

***Les éléments culturels et interculturels dans les manuels scolaires
D'accord et Grandes Lignes :***

***Une analyse comparative des méthodes de niveau havo les plus utilisées pendant
les cours de français aux Pays-Bas***

Lize Nijenkamp
Numéro d'étudiant : 4188853
Mémoire de master
Sous la direction de Dr. Bert Le Bruyn & Dr. Kristi
Jauregi
Master « *Franse taal en cultuur : educatie en
communicatie* »
Université d'Utrecht, juin 2017

Résumé

Cette recherche a été conçue sous la direction du *meesterschapsteam moderne vreemde talen*. Comme le *meesterschapsteam* s'intéresse à la place accordée à la culture en cours de langues étrangères, l'objectif était d'examiner le rôle des éléments culturels dans les méthodes les plus utilisées en cours de français (*D'accord & Grandes Lignes*). La décision a été prise de répéter la partie culturelle d'une analyse de manuels allemands et de la compléter en ajoutant des éléments interculturels. Le questionnaire de cette recherche a été conçu à l'aide des points de consensus sur la notion de *culture* et celle d'*interculturalité*.

Les résultats de cette recherche indiquent que la part du contenu culturel est assez similaire dans *D'accord* et *Grandes Lignes*: la plupart des textes comprennent des éléments culturels alors que quant aux exercices il s'agit d'une minorité. Dans l'ensemble, le thème du tourisme est fortement présent dans les manuels du collège, la *Culture* et la *culture* ne sont pas abordées d'une manière équilibrée et il s'agit surtout des connaissances déclaratives sur la France. Par conséquent, le rôle de l'élève reste passif quant au contenu (inter)culturel alors que le rôle de médiateur interculturel exige une combinaison de connaissances (sur la culture cible et source), d'aptitudes et d'attitudes. Pour cette raison, il est conseillé aux concepteurs de manuels scolaires d'augmenter le nombre d'exercices culturels des méthodes et d'y intégrer des tâches encourageant les élèves à considérer leur propre culture en tant que système de référence et à repérer des écarts interprétatifs entre différentes cultures.

Table des matières

1. Introduction	5
2. Cadre historique: la place accordée à la culture dans l'enseignement des langues étrangères	7
3. Cadre théorique : de la notion de culture vers le concept d'interculturalité	9
3.1 La Culture avec un grand c et la culture avec un petit c	9
3.2 L'approche interculturelle	12
3.2.1 L'importance de la diversité culturelle	12
3.2.2 Le lien entre la langue et la culture	14
3.2.3 Le rôle de l'élève visé & la prise en considération de la culture source	15
3.2.4 L'importance des compétences interculturelles selon le modèle de Byram	16
3.3 L'approche du Landeskunde et l'approche interculturelle d'après Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker (2016) et Lange (2011)	18
3.4 Les questions de recherche	20
4. Méthode	24
4.1 Contexte & matériaux	25
4.2 La matrice	26
4.3 La démarche de recherche	32
4.4 La validité et la fiabilité de cette recherche	33
5. Les Résultats : les éléments culturels et interculturels dans D'accord & Grandes Lignes	34
5.1 1A- Les éléments culturels dans D'accord & Grandes Lignes	34
5.1.1 Le contenu culturel de D'accord	36
5.1.1.1 La part de textes, d'images et d'exercices culturels dans D'accord	36
5.1.1.2 Les lieux les plus abordés dans D'accord	37
5.1.1.3 Les thèmes les plus abordés dans D'accord	37
5.1.2 Le contenu culturel de Grandes Lignes	38
5.1.2.1 La part de textes, d'images et d'exercices culturels dans Grandes Lignes	38
5.1.2.2 Les lieux les plus abordés dans Grandes Lignes	39
5.1.2.3 Les thèmes les plus abordés dans Grandes Lignes	39
5.2 1B- Les différences entre D'accord & Grandes Lignes par rapport aux éléments culturels	41
5.2.1 Les différences quant aux textes culturels	41

