations. Ensuite, par l'apprentissage des langues, contribuer à l'intégration européenne. Enfin, solliciter les adultes à étudier les langues étrangères. En 1975, il a fait paraître un ouvrage pour l'enseignement de la langue anglaise en tant que langue étrangère, intitulé « Threshold Level English », qui a procédé une année plus tard à la publication d' « Un niveau-seuil », cette fois-ci pour le français. Ce qu'on entend par « niveau-seuil » est qu'il s'agit du niveau minimal que l'apprenant devrait atteindre de façon à ce qu'il puisse se débrouiller en langue étrangère. Cet ouvrage caractérise les « besoins langagiers » des apprenants d'après les « actes de parole » qu'ils doivent réaliser selon une situation donnée. Ainsi, l'enseignement dans l'approche communicative se déroulait en fonction des besoins de l'apprenant, mais également de ses objectifs. ⁴⁵

La langue était donc perçue en tant qu'instrument d'interaction sociale, autrement dit de communication. Celle-ci repose sur quatre composantes ; la composante linguistique qui renvoie à la connaissance des règles grammaticales et du vocabulaire, la composante sociolinguistique qui s'intéresse à la connaissance des règles socioculturelles, la composante discursive qui s'occupe de la cohésion et cohérence des différents types de discours, et enfin la compétence stratégique qui assure l'utilisation des stratégies verbales et non verbales.

Ce qui nous intéresse est la composante sociolinguistique « *qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de*

⁴⁵ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 244-245.

communication. »⁴⁶ – cette compétence repose sur le fait d'avoir recours au contexte, c'est-à-dire aux connaissances factuelles basées sur les savoirs historiques, géographiques, artistiques, sociologiques de la langue étrangère. Ce qui oblige donc l'apprenant, en prenant en compte les habitudes et règles, d'approprier son attitude verbale ou non verbale selon les principes de la culture étrangère. Ainsi, les aspects sociologiques et culturels entretiennent un lien étroit avec l'aspect linguistique et ne peuvent être dissociés l'une de l'autre.

Les documents authentiques ont su également avoir une influence dans l'enseignement de la culture. Effectivement, l'approche communicative est associée à la réalité, de sorte que le cours soit le plus authentique possible, ainsi l'enseignant doit avoir recours à divers types de documents authentiques, qui éveillent sans aucun doute une plus grande motivation et un plus grand intérêt chez l'apprenant.⁴⁷

3.5 L'approche actionnelle

Une nouvelle approche s'est manifestée, grâce à la publication de CECR, en 2000. Il s'agit de l'approche actionnelle, qui est notamment connue sous le terme de « perspective actionnelle ». Comme l'indique l'adjectif « actionnelle », cette approche ou perspective est basée sur l'action. Elle s'appuie également sur la communication, les tâches et les compétences.⁴⁸ L'approche actionnelle insiste sur l'usage de la langue. Elle repose sur cet objectif essentiel d'agir avec autrui en langue

⁴⁶ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 245.

⁴⁷ CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003, p. 29.

⁴⁸ ROBERT, J.-P., ROSEN, É., REINHARDT, C. *Faire classe en FLE – Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette FLE, 2011, p.93.

étrangère. Elle se fonde sur les conceptions de l'approche communicative en y ajoutant la notion « tâche ». Autrement dit, elle « *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné* ». ⁴⁹ Effectivement, l'apprenant se positionne devant des contraintes, qu'il doit résoudre, ou devant un objectif qu'il s'est fixé. Il n'est pas obligatoire qu'il s'agisse de la langue en tant que telle, mais l'apprenant peut tout simplement se retrouver dans une situation donnée à laquelle il doit s'adapter – par exemple réserver une chambre d'hôtel ou bien acheter un souvenir dans un magasin.

Et c'est ainsi en accomplissant ces tâches, que l'apprenant a la possibilité de développer ses compétences, d'une part les compétences langagières, d'autre part les compétences générales individuelles.

Grâce au CECR et au développement de l'objectif social de référence de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe, un nouvel objectif s'est réalisé : préparer les apprenants à rencontrer des natifs de la langue et culture étrangère. L'approche actionnelle offre non seulement d'instruire les apprenants, mais également et principalement agir avec l'autre. Étant donné que l'Europe se développe, l'apprenant peut faire bien plus qu'un court séjour. Il a la possibilité d'effectuer ses études à l'étranger, qui peut mener évidemment à une carrière professionnelle dans le pays étranger. Comme le déclare Puren « *il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec l'autre en langue étrangère* ». ⁵⁰

⁴⁹ *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. 2001. [en ligne]. [Consulté le 14 mars 2015]. Disponible sur : < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf >, p. 15.

⁵⁰ PUREN, C. *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. 2004. [en ligne]. [Consulté le 14 mars 2015]. Disponible sur:

4 L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU CULTUREL/INTERCULTUREL

Il sera dressé dans ce chapitre de ce mémoire la relation de la culture avec la didactique. En premier lieu, nous allons présenter les liens étroits de la langue et de la culture dans l'enseignement du FLE. Par la suite, nous relèverons les divers objectifs et supports didactiques au sein d'un enseignement de la culture. Enfin, nous terminerons cette partie théorique par la représentation de l'interculturel et des stéréotypes dans les manuels.

4.1 Langue et culture dans l'enseignement du FLE

La langue et la culture sont deux facteurs à prendre en compte dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elles sont inséparables l'une de l'autre, l'étude de la langue ne peut être séparée de l'enseignement de la culture. Comme le décrit Myriam Denis *"Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie. Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture"*.⁵¹ Les apprenants de la langue étrangère devraient donc apprendre la conscience culturelle qui fait partie des compétences générales. Cela signifie que la prise en compte de la culture dans l'enseignement du FLE est indispensable, non seulement dans le but

<http://www.christianpuren.com/app/download/4161005451/PUREN_2004a_Approche_taches_perspective+co-actionnelle.pdf?t=1276257097>, p. 26.

⁵¹ DENIS, M. Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue. *Dialogues et cultures*, n°44, 2000, p. 62

communicatif, mais aussi dans le but éthique, pour combattre l'ethnocentrisme, éviter les discriminations et les préjugés.

Par quels moyens les apprenants peuvent étudier et apprendre la culture dans l'apprentissage des langues? Il est nécessaire de rencontrer une personne ayant une culture différente de la leur pour qu'ils puissent apprécier le caractère unique de leur culture maternelle. Effectivement, il faut d'abord découvrir sa culture maternelle, ses concepts, ses valeurs et ses attitudes de la société d'origine, et surtout de l'environnement social. Seulement ensuite ils seront capables d'apprendre une langue étrangère et une compétence de communiquer avec les représentants des cultures différentes.⁵²

Les étudiants apprennent à maîtriser la langue et ensuite ils abordent la culture. Ils peuvent transmettre les connaissances sur les faits de société, les coutumes, les informations de la vie quotidienne, traitées dans les cours d'anthropologie culturelle, de sociologie et de sociolinguistique. La discipline qui est spécifique pour étudier l'aspect linguistique et en même temps l'aspect culturel de la langue est la didactique des langues. Par conséquent, les objectifs pendant l'enseignement des langues sont l'exploitation de la langue avec l'entraînement à la communication et l'apport de connaissances culturelles, et ensuite la comparaison de la culture maternelle avec la culture étrangère.⁵³

Comme nous l'avons déjà décrit, l'enseignement de la culture dans les cours de FLE présente plusieurs atouts, comme le fait de développer l'interprétation culturelle chez l'apprenant, mais également de réduire les quelconques préjugés. D'après Byram *"le fait que la compréhension*

⁵² DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris : CLE International, 1998, p. 44

⁵³ WINDMÜLLER, F. *Français langue étrangère (FLE) – L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin, 2011, pp. 23-24.

d'une culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance est un des articles de foi incontestés des professeurs de langue..."⁵⁴ La civilisation peut donc contribuer grandement à promouvoir le développement personnel des élèves et de leurs éducations dans leur ensemble.

4.2 Les objectifs didactiques de l'enseignement de la culture

Chaque acte d'enseignement porte un objectif concret qui peut être pédagogique, linguistique, politique, social ou culturel – nous dirigerons notre intérêt sur ce dernier point. L'objectif principal de l'apprenant est de développer ses compétences de sorte à créer des liens entre sa culture et la culture de l'autre. Les auteurs Byram, Zarate et Neuner déclarent qu'un « *apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle...* ».⁵⁵ Ces compétences s'appuient sur les savoirs, plus exactement le savoir-faire et le savoir-être. Effectivement, chaque individu possède un savoir comprenant la totalité des connaissances assimilées au sein de l'apprentissage et des expériences personnelles. Et comme le déclare Bernard Rey, « *un savoir authentique suppose une compétence* » puisque « *posséder un savoir c'est savoir l'utiliser* ».⁵⁶

⁵⁴ BYRAM, M. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: CRÉDIF, 1992, p. 34

⁵⁵ BYRAM, M., ZARATE, G., NEUNER, G. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 1997, p. 13.

⁵⁶ REY, B. *Revue EPS 1*, n°85, Paris, INSEP, 1997, cité par Astolfi, *op. cit.*

4.2.1 Le savoir-faire

Le savoir-faire relève des capacités pratiques et interculturelles. Les aptitudes pratiques concernent la vie quotidienne, l'environnement social, technique et professionnel, et également des loisirs. Les qualités interculturelles soulignent la relation entre deux cultures – d'origine et étrangère – la capacité d'éviter les faux-pas et les malentendus, et de pouvoir avoir un rôle médiateur entre les deux cultures distinctes, c'est-à-dire entre la culture de l'apprenant et celle de la langue cible. En d'autres termes, on qualifie de savoir-faire « *la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue cible* ». ⁵⁷

Le savoir-faire se détermine donc comme la capacité d'un être humain de pouvoir accomplir diverses actions, telles que jouer d'un instrument de musique, pratiquer un sport ou bien conduire une voiture. Cette capacité peut également être exploitée dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais en ayant recours à des objectifs différents, comme par exemple améliorer sa prononciation ou sa conjugaison des verbes. ⁵⁸ Les apprenants doivent donc être aptes d'user de leurs connaissances, compétences et attitudes qu'ils ont acquis durant leur apprentissage de la langue étrangère.

4.2.2 Le savoir-être

Le savoir-être se repose sur les éléments personnels de l'apprenant, c'est-à-dire associés à sa personnalité. On y relève ses attitudes, ses besoins, ses motivations, ses valeurs. Il s'agit donc de tout

⁵⁷ CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003, p. 219.

⁵⁸ *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. 2001. [en ligne]. [Consulté le 28 mars 2015]. Disponible sur : < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf >, p. 16 - 17.

un système de comportement envers les autres êtres humains, autrement dit l'interaction de l'apprenant vis-à-vis de l'autre et de son environnement. Il est « *invité à se situer dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel* ». ⁵⁹ On incite l'apprenant à s'ouvrir vers d'autres personnes, sociétés, cultures. Son intérêt se développe en ayant cette volonté de s'abandonner dans de nouvelles expériences. De ce fait, il parvient à faire la part des choses concernant son point de vue et son système de valeurs culturelles et est ainsi plus réceptif envers les autres valeurs et attitudes culturelles.

Évidemment, la personnalité de l'apprenant ne change pas du jour au lendemain. C'est à l'enseignant de le guider et d'éveiller son caractère selon des situations concrètes, de sorte que l'apprenant puisse interpréter son rôle d'intermédiaire entre la culture étrangère et la sienne.

Le savoir-être est donc représenté par les attitudes, alors être ouvert à toutes sortes de choses englobant notre environnement ; par les motivations qui poussent l'apprenant à vouloir communiquer ; par les valeurs, quelles soient éthiques ou morales ; par les croyances, sous forme religieuses ou bien philosophiques ; par les traits de personnalité. Tous ces facteurs affectent le savoir-être. ⁶⁰

Les objectifs spécifiques orientés vers la didactique des langues et l'enseignement de la culture sollicitent plusieurs points qui couvrent le savoir-faire et le savoir-être, de sorte à s'ouvrir vers d'autres cultures et conserver ce « rôle médiateur » entre la culture cible et la sienne.

⁵⁹ CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003, p. 219.

⁶⁰ *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. 2001. [en ligne]. [Consulté le 28 mars 2015]. Disponible sur : < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf >, p. 84.

4.3 Les supports didactiques de la culture en classe

On retrouve parmi l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère divers supports didactiques, tels que les manuels scolaires, les documents didactiques et authentiques, les bandes magnétiques, les films fixes, les textes littéraires et tant d'autres. Ils existent donc de nombreux types de documents utilisés par l'enseignant de manière à assimiler aux apprenants la langue cible. Ils sont évidemment choisis et modifiés selon le niveau et les besoins de l'apprenant. Ils permettent notamment d'améliorer les relations dans l'environnement scolaire. Effectivement, en utilisant divers supports d'activités variées, qui présentent des situations « réelles », les apprenants sont davantage intéressés et cela favorise donc l'exploitation des compétences linguistiques et de communication. Par ces supports didactiques, l'enseignant parvient à évoquer des thèmes soulignant la présence de la culture, voire du multiculturel de notre civilisation.

Nous allons à travers ce chapitre distinguer trois types de supports didactiques. Premièrement, nous allons définir ce que représente un document authentique. Ensuite, nous relèverons le rôle du texte littéraire dans l'enseignement des langues. Enfin, nous présenterons l'emploi des supports audiovisuels.

4.3.1 Les documents authentiques

Les termes « document » et « authentique » sont en didactique des langues communément liés et ils concernent tout message conçu par des francophones. Le document authentique symbolise « *un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions*

*de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. »*⁶¹

Les documents authentiques sont apparus dans les années 70 du XX^e siècle avec la méthodologie SGAV. Ils permettent de mettre l'apprenant directement en contact avec la langue tout en accordant la langue et la civilisation. Par conséquent, les apprenants pourront acquérir « *des savoirs langagiers* », mais également leur seront transmis « *des savoir-faire d'ordre socioculturel* ». ⁶² Grâce à eux, on peut harmoniser la linguistique avec l'interculturel.

Historiquement parlant, les didacticiens ont voulu à la fin des années 60 s'orienter vers le vraisemblable et l'authentique. Plus tard, dans les années 70, ils se sont mis d'accord de vouloir joindre l'enseignement de la langue à celui de la civilisation, ainsi de mettre en relation l'apprenant avec la langue « réelle ». De ce fait, à la fin des années 70, ils ont inséré les documents authentiques au commencement de l'apprentissage de manière à développer chez l'apprenant une compétence de communication et des savoir-faire langagiers de sorte qu'il soit capable d'agir dans la langue étrangère. ⁶³

L'exploitation des documents authentiques contient plusieurs atouts. En effet, comme nous l'avons déjà relevé, les apprenants ont, au moyen des documents authentiques, la possibilité d'avoir une approche immédiate de la langue « réelle », ce qui favorisera sans doute leur éventuel séjour dans le pays en question. Par la suite, leur utilisation

⁶¹ CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003, p. 29.

⁶² CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 387.

⁶³ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 387 – 390.

permet de rompre la monotonie et apporte aux apprenants un nouveau regard sur la leçon. Ce qui peut mener à une certaine motivation chez l'apprenant, puisque son usage a été conçu dans un objectif communicatif et peut constituer un facteur important, synonyme de récompense, de pouvoir saisir la langue de l'autre. Cependant, il faut prendre en considération que le cours ne peut pas être fondé uniquement de documents authentiques. Il est primordial de tenir compte de plusieurs facteurs, tels que l'âge, le niveau, les besoins et les objectifs. Il faut donc parfois les modifier et les réapproprier.⁶⁴

Il existe toute une gamme large des documents authentiques. Ils peuvent être textuels, oraux, visuels ou bien audiovisuels. Nous allons dépeindre dans les chapitres suivants les caractéristiques du texte littéraire et les supports audiovisuels tout en relevant leur exploitation dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère. Nous dresserons quelques exemples de supports authentiques dans le chapitre des fiches pédagogiques au sein de la partie pratique de notre mémoire.

4.3.2 Le texte littéraire

Nous allons dans cette partie retracer la présence et la fonction du texte littéraire au fil des années. Jusqu'à la deuxième moitié du XX^e siècle, la littérature était présentée comme un support pédagogique conforme à l'apprentissage de la langue étrangère. Certes, de nouveaux besoins se sont affirmés et les textes littéraires ont été peu à peu effacés de l'enseignement, principalement due à l'apparition de la méthodologie SGAV. On y a privilégié l'oral et la parole en situation. C'est avec l'arrivée de l'approche communicative, dans les années 1980, que le texte

⁶⁴ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 391 – 393.

littéraire s'est de nouveau manifesté. L'exploitation pédagogique s'ouvre à de nouveaux supports et l'enseignant y trouve une certaine liberté en pouvant choisir quels documents utiliser et au sein de ces divers documents se trouve notamment le texte littéraire qui est « *considéré comme un simple document authentique* » et « *se contente de mettre l'accent sur les éléments qui caractérisent toute situation de communication* ». ⁶⁵ Il est usé dans les manuels scolaires et est considéré à partir des années 1990 en tant que document authentique relevant de la culture française, de sorte à « *réaliser la fusion du perfectionnement linguistique et de l'acquisition culturelle* ». ⁶⁶

Selon le professeur Puren, l'enseignant pourrait à l'aide du texte littéraire facilement combiner les méthodes active, orale et directe. En effet, il a à sa disposition de faire parler ses étudiants en langue étrangère en s'appuyant sur un texte, dans le but d'exploiter la langue et la culture. Le travail avec un texte devrait se poursuivre par plusieurs étapes. Christian Puren en compte dix. Tout d'abord, les apprenants devraient « se préparer », c'est-à-dire que l'enseignant tâche de les placer en position de lecture. Deuxièmement, l'enseignant les dirige et encourage la compréhension du texte, autrement dit « repérer » les informations. Ensuite, il est souhaitable d' « analyser » le texte de sorte à approfondir la compréhension du document. La quatrième étape serait d' « interpréter » le texte, cela signifie que les apprenants auraient à éclairer le texte en rassemblant les savoirs assimilés. L'étape suivante est d' « extrapoler » le document, on entend par extrapoler l'exploitation du texte déterminé comme support d'enseignement et l'initiation culturelle. Ensuite, il est important de solliciter l'avis subjectif de ses

⁶⁵ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 376.

⁶⁶ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 378.