5.2.1.1	<i>La part de textes culturels dans D'accord vs Grandes Lignes</i>	41
5.2.1.2	<i>Les différences quant aux thèmes et lieux abordés dans les textes culturels</i>	42
5.2.2	Les différences quant aux exercices culturels	45
5.2.2.1	<i>La part d'exercices culturels dans D'accord vs Grandes Lignes</i>	45
5.2.2.2	<i>Les différences quant aux thèmes et lieux abordés dans les exercices culturels</i>	46
5.2.3	Les différences quant aux images culturelles	48
5.2.3.1	<i>La part d'images culturelles dans D'accord vs Grandes Lignes</i>	48
5.2.3.2	<i>Les différences quant aux thèmes et lieux abordés dans les images culturelles</i>	49
5.2.4	De la notion de culture vers la notion d'interculturalité	51
5.3	2- Les éléments interculturelles dans D'accord & Grandes Lignes	52
5.3.1	La diversité culturelle	52
5.3.2	Le lien entre la langue et la culture	61
5.3.3	Le rôle de l'élève	67
5.3.4	Le développement des compétences interculturelles	70
5.3.5	Quelques textes et exercices qui orientent les élèves vers le rôle de médiateur	73
6.	Discussion	76
6.1	Quelques remarques par rapport aux démarches de recherche	76
6.2	Les implications de cette recherche & des recommandations pour des recherches ultérieures	77
7.	Conclusion	79
7.1	Les éléments culturels	79
7.2	Les éléments interculturels	83
	Bibliographie	87
	Annexes	
Annexe 1 :	Les pourcentages de textes, d'images et d'exercices culturels	91
Annexe 2 :	Les listes des thèmes et des lieux les plus abordés dans les textes, les images et les exercices culturels de <i>D'accord & Grandes Lignes</i>	92
Annexe 3 :	Le nombre de lieux présenté dans les textes, les images et les exercices culturels de <i>D'accord & Grandes Lignes</i>	98

1.Introduction

Au XXe siècle, plusieurs études sur le rôle de la culture dans l'enseignement des langues étrangères ont été élaborées. Au début du XXe siècle jusqu'aux années soixante-dix, l'accent était mis sur la transmission des faits relatifs à la civilisation étrangère, ce qu'on regroupe sous le nom de *Landeskunde* (Maijala 2010 : 18).

Dans les années quatre-vingt, il s'est créé une tendance à privilégier les processus de perception et la réflexion sur les relations entre différentes cultures, au détriment d'un enseignement explicite des faits culturels (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 63). Au premier abord, cette approche interculturelle a l'air d'être le contraire de l'approche dite *Landeskunde*. Pourtant, sous l'influence des études sur l'interculturalité, la notion traditionnelle de *Landeskunde* s'est progressivement réconciliée avec la notion d'interculturalité (Maijala 2010 : 20, 26).

La réconciliation entre le terme *Landeskunde* et le terme *interculturel* se reflète dans l'article *Das DACH-concept in finnischcn und niederlandischen Daf-Lehrwerken* de Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker. Dans cette recherche sur les éléments culturels présents dans les manuels scolaires néerlandais et finlandais, la notion de *Landeskunde* comprend à la fois une dimension culturelle et interculturelle. Cette recherche montre qu'il y a beaucoup de points à améliorer quant au contenu (inter)culturel des manuels scolaires utilisés en cours d'allemand. Par exemple, le pourcentage de textes culturels est compris entre 10 et 42% contre 5 à 22% quant aux exercices. En d'autres termes, la minorité des textes et des exercices comprennent des éléments culturels. Il est intéressant d'examiner s'il en est de même quant aux manuels scolaires les plus utilisés en cours de français à savoir *Grandes Lignes* et *D'accord*.

Aux Pays-Bas, les programmes d'enseignement comme *SLO* ont une certaine influence sur le contenu des manuels scolaires mais l'État ne contrôle pas la production de ces manuels (Kwakernaak 2009 : 133) Cette liberté dans l'enseignement néerlandais se reflète aussi au niveau des écoles et au niveau des cours. Les écoles peuvent décider par elles-mêmes comment elles vont enseigner les cours de langues étrangères. D'après Kwakernaak, les enseignants néerlandais ont beaucoup de liberté mais ils recherchent aussi des points de repère. Par conséquent, les manuels scolaires jouent un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères et ils sont considérés comme de puissants vecteurs d'information (Kwakernaak 2009 :118). Comme beaucoup d'importance est accordée aux manuels scolaires, l'objectif de cette recherche sera d'analyser les aspects culturels et interculturels dans les manuels scolaires les plus utilisés pendant les cours de français.

D'abord, le cadre historique insistera sur l'histoire de la place accordée à la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite plusieurs notions et approches autour des concepts comme la *culture* et l'*interculturalité* seront élaborées dans le cadre théorique. Dans la section *méthode*, le questionnaire et les étapes de la démarche de recherche seront expliquées à l'aide d'une matrice basée sur

la recherche de Tammenga-Helmantel, Maijala et Donker et sur la recherche *Perspectives on Intercultural Competence A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes* de Lange. Enfin, l'analyse définira à la fois le rôle des éléments culturels et le rôle des éléments interculturels au sein des manuels scolaires *D'accord et Grandes Lignes*.

En élaborant les études sur le concept de culture et celui d'interculturalité, il est possible d'analyser les éléments culturels et interculturels dans les manuels scolaires et de répondre à la question de recherche suivante : *Quelle est la place et quel est le rôle des éléments (inter)culturels présents dans les manuels scolaires D'accord et Grandes Lignes ?*

2. Cadre historique : *la place accordée à la culture dans l'enseignement des langues étrangères*

Au XIXe, dans la méthode traditionnelle, l'accent était mis sur l'apprentissage des règles grammaticales et sur la traduction. Par conséquent, le contenu culturel, axé sur les hauts faits culturels comme les arts, la littérature et la philosophie, occupait une place à part dans l'enseignement des langues étrangères. Quant au domaine de la civilisation étrangère (*Landeskunde*), il s'agissait surtout de la transmission d'un savoir encyclopédique (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 50, 59). Vers la fin du XIXe siècle, l'accent fut mis sur l'apprentissage des faits politiques, économiques, techniques, géographiques et historiques de la culture cible (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 61).

Dans les années soixante et soixante-dix, il y a eu un déplacement d'accent de l'apprentissage des règles grammaticales vers l'application de ces règles dans des situations de la vie quotidienne. Les partisans de la méthode audio-orale insistaient sur l'importance de la langue parlée par les locuteurs natifs. Par conséquent, l'accent était mis sur des exercices permettant de rendre les élèves aptes à utiliser la langue étrangère dans des situations de la vie quotidienne tandis que les objectifs culturels étaient d'intérêt secondaire et axés sur des rôles de touristes et de consommateurs (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 60).

Dans les années quatre-vingt, il y a eu un déplacement d'accent de la répétition des règles grammaticales par exercices structuraux vers l'importance des besoins de communication. (Kwakernaak 2009 : 131) (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 4,61,62). Les partisans de l'approche communicative n'insistaient pas sur la maîtrise de la grammaire mais sur le développement des expériences et des connaissances donnant accès à la communication dans un autre pays (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 8). L'objectif n'était plus de jouer au locuteur natif dans des exercices structuraux mais de développer des compétences de communication au moyen d'exercices réalistes et comparables aux situations de la vie quotidienne (Byram, Zarate, Neuner 1997 : 62). De plus, grâce au développement des technologies cinématographiques, les aspects authentiques et visuels de la culture commençaient à jouer un rôle important (Risager 2007 : 73). Malgré l'importance accordée à l'authenticité des matériels didactiques et au développement des compétences de communication, le rôle de l'élève demeurait passif quant au contenu socioculturel. De plus, le contenu socioculturel restait superficiel et d'intérêt secondaire comparé aux exercices de grammaire (Byram, Zarate, Neuner 1997 : 62).

Elaborée dans les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix, l'approche interculturelle visait à réévaluer la compétence de communication. Selon l'approche interculturelle, il ne s'agit pas juste de l'apprentissage des faits socioculturels mais de réfléchir sur sa propre culture afin de pouvoir comprendre les aspects de la culture cible (Byram, Zarate, Neuner 1997 : 72). L'importance de l'interculturalité est soulignée dans l'extrait suivant du *cadre commun de référence pour les langues du conseil de l'Europe*.

« 5.1.1.3 *Prise de conscience interculturelle*

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.» (Conseil de l'Europe 2001: 83)

Dans cette description de la conscience interculturelle du *cadre européen commun de référence pour les langues*, il devient clair qu'il ne s'agit pas seulement d'acquérir des connaissances culturelles mais qu'il est également important de connaître sa propre culture et de juger cette connaissance. Le Conseil de l'Europe favorise une communication internationale qui respecte la diversité culturelle et la compréhension mutuelle (Conseil de l'Europe 2001: 11). Selon l'approche interculturelle, il est important d'élaborer des tâches éducatives encourageant la comparaison entre la culture source et la culture cible afin de pouvoir favoriser la réflexion et la discussion sur la façon dont l'être humain perçoit sa propre culture et celle de l'autre (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 64).

L'approche interculturelle n'est pas le contraire mais plutôt une sorte d'élaboration de l'approche communicative. Selon les deux approches, les compétences de communication sont au centre de l'intérêt mais c'est l'approche interculturelle qui favorise la réflexion et la discussion sur les thèmes socioculturels et la capacité à s'entendre avec les autres (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 71).