élèves d'après leurs connaissances, mais aussi leur personnalité et culture, ainsi il doivent « réagir » au document. Ce qui les mène à « juger », c'est-à-dire passer de la subjectivité à l'objectivité en expliquant donc le document et amener son opinion. La huitième étape est de « comparer » avec les deux pays et deux cultures distinctes. Effectivement, les apprenants usent de leurs compétences et connaissances de sorte à réaliser les vérités étrangères, mais également d'ouvrir les yeux sur leur propre culture. L'avant-dernière étape se consacre à « transposer », ainsi de motiver les apprenants à discuter et prendre la parole en usant de leurs expériences personnelles. Enfin, le travail avec un texte se terminerait par « prolonger », autrement dit continuer l'exploitation du document en exigeant aux apprenants diverses tâches telles que fournir un exposé, un commentaire ou bien une synthèse.⁶⁷

Il est donc de notre avis primordial d'user de ces étapes, afin que le texte soit un outil de développement et de perfectionnement de la langue et de la culture, qui rendrait possible une certaine autonomie chez l'apprenant.

4.3.3 Les supports audiovisuels

Par l'évolution des méthodologies, évolue également les matériels utilisés. Comme nous l'avons déjà décrit précédemment dans le chapitre des courants méthodologiques, les matériels sous forme d'images et de vidéos sont apparus avec le progrès de l'enseignement des langues dans

⁶⁷ PUREN, C. *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles*. 2012. [en ligne]. [Consulté le 4 avril 2015]. Disponible sur : http://u.jimdo.com/www73/o/s9577412bcd03c8a2/download/m25ee2b43aa15cda8/1359495568/PUREN_2012j_Traitement_didactique_documents_authentiques.pdf >, p. 4 – 18.

les années 60. À cette époque a été effectué au CREDIF un premier échantillon de méthode audiovisuelle : *Voix et Images de France*. Quoiqu'il soit, jusque dans les années 1980, les cours audiovisuels ont trouvé leur place dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.⁶⁸

Il existe une gamme étendue de documents audiovisuels, où sont mêlés image et son. L'enseignant les sélectionne et adopte selon le niveau et les besoins de l'apprenant. L'exploitation des supports audiovisuels « *permet d'introduire une langue variée, actuelle et en situation, fournit un réservoir de savoir-faire langagiers et de pratiques de communication* »⁶⁹ Cela simplifie la compréhension de l'apprenant puisqu'il se retrouve à faire face à une situation donnée, à un environnement de communication, qui relève d'une réalité sociale ou culturelle. L'apprenant est présenté à une grande quantité et variété d'informations. En d'autres termes, l'utilisation de ces supports « *favorisent la compréhension et l'acquisition d'une véritable compétence culturelle* ». ⁷⁰

Ces documents audiovisuels permettent d'améliorer plusieurs compétences de l'apprenant, telles que l'intérêt visuel, sonore ou non verbal, mais aussi la production écrite et orale.

Les supports audiovisuels jouent également un rôle important sur la motivation de l'apprenant. Effectivement, les étudiants aiment en général travailler avec des matériaux réels provenant d'une situation concrète de communication réelle.

⁶⁸ CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003, p. 29.

⁶⁹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 397

⁷⁰ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, p. 397

4.4 La représentation de l'interculturel et des stéréotypes dans les manuels

Nous allons, dans cette partie de ce mémoire, examiner la place et le rôle qu'ont les éléments culturels dans les manuels de FLE. Nous remarquerons qu'ils se caractérisent plutôt sous un aspect informatif, illustratif et sous forme assez touristique. Ils amènent à comparer avec son pays d'origine et présentent de temps à autres des stéréotypes. L'exploitation de ces supports « culturels » oriente l'apprenant à améliorer sa compétence de communication et de pouvoir agir sans difficulté dans une situation d'interaction. Nous avons sélectionné trois types de manuels de FLE, qui sont fréquemment présents et utilisés dans les établissements scolaires en République tchèque.

4.4.1 Forum 1

En commençant par les caractéristiques du manuel « Forum 1 », nous remarquons qu'il s'agit d'un manuel réservé à un public d'adolescents et adultes correspondant au niveau débutant. Le manuel comprend une structure ; il est divisé en trois modules contenant chacun trois unités. Chaque unité présente un environnement particulier et une situation de communication spécifique. Elle est composée de sept parties diverses: Forum, Agir-Réagir, Connaître et reconnaître, S'exprimer, Pause-jeux, Interculturel et Point Delf, qui montrent un aperçu clair des tâches à réaliser par l'apprenant.

Nous allons évidemment nous intéresser à la partie « interculturel ». Nous retrouvons ces deux pages d'interculturel à chaque fin d'unité. Une page est consacrée aux « comportements », elle renvoie donc au « savoir-vivre » de la société française, autrement dit comment se comportent les Français et quelles sont leurs habitudes dans leur vie

quotidienne. Puis, l'autre page présente « les cadres de vie », c'est-à-dire le cadre socio-culturel de la société française. Les apprenants font donc connaissance des bases de la culture française et peuvent ainsi la comparer avec leur culture d'origine, en d'autres termes comme est décrit dans l'avant-propos du manuel: « *cette double approche permet à l'apprenant de mieux comprendre l'autre, sans nécessairement tout accepter, et de communiquer avec lui tout en gardant sa personnalité.* »⁷¹

À titre d'exemple, nous pouvons relever l'unité 8, de la rubrique « interculturel ». (cf annexe 1 et annexe 2) Le thème de cette unité est « les sorties », précisément le comportement et les habitudes des Français au restaurant. Le but interculturel est donc d'acquérir le « savoir-vivre » lors d'un repas. En observant ces deux pages, les étudiants découvrent, à l'aide des illustrations de la page 166, les règles de « savoir-vivre » pendant le repas, ce qu'il est appréciable de faire et dire à table, et ce qu'il vaut mieux éviter. Sur la page 167, les apprenants peuvent apercevoir les différents types de restauration qu'ils ont la possibilité de rencontrer lors d'une visite en France. Ils en apprennent davantage sur la relation des Français avec la nourriture et peuvent connaître désormais quelques spécialités gastronomiques françaises, qui se trouvent souvent sur les menus.

Toutes ces informations améliorent la connaissance des apprenants sur la France et les Français, tout en leur laissant la possibilité de comparer avec leur pays d'origine, et dans le but d'éviter un quelconque faux pas.

⁷¹ BAYLON, CH., CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST M. *Forum 1 : méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2000. p. 6 « avant-propos ».

4.4.2 Écho 1

Bien qu'il existe un grand nombre de manuels de FLE, nous avons opté, pour notre second choix, pour la méthode de français « Écho 1 ». Elle est destinée aux adolescents et aux adultes qui sont au commencement de leurs études de français, c'est-à-dire qu'ils sont considérés comme débutants ou faux-débutants. La méthode est structurée et contient quatre unités. Chaque unité comprend quatre leçons et présente aux apprenants des situations données, qu'ils doivent bien évidemment s'approprier, s'adapter au contexte voulu et les poussent à se débrouiller dans une situation concrète. L'objectif principal de cette méthode est d'apprendre ensemble à « survivre » en français et en France. Chaque leçon est organisée et divisée en plusieurs parties. Elle consacre deux pages aux « interactions » qui rendent possible aux apprenants d'échanger des renseignements et communiquer dans un environnement précis, tout en perfectionnant leurs compétences lexicales et grammaticales. Deux autres pages sont destinées aux « ressources » qui suggèrent d'observer et de réunir les éléments grammaticaux. S'ensuivent deux pages de « simulations » qui présentent des scènes de dialogues d'un contexte défini de communication en s'appuyant sur les faits acquis dans les pages précédentes. Les apprenants sont ainsi capables de reproduire les dialogues entendus, tout en améliorant leur prononciation. La page suivante « écrits » propose divers types de textes de sorte à enrichir leurs aptitudes de la compréhension et de l'expression écrite. Enfin, la dernière page, qui nous intéresse davantage, introduit la « civilisation », permettant aux apprenants d'en connaître un peu plus sur la France et les Français et ainsi de développer leurs savoir-faire langagiers et socioculturels.⁷²

⁷² GIRARDET, J., PÉCHEUR, J., GIBBE, C. *Écho 1 : méthode de français*. Paris: CLE International, 2008. p. 3 – 4 « introduction – l'organisation de Écho 1 ».

Comme nous l'avons relevé, à chaque fin de leçon, nous retrouvons une page consacrée à la civilisation, qui diffuse le maximum d'informations sur la France et les Français, que ce soit par illustrations ou par textes. De cette méthode, nous allons dresser deux exemples.

Le premier se situe à la page 61, de l'unité 2 « Survivre en français », de la leçon 6 « Bon appétit ! » qui présente les spécialités gastronomiques françaises. (cf annexe 3) En observant la page 61 « Civilisation », les apprenants peuvent tester leur connaissances sur les habitudes alimentaires des Français et ainsi en apprendre davantage. De plus, ils ont la possibilité d'acquérir des informations concernant les spécialités gastronomiques se trouvant communément sur les menus des restaurants français. Ils distinguent donc les « manières » de manger, les coutumes des Français du point de vue de l'alimentation, en les comparant avec leur pays d'origine. De ce fait, ils peuvent discerner les routines gastronomiques françaises et améliorent leurs aptitudes de « savoir-vivre » et sont ainsi capables d'atténuer les maladresses lors d'une visite en France.

À titre de second exemple, nous pouvons relever la page 101, de l'unité 3 « Établir des contacts », de la leçon 10 « On s'appelle ? », qui introduit les différents types et façons de communication. (cf annexe 4) La page 101 de la catégorie « Civilisation » s'intitule « Savoir-vivre en France ». Comme l'indique le titre, cette page expose les règles de savoir-vivre, comment se comporter afin d'éviter les malentendus. Elle présente aux apprenants plusieurs types d'usage à l'aide d'illustrations et de courts textes d'une situation donnée. Nous en retrouvons plusieurs. Après avoir observé cette page, les apprenants sauront distinguer le tutoiement du vouvoiement, dans quelles situations utiliser « tu » et à l'inverse, quand employer « vous ». Ils seront également capables de discerner les types de salutation, c'est-à-dire dans quel contexte « serrer

la main » et quand « faire la bise ». Puis, ils auront quelques notions sur la ponctualité. Toutes ces règles de « savoir-vivre » appartiennent à la vie quotidienne d'un Français. Il ne serait pas si bien vu de ne pas les connaître avant de séjourner en France.

4.4.3 Le nouveau Taxi ! 3

En tant que troisième manuel et troisième choix, nous avons sélectionné la méthode de français « Le Nouveau Taxi ! 3 », qui est une suite des méthodes « Taxi ! ». Fidèle à ses prédécesseurs, la méthode « Le Nouveau Taxi ! 3 » a conservé la même structure. Cette méthode concerne les étudiants adolescents ou adultes ayant déjà acquis des bases en langue française et qui aspireraient à développer leurs compétences. La méthode est divisée en douze unités, chacune contenant quatre leçons. Chaque leçon est présentée en deux pages dans une perspective actionnelle et est close par une page « savoir-faire », comme une sorte de bilan, dans le but de fixer les objectifs atteints. Chaque unité propose « *un thème dominant qui permet à l'apprenant de découvrir la culture française ou le monde francophone, mais aussi de parler de son vécu et de sa culture* ». ⁷³ Étant donné que le manuel est adressé à un public ayant un niveau plus intermédiaire, nous n'allons pas retracer ou dresser les éléments culturels qui ont pour objectif d'informer les apprenants, mais nous dégagerons plutôt les données présentées sous forme de stéréotypes. Ceux-ci mènent les étudiants à les comparer avec leur pays d'origine, mais également mettre en parallèle les connaissances déjà acquises avec les informations données, tout en perfectionnant ainsi leur sens du jugement et opinion personnelle.

⁷³ MENAND, R., JOHNSON, A.-M. *Le Nouveau Taxi ! 3 : méthode de français*. Paris : Hachette Livre, 2010. p.3 « avant-propos ».

À titre d'exemple, nous relevons l'unité 11 qui se nomme « Du coq à l'âne », faisant référence à l'expression française « passer du coq à l'âne », c'est-à-dire passer d'un sujet à un autre, ce que d'ailleurs présente cette unité. Chaque leçon a son sujet, lié principalement à la France et aux Français. À travers cette unité, les apprenants ont l'occasion d'en apprendre davantage sur l'attitude des Français selon des situations concrètes. En commençant par la leçon 41, située aux pages 122 et 123, les étudiants peuvent découvrir, à l'aide des documents écrits, le comportement des Français au volant. On y retrouve d'ailleurs un extrait du roman de Pierre Daninos « Les Carnets du major Thompson » dans lequel l'auteur observe les comportements et manies des Français. (cf annexe 5 et annexe 6) Les apprenants peuvent ainsi reconsidérer leurs connaissances qu'ils avaient déjà à leurs égards et peuvent communiquer leurs pensées par le biais de ce sujet. La leçon 43 présente aux apprenants la situation de grève en France. On relève à la page 127 une illustration thématique assez humoristique. (cf annexe 7) Enfin, la leçon 44 expose plusieurs documents écrits sur les idées reçues de la relation des Français avec l'hygiène et le travail. (cf annexe 8 et annexe 9)

De ce fait, les apprenants découvrent des aspects de la vie quotidienne en France. Ils développent ainsi leurs connaissances socioculturelles. Même si certains documents posent un regard humoristique sur la société française et soulignent une présence de stéréotypes, les étudiants peuvent ainsi peser le pour et le contre, en exposant leurs avis et expériences sur le sujet.

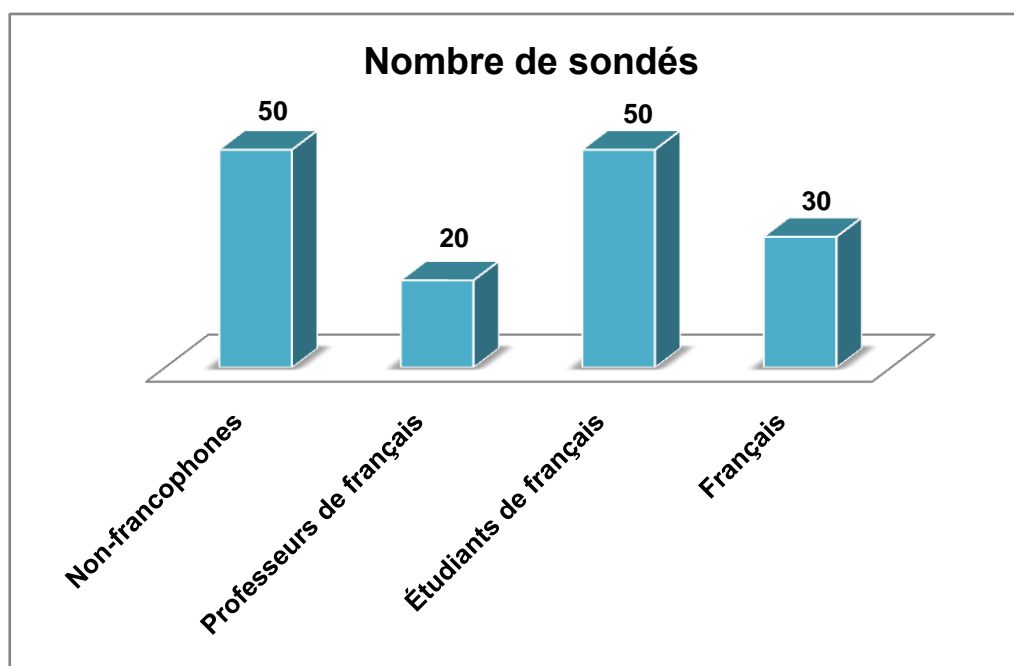
5 TRAITEMENT ET ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

Nous allons dans la partie suivante de ce mémoire nous concentrer sur le traitement et l'analyse des questionnaires, sur le contenu et les résultats. Les questionnaires ont pour but de relever certains stéréotypes existants actuellement à l'égard de la France et les Français du point de vue des Tchèques et vice versa. Premièrement, nous allons caractériser les groupes choisis, puis nous évaluerons les réponses de chaque groupe respectif.

5.1 Les données sur les caractéristiques des groupes

Ces données ont été élaborées par l'auteur du mémoire.

Graphique 1.: Nombre de sondés

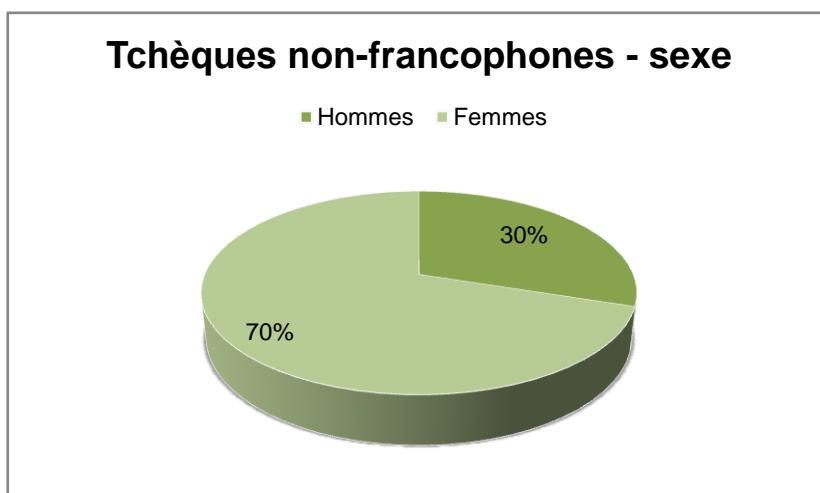


Les questionnaires ont été adressés à 4 groupes distincts. Nous comptons au total 150 sondés. Le premier est représenté par 50 Tchèques non-francophones, le deuxième par 20 professeurs de français

en République tchèque, le troisième par 50 étudiants de français provenant d'écoles secondaires à Pilsen, enfin le dernier groupe est constitué de 30 Français.