Enfin, vers la fin du XXe siècle, il y a eu un déplacement d'accent de l'enseignement encyclopédique vers l'enseignement basé sur la réflexion, la discussion et la compréhension. Selon l'approche interculturelle, il ne s'agit plus d'apprendre aux élèves à parler de la même manière qu'un locuteur natif mais selon cette approche il est important de considérer les élèves comme des futurs locuteurs interculturels (Byram, Gibkova & Starkey 2002 : 9). Cela ne veut pas dire que les apprenants d'une langue étrangère n'ont pas besoin des connaissances culturelles selon l'approche interculturelle. Comme l'approche traditionnelle du *Landeskunde* axée sur la transmission d'un savoir encyclopédique, l'approche interculturelle souligne l'importance de l'apprentissage des connaissances culturelles dans l'enseignement des langues étrangères.

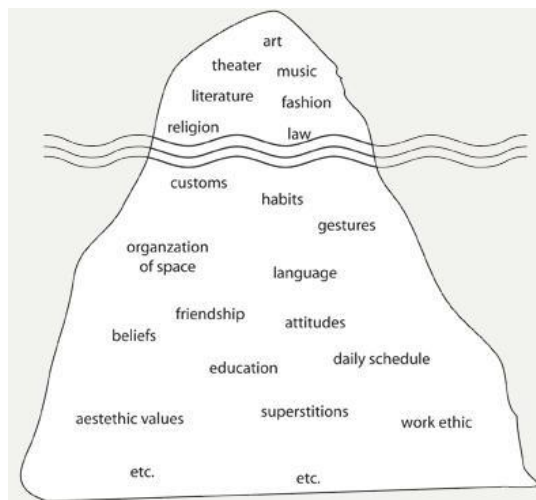
Afin de pouvoir comprendre les différences entre la notion de *Landeskunde* et celle d'*interculturalité*, il est important de prendre en considération le concept de *culture*. Dans le cadre théorique, ce concept sera élaboré à l'aide des définitions utilisées dans les articles sur le contenu culturel dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, les points de consensus sur l'approche interculturelle seront élaborés et la dernière section du cadre théorique portera sur les différences d'interprétation de l'approche dite *Landeskunde*.

3. Cadre théorique : de la notion de culture vers le concept d'interculturalité

3.1 La Culture avec un grand c et la culture avec un petit c

Il n'y a pas de définition consensuelle de la culture dans le domaine des langues étrangères, mais il existe deux points de départ pour analyser les aspects culturels, à savoir la *Culture* avec un grand c et la *culture* avec un petit c.

La notion de *Culture* renvoie à la notion de civilisation, à savoir l'ensemble d'informations relatives aux disciplines comme la littérature, la géographie, l'Histoire et l'Art. La transmission des hauts faits liés à ces disciplines occupe une place centrale dans cette définition traditionnelle du concept de culture. Dans la théorie littéraire concernant l'enseignement des langues étrangères, cette notion traditionnelle est souvent comparée à un iceberg dont seule la pointe est visible. Le concept traditionnel de *Culture* fait référence aux éléments culturels visibles et tangibles alors qu'il y a d'autres composantes moins visibles ayant trait aux coutumes, croyances et aux valeurs, c'est-à-dire la *culture* avec un petit c (Lázár 2007 : 7,8). L'image suivante de l'iceberg proposée par Schadewitz montre que la plupart des thèmes culturels sont invisibles.



Le modèle de l'iceberg (Lange 2011 : 7)

La distinction entre la *Culture* avec un grand c et la *culture* avec un petit c se reflète dans la liste des sujets proposée dans le cadre européen commun de référence pour les langues (Fasoglio & Canton 2009 : 7). Le conseil de l'Europe souligne à la fois l'importance de la culture générale (*Culture avec un grand c*) et l'importance du savoir socioculturel (*culture avec un petit c*). La Culture générale ou connaissance du monde englobe la connaissance factuelle de la culture cible. Il s'agit par exemple des faits géographiques, démographiques, économiques et politiques mais aussi des lieux, des institutions, des personnes et des objets

d'art de la culture cible. La liste des sujets suivante indique les aspects du savoir socioculturel que les apprenants d'une langue étrangère devront acquérir (Conseil de l'Europe 2001: 43, 82).

«1. **La vie quotidienne**, par exemple :

- nourriture et boisson, heures des repas, manières de table
- congés légaux
- horaires et habitudes de travail
- activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).

2. **Les conditions de vie**, par exemple :

- niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social)
- conditions de logement
- couverture sociale.

3. **Les relations interpersonnelles** (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple :

- la structure sociale et les relations entre les classes sociales
- les relations entre les sexes (courantes et intimes)
- la structure et les relations familiales
- les relations entre générations
- les relations au travail
- les relations avec la police, les organismes officiels, etc.
- les relations entre races et communautés
- les relations entre les groupes politiques et religieux.