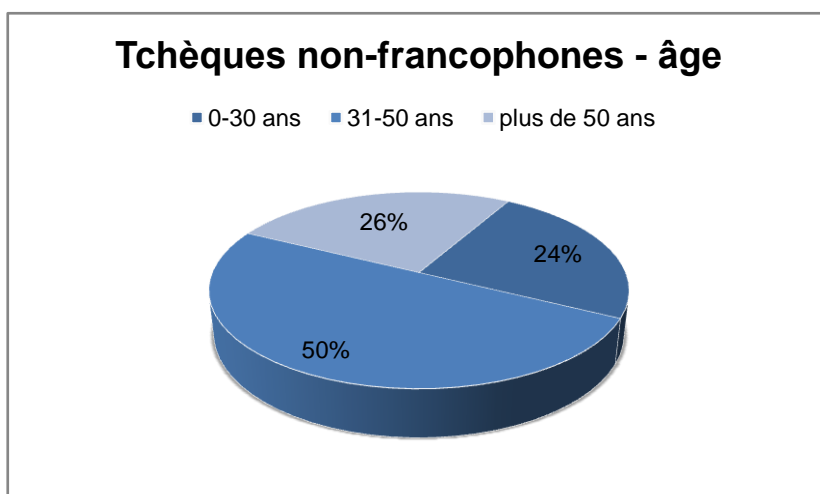
5.1.1 La caractéristique des sondés Tchèques – non-francophones

Graphique 2.: Tchèques non-francophones - sexe



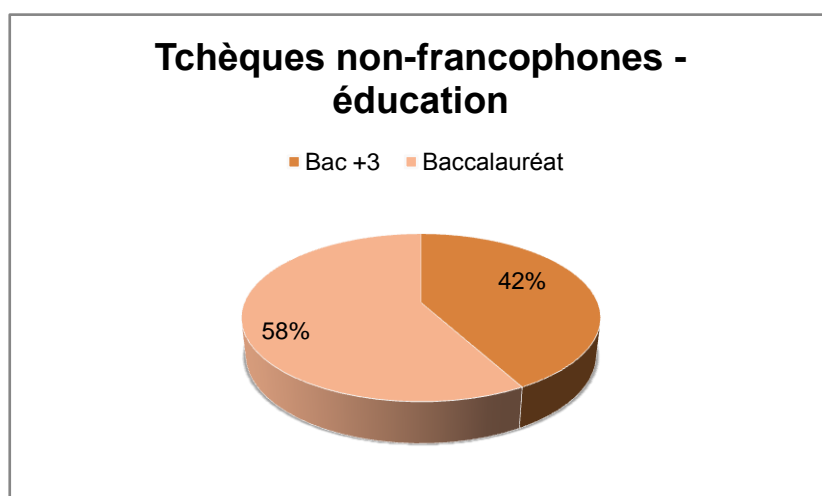
Nous avons abordé dans le groupe des Tchèques non-francophones 50 sondés âgés de 19 à 80 ans. Parmi eux, 35 étaient des femmes, ce qui correspond à 70%, et 15 étaient des hommes, donc 30%.

Graphique 3.: Tchèques non-francophones - âge



Nous les avons répartis en trois tranches d'âge, moins de 30 ans, entre 31 et 50 ans, et plus de 50 ans. Le groupe de moins de 30 ans est constituée de 12 personnes, correspondant à 24%, nous comptons 25 personnes dans la catégorie entre 31 et 50 ans, c'est-à-dire 50%, et enfin celle de plus de 50 ans est représentée par 13 sondés, soit 26%.

Graphique 4.: Tchèques non-francophones - éducation

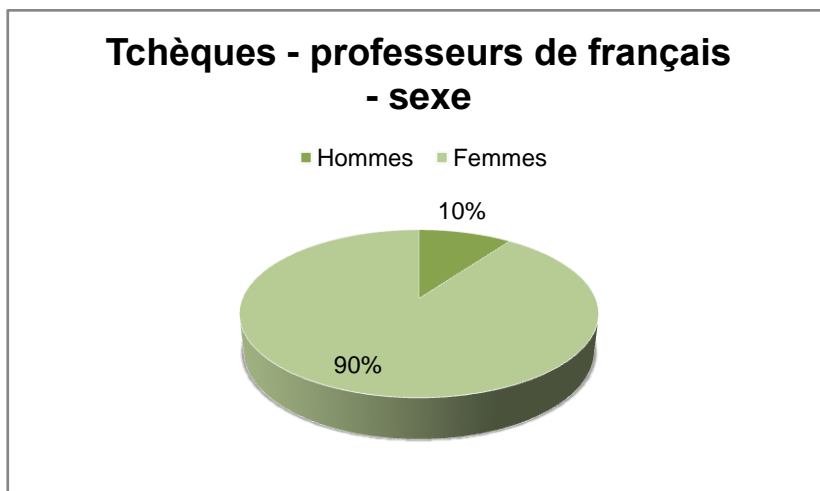


En ce qui concerne l'éducation, nous l'avons divisée en deux catégories. Nous retrouvons 29 personnes, équivalent à 58%, qui ont à leur compte uniquement un diplôme d'enseignement secondaire, contrairement au reste du groupe, caractérisé par 21 personnes, soit 42%, qui sont diplômées de l'université.

Nous entendons par « non-francophones » un groupe qui n'a pas de grandes – voire aucunes – connaissances en langue française et sur l'État Français. Certaines personnes n'ont pas encore eu l'occasion de visiter la France et ont ainsi des informations limitées à propos de la civilisation Française.

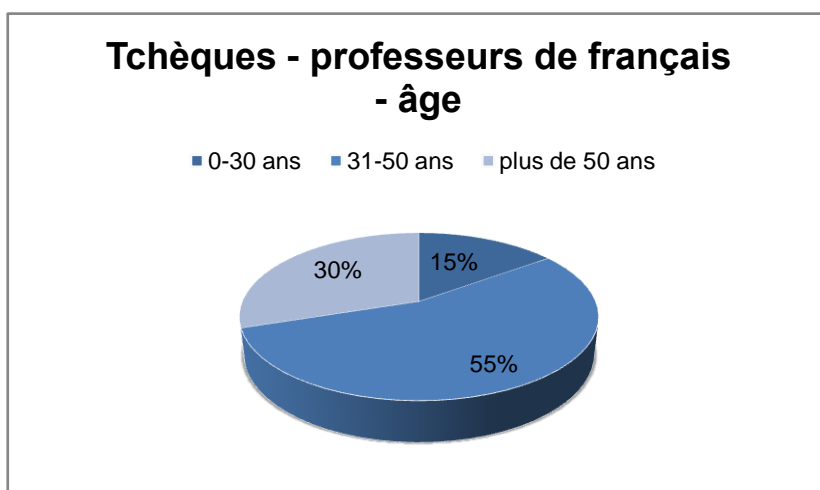
5.1.2 La caractéristique des sondés Tchèques – professeurs de français

Graphique 5.: Tchèques - professeurs de français - sexe



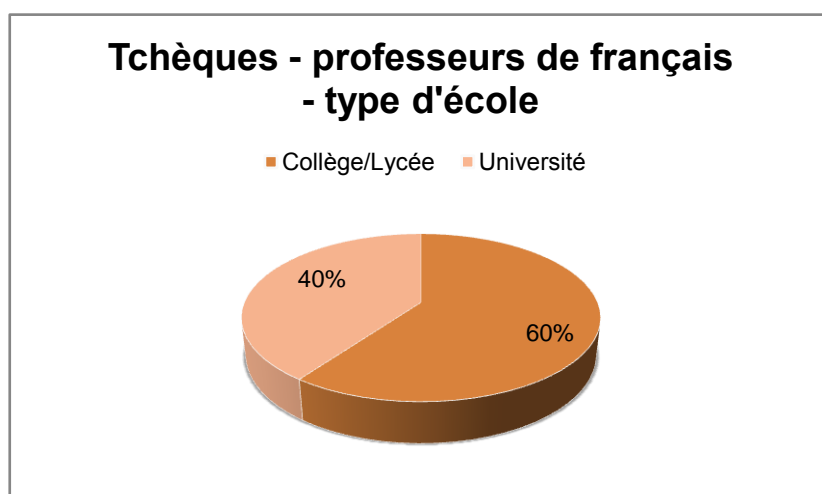
Parmi le groupe des professeurs de français, nous en comptons 20, âgés de 28 à 70 ans. Au sein de ce groupe, nous avons affaire à 18 femmes, donc 90% et uniquement 2 hommes, soit 10%.

Graphique 6.: Tchèques - professeurs de français - âge



Comme avec les sondés non-francophones, nous avons divisé les professeurs en trois groupes d'âge. Ainsi, nous retrouvons 3 enseignants, c'est-à-dire 15%, ayant moins de 30 ans, 11 personnes, donc 55% ayant entre 31 et 50 ans, et le reste des sondés, à savoir 6 personnes, soit 30% ont plus de 50 ans.

Graphique 7.: Tchèques - professeurs de français - type d'école



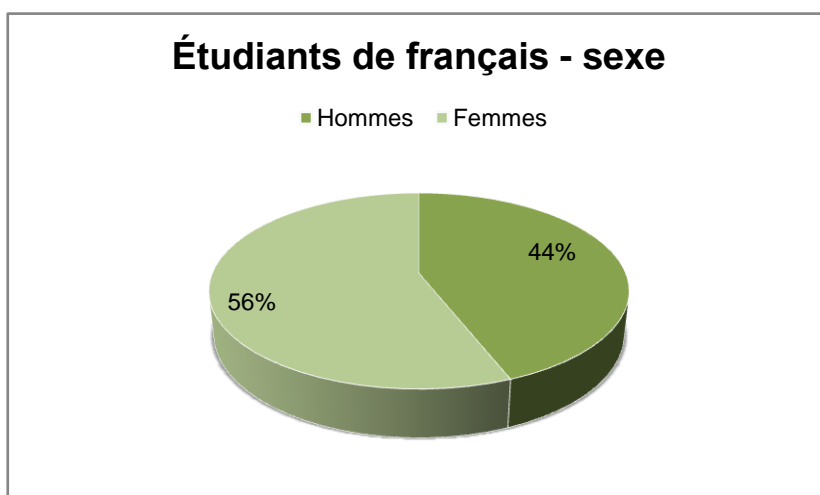
Connaissant d'ores et déjà leur profession, nous avons plutôt distingué dans quel type d'école ces professeurs enseignent. Nous les avons répartis en deux catégories, l'école secondaire – c'est-à-dire le collège et le lycée, puis l'université. 12 professeurs, donc 60% enseignent au collège/lycée et 8 enseignants, soit 40% instruisent à l'université.

Les professeurs de français ayant répondu au questionnaire sont principalement de Pilsen, mais pas uniquement. Nous avons obtenu des réponses par des enseignants de tous les coins de la République tchèque.

5.1.3 La caractéristique des sondés Tchèques – étudiants de français des écoles secondaires

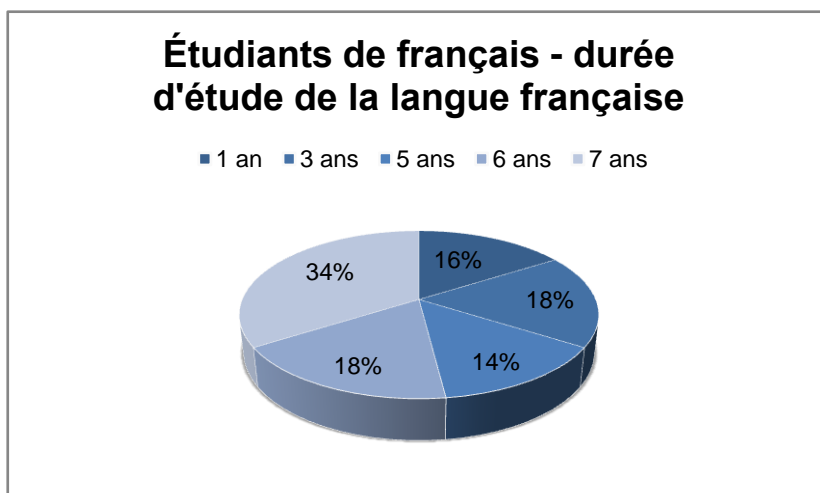
Ce troisième groupe est représenté par les étudiants de français des écoles secondaires et plus particulièrement de Pilsen. Nous avons mené notre recherche dans cinq établissements scolaires de Pilsen ; aux collèges et lycées Cirkevní, Mikulášské, Ludka Pika, Masaryk et Sportovní.

Graphique 8.: Étudiants de français - sexe



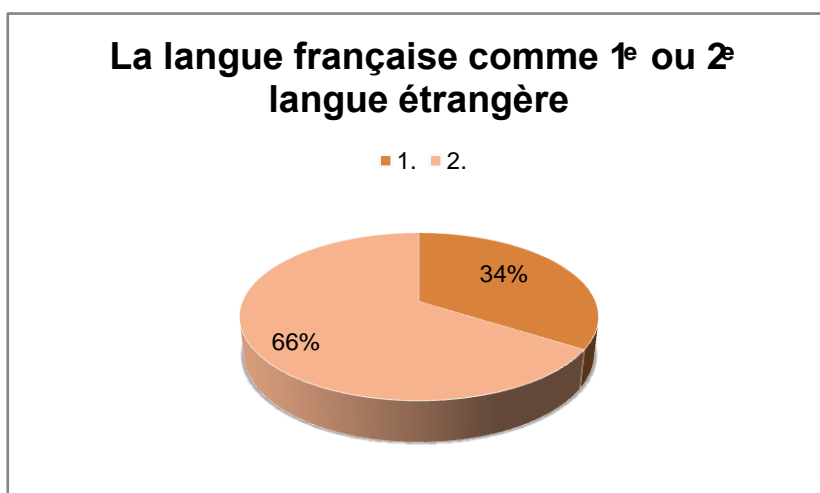
50 étudiants âgés entre 14 et 19 ans ont contribué au questionnaire. Parmi ces apprenants du français, 28 étaient des filles, correspondant à 56%, et 22 étaient des garçons, donc 44%.

Graphique 9.: Étudiants de français - durée d'étude de la langue française



Au lieu de les répartir en tranches d'âge, nous avons opté de préférence pour leur durée d'étude de la langue française, que nous avons subdivisé en cinq catégories. Ainsi, nous retrouvons 8 étudiants, soit 16%, qui étudient le français depuis une année ; 9 étudiants, donc 18% depuis 3 ans ; 7 élèves – 14% depuis 5 ans ; 6 élèves, c'est-à-dire 18% depuis 6 ans ; et enfin 17 étudiants, ce qui correspond à 34%, apprennent le français depuis 7 ans.

Graphique 10.: La langue française comme 1^e ou 2^e langue étrangère

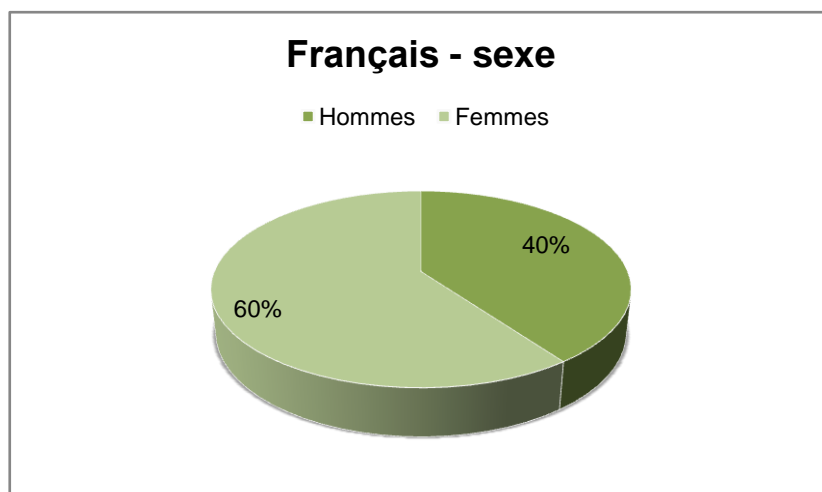


Nous avons pris également en considération le choix des apprenants, s'ils ont choisi la langue française en tant que première ou seconde langue étrangère. Parmi les 50 sondés, 33 étudiants, soit 66%, ont décidé d'apprendre le français un peu plus tard, c'est-à-dire comme seconde langue étrangère. Ainsi, 17 étudiants, symbolisant 34%, apprennent le français depuis leur arrivée au collège, donc en tant que première langue étrangère.

5.1.4 La caractéristique des sondés Français

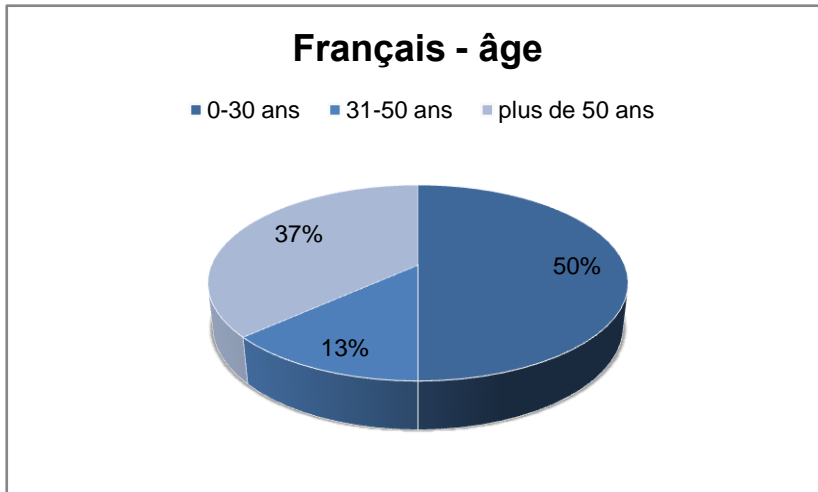
Nous terminons cette caractéristique des groupes par celui des sondés Français. Il s'agit des personnes proches de l'auteur du mémoire. C'est pourquoi on peut considérer qu'ils puissent connaître un minimum d'informations sur la République tchèque.

Graphique 11.: Français - sexe



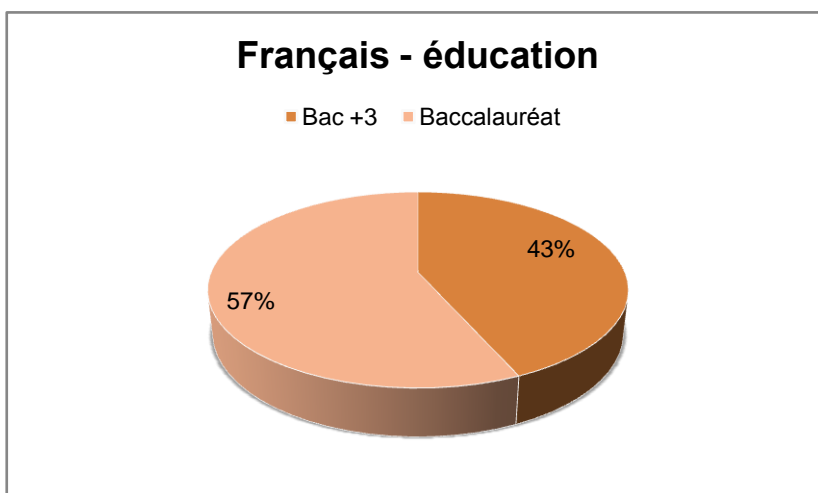
Ce groupe est caractérisé par 30 sondés de nationalité française, âgés de 18 à 67 ans. Parmi eux, 18 étaient des femmes, c'est-à-dire 60% et 12 étaient des hommes, donc 40%.

Graphique 12.: Français - âge



Comme pour le groupe des non-francophones, nous avons réparti le groupe des Français en trois groupes d'âge. La catégorie de moins de 30 ans est représentée par 15 Français, soit la moitié – 50% du groupe. La catégorie entre 31 et 50 ans est constituée de 4 personnes, donc 13%. Enfin, 11 personnes se retrouvent dans la catégorie de plus de 50 ans, c'est-à-dire 37%.

Graphique 13.: Français - éducation



En ce qui concerne les sondés représentés par l'éducation, les Français sont 17, donc 57%, à avoir un diplôme d'enseignement secondaire, équivalent au baccalauréat. Le reste des sondés, c'est-à-dire 13 Français, soit 43%, sont diplômés de l'université.

5.2 La caractéristique des questionnaires

Nous avons élaboré quatre types de questionnaire. Les trois premiers, intitulés « questionnaire sur la France et les Français » s'adressent aux Tchèques – aux professeurs de français, aux étudiants de français d'écoles secondaires et aux personnes non-francophones, vivant en République tchèque. Le quatrième « questionnaire sur la République tchèque et les Tchèques » concerne les Français.

Pour les trois premiers groupes mentionnés, les questionnaires ont été créés dans la langue tchèque. Comme ce mémoire est écrit dans la langue française, toutes les réponses seront traduites dans cette langue.

Le questionnaire comporte 13 questions ouvertes inspirées de la vidéo de Cédric Villain⁷⁴, mais sont également fondées par les caractéristiques qui représentent un pays – à savoir son histoire, ses symboles, ses spécialités gastronomiques, sa culture, ses habitudes. Le questionnaire a été formé de manière ludique – par l'influence du portrait chinois⁷⁵ – et en y ajoutant, à chaque question, la formule « et pourquoi ? », dans le but de découvrir les opinions, les préférences, mais également les connaissances des sondés. Nous pouvons relever que la moitié des questions requiert un minimum de connaissances, comme par

⁷⁴ VILLAIN, C. *Cliché – La France vu de l'étranger* [en ligne]. [Consulté le 3 mars 2015]. Disponible sur: < http://cedric-villain.info/cliche/index_cliche_fr.html >

⁷⁵ *Le portrait chinois* [en ligne]. [Consulté le 3 mars 2015]. Disponible sur: < <http://www.portrait-chinois.com/> >

exemple les questions 4. et 6., où des savoirs sur l'histoire sont demandés, ou bien les questions 11., 12. et 13., qui nécessitent un certain acquis sur la culture. L'autre moitié des questions repose sur l'opinion ou la préférence du sondé.

Image 1.: Questionnaire sur la France et les Français – version des sondés Tchèques - non-francophones

DOTAZNÍK O FRANCII A FRANCOUZICH

- Pohlaví:
- Věk:
- Profese:

1. Kdybyste měl/a charakterizovat Francii přídavným jménem, jaké by to bylo?
A proč?
2. Kdyby Francie byla zvíře, jaké by to bylo?
A proč?
3. Kdyby Francie byla barva, jaká by to byla?
A proč?
4. Kdyby Francie byla historická datum, jaké by to bylo?
A proč?
5. Kdyby Francie byla památka, jaká by to byla?
A proč?
6. Kdyby Francie byla historická postava, která by to byla?
A proč?
7. Kdyby Francie byla nápoj, jaký by to byl?
A proč?
8. Kdyby Francie byla jídlo, jaké by to bylo?
A proč?
9. Kdyby Francie byla sport, jaký by to byl?
A proč?
10. Kdyby Francie byla dopravní prostředek, jaký by to byl?
A proč?
11. Kdyby Francie byla zpěvák/zpěvačka, který/která by to byl/byla?
A proč?
12. Kdyby Francie byla herec/herečka, který/která by to byl/byla?
A proč?
13. Kdyby Francie byla spisovatel/spisovatelka, který/která by to byl/byla?
A proč?

Image 2.: Questionnaire sur la France et les Français – version des sondés Tchèques - professeurs de français

DOTAZNIK O FRANCII A FRANCOUZICH

- Pohlaví:
 - Věk
 - Druh školy, na které vyučujete:
1. Kdybyste měl/a charakterizovat Francii přídavným jménem, jaké by to bylo?
A proč?
 2. Kdyby Francie byla zvíře, jaké by to bylo?
A proč?
 3. Kdyby Francie byla barva, jaká by to byla?
A proč?
 4. Kdyby Francie byla historické datum, jaké by to bylo?
A proč?
 5. Kdyby Francie byla památka, jaká by to byla?
A proč?
 6. Kdyby Francie byla historická postava, která by to byla?
A proč?
 7. Kdyby Francie byla nápoj, jaký by to byl?
A proč?
 8. Kdyby Francie byla jídlo, jaké by to bylo?
A proč?
 9. Kdyby Francie byla sport, jaký by to byl?
A proč?
 10. Kdyby Francie byla dopravní prostředek, jaký by to byl?
A proč?
 11. Kdyby Francie byla zpěvák/zpěvačka, který/která by to byl/byla?
A proč?
 12. Kdyby Francie byla herec/herečka, který/která by to byl/byla?
A proč?
 13. Kdyby Francie byla spisovatel/spisovatelka, který/která by to byl/byla?
A proč?

Image 3.: Questionnaire sur la France et les Français – version des sondés Tchèques - étudiants de français

DOTAZNÍK O FRANCII A FRANCOUZICH

- Pohlaví:
- Věk
- Jak dlouho se učíte francouzsky?

1. Kdybyste měl/a charakterizovat Francii přídavným jménem, jaké by to bylo?
A proč?
2. Kdyby Francie byla zvíře, jaké by to bylo?
A proč?
3. Kdyby Francie byla barva, jaká by to byla?
A proč?
4. Kdyby Francie byla historické datum, jaké by to bylo?
A proč?
5. Kdyby Francie byla památka, jaká by to byla?
A proč?
6. Kdyby Francie byla historická postava, která by to byla?
A proč?
7. Kdyby Francie byla nápoj, jaký by to byl?
A proč?
8. Kdyby Francie byla jídlo, jaké by to bylo?
A proč?
9. Kdyby Francie byla sport, jaký by to byl?
A proč?
10. Kdyby Francie byla dopravní prostředek, jaký by to byl?
A proč?
11. Kdyby Francie byla zpěvák/zpěvačka, který/kteřá by to byl/byla?
A proč?
12. Kdyby Francie byla herec/herečka, který/kteřá by to byl/byla?
A proč?
13. Kdyby Francie byla spisovatel/spisovatelka, který/kteřá by to byl/byla?
A proč?

Image 4.: Questionnaire sur la République tchèque et les Tchèques –
version des sondés Français

SONDAGE SUR LA REPUBLIQUE TCHEQUE ET LES TCHEQUES

- Sexe:
- Âge:
- Profession:

1. Si la République tchèque était un adjectif, qu'est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
2. Si la République tchèque était un animal, qu'est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
3. Si la République tchèque était une couleur, qu'est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
4. Si la République tchèque était une date historique, qu'est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
5. Si la République tchèque était un monument, qu'est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
6. Si la République tchèque était un personnage historique, qui est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
7. Si la République tchèque était une boisson, qu'est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
8. Si la République tchèque était un plat, qu'est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
9. Si la République tchèque était un sport, qu'est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
10. Si la République tchèque était un moyen de transport, qu'est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
11. Si la République tchèque était un chanteur/une chanteuse, qui est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
12. Si la République tchèque était un acteur/une actrice, qui est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?
13. Si la République tchèque était un écrivain, qui est-ce qu'elle serait ?
Et pourquoi ?

5.3 L'évaluation des questionnaires

Lors de la saisie et de l'évaluation ultérieure des questionnaires, nous avons été agréablement surpris par la volonté et l'enthousiasme de l'engagement des répondants. Bien que certains sondés aient été choisis délibérément, nous retrouvons très souvent les répondants aléatoires à qui on a soumis le questionnaire au hasard. C'est pourquoi nous apprécions d'autant plus leurs réponses.

L'enquête a été fondée sur l'hypothèse que les meilleures connaissances de la culture française seront attribuées logiquement aux enseignants du français, ce qui devrait être reflété dans la diversité de leurs réponses, en particulier aux questions dans le domaine de la culture, de l'art ou de l'histoire. Avec cette hypothèse, nous avons supposé que les enseignants transfèrent leurs connaissances, ou bien leur intérêt pour la langue française, la culture et pour la France elle-même à leurs élèves, qui eux-mêmes ont choisi d'étudier le français. Par conséquent, on peut donc s'attendre à cet intérêt de leur part aussi.

Le groupe « non-francophone » présentait pour nous une grande inconnue. Nous nous sommes attendus aux réponses stéréotypées par lesquelles les Tchèques ont l'habitude d'associer l'image de la France et des Français. Nous avons été conscients que le terme « non-francophone » ne signifie en aucun cas « inculte » ou « non instruit ». Les réponses concrètes de ce groupe au nombre le plus important des répondants nous en ont pleinement convaincus.

Quant au groupe des sondés Français, nous voulions connaître leurs avis et connaissances sur la République tchèque et les Tchèques. Même si nous avons ciblé notre recherche des sondés par nos proches, de sorte qu'ils puissent répondre au questionnaire, sans complètement ignorer la réponse, nous nous attendions à ce que les réponses ne soient pas si diversifiées et que certaines catégories susciteraient des réactions

telles que « je ne sais pas ». Toutefois, nous étions curieux d'obtenir leur aperçu d'un pays qui n'est pas le leur.

5.3.1 L'évaluation des sondés Tchèques – non-francophones

Sont présentées dans les tableaux ci-dessous les réponses aux questions de la caractéristique de la France et des Français.

Tableau 1.: les Tchèques - non-francophones (partie 1 et 2)

<i>Non-francophones</i>	Adjectif	Animal	Couleur	Date historique	Monument	Personnage historique
Réponse	Variée	Coq	Violet	1789	Tour Eiffel	Napoléon
Nombre	13	14	17	30	18	17
Réponse	Romantique	Lion	Bleu	30.05.1431	Louvre	Louis XIV.
Nombre	10	9	16	6	9	11
Réponse	Élégante	Chat	Rouge	6.6.1944	Versailles	Jeanne d'Arc
Nombre	6	9	10	5	8	8
Réponse	Fière	Escargot	Tricolore	1815	Notre-Dame de Paris	Marie-Antoinette
Nombre	5	5	5	5	6	4
Réponse	Gourmande	Éléphant	Blanc	1715	Arc de Triomphe	Charlemagne
Nombre	5	4	2	4	3	3
Réponse	Vaste	Grenouille			Châteaux de la Loire	Cardinal Richelieu
Nombre	4	4			3	3
Réponse	Pittoresque	Paon			Basilique du Sacré-Cœur	Ch. de Gaulle
Nombre	4	3			3	2
Réponse	Révolutionnaire	Aigle				F. Mitterand
Nombre	3	2				2
Réponse						
Nombre						
Réponse						
Nombre						
Réponse						
Nombre						

<u>Non-francophones</u>	Boisson	Plat	Sport	Moyen de transport	Chanteur Chanteuse	Acteur Actrice	Écrivain
Réponse	Vin	Fromage	Cyclisme	Auto	É. Piaf	L. de Funès	A. Dumas
Nombre	39	16	15	23	36	12	13
Réponse	Champagne	Baguette	Football	TGV	M. Mathieu	G. Depardieu	V. Hugo
Nombre	6	9	14	10	6	8	9
Réponse	Café	Escargot	Pétanque	Vélo	G. Bécaud	J-P Belmondo	A. de St Exupéry
Nombre	3	8	12	7	2	7	6
Réponse	Calvados	Fruits de mer	Ski	Métro	Ch. Aznavour	A. Girardot	J. Verne
Nombre	2	5	6	4	2	5	5
Réponse		Croissant	Escrime	Cheval	Alizée	J. Gabin	Molière
Nombre		4	3	3	1	5	4
Réponse		Grenouille		Bateau	I. Fruhlingová	J. Reno	F. Villon
Nombre		4		2	1	4	3
Réponse		Coq au vin		Avion	Zaz	A. Delon	R. Rolland
Nombre		2		1	1	4	2
Réponse		Foie gras			V. Paradis	B. Bardot	G. Flaubert
Nombre		2			1	3	2
Réponse						P. Richard	H. de Balzac
Nombre						2	2
Réponse							É. Zola
Nombre							2
Réponse							P. Modiano
Nombre							2

(cf annexe 10)

Le groupe des « non-francophones » a été formé par 50 répondants principalement âgés de 31-50 ans. Les autres groupes étaient équilibrés (26% âgés de moins de 30 ans, et 24% de plus de 50 ans). Cela signifie que ces sondés avaient la possibilité d'obtenir les informations plus ou moins objectives et impartiales, voyager et faire connaissance des différents pays et nations de leur « propres yeux ». En outre, ils ont assez d'expérience pour former les conclusions qui sont souvent assez originales. C'est peut-être pour cette raison que ce groupe a été en mesure de caractériser par le plus grand nombre des adjectifs reflétant la taille d'un pays, la diversité, l'immensité, mais aussi des traits de caractère des habitants d'origine, à titre d'exemple: élégants, gourmands, révolutionnaires.

Cela s'est reflété aussi dans la question suivante, où les sondés ont caractérisé la France par huit animaux différents. Excepté le coq gaulois qui a gagné dans tous les groupes, ils ont nommé le lion, l'aigle et le paon – les symboles du pouvoir, de la fierté et de la gloire. De même pour les représentants de la « cuisine française » aux yeux des étrangers, les sondés ont cités l'escargot, la grenouille, le chat élégant ou encore la girafe, laquelle un sondé l'a caractérisée en tant que « *grande, jolie, mais ne donne aucun avantage* ».

Les sondés ont une très bonne connaissance, sans doute grâce à leur propre expérience, dans le domaine de la gastronomie française typique, où le fromage et la baguette ont gagné. N'y manquent pas non plus le coq au vin, le foie gras et les fruits de mer.

Étonnamment large est la sélection dans le domaine littéraire. Nous avons trouvé onze écrivains, beaucoup plus que dans le groupe des répondants comparable avec le groupe des étudiants de la langue française. A. Dumas n'est pas du tout apparu dans les réponses des étudiants, et a gagné dans le groupe « non-francophone ».

Un fossé générationnel s'est présenté dans les catégories « acteur/actrice » et « chanteur/chanteuse ». Louis de Funès est reconnu le plus populaire dans tous les groupes, mais des noms comme « Gabin, Delon, Bardot, Bécaud, Aznavour », présents dans le groupe « non-francophone » ont été remplacés par « Tautou, Dion, Stromae, Zaz » dans le groupe des étudiants.

Mais dans les sports et les boissons, les réponses s'accordent à nouveau sur le cyclisme, le football et la pétanque. Il en est de même pour le vin et le champagne.

Nous supposons que les connaissances de très bon niveau chez les sondés non-francophones sont dues surtout à leur intérêt pour la

culture et la vie des autres nations, qui est dans le cas de la France influencé par les liens historiques. Cela n'a pas changé pendant la dictature communiste après l'année 1948 ni après 1968 quand les livres des écrivains français continuaient à être publiés, les films furent à l'affiche et les pièces théâtrales des dramaturges français classiques ont été interprétées.

Grâce à l'enseignement et l'importance de la France dans l'histoire, la culture et l'art, les élèves et les étudiants de cette époque (pour ce qui est de la génération des plus de 45 ans aujourd'hui) ont reçu assez d'informations, notamment des dates et faits historiques. Il est donc logique que les 50 répondants ont mentionné différentes dates.

Nous espérons que « nos » sondés non-francophones vont rester actifs, même pendant leur exploration de nombreux lieux non découverts de la France.

5.3.2 L'évaluation des sondés Tchèques – professeurs de français

Tableau 2.: les Tchèques - professeurs de français (partie 1 et 2)

Professeurs	Adjectif	Animal	Couleur	Date historique	Monument	Personnage historique
Réponse	Hétérogène	Coq	Bleu	1789	Tour Eiffel	Louis XIV.
Nombre	6	5	10	15	8	5
Réponse	Douce	Chat	Rouge	6.6.1944	Notre-Dame de Paris	Napoléon
Nombre	5	5	4	3	4	4
Réponse	Libre d'esprit	Lion	Tricolore	1815	Versailles	Charlemagne
Nombre	3	3	3	2	3	4
Réponse	Parfumée	Alouette	Violet		Mont-Saint-Michel	Jeanne d'Arc
Nombre	2	3	2		1	3
Réponse	Culturelle -Cultivée	Escargot	Blanc		Abbaye de Cluny	D. Diderot
Nombre	2	2	1		1	3
Réponse	Vaste	Paon			Moulin Saint-Pierre	Ch. de Gaulle
Nombre	2	2			1	1
Réponse					Palais des Papes-Avignon	
Nombre					1	
Réponse					Notre-Dame de Reims	
Nombre					1	

Professeurs	Boisson	Plat	Sport	Moyen de transport	Chanteur Chanteuse	Acteur Actrice	Écrivain
Réponse	Vin	Fromage	Ski	TGV	É. Piaf	A. Tautou	V. Hugo
Nombre	10	5	6	8	7	4	4
Réponse	Champagne	Fruits de mer	Cyclisme	Auto	J. Brel	B. Bardot	A. Dumas
Nombre	6	4	5	5	4	3	3
Réponse	Café	Salade de légumes	Pétanque	Vélo	S. Gainsbourg	C. Deneuve	G. de Maupassant
Nombre	4	4	3	5	3	3	3
Réponse		Quiche Lorraine	Rugby	Avion	Zaz	L. de Funès	Voltaire
Nombre		2	2	2	2	3	3
Réponse		Fondue	Football		Ch. Aznavour	R. Schneider	Molière
Nombre		2	2		2	2	2
Réponse		Raclette	Course hippique		J. Birkin	A. Delon	J. Prévert
Nombre		1	1		1	2	2
Réponse		Saumon fumé	Tennis		V. Delerm	J. Gabin	S-G Colette
Nombre		1	1		1	1	1
Réponse		Bifteck-frites				M. Mercier	M. Pagnol
Nombre		1				1	1
Réponse						G. Depardieu	G. Delacourt
Nombre						1	1

(cf annexe 11)

Le groupe des enseignants a été formé par 20 sondés, soit 55% dont l'âge moyen est de 31-50 ans, 15% de moins de 30 ans et 30% de plus de 50 ans. Les femmes ont un avantage significatif (90%), comme d'ailleurs dans tout le système éducatif tchèque. 60% d'entre eux enseignent le français dans les établissements de l'enseignement secondaire.

Nous étions impatients de lire les réponses de ce groupe. Comme nous l'avons précisé au début de ce chapitre, nous nous attendions aux réponses les plus diversifiées et originales. Ces hypothèses étaient largement remplies. Cela est particulièrement vrai à propos des réponses du domaine de la culture où les répondants ont indiqué dans la catégorie « écrivain » onze réponses différentes. Bien qu'ils aient préféré V. Hugo (4 voix) et A. Dumas (3 voix), on y retrouve des noms, osons le dire, même inconnus pour la plupart des Français, comme G. Delacourt, M. Pagnol, Colette.

Les différences générationnelles entre les personnes non-francophones et les étudiants pour les catégories « acteur/actrice » et « chanteur/chanteuse » sont chez les enseignants mises de côté. On y retrouve à la fois Bardot et Tautou, Aznavour et Zaz.

Les enseignants, lors de leur visite ou études de la culture française, ne se limitent pas de toute évidence aux cibles traditionnelles (la Tour Eiffel, les châteaux de la Loire), mais ils ont trouvé d'autres endroits moins connus comme l'Abbaye de Cluny, le moulin St-Pierre ou la cathédrale de Reims.

Ils sont les champions dans le domaine de la gastronomie, où après le fromage (5 voix) se sont placés : les fruits de mer et la salade de légumes (4 voix), la quiche-lorraine, la fondue savoyarde, la raclette, le saumon fumé, le bifteck-frites. Toutes ces spécialités ne sont en

revanche pas mentionnées par les autres sondés, ce qui n'est pas le cas dans la catégorie des boissons, où le vin est préféré par tous.

Parmi les réponses habituelles sur les adjectifs (vaste, diversifiée, douce) et sur les couleurs (bleu, rouge), se présente dans le domaine des animaux une alouette (d'après une chanson française pour les enfants). Cette association est atypique pour les autres répondants y compris les étudiants. Nous pouvons nous poser la question : à qui les enseignants peuvent chanter cette chanson ?!

Ce qui nous a par contre surpris est le nombre limité de dates historiques. 75% des répondants ont cité l'année 1789. Nous pouvons y trouver une certaine ressemblance avec la glorification antérieure du mouvement hussite dont de nobles idéaux, une aspiration à un monde meilleur et plus juste ont signifié d'autre part la terreur, la violence, les milliers de morts et le pays déchiré.

Nous devons dire que les enseignants ne nous ont pas déçu de leurs réponses. Nous voulons leur souhaiter que leurs connaissances soient diffusées au maximum en éveillant et développant l'intérêt des élèves à propos des sujets d'études, et en particulier de leur souligner le potentiel et l'importance de connaître les autres cultures qui peuvent souvent, contrairement à leurs parents, explorer activement dans les pays étrangers.

5.3.3 L'évaluation des sondés Tchèques – étudiants de français des écoles secondaires

Tableau 3.: les Tchèques - étudiants de français (partie 1 et 2)

<i>Étudiants</i>	Adjectif	Animal	Couleur	Date historique	Monument	Personnage historique	Boisson
Réponse	Élégante	Coq	Bleu	1789	Tour Eiffel	Napoléon	Vin
Nombre	10	12	24	50	25	20	47
Réponse	Variée	Chat	Rouge		Arc de Triomphe	Jeanne d'Arc	Eau
Nombre	8	9	18		8	12	3
Réponse	Fière	Paon	Jaune		Versailles	Louis XIV.	
Nombre	7	8	3		7	10	
Réponse	Romantique	Lion	Violet		Louvre	Louis XVI.	
Nombre	7	7	3		5	4	
Réponse	Culturelle	Cheval	Gris		Notre-Dame de Paris	Ch. de Gaulle	
Nombre	6	6	2		3	4	
Réponse	Libre	Girafe			Châteaux de la Loire		
Nombre	6	5			2		
Réponse	Magnifique	Grenouille					
Nombre	6	3					

<i>Étudiants</i>	Plat	Sport	Moyen de transport	Chanteur Chanteuse	Acteur Actrice	Écrivain
Réponse	Fromage	Football	TGV	É. Piaf	L. de Funès	V. Hugo
Nombre	17	15	10	26	18	15
Réponse	Baguette	Cyclisme	Auto	Zaz	G. Depardieu	A. de St Exupéry
Nombre	13	10	10	12	17	9
Réponse	Fruits de mer	Ski	Méto	Stromae	A. Tautou	Ch. Baudelaire
Nombre	7	6	8	5	8	7
Réponse	Croissant	Pétanque	Vélo	S. Gainsbourg	J. Reno	H. de Balzac
Nombre	6	6	7	4	7	7
Réponse	Crêpe	Escrime	Bateau	C. Dion		R. Rolland
Nombre	3	5	6	3		6
Réponse	Macarons	Tennis	Avion			P. Verlaine
Nombre	3	5	5			4
Réponse	Ratatouille	Rugby	Cheval			J-P Sartre
Nombre	1	3	4			2

(cf annexe 12)

Le groupe des étudiants de français des écoles secondaires a été composé de 50 sondés. Parmi eux, plus de 50% étudient le français depuis plus de 6 ans ; à l'inverse, seulement 16% sont des débutants ayant à leur compte une année d'étude de français.

En raison de la forte participation des sondés avec une période d'étude plus longue du français, et donc de la culture française, nous avons supposé qu'il y ait ici un lien direct entre l'enseignant et l'étudiant, et par conséquent que leurs réponses seront copiées en grande partie de la plupart des réponses des enseignants. En outre, cette génération a pratiquement depuis l'enfance un accès presque illimité aux informations et cela dépend d'elle quelles informations elle veut sélectionner, manier et utiliser. Et si les étudiants ajoutent une quantité considérable d'imagination, d'idéalisme et d'optimisme, qui devrait appartenir à leur caractère, tout cela pourrait se refléter dans leurs réponses.

Cela s'est confirmé avec les réponses dès la première question. Tandis que l'ancienne génération – les professeurs et les non-francophones – ont préféré les adjectifs soulignant la taille, la diversité, la liberté et la puissance, les étudiants ont voté clairement l'élégance, la magnificence, le romantisme et la culture, ce que nous comprenons comme une certaine idéalisation du vrai visage de la France contemporaine.

Même les animaux sont dans des positions similaires ; le traditionnel coq a été remplacé par le chat – symbol de l'élégance et de l'indépendance – et par le paon, caractérisé comme un animal splendide et fier. Le cheval a également été nommé à maintes reprises, et non pas parce que les Français aiment manger de la viande de cheval, mais comme l'un des symboles de l'élégance et de la chevalerie.

Étonnamment, la plupart des réponses diverses est liée à l'alimentation, au sport et au moyen de transport. Les étudiants ont confirmé notre hypothèse que – s'ils veulent – ils peuvent obtenir beaucoup de connaissances sur le pays en question. Beaucoup d'entre eux ont, au minimum une fois, séjourné en France avec leurs parents ou dans le cadre d'un voyage scolaire.

Les réponses dans les autres domaines, comme par exemple « personnage historique », « monument », ou « écrivain » sont plus ou moins copiées des données lors de l'enseignement.

Curieusement, les réponses dans les catégories telles que « chanteur/chanteuse » et « acteur/actrice » ne sont pas aussi diversifiées. Les sondés y ont cité uniquement cinq ou quatre noms. De plus, c'est le « classique » qui a prévalu – Édith Piaf et Louis de Funès sont positionnés à la première place.

Ce qui a été pour nous surprenant fut la réponse donnée pour la « date historique ». Tous les 50 étudiants, sans exception, et des cinq écoles secondaires différentes, ont mentionné seulement une date : 1789. Serait-il le regard sur l'histoire de la France strictement sans ambiguïté ou bien la jeune génération ne s'intéresserait pas vraiment à l'histoire et cette date serait facile à se remémorer ?

Nous souhaitons alors aux étudiants de ne pas perdre leurs idéaux lors d'une prochaine visite éventuelle en France, sans oublier d'approfondir et de développer leurs connaissances.

Cela dépendra d'eux si et dans quelle mesure l'idée de multiculturalisme pourra s'enraciner, si la compréhension entre les nations et les différentes cultures va s'approfondir, s'ils trouveront un équilibre entre la fierté nationale, les traditions et la nécessité de tolérer « les autres », dans des conditions où le monde est soudainement devenu terriblement petit.

5.3.4 L'évaluation des sondés Français

Tableau 4.: les Français (partie 1 et 2)

Français	Adjectif	Animal	Couleur	Date historique	Monument	Personnage historique	Boisson
Réponse	Petite	Renard	Rouge	1968	Pont Charles	Václav Havel	Bière
Nombre	6	7	15	9	13	9	25
Réponse	Inconnue	Lion	Blanc	2004	Château de Prague	Charles IV.	Vin chaud
Nombre	5	6	5	6	7	6	3
Réponse	Accueillante	Ours	Bleu	28.10.1918	Cathédrale Saint-Guy	Je ne sais pas	Café
Nombre	5	6	5	5	5	4	2
Réponse	Populaire	Cheval	Vert	1993	Je ne sais pas	Jan Hus	
Nombre	3	4	3	4	2	2	
Réponse	Culturelle	Je ne sais pas	Gris	Je ne sais pas	Monument de Palach	Saint Venceslas	
Nombre	3	3	2	4	1	2	
Réponse	Variée	Aigle		27.5.1942	Colonne de la Trinité	Karl Marx	
Nombre	2	3		2	1	2	
Réponse	Montagneuse	Salamandre			Cimetière juif de Prague	Le Brave Soldat Švejk	
Nombre	2	1			1	2	
Réponse	Blessée					Alexander Dubček	
Nombre	2					1	
Réponse	Simple					Mathieu d'Arras	
Nombre	2					1	
Réponse						J. Kubiš + J. Gabčík	
Nombre						1	

Français	Plat	Sport	Moyen de transport	Chanteur Chanteuse	Acteur Actrice	Écrivain
Réponse	Chou	Hockey sur glace	Tramway	Je ne sais pas	Je ne sais pas	Franz Kafka
Nombre	9	18	15	19	18	11
Réponse	Goulash	Football	Auto	Antonín Dvořák	Chantal Poullain	Je ne sais pas
Nombre	7	6	10	4	5	8
Réponse	Boulette de pâte	Ski	Bus/Trolleybus	The Beatles	Miloš Forman	Václav Havel
Nombre	6	3	4	3	3	5
Réponse	Je ne sais pas	Je ne sais pas	Fluvial	Znoucečnost	Eva Herzigová	Milan Kundera
Nombre	2	3	1	1	2	4
Réponse	Champignons			Vypsaná Fixa	Tarra White	Karel Čapek
Nombre	2			1	2	2
Réponse	Côtes de porc			Le groupe Yiddish		
Nombre	2			1		
Réponse	Saucisse			Karel Gott		
Nombre	2			1		

(cf annexe 13)

Ces tableaux ci-dessus présentent les réponses aux questions de la caractéristique de la République tchèque et des Tchèques.

Nous avons choisi le groupe des sondés Français parmi nos proches, souvent des anciens camarades d'école qui forment 50% des répondants. Le groupe représenté par une tranche d'âge supérieure à 50 ans est aussi assez fort, il représente plus d'un tiers de tous les répondants. Il s'agit la plupart des cas des personnes ayant au minimum le baccalauréat, la majorité (57%) de niveau de l'enseignement supérieur. Seulement une petite partie des répondants a visité la République tchèque. Nous pouvons comprendre leurs réponses comme un certain homologue au groupe des tchèques, car les deux pays ont des conditions géographiques, historiques, géopolitiques et sociales assez différentes, qui doivent à notre avis être largement reflétées dans les opinions, les connaissances et les attitudes des répondants.

Nous avons donc voulu savoir comment perçoivent les membres d'une grande nation, les citoyens d'un pays qui appartient toujours parmi les principaux acteurs du monde des affaires, un pays qui est resté pour la plupart du temps de son histoire indépendant, libre et qui représente actuellement avec l'Allemagne « un moteur puissant » de l'Europe. Le pays qui était une superpuissance coloniale, qui contient un nombre indéfini de beautés naturelles, de monuments historiques et culturels, qui a donné au monde une quantité d'artistes, de scientifiques, avec une renommée mondiale, des personnages historiques qui ont façonné l'histoire du petit pays avec lequel les Français partagent depuis onze ans une maison commune européenne. On remarque que la plupart des répondants n'ont pas visité la République tchèque et n'ont pas de connaissance particulière sur le pays.

Nous étions conscients que nous comparons l'incomparable. En outre, quelles seraient les réponses des Tchèques si on les questionnait

à propos d'un pays comme par exemple la Belgique, le Danemark ou la Finlande qui ont quand même, avec le pays tchèque, beaucoup plus de caractères communs et même le destin historique.

Cependant, nous avons voulu nous assurer si les membres d'une grande nation étaient intéressés de connaître la culture et l'histoire « des petites nations » et chercher en eux un esprit positif et enrichissant.

Nous nous rendons compte qu'un échantillon de 30 répondants est trop petit pour tirer des conclusions générales, mais cet échantillon peut servir comme un certain guide.

Les réponses à la première caractéristique concernant le pays étaient assez variées. Néanmoins, plus d'un tiers des sondés a répondu soit « petit » (6 fois) ou « inconnu » (5 fois). Par notre propre expérience, nous pouvons confirmer que pour la plupart des Français « moyens » y compris la jeune génération, la République Tchèque représente un petit pays situé « quelque part à l'est ».

Cependant les Français qui ont déjà visité la République tchèque ont des notions culturelles et politiques au-dessus de la moyenne. Ceux-ci l'ont caractérisé comme un pays accueillant, populaire ou culturel. La réponse « blessée » est apparue deux fois, sûrement suite aux événements des années 1938 et 1968.

Concernant l'emblème de l'état tchèque, 6 répondants (20%) se sont rappelés du lion. Le reste des réponses est surprenant, le plus souvent il s'agit du renard, semble-t-il un animal typique de l'est et aussi un symbole de sournoiserie, ensuite l'ours, selon les sondés « *qu'il y en aurait beaucoup en République tchèque* » et même la salamandre se présente en association avec le roman de K. Čapek.

L'inertie dans l'aperçu de la République tchèque comme un pays de l'est a entraîné la victoire d'une couleur, c'est le rouge qui a gagné

(50% des réponses). Une partie des répondants a même décrit la République tchèque comme « *un pays révolutionnaire* ». Les autres répondants ont choisi les autres couleurs du drapeau national, le blanc et le bleu.

Par la suite, les dates historiques sont liées essentiellement au passé récent, l'année 1968 (27%), 2004 (18%), 1918 (15%). Deux sondés ont donné une date surprenante, le 27/05/1942 – assassinat de Heydrich. Quatre sondés ont répondu « je ne sais pas ».

Les connaissances liées aux monuments historiques concernent exclusivement Prague – le Pont Charles (26%), le Château de Prague (14%), la Cathédrale Saint-Guy (10%).

La plus grande diversification des réponses est apparue dans la catégorie des personnalités historiques. Václav Havel a gagné avec 27%, Charles IV (18%), Jan Hus, Saint Venceslas, Karl Marx et le Brave Soldat Švejk ont obtenu le même nombre de 2 voix chacun, quatre répondants (12%) ont répondu « je ne sais pas ». Il est intéressant de relever que les Français considèrent le Brave Soldat Švejk en tant que personnalité historique, alors qu'en réalité il s'agit d'un personnage littéraire.

Parmi les boissons, c'est la bière qui a gagné sans surprise (25 voix). En revanche dans la catégorie des aliments, les traditionnelles boulettes de pâtes ont obtenu la 3^e place (6 voix) derrière les plats typiques présentés par le chou (9 voix) et le goulash (7 voix).

Avec le sport, les Tchèques avaient un meilleur résultat, le hockey sur glace en République Tchèque est connu pour 55% des répondants, une petite partie de ceux-ci (6 %) connaît également le football tchèque.

Nous ne savons pas quel moyen de transport les Français ont utilisé lors de leur éventuelle visite en République tchèque, mais le tramway a dominé la catégorie de transport (50%). Les sondés ne sont

pas avares en s'exprimant avec les superlatifs, on retrouve notamment un point de vue que « *le tramway est bien adapté à l'atmosphère du vieux Prague* ».

Les catégories « acteurs/actrices » et « chanteurs/chanteuses » présentent naturellement une grande inconnue pour les Français, « je ne sais pas » était la réponse de 60% des répondants. La vedette et la star des chanteurs tchèques Karel Gott obtient la dernière place avec une voix, il est devancé par Antonín Dvořák (4 voix) et les Beatles (3 voix), qui seraient apparemment liés avec « *les années 60 et la nostalgie de cette époque* ».

Les connaissances des écrivains sont meilleures, le gagnant est – à son époque, on pourrait même dire un écrivain multiculturel – le juif Franz Kafka qui écrivait en allemand (11 voix). Derrière lui se positionne avec 5 voix Václav Havel, ensuite Milan Kundera (4 voix) et Karel Čapek (2 voix). Un tiers des répondants est incapable d'imaginer quelqu'un sous le thème de la littérature tchèque.

Nous estimons que les résultats des sondages parmi les sondés français ont plus ou moins confirmé nos suppositions concernant le regard des membres d'une grande nation vers un pays avec une histoire relativement récente et courte de son existence indépendante. Malgré ce fait, l'état tchécoslovaque, respectivement tchèque et ses citoyens ont réussi à entrer dans le subconscient des autres européens grâce aux événements historiques (août 1968, l'entrée dans l'union européenne en 2004), mais aussi grâce aux personnalités connues (Havel, Čapek, Kafka).

Nous pensons que pour la création d'une Europe culturelle unie, les connaissances concrètes des dates historiques et géographiques ne sont pas autant essentielles comme le fait de vivre dans un « pays » qui

s'appelle l'Europe, dans lequel nous sommes capables de trouver un langage commun, de se respecter et se tolérer mutuellement.

La première condition a été effectuée par la création de l'Union Européenne, en ayant en cours les processus d'intégration et la création de l'espace social sans frontières.

Même la deuxième condition, qui est la langue commune, se concrétise assez rapidement. La langue anglaise joue un rôle dominant dans son format « international », de sorte que la plupart des Scandinaves peuvent communiquer par exemple en Grèce ou en Espagne, de même les Tchèques et les Slovaques en Italie ou au Portugal. Il convient tout de même de noter qu'une langue non-anglophone qui prend de l'importance en Europe est bien la langue française.

Tandis que la troisième condition, englobant l'Europe, la culture et la solidarité, est selon notre opinion la plus difficile. Il semble que c'est et ce sera un long processus de plusieurs générations entraînant le changement de pensée des gens, en particulier à travers l'éducation systématique et ciblée, et les expériences personnelles.

Ainsi, l'une des conditions les plus importantes de ce succès est la qualité de l'éducation, et donc du système de l'enseignement.

6 FICHE PÉDAGOGIQUE

La seconde partie de la partie pratique de ce mémoire est orientée vers l'utilisation des activités ludiques dans les cours de FLE – Français Langue Étrangère. Nous allons présenter un exemple d'une leçon concrète en exploitant différents types de matériels sous le thème des stéréotypes. La leçon va contenir deux parties. Tout d'abord, il va s'agir de la fiche pédagogique, puis elle sera suivie par le déroulement du cours et de son évaluation. La leçon a été réalisée au sein de l'établissement scolaire – le collège et lycée Mikulášské de Pilsen.

Fiche pédagogique

Public : Adolescents – 18 ans

Niveau : B1 achevé

Durée : Un cours de 45 minutes

Nombre d'élèves : 12

Sujet : Les stéréotypes sur les Français

Motivation : Les élèves en apprennent davantage sur la France et les Français via les stéréotypes. Ils sont capables de décrire les Français. Ils peuvent communiquer leur opinion sur ce sujet.

Supports pédagogiques : la bande-dessinée du couple franco-anglais, la vidéo « Cliché ! » de Cédric Villain, les dictionnaires

Matériel : un tableau « noir », une craie, un ordinateur, un tableau « interactif »

Consignes : en français

Objectifs pédagogiques

Communicatifs : Les élèves sont capables de parler des stéréotypes et de les nuancer. Ils savent émettre des hypothèses, donner leur avis, présenter, comparer, argumenter.

Linguistiques :

Lexicaux : Les élèves savent utiliser le vocabulaire concernant les adjectifs qualificatifs.

Grammaticaux : Ils se servent du présent de l'indicatif pour décrire ou communiquer leur opinion.

Phonétiques : Ils font attention à leur prononciation, d'articuler correctement de sorte à être compris.

Culturels et interculturels : Les élèves découvrent la France à travers ses stéréotypes.

Éducatifs : Les élèves réagissent avec politesse et respect. Ils acceptent les opinions de leurs camarades de classe. Ils travaillent ensemble.

Thèmes transversaux

Éducation médiatique : usage des dictionnaires bilingues

Éducation multiculturelle : éventuelle comparaison entre les stéréotypes des Français et des Tchèques

Déroulement du cours

1) *Exercice d'échauffement* – 5 min

- le remue-méninges autour du terme « stéréotype »
- l'utilisation des dictionnaires en cas de besoin

- les idées sont écrites au tableau, la mise en commun

2) *Découverte* – 35 min

- chaque élève dessine un Français ou une Française typique et donne au minimum un adjectif pour qualifier son dessin
- la présentation des dessins
- la révision du lexique des adjectifs qualificatifs – les élèves complètent (à l’oral) les phrases suivantes : *Les Français sont... / Les Français ne sont pas...*
- les termes sont écrits au tableau
- la présentation de la bande dessinée (la 1^{ère} partie) (cf annexe 14) – l’enseignant la présente sur le tableau interactif
- les élèves observent et présentent ce qu’ils voient en répondant aux questions suivantes : *Où sont les deux personnages ? De quelles nationalités sont-ils ? À votre avis, quelles sont les pensées de la dame ?*
- la mise en commun
- l’enseignant expose sur le tableau interactif la suite de la bande dessinée (la 2^{ème} partie) (cf annexe 15)
- les élèves observent la bulle remplie et font part de leur opinion, s’ils sont d’accord avec cette version ou non – discussion
- l’exploitation de la vidéo « Cliché ! » de Cédric Villain ⁷⁶
- l’affichage de la présentation de la vidéo (cf annexe 16)

⁷⁶ VILLAIN, C. *Cliché – La France vue de l’étranger* [en ligne]. [Consulté le 3 avril 2015]. Disponible sur: < <https://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ> >

- la lecture du texte, chacun à son tour lit une phrase à voix haute – l’enseignant corrige les éventuelles erreurs de prononciation
- les élèves répondent à l’aide du texte au « vrai ou faux » – correction
- l’enseignant distribue aux élèves une activité avec deux exercices (cf annexe 17)
- les élèves lisent les questions
- le visionnage de la vidéo « Cliché ! » de Cédric Villain et les élèves répondent aux questions
- la correction

3) *Fin du cours* – **5 min**

- faire le bilan du cours
- l’enseignant peut éventuellement donner un devoir maison pour le cours suivant. À titre d’exemples :
 - préparer par groupe de deux un petit dialogue qui mettra en scène un stéréotype français de votre choix.
 - présenter un Tchèque typique en exploitant les supports de votre choix.

Cette leçon est donc constituée d’activités ludiques autour du sujet des stéréotypes. La motivation des élèves est représentée par les activités ludiques dans l’apprentissage des stéréotypes. Ils découvrent ou redécouvrent la France à travers ses stéréotypes. Ils sont donc dans l’avenir capables de caractériser les Français et peuvent débattre sur le sujet.

Étant donné que les élèves sont en dernière année et ont un niveau intermédiaire, le cours est dirigé principalement en français. Puisque la salle de classe est une salle multimédia, nous en profitons et utilisons les supports pédagogiques appropriés. Durant la leçon, les élèves travaillent d'une part avec l'ensemble de la classe et d'autre part en groupe, voire individuellement.

Évaluation du cours

En ce qui concerne l'évaluation de ce cours, nous l'évaluons positivement. Il convient d'évoquer les avantages et les inconvénients de cette leçon, la réalisation des objectifs fixés et les éventualités de prolongement.

Les avantages que nous pouvons souligner sont la diversité des styles d'apprentissage, grâce aux dispositions de la classe. En effet, les élèves communiquent, observent et écoutent, ce qui favorise la mémorisation puisque les élèves exploitent divers sens. De plus, cela ne laisse pas la place à l'ennui et à la monotonie, mais garde les élèves captivés.

Les inconvénients reposent sur la durée du cours. Même si nous savons dès le départ que nous avons uniquement 45 minutes et qu'il est évidemment possible de continuer les activités au cours suivant, nous souhaitons par ailleurs que les élèves sortent de la classe en ayant appris le plus de choses possibles, ce qui peut devenir perturbant pour l'enseignant qui souhaite accomplir toutes les activités en temps et en heure.

Les objectifs ont été accomplis. Les élèves ont discuté et ont échangé des informations concernant le sujet des stéréotypes, tout en développant leur lexique – principalement les adjectifs – et en

perfectionnant leurs compétences de compréhension, d'opinion et d'argumentation.

Concernant les possibilités de prolongement de ce cours, nous avons déjà dans la partie du déroulement du cours dressé quelques exemples qui seraient intéressants d'exploiter.

7 CONCLUSION

Le thème « Les stéréotypes culturels des Français et des Tchèques et leur reflet dans l'enseignement du FLE » nous amène vers des conclusions fondamentales, que ce soit dans le domaine théorique ou pratique.

La culture est ancrée dans la société depuis des temps immémoriaux. Inconsciemment, l'être humain grandit dans une culture donnée qui lui permet de comprendre l'environnement dans lequel il vit et également de pouvoir distinguer et trier les informations qu'il reçoit.

L'objectif de ce travail a été de discerner le rôle de la culture dans la société, et plus encore, dans l'enseignement, précisément de la langue française en tant que langue étrangère.

Pour cela, nous nous sommes tout d'abord arrêtés sur la problématique de l'interculturel, qui englobe plusieurs notions telles que « culture », « multiculture », « représentation », « stéréotype » dont il est important d'en saisir le sens. Nous avons confirmé que l'interculturel présente une partie importante de la didactique des langues, puisque les savoirs interculturels et la perception interculturelle sont inclus dans l'enseignement au sein des connaissances dont les étudiants devraient acquérir d'une langue étrangère.

Nous avons ensuite dressé un aperçu de la présence d'un élément de la culture ou éventuellement de l'interculturel dans les divers courants méthodologiques en didactique du français langue étrangère. En relevant leurs caractéristiques, nous avons constaté une évolution et ainsi différentes approches d'enseigner et apprendre une langue étrangère. La culture a fait son apparition de manière explicite grâce aux facteurs de communication et de documents authentiques. De nos jours, la culture

est un élément fondamental de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans le chapitre suivant de notre mémoire, nous avons tenu à relever les objectifs et supports didactiques de l'enseignement de la culture. Il s'est révélé essentiel d'avoir un minimum de savoir-être et savoir-faire de sorte à développer une relation entre sa culture et la culture de l'autre. Quant aux supports didactiques, nous avons pu en souligner quelques-uns tels que les documents authentiques, le texte littéraire, les supports audiovisuels, les manuels scolaires qui contribuent à l'utilisation des connaissances linguistiques et de communication. Ils sont également un appui pour l'enseignant qui peut aborder des sujets signalant la présence de la culture.

La partie pratique est représentée par le traitement et l'analyse de deux types de questionnaires. Nous avons adressé le premier intitulé « sondage sur la France et les Français » aux Tchèques non-francophones, aux professeurs et étudiants de français. Le second « sondage sur la République tchèque et les Tchèques » concernaient les Français. Les questionnaires ont été suivis par un total de 150 sondés. Même si de nombreuses réponses présentent des stéréotypes, elles sont également variées, les sondés non-francophones ont su être actifs et porter un intérêt pour la culture Française. Quant aux professeurs de français, leurs réponses sont diversifiées et originales, dû certainement à leur expérience. On espère que leurs connaissances sont diffusées au sein de leurs élèves dans le but de développer leur intérêt et leurs savoirs. Pour ce qui est des étudiants de français, certaines réponses ont été logiquement plus ou moins copiées de leurs professeurs, toutefois ils y ajoutent une goutte d'imagination et d'expérience personnelle. Enfin, les sondés Français ont globalement confirmé nos suppositions, si l'on ne compte pas les événements historiques, les personnalités célèbres et la

ville de Prague, nos sondés Français ne sont pas si informés et instruits concernant la République tchèque et les Tchèques.

Finalement, le mémoire se clôt par la présentation d'une fiche pédagogique, introduisant ainsi une leçon concrète autour du thème des stéréotypes, que nous avons élaboré au sein d'une classe d'étudiants de dernière année au collège et lycée Mikulášské de Pilsen.

La culture est un thème qui apparaît de plus en plus dans les sujets de discussion. Ce thème n'est pas indifférent dans les autres pays du monde. Nous avons pu comprendre à travers ce mémoire que le thème de « culture » est tellement riche qu'il n'est évidemment pas possible de l'exposer dans toute son ampleur dans notre mémoire. Cependant, il est nécessaire de prêter attention à cette problématique et essayer d'intégrer la culture dans l'enseignement.

8 BIBLIOGRAPHIE

8.1 Livres

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette, 1992, 124 p. ISBN 978-2010194436
2. AMOSSY, Ruth et HERSCHBERG-PIERROT, Anne. *Stéréotypes et clichés.* Paris : Colin, 2011, 128 p. ISBN 978-2-200-27000-1
3. BYRAM, M. *Culture et éducation en langue étrangère.* Paris: CRÉDIF, 1992, 222 p. ISBN 978-2278042265
4. BYRAM, Michael ; ZARATE, Geneviève ; NEUNER, Gerhard. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires.* Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 1997, 127 p. ISBN 92-8713-262-3
5. CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'Analyse du discours.* Paris : Seuil, 2002. 661 p. ISBN 978-2020378451
6. CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2003, 454 p. ISBN 2-7061-1082-1
7. CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International, 2003, 303 p. ISBN 978-2090339727
8. DE CARLO, Maddalena. *L'interculturel.* Paris : CLE International, 1998, 126 p. ISBN 978-2090333282

9. DUBOIS, Jean. *Le Dictionnaire Linguistique et des Sciences du langage*. Larousse, 1994, 514 p. ISBN 978-2033403348
10. FISHER, Gustave-Nicols. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod, 2010, 336 p. ISBN 978-2100544899
11. JODELET, Denise. « *Représentation sociale : Phénomènes, concept et théorie* » dans MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale*, Paris : PUF, 1984, 596 p. ISBN 978-2130384250
12. KANT, Emmanuel. *Critique de la raison pure*. Paris : PUF, 1994, 1018 p. ISBN 978-2070325757
13. *Le Dictionnaire Hachette Encyclopédique illustré*. Paris : Hachette, 1994
14. *Le Dictionnaire Le Petit Larousse*. Larousse – Bordas, 1997, 1870 p. ISBN 2-03-301-298-0
15. *Le Dictionnaire Le Petit Littré*. Le Livre de Poche, 2007. ISBN 978-2253131168
16. *Le Dictionnaire Le Petit Robert*. Paris : 1991
17. LÉVI-STRAUSS, Claude. *Race et histoire*. Paris : Gallimard, 1987, 127 p. ISBN 978-2070324132
18. LEYENS, Jacques-Philippe ; YZERBYT, Vincent ; SCHADRON, George. *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga, 1999, 310 p. ISBN 978-2870095270
19. MOORE, Danièle. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Éditions Didier, 2001, 181 p. ISBN 978-2278050321

20. MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF, 1961, 506 p. ISBN 978-2130339489
21. PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan – CLE International, 1988, 448 p. ISBN 978-2190332666
22. ROBERT, Jean-Pierre ; ROSEN, Évelyne ; REINHARDT, Claus. *Faire classe en FLE – Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette FLE, 2011, 192 p. ISBN 978-2-01-155739-1
23. WINDMÜLLER, F. *Français langue étrangère (FLE) – L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin, 2011, 160 p. ISBN 978-2-7011-5330-8

8.2 Manuels et magazines

1. BAYLON, CH., CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST M. *Forum 1 : méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2000. ISBN 978-2-01-155085-9
2. GIRARDET, J., PÉCHEUR, J., GIBBE, C. *Écho 1 : méthode de français*. Paris: CLE International, 2008. ISBN 978-2-09-035457-7
3. MENAND, R., JOHNSON, A.-M. *Le Nouveau Taxi ! 3 : méthode de français*. Paris : Hachette Livre, 2010. ISBN 978-2-01-155558-8
4. REY, B. *Revue EPS 1*, n°85, Paris, INSEP, 1997, cité par Astolfi, *op. cit.*
5. DENIS, M. Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue. *Dialogues et cultures*, n°44, 2000, p. 62

8.3 Sources électroniques

1. *Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité.* Propos recueillis par Jacques Lecomte. Entretien avec Serge Moscovici. [en ligne]. [Consulté le 27 février 2015]. Disponible sur : <http://www.scienceshumaines.com/comment-voit-on-le-monde-representations-sociales-et-realite_fr_11718.html>
2. *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy.* 2002. [en ligne]. [Consulté le 11 février 2015]. Disponible sur : <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf>
3. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Conseil de l'Europe. 2001. [en ligne]. [Consulté le 10 avril 2015]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf>
4. *Le concept de représentation* – travail réalisé sur la base du cours de Jean Clenet en novembre 1998, dans le cadre d'un DEA en Sciences de l'éducation, par Dominique Aimon. [en ligne]. [Consulté le 25 février 2015]. Disponible sur : <<http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html>>
5. *Le portrait chinois* [en ligne]. [Consulté le 3 mars 2015]. Disponible sur: <<http://www.portrait-chinois.com/>>
6. *Multiculturalisme – Interculturalité* [en ligne]. [Consulté le 12 février 2015]. Disponible sur : <<http://www.millenaire3.com/contenus/ouvrages/lexique28/multicult.pdf>>
7. PUREN, C. *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle.* 2004. [en ligne]. [Consulté le 14 mars 2015]. Disponible sur :

<http://www.christianpuren.com/app/download/4161005451/PUREN_2004a_Approche_taches_perspective+co-actionnelle.pdf?t=1276257097>

8. PUREN, C. *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles*. 2012. [en ligne]. [Consulté le 4 avril 2015]. Disponible sur : <http://u.jimdo.com/www73/o/s9577412bcd03c8a2/download/m25ee2b43aa15cda8/1359495568/PUREN_2012j_Traitement_didactique_documents_authentiques.pdf >

9. SUMNER, W.G. *L'ethnocentrisme*. [en ligne]. [Consulté le 27 février 2015]. Disponible sur : <<http://ethnocentrism.net/william-graham-sumner/>>

10. VILLAIN, C. *Cliché – La France vu de l'étranger* [en ligne]. [Consulté le 3 mars 2015]. Disponible sur: <http://cedric-villain.info/cliche/index_cliche_fr.html >

11. VILLAIN, C. *Cliché – La France vu de l'étranger* [en ligne]. [Consulté le 3 mars 2015]. Disponible sur: <<https://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ> >

9 RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Le thème de ce mémoire est les stéréotypes culturels des Français et des Tchèques et leur reflet dans l'enseignement du FLE – c'est-à-dire le français comme langue étrangère. L'objectif principal a été de mettre en évidence le rôle de la culture dans l'enseignement du FLE et aussi son importance dans la société.

Après l'explication de la problématique de l'interculturel incluant les concepts tels que „culturel“, „interculturel“, nous nous sommes concentrés sur les définitions des termes „représentation“, „stéréotype“ et „ethnocentrisme“. Nous avons ultérieurement tenté de relever une présence de composante culturelle ou interculturelle dans les diverses méthodologies. Dans le chapitre suivant de notre travail, nous avons mis l'accent sur la relation entre la culture et la langue dans l'enseignement du FLE et nous avons souligné les objectifs didactiques de la culture de l'enseignement, sans oublier d'appliquer le „savoir-être“ et le „savoir-faire“. Par la suite, nous avons insisté sur les divers supports didactiques au sein de l'enseignement de la culture. Nous avons clos la partie théorique par la représentation de l'interculturel et des stéréotypes dans les manuels de FLE. La partie pratique présente le traitement des questionnaires que nous avons soumis à quatre groupes de sondés. Le thème des questionnaires „sur la France et les Français“ et „sur la République tchèque et les Tchèques“ avait pour but de nous préciser les connaissances et opinions des sondés sur le pays en question et ses habitants. Dans la dernière partie, nous nous sommes concentrés sur la description d'une fiche pédagogique concernant les stéréotypes au sein d'un cours de FLE.

Dans ce travail, nous pouvons donc trouver un résumé de la signification des concepts du domaine interculturel et leur application dans l'enseignement du français comme langue étrangère.

10 RÉSUMÉ EN TCHÈQUE

Tématem této diplomové práce jsou kulturní stereotypy Francouzů a Čechů a jejich odraz ve výuce FLE – čili francouzštiny jako cizího jazyka. Hlavním cílem bylo zdůraznit roli kultury v rámci výuky FLE a zároveň její význam ve společnosti.

Po vysvětlení problematiky interkulturality zahrnující pojmy jako „kulturní“, „interkulturní“, jsme se věnovali definici „reprezentací“, „stereotypů“ a „etnocentrismu“. Přítomnost kulturní a interkulturní složky jsme se pokusili nalézt v různých etapách vývoje didaktiky cizích jazyků. V další kapitole naší práce jsme se soustředili na vztah kultury a jazyka při výuce FLE a vyzdvihli vzdělávací cíle výuky kultury, přičemž bychom neměli opomíjet aplikaci „umění dělat“ a „umění být“. Následně jsme zdůraznili jednotlivé výukové materiály při vyučování kultury. Teoretickou část jsme zakončili zastoupením interkulturní složky a stereotypů v učebnicích FLE. Praktická část představuje zpracování dotazníků, které jsme předložili čtyřem skupinám respondentů. Téma dotazníků „o Francii a Francouzích“, resp. „o České republice a Češích“ nám mělo objasnit znalosti a názory jednotlivých respondentů o dané zemi a jejích obyvatelích. V poslední části jsme se zaměřili na popis a ukázkou vzorové vyučovací hodiny v rámci FLE na téma stereotypy.

V této práci můžeme najít shrnutí významu pojmů z oblasti interkulturality a jejich aplikaci při výuce francouzštiny jako cizího jazyka.

11 ANNEXES

Annexe 1: Savoir-vivre lors d'un repas

8
INTERCULTUREL

Comportements au restaurant

Savoir-vivre chez des amis

1 Au restaurant.
À votre avis, est-ce que les attitudes suivantes sont normales ou choquantes ?

- 1 Quand on entre dans un restaurant, on choisit sa place.
On y va directement et on s'installe.
- 2 Pour appeler le serveur, on tape dans ses mains en disant : *Hep ! garçon !*
- 3 Quand on déjeune à plusieurs au restaurant, le serveur apporte une addition séparée pour chaque convive.
- 4 Pour avoir de l'eau du robinet, on demande : *Et une carafe d'eau, s'il vous plaît !* Sinon, on peut commander de l'eau minérale (gazeuse ou plate).
- 5 On peut demander de l'eau en carafe et du pain à volonté. C'est gratuit.

2 Chez des amis.
Observez ces dessins et analysez les comportements des différents personnages.

- 1 Qu'est-ce qui ne va pas dans les dessins A et B ?
- 2 Quelle règle pouvez-vous formuler à partir du dessin C ?
- 3 Complétez les bulles du dessin D.

A 

B 

C 

D 

1 Comme vous le savez, les règles de savoir-vivre ne sont pas écrites. Qu'est-ce qu'un étranger doit apprendre pour se comporter poliment dans un restaurant de votre pays ? Proposez quelques règles.

2 Vous connaissez les manières de se comporter pendant un repas dans un autre pays. En petits groupes, décrivez les règles de savoir-vivre à table, en précisant dans quel pays elles s'appliquent. Présentez-les aux autres groupes.

cent soixante-six

166

Source: BAYLON, CH., CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST M. *Forum 1 : méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2000, p.166

Annexe 2: Les Français et la nourriture

8

INTERCULTUREL

Cadres de vie

Gastronomie et restauration populaire








Les Français et la nourriture

- Les Français prennent 20 % de leurs repas à l'extérieur : dans un restaurant d'entreprise, dans un café ou un restaurant.
- En 1997, ils ont mangé 8 fois plus de sandwiches que de hamburgers et pris un repas sur quatre dans une chaîne de restauration (trois sur quatre aux États-Unis).
- En moyenne, ils consacrent 17 minutes à leur petit-déjeuner, 33 minutes à leur déjeuner, 38 minutes à leur dîner. 39 % d'entre eux grignotent entre les repas.
- Sur une île déserte, 59 % des Français emporteraient du fromage, 58 % des légumes, 21 % des tartines beurrées, 16 % du saucisson....

1 Regardez les photos.

1 Donnez une légende pour chaque photo.

2 Quels restaurants proposent les plats suivants ?

1 Choucroute :	11,0 €
2 Bœuf-carottes :	6,0 €
3 Sandwich œuf-jambon-salade :	3,5 €
4 Plat du jour : endives au jambon :	4,5 €
5 Poulet à l'ananas :	6,8 €
6 Filet de bœuf aux morilles :	23,0 €

2 Lisez l'encadré.

1 Vous venez de prendre connaissance de quelques habitudes des Français. Qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce qui est semblable dans votre pays ? Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce qui vous plaît ? Qu'est-ce qui vous déplaît ? Pourquoi ?

2 Et vous, si vous partiez dans une île déserte, quels aliments est-ce que vous emporteriez ?

167
cent soixante-sept

Source: BAYLON, CH., CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST M. *Forum 1 : méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2000, p.167

Annexe 3: Les habitudes gastronomiques françaises

Civilisation



COMMENT MANGEZ-VOUS ?

Questionnaire sur les habitudes des Français

Le « p'tit déj » au café. On prend un crème (café au lait) et des croissants.



Le petit déjeuner

- À quelle heure ? ...
- Où ? à la maison au café
- Que prenez-vous ?

<input type="checkbox"/> du café	<input type="checkbox"/> du jus d'orange	<input type="checkbox"/> des céréales
<input type="checkbox"/> du café au lait	<input type="checkbox"/> des tartines ou des toasts	<input type="checkbox"/> des croissants
<input type="checkbox"/> du thé	<input type="checkbox"/> de la confiture	<input type="checkbox"/> autres ...
<input type="checkbox"/> du chocolat	<input type="checkbox"/> du beurre	

Journal *Les Nouvelles du Centre*

RESTAURANT DU PERSONNEL

Menu du 22-04-2007

Entrées	Carottes râpées Œufs mayonnaise Assiette de charcuterie Salade de tomates
Plat principal	Poulet rôti Thon à la provençale Raviolis
servi avec	Pommes de terre frites Riz Haricots verts
Desserts	Yaourt Camembert Banane Mousse au chocolat

Le déjeuner

- À quelle heure ? ...
- Où ? à la maison au restaurant
- sur le lieu de travail (cantine, restaurant d'entreprise, restaurant universitaire)
- Que prenez-vous ?

<input type="checkbox"/> une entrée	<input type="checkbox"/> un autre type de plat
<input type="checkbox"/> un plat de viande ou de poisson	<input type="checkbox"/> un dessert

Le dîner

- À quelle heure ? ...
- Où ? à la maison au restaurant
- Que prenez-vous ?

<input type="checkbox"/> une soupe	<input type="checkbox"/> un autre type de plat
<input type="checkbox"/> une autre entrée	<input type="checkbox"/> un dessert de pâtisserie
<input type="checkbox"/> un plat de viande ou de poisson	<input type="checkbox"/> un dessert de fruit

Un dîner en famille. Il y a toujours du pain sur la table mais les Français mangent moins de pain que dans le passé. Peu de Français boivent du vin régulièrement. On déjeune entre midi et 13h30. On dîne entre 19 h et 20h30



Repas : les habitudes des Français

1.  Écoutez. Une journaliste interroge trois personnes. Pour chaque personne, complétez le questionnaire ci-dessus. Complétez le questionnaire pour vous.
2. Faites des remarques sur les habitudes des Français. Comparez avec les habitudes de votre pays et des pays que vous connaissez.

soixante et un ■ 61

Source: GIRARDET, J., PÉCHEUR, J., GIBBE, C. *Écho 1 : méthode de français*. Paris: CLE International, 2008, p.61

Annexe 4: Savoir-vivre en France

Civilisation

SAVOIR-VIVRE EN FRANCE

CONSEILS POUR ÊTRE BIEN REÇU

TUTOYER OU VOUYOYER

On se dit « tu » en famille et entre amis. On tutoie aussi les enfants et les jeunes se disent « tu » tout de suite. Dans les autres situations, on se dit « vous ».

Un conseil : écoutez votre interlocuteur. Quand il vous dit « tu », passez au « tu ».

SERRER LA MAIN OU FAIRE LA BISE

Quand ils se rencontrent, les Français se serrent souvent la main (jamais plusieurs fois par jour). On se fait la bise en famille,

entre jeunes ou entre amis. Les femmes et les hommes entre eux, les femmes entre elles, les hommes entre eux quand ils sont très bons amis.

MADAME, MONSIEUR, MARIE OU PIERRE

Quand on tutoie quelqu'un, on l'appelle par son prénom. On peut vouvoyer quelqu'un et l'appeler par son prénom dans une situation informelle (dans une soirée ou au bureau). On ne dit jamais Monsieur Pierre ou Madame Marie. On dit « Monsieur » au garçon de café et « Madame » à la serveuse.



BONJOUR OU BONSOIR

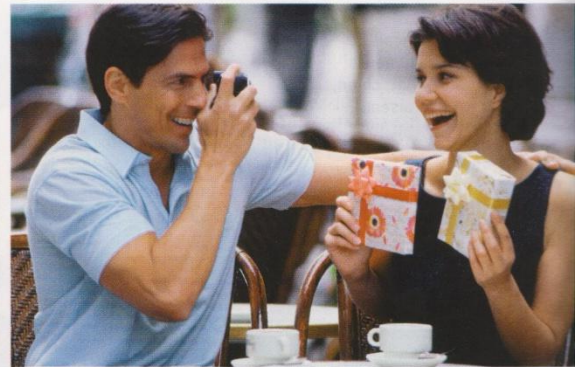
On dit « bonjour » jusqu'au début de la soirée. Puis on dit « bonsoir ».

Au lieu de dire « Au revoir », on peut dire « À bientôt », « À demain », « À la semaine prochaine », « Bonne journée », « Bon après-midi », « Bonsoir », « Bonne soirée », « Bonne nuit », « Bon travail », « Bon film », etc.



À L'HEURE, EN AVANCE OU EN RETARD

Essayez d'arriver à l'heure à vos rendez-vous. Mais quand on vous invite à dîner, arrivez avec un petit quart d'heure de retard. Pour une première invitation, apportez un petit cadeau (des fleurs, un livre...). Quand on vous fait un cadeau, ouvrez-le tout de suite et dites votre plaisir de le recevoir.



SAVOIR-VIVRE EN FRANCE

1. Lisez les conseils. Faites des comparaisons avec les habitudes de votre pays.

2. Observez les photos. Imaginez un dialogue pour chaque situation. Travaillez par deux.

3. Écoutez et transcrivez les scènes. Observez l'emploi des expressions du tableau de la page 100.

cent un ■ 101

Annexe 5: Les Français au volant (1)

LEÇON
41

Restons zen !

1 Pour 56% des Français, les Italiens restent les pires conducteurs d'Europe. En revanche, les Anglais et les Suisses seraient les plus courtois. Pas modestes pour un sou*, les Français se jugent à 93% bons conducteurs.

AutoPlus.fr, 31/07/09

*Pas du tout modestes.

Le Point **Les conducteurs français sont-ils de plus en plus des mauvais élèves de la route ?**


2 Doubler ou tourner sans mettre le clignotant, franchir une ligne blanche, rouler à vive allure à quelques mètres de la voiture qui est juste devant soi : autant d'infractions qui virent à l'habitude chez certains automobilistes, selon un sondage TNS Sofres pour Axa prévention, publié mardi matin. La multiplication des campagnes de prévention et l'implantation de nouveaux radars fixes n'y ont rien fait. Le mal est là : un conducteur sur deux roule à 65 km/h en ville (au lieu de 50 km/h) et près d'un automobiliste sur trois à 160-170 km/h sur autoroute (au lieu de 130 km/h). Pis*, le comportement des conducteurs s'est dégradé. En l'espace de deux ans, ils sont plus nombreux à prendre le volant après avoir bu deux verres d'alcool.

Le Point.fr, 08/04/2008

*Pire.

25 mars 2010 Campagne de prévention des comportements au volant

11^e Journée de la Courtoisie sur la route



Sur la route, restons zen et courtois!

La rue, la route, un espace à partager

Journée courtoisie sur la route

Campagne initiée et organisée par l'AFPC, Association Française de Prévention des Comportements au volant

www.courtoisie.org

DÉCOUVREZ

1 Courtois ou pas ?

- 1** Observez l'affiche ci-dessus et répondez aux questions.
 - a Pour quelle occasion cette affiche a-t-elle été réalisée ?
 - b De quel type de campagne s'agit-il ? c Où a-t-elle lieu ?
 - d Quels sont les deux slogans de cette campagne ?
- 2** Lisez le document 1.
 - a Relevez quels sont, selon les Français : 1 les Européens les plus polis au volant. 2 ceux qui conduisent le plus mal.
 - b Repérez l'opinion que les Français ont d'eux-mêmes.

2 Un peu, beaucoup... follement.

- 1** Lisez le document 3. Indiquez quel rapport entretiennent les piétons et les automobilistes français.
- 2** Lisez à nouveau le document 3. Relevez les énoncés qui comparent :
 - a la façon de conduire des Anglais et des Français.
 - b le nombre d'accidents de la route en France et en Grande-Bretagne. c les rapports que les Anglo-Saxons et les Latins entretiennent avec la vitesse.
- 3** Observez les énoncés relevés et repérez les adverbess qui apportent une information sur :
 - a la manière. b la quantité ou l'intensité. c le temps ou la fréquence.

122 cent vingt-deux

Source: MENAND, R., JOHNSON, A.-M. *Le Nouveau Taxi! 3 : méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2010, p.122

Annexe 6: Les Français au volant (2)

3

Il faut se méfier des Français en général, mais sur la route en particulier. Pour un Anglais qui arrive en France, il est indispensable de savoir d'abord qu'il existe deux sortes de Français : les à-pied et les en-voiture. Les à-pied exècrent* les en-voiture, et les en-voiture terrorisent les à-pied, les premiers passant instantanément dans le camp des seconds si on leur met un volant entre les mains. [...]

Les Anglais conduisent plutôt mal, mais prudemment. Les Français conduisent plutôt bien, mais follement. La proportion des accidents est à peu près la même dans les deux pays. Mais je me sens plus tranquille avec des gens qui font mal des choses bien qu'avec ceux qui font bien de mauvaises choses.

Les Anglais (et les Américains) sont depuis longtemps convaincus que la voiture va moins vite que l'avion. Les Français (et la plupart des Latins) semblent encore vouloir prouver le contraire.

Pierre Daninos, *Les Carnets du major Thompson*, 1954, © Hachette.

*Détestent.

UNITE 11

ENTRAÎNEZ-VOUS

3 Paroles d'automobilistes.
Nuancez les propos en utilisant des adverbes.
Exemple : Avant j'avais des contraventions mais j'ai suivi un stage de prévention routière et ma conduite s'est améliorée.
→ Avant j'avais **souvent** des contraventions mais j'ai **récemment** suivi un stage de prévention routière et ma conduite s'est **bien** / **beaucoup** améliorée.

1 Je conduisais quand un piéton a traversé, j'ai freiné pour l'éviter. J'ai eu peur ! 2 On critique les automobilistes mais que dire des deux-roues ? Ils ne font pas attention aux autres et ils se croient tout permis. 3 Une contravention de 11€ parce que j'ai dépassé l'heure, c'est cher ! Je vais écrire pour protester. 4 La route est dangereuse : les conducteurs roulent vite ; il y a un accident par semaine à cet endroit.

4 Suivez le guide.
Voici quelques notes prises par l'auteur d'un guide de voyage étranger au sujet des transports parisiens. Imaginez les commentaires qu'il va rédiger ensuite.
Exemple : Attention ! Le trajet de l'aéroport de Roissy au centre de Paris est **assez** cher.
Taxi : Trajet aéroport Roissy / Paris-centre : cher
Amabilité chauffeurs nulle !
Samedi soir : difficile trouver taxi.
Métro : Pas cher. Pratique mais stressant.
Bus : Pas cher. Idéal pour visiter.
Complicé pour un étranger.

GRAMMAIRE

Les adverbes de manière, de degré et de temps

Pour nuancer le sens d'un verbe, d'un adjectif ou d'un adverbe, on utilise des adverbes :

- **de manière :** bien, mal, plutôt... et des adverbes en -ment : lentement, immédiatement...

Les Français se déplacent rapidement.

- **de quantité et d'intensité :** beaucoup, très, un peu, à peu près, assez, trop...

Les Latins roulent trop vite pour un Anglais.

- **de temps et de fréquence :** soudain, toujours, souvent, parfois, quelquefois...

Depuis mon arrivée à Paris, je m'énerve souvent contre les Français !

On peut utiliser un adverbe pour nuancer le sens d'un autre adverbe : plutôt, très, bien, beaucoup, un peu.

La place de l'adverbe varie dans la phrase.

En général, on constate qu'il se place :

- après le verbe conjugué à un temps simple ;
- entre l'auxiliaire et le verbe quand il s'agit d'un temps composé ;
- avant l'adjectif ou l'adverbe dont il nuance le sens.

COMMUNIQUEZ

5 Comparaison.
Avec votre voisin(e), comparez le comportement des automobilistes français avec celui des conducteurs dans votre pays.

6 Attention !
L'un(e) de vos ami(e)s a décidé de traverser la France à vélo cet été. Vous lui écrivez un e-mail pour le/la mettre en garde : donnez-lui des informations sur le comportement des conducteurs français et insistez sur les dangers qu'il/elle va rencontrer.

CD-Rom • ACTIVITÉS 61 et 62

cent vingt-trois | 123

Source: MENAND, R., JOHNSON, A.-M. *Le Nouveau Taxi ! 3 : méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2010, p.123

Annexe 7: Les Français en grève



Source: MENAND, R., JOHNSON, A.-M. *Le Nouveau Taxi! 3: méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2010, p.127

Annexe 8: Les Français et l'hygiène

LEÇON
44 Arrêt sur...
Les vraies-fausses idées reçues

1 **Idée reçue n°1**
Vraiment cra-cra*, les Français ?

La question est posée dans le dernier numéro de la revue *Bien sûr santé*, le premier magazine de prévention diffusé gratuitement dans les salles d'attente des cabinets médicaux et dans les pharmacies. À en croire cet article, 90 % des Français ne se lavent pas les mains avant de passer à table et, parmi ceux qui font un détour par le lavabo, 25 % n'utilisent jamais le savon. Une récente enquête TNS réalisée dans 50 pays indique que nous nous lavons 13,5 fois par semaine le visage et/ou le corps, contre 15 fois pour les Anglais, les Allemands et les Espagnols et 19 fois pour les Italiens. Enfin, nous employons 1,7 brosse à dents par an, alors que les spécialistes recommandent d'en changer tous les 3 mois.

« Si tous les foyers français achètent au moins une fois dans l'année des produits pour se laver, ils ne sont que 84 % à investir dans les shampoings et 69 % dans les déodorants », peut-on lire dans la revue. Quant à la consommation de produits nettoyants, elle semble plus difficile à estimer, la vente des savons solides étant en chute libre depuis plusieurs années, alors que celle des savons liquides ou des produits bain-douche progresse. Mais l'essentiel reste de bien se frotter...

Le Point.fr - 27/09/07
*(familier) Crados = sales.



2
En 1951, un sondage publié par le magazine *Elle* montrait qu'un peu plus d'une femme sur trois ne faisait sa toilette complète qu'une fois par semaine ; 39% ne se lavaient les cheveux qu'une fois par mois. La même année, *Le Larousse médical* précisait que la douche ou le bain pouvait être hebdomadaire. Depuis, les habitudes de propreté des Français ont progressé : 71% des Français déclarent prendre une douche au moins une fois par jour ; 7% disent même en prendre au moins deux. Plus d'un homme sur quatre et une femme sur dix déclarent aujourd'hui se laver les cheveux tous les jours ou presque. L'hygiène dentaire s'est aussi sensiblement améliorée : une femme sur trois et un homme sur cinq disent se brosser les dents trois fois par jour ; ces chiffres semblent cependant surestimés lorsque l'on compare avec les achats de dentifrice et de brosses à dents.

Francoscopie 2010 © Larousse

REPÉREZ

1 Quelques idées reçues.

- 1 Avec votre voisin(e), choisissez trois nationalités différentes et faites une liste d'idées reçues sur chacune de ces nationalités. Puis comparez votre liste avec celles d'autres groupes dans la classe.
- 2 Lisez le titre du premier article. Relevez de quelle nationalité et de quelle idée reçue il est question.
- 3 Lisez les deux articles et repérez si possible :
a les différentes sources qui apportent des informations sur le sujet abordé. b les dates relatives aux informations citées.
- 4 Lisez à nouveau les deux articles. Relevez les commentaires utilisés pour indiquer que certaines données :
a s'appuient sur une source d'information non vérifiable. b sont difficiles à évaluer. c ne correspondent pas vraiment à la réalité.

Source: MENAND, R., JOHNSON, A.-M. *Le Nouveau Taxi! 3 : méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2010, p.128

Annexe 9: Les Français et le travail

UNITÉ 11

Idée reçue n°2

Les Français travaillent moins que les autres

Travailleurs à temps partiel et durée du travail hebdomadaire dans quelques pays de l'Union européenne (2008)

	Travailleurs à temps partiel en % de l'emploi total			Durée du travail hebdomadaire (1)
	Ensemble (en %)	Hommes (en %)	Femmes (en %)	(en heures)
Allemagne	25,9	9,4	45,4	41,7
Autriche	23,3	8,1	41,5	44,0
Belgique	22,6	7,9	40,9	40,9
Danemark	24,6	14,2	36,5	40,2
Espagne	12,0	4,2	22,7	41,9
France	16,9	5,8	29,4	41,0
Grèce	5,6	2,8	9,9	43,7
Italie	14,3	5,3	27,9	41,1
Pays-Bas	47,3	23,9	75,3	40,8
Pologne	8,5	5,9	11,7	42,7
Portugal	11,9	7,4	17,2	41,6
République tchèque	4,9	2,2	8,5	42,7
Royaume-Uni	25,3	11,3	41,8	43,0
Suède	26,6	13,3	41,4	40,9

(1) : nombre d'heures travaillées par semaine, y compris les heures supplémentaires de l'ensemble des personnes en emploi à temps plein.

Source : Eurostat.

2 Et alors, c'est vrai ou pas ?

1 Voici plusieurs affirmations entendues sur l'hygiène des Français. Lisez à nouveau les deux articles et dites si ces affirmations sont vraies ou fausses.

a « Il paraît que plus de deux tiers des Français prennent une douche au moins une fois par jour. » (Claudio, italien)
b « Non mais, rendez-vous compte ! La majorité d'entre eux ne se lavaient les cheveux qu'une fois par mois il y a quarante ans. » (Nikos, grec) c « Il en reste encore une minorité qui ne met jamais de déodorant. » (Keren, norvégienne) d « Tu ne le croiras jamais ! La plupart des Français ne se lavent pas les mains avant de passer à table ! » (Monica, allemande) e « En France, la moitié des hommes et des femmes se brossent les dents trois fois par jour. » (Katarzyna, polonaise) f « D'une façon générale, les Français se lavent moins que nous. » (Sharon, anglaise) g « Nous n'utilisons peut-être pas beaucoup de savon mais de plus en plus de gels douche. » (Jérôme, français)

2 Observez le tableau et repérez :

a la source. b l'année de référence. c les pays concernés. d les deux types d'information apportés.

RÉALISEZ

3 **Compte-rendu.**
Le magazine *Le Point* vous demande de rédiger un article de 200 mots environ sur le modèle de celui concernant l'hygiène des Français. En vous aidant du tableau ci-dessus, écrivez un texte sur le temps de travail des Français comparé à celui des habitants d'autres pays européens.

4 **Une soirée animée.**
Invité(e) à dîner chez un(e) ami(e), vous êtes très énervé(e) par l'une des personnes qu'il/elle a invitée car cette personne passe son temps à critiquer les Français sur leur hygiène ou le fait qu'ils travaillent moins que les autres. Vous essayez de lui montrer qu'il/elle n'a pas (toujours) raison. Votre ami(e) donne également son avis. Jouez la scène avec deux autres personnes de la classe.

cent vingt-neuf 129

Source: MENAND, R., JOHNSON, A.-M. *Le Nouveau Taxi ! 3 : méthode de français*. Paris: Hachette Livre, 2010, p.129

**Annexe 10: Exemple d'un questionnaire sur la France et les Français
– version non-francophones**

DOTAZNÍK O FRANCII A FRANCOUZÍCH

- Pohlaví: M
- Věk: 57
- Profese: MANAŽÉR

1. Kdybyste měl/a charakterizovat Francii přídavným jménem, jaké by to bylo? PEČETRA
A proč? PŘEČE SI MYSLÍM, ŽE TAKOVÁ UPRAVDU PO VŠECH STRÁNÁCH JE
2. Kdyby Francie byla zvíře, jaké by to bylo? KOHOVIT
A proč? PŘEČE JE TO PEČETÝ, HLAVNÍ, UPOVÍDANÝ, STAVĚNÝ, JĚŠTĚNÝ
A POŽIVAČNÝ SYMBOUL FRANCIE (A MYSLEČI JE NA VÍNE)
3. Kdyby Francie byla barva, jaká by to byla? FIALOVÁ
A proč? PUDLE LEVANDULE Z PROVENCE
4. Kdyby Francie byla historické datum, jaké by to bylo? 14. 7. 1789
A proč? PŘEČE BŮV ZČÁTKEM KRVAVÝCH UDÁLOSTÍ, KTERÉ ALŽ NAKONEC
UDĚLALY Z FRANCOUZŮ NÁROD
5. Kdyby Francie byla památka, jaká by to byla? LUVRE
A proč? PŮVODNÍ OBLBO FRANC. KRÁLI A DNES ČI ZDE NALEŽATI MĚSKRÁJNĚŠI
HŘADI NA ČUJI ŽEJ
6. Kdyby Francie byla historická postava, která by to byla? KARL VĚLÍK
A proč? LŮFLECKÁ DÍLA ČEJ
7. Kdyby Francie byla nápoj, jaký by to byl? SARTOZĚJNĚ VÍNO
A proč? KŮDĚ SE ŽEJNE FRANC. VÍNO, PŘEDSTAVÍTI SI DOBRĚ A VELIKI KVALITĚ
A BŮV SI ŽEJ ZA VZŮR
8. Kdyby Francie byla jídlo, jaké by to bylo? CÝR
A proč? ČO ŽEČEHO K DOBRĚTU VÍNU :)
9. Kdyby Francie byla sport, jaký by to byl? PETANQUE
A proč? HŮČI TO ČNAD V KAŽDĚM FRANC. FILMU 60. a 70. LET
10. Kdyby Francie byla dopravní prostředek, jaký by to byl? TŮV
A proč? ŽE JAKO FRANCOUZ. ČHĚL BY BÝL „NEJ“, ALŽ UŽEJAS ČE
11. Kdyby Francie byla zpěvák/zpěvačka, který/kteřá by to byl/byla? VLOVDI ČHYRICKA
A proč? EDITH PIAF
BŮLA PEČETRA JAKO FRANCIE SAHA
12. Kdyby Francie byla herec/herečka, který/kteřá by to byl/byla? JEAN GABRIN
A proč? KŮTŮ SŮTĚ DABŮRĚT A JEAN VALJEAN BŮL JEJ ŽEJEN...
13. Kdyby Francie byla spisovatel/spisovatelka, který/kteřá by to byl/byla? ALEXANDRE DUTAS
A proč? JAKO PĚTI ŽEJE SI HŮČI NA Ž TŮVČETĚRŮJÁ BŮL KŮVŮ
POSTAVĚ DŮTŮRŮLŮE PŮTŮRŮE

**Annexe 11: Exemple d'un questionnaire sur la France et les Français
– version professeurs de français**

DOTAZNÍK O FRANCII A FRANCOUZÍCH

▪ Pohlaví: *F*
 ▪ Věk: *49*
 ▪ Druh školy, na které vyučujete: *KŠ*

- Kdybyste měl/a charakterizovat Francii přídavným jménem, jaké by to bylo? *Druce*
A proč? *o Francii se říká; la douce France - sladká Francie*
- Kdyby Francie byla zvíře, jaké by to bylo? *spřávanek (alouste)*
A proč? *veselá dělá písničky o ševáři - díky mi je pro mne "alouste - ševánek" spjím s Francií a s francouzštinou*
- Kdyby Francie byla barva, jaká by to byla? *modrá*
A proč? *je to barva moře a jasného nebe, která je hlavní na jihu Francie vidět mnohem častěji než u nás*
- Kdyby Francie byla historické datum, jaké by to bylo? *14. 7. 1789*
A proč? *dobytí Bastily, která znamená datum v dějinách Francie*
- Kdyby Francie byla památka, jaká by to byla? *Eiffelova věž*
A proč? *symbol Paříže, významní lidé světa nejméně jako třeba Francie*
- Kdyby Francie byla historická postava, která by to byla? *Napoleon Bonaparte*
A proč? *pro francouzský císař, velmi často zobrazován osobnost francouzských dějin*
- Kdyby Francie byla nápoj, jaký by to byl? *champáně (le champagne)*
A proč? *pro francouzský sekt k velké Champagne*
- Kdyby Francie byla jídlo, jaké by to bylo? *slaný francouzský koláč, "quiche"*
A proč? *jedno z francouzských jídel, která jsou si doma "craquise"*
- Kdyby Francie byla sport, jaký by to byl? *jezdárna*
A proč? *byli bychom vzhledem na jezdárnu a franc. oblíbené*
- Kdyby Francie byla dopravní prostředek, jaký by to byl? *vlak*
A proč? *kom se kráčí více Pendolino!*
- Kdyby Francie byla zpěvák/zpěvačka, který/která by to byl/byla? *Edith Piaf*
A proč? *její "R" je parterádne!*
- Kdyby Francie byla herec/herečka, který/která by to byl/byla? *Audrey Tautou*
A proč? *osobní přítel francouzské filmu, velmi příjemný krásný hluboký vybraná herečka*
- Kdyby Francie byla spisovatel/spisovatelka, který/která by to byl/byla? *Jules Verne*
A proč? *Inteligentní kniha povídek plná fantazie*

**Annexe 12: Exemple d'un questionnaire sur la France et les Français
– version étudiants de français d'écoles secondaires**

DOTAZNÍK O FRANCII A FRANCOUZÍCH

- Pohlaví: Muž
- Věk: 17
- Jak dlouho se učíte francouzsky? 7 let

1. Kdybyste měl/a charakterizovat Francii přídavným jménem, jaké by to bylo?
A proč? hrdá
kvůli mentalitě Francouzů, historii, kultuře, ...
2. Kdyby Francie byla zvíře, jaké by to bylo?
A proč? kohout
Galický kohout - symbol.
3. Kdyby Francie byla barva, jaká by to byla?
A proč? červená
vášeň, barva kve - řada konfliktů.
4. Kdyby Francie byla historické datum, jaké by to bylo? 1789
A proč? Velká francouzská revoluce
5. Kdyby Francie byla památka, jaká by to byla? vítězný oblak
A proč?
Propagace v médiích.
6. Kdyby Francie byla historická postava, která by to byla? Napoleon
A proč?
Důležitá historická osobnost.
7. Kdyby Francie byla nápoj, jaký by to byl? víno
A proč?
významná vinařská destinace.
8. Kdyby Francie byla jídlo, jaké by to bylo? sýr
A proč?
kvalitní značka
9. Kdyby Francie byla sport, jaký by to byl? tenis
A proč?
Roland - Garros.
10. Kdyby Francie byla dopravní prostředek, jaký by to byl? vlak
A proč?
Rozsáhlá síť železnic
11. Kdyby Francie byla zpěvák/zpěvačka, který/kteřá by to byl/byla? Edith Piaf
A proč? Chanson, známá.
12. Kdyby Francie byla herec/herečka, který/kteřá by to byl/byla? Gerard Depardieu
A proč?
Mediačně známý
13. Kdyby Francie byla spisovatel/spisovatelka, který/kteřá by to byl/byla? Jean Paul Sartre
A proč?
Obraz Francie

Annexe 13: Exemple d'un questionnaire sur la République tchèque et les Tchèques

SONDAGE SUR LA RÉPUBLIQUE TCHÈQUE ET LES TCHÈQUES

- Sexe: **F**
 - Âge: **52**
 - Profession: **au foyer**
-
1. Si la République tchèque était un adjectif, qu'est-ce qu'elle serait ? **Inconnue**
Et pourquoi ? **Beau pays et très riche tant sur le plan culturel, historique et patrimonial, la RT n'est pourtant pas assez mise en avant par exemple dans les agences de voyage, on ne voit pas beaucoup de documentaires sur la RT.**

 2. Si la République tchèque était un animal, qu'est-ce qu'elle serait ? **Renarde**
Et pourquoi ? **à cause de "la petite renarde rusée"**

 3. Si la République tchèque était une couleur, qu'est-ce qu'elle serait ? **Verte**
Et pourquoi ? **à cause de ses paysages**

 4. Si la République tchèque était une date historique, qu'est-ce qu'elle serait ? **1968 - Le Printemps de Prague et en Août quand les chars russes sont rentrés dans Prague**
Et pourquoi ? **l'espoir et le désespoir, car le monde devrait trembler lorsque la liberté est bafouée**

 5. Si la République tchèque était un monument, qu'est-ce qu'elle serait ? **Pont Charles et l'Horloge Astronomique de Prague**
Et pourquoi ? **deux emblèmes !**

 6. Si la République tchèque était un personnage historique, qui est-ce qu'elle serait ? **Vaclav Havel**
Et pourquoi ? **à cause de son engagement politique**

7. Si la République tchèque était une boisson, qu'est-ce qu'elle serait ? **la bière**
Et pourquoi ? **le tchèque est le plus gros buveur de bière au monde, non ?**

8. Si la République tchèque était un plat, qu'est-ce qu'elle serait ? **le chou**
Et pourquoi ? **est souvent présent dans les plats**

9. Si la République tchèque était un sport, qu'est-ce qu'elle serait ? **Le hockey**
Et pourquoi ? **tellement de joueurs de hockey tchèques en NHL**

10. Si la République tchèque était un moyen de transport, qu'est-ce qu'elle serait ?
le tramway
Et pourquoi ? **a joué un grand rôle au début du siècle à Prague.**

11. Si la République tchèque était un chanteur/une chanteuse, qui est-ce qu'elle
serait ? **je ne sais pas**
pourquoi ?

12. Si la République tchèque était un acteur/une actrice, qui est-ce qu'elle serait ?
Eva Herzigova
Et pourquoi ? **connue car très médiatisée**

13. Si la République tchèque était un écrivain, qui est-ce qu'elle serait ? **Milan
Kundera**
Et pourquoi ? **à cause de son livre L'insoutenable légèreté de l'être**

Annexe 14: La bande dessinée (1ère partie)



Source: Les Français - stéréotypes [en ligne]. [Consulté le 3 avril 2015].
Disponible sur: <[https://bd-fle.wikispaces.com/1-Les+Fran%C3%A7ais+\(st%C3%A9r%C3%A9otypes\)](https://bd-fle.wikispaces.com/1-Les+Fran%C3%A7ais+(st%C3%A9r%C3%A9otypes)) >

Annexe 15: La bande dessinée (2ème partie)



Source: Les Français - stéréotypes [en ligne]. [Consulté le 3 avril 2015].

Disponible sur: <<https://bd-fle.wikispaces.com/1->

<[+Les+Fran%C3%A7ais+\(st%C3%A9r%C3%A9otypes\)](https://bd-fle.wikispaces.com/1-+Les+Fran%C3%A7ais+(st%C3%A9r%C3%A9otypes))>

Annexe 16: La présentation de la vidéo « Cliché ! » de Cédric Villain – Activité 1

Présentation de la vidéo (extrait de <http://www.cedric-villain.info/cliche/>) :

« Je suis peut-être Français mais je n'ai jamais mangé de grenouilles, je n'aime pas le vin, bois du champagne moins de trois fois par an, ne vis pas à Paris... Difficile dans ces conditions de me sentir en phase avec les stéréotypes que les films étrangers montrent de la France et des Français. Je n'ai d'ailleurs pas le souvenir d'avoir jamais vu quiconque en béret – rayures – moustache...

Mon objectif avec ce film n'est pas d'expliquer les origines de ces stéréotypes mais juste de les recenser de manière humoristique.

J'ai choisi de les lister comme de vieilles cartes postales abimées : incarnation visuelle du terme français passé dans le langage anglo-saxon : "cliché". »

Vrai/ Faux, citer l'élément qui vous permet de répondre :

	Vrai	Faux
Cédric Villain pense que les films étrangers montrent vraiment la France et les français comme ils sont. Justifiez :		
Dans son film, Cédric Villain explique d'où viennent les stéréotypes. Justifiez :		
Ce film a pour but de faire rire. Justifiez :		

Source: VILLAIN, C. *Cliché ! La France vue de l'étranger* [en ligne]. [Consulté le 3 avril 2015].

Disponible sur: <<http://lewebpedagogique.com/flemademoiselleclaire/>>

Annexe 17: Les exercices liés à la vidéo « Cliché ! » de Cédric Villain – Activité 2

Visionnage sans le texte : lire les questions avant de répondre.

1) Cochez la case si les stéréotypes suivants sont traités dans la vidéo :

Les français portent tous un béret.	
Les français ont une très bonne cuisine.	
Les français sont toujours bien habillés.	
Les français boivent du vin rouge.	
Les français n'aiment pas les étrangers.	
Les français aiment les femmes.	
Les français sont râleurs.	
Les françaises sont poilues.	
L'administration française est mauvaise.	
Les français sont toujours en grève.	

2) Cochez ce que vous entendez :

<input type="checkbox"/> On a tous vu la Tour Eiffel <input type="checkbox"/> On a tous une vue sur la tour Eiffel <input type="checkbox"/> On a tout prévu pour la tour Eiffel	<input type="checkbox"/> On a une façon très spéciale de blesser <input type="checkbox"/> On a une façon très spéciale de s'en passer <input type="checkbox"/> On a une façon très spéciale d'embrasser
<input type="checkbox"/> On a des bateaux-mouches. <input type="checkbox"/> On a des bateaux louches. <input type="checkbox"/> On a des badauds louches.	<input type="checkbox"/> Les taxis sont gros. <input type="checkbox"/> Les taxis sont policiers. <input type="checkbox"/> Les taxis sont grossiers.

Source: VILLAIN, C. *Cliché ! La France vue de l'étranger* [en ligne]. [Consulté le 3 avril 2015].

Disponible sur: <<http://lewebpedagogique.com/flemademoiselleclaire/>>