4. **Valeurs, croyances et comportements** en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que

- la classe sociale
- les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels)
- la fortune (revenus et patrimoine)
- les cultures régionales
- la sécurité
- les institutions
- la tradition et le changement
- l'histoire
- les minorités (ethniques ou religieuses)
- l'identité nationale
- les pays étrangers, les états, les peuples
- la politique
- les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire)
- la religion
- l'humour.

5. **Langage du corps** (voir 4.4.5) : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant.

6. **Savoir-vivre**, par exemple les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue

- la ponctualité
- les cadeaux
- les vêtements
- les rafraîchissements, les boissons, les repas
- les conventions et les tabous de la conversation et du comportement
- la durée de la visite
- la façon de prendre congé.

7. **Comportements rituels** dans des domaines tels que

- la pratique religieuse et les rites
- naissance, mariage, mort
- attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle
- célébrations, festivals, bals et discothèques, etc. »

(Conseil de l'Europe 2001: 82,83)

Le savoir socioculturel englobe les aspects de la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs et croyances, la communication non verbale et les conventions relatives à l'hospitalité et aux comportements rituels. Ces éléments recouvrent les informations relatives aux aspects de la *culture* avec un petit c mentionnés dans la citation suivante de Lázár.

«Dans le présent guide, par conséquent, nous utiliserons le terme " culture " en tant que nom collectif se rapportant à la fois aux faits de civilisation et aux informations relatives aux croyances, coutumes, pratiques sociales, valeurs et comportements. Au sein de ce concept plus large, pour plus de clarté et de simplicité il sera fait référence aux éléments évoquant des aspects de civilisation ou des réalisations marquantes par le terme couramment utilisé de " Culture ", avec un grand C, et aux autres éléments, des croyances aux comportements, par celui de " culture ", avec un petit c » (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck 2007 : 8)

Cette citation montre que le terme « culture » proposé par le Conseil de l'Europe ressemble à celui utilisé par Lázár et al. Comme ces chercheurs, le Conseil de l'Europe souligne à la fois l'importance de la culture générale (*Culture avec un grand c*) et l'importance du savoir socioculturel (*culture avec un petit c*).

Aujourd'hui il y a un consensus sur l'importance de l'intégration du savoir culturel dans l'enseignement des langues étrangères (Staatsen 2009 : 203). Pourtant, un sondage mené auprès des enseignants en langues montre que selon la plupart des enseignants le terme « culture » concerne surtout les disciplines telle que l'art et la littérature, c'est-à-dire la *Culture* avec un grand c (Fasoglio & Canton 2009 : 7). Il est intéressant d'examiner si cette accentuation sur la *Culture* se reflète dans les manuels scolaires.

Le déplacement d'accent de la *Culture* avec un grand c vers la *culture* avec un petit c est lié au passage de la notion de civilisation et de Landeskunde à celle d'interculturel au cours du XXe siècle (Ingrassia 2015 : 131). L'introduction du terme « interculturel » a déclenché l'élaboration de nouvelles notions autour de l'approche interculturelle et celle de Landeskunde. Par conséquent, il est important de mentionner qu'il n'y a pas de définition consensuelle de ces approches (Lange 2011 : 9). Dans la section suivante, les points de consensus sur l'approche interculturelle seront élaborés. Ensuite, la section 3.3 montrera les différences d'interprétations de l'approche dite Landeskunde.

3.2. L'approche interculturelle

La notion de compétence interculturelle a été introduite dans les années quatre-vingts. Vers la fin du XXe, plusieurs études ont élaboré ce concept. En comparant ces études, il est possible de définir quelques points en commun quant à l'approche interculturelle. Les sections suivantes correspondent à ces points de consensus.

3.2.1 L'importance de la diversité culturelle

Le premier point de consensus relatif à l'approche interculturelle concerne le domaine de connaissances et la diversité des thèmes culturels. Vers la fin du XXe siècle, des chercheurs comme Kramersch, Byram, Risager et Lázár insistent sur l'importance de la prise en considération de la *culture avec un petit c* dans l'enseignement des langues étrangères. Ces partisans de l'approche interculturelle se distinguent de l'approche axée sur les hauts faits culturels comparable au *Landeskunde* en mettant l'accent sur la compréhension des éléments moins tangibles comme les valeurs et les opinions. Pourtant, cela ne veut pas dire qu'il s'agit seulement d'une transmission des éléments culturels relatifs à la notion de la *culture avec un petit c*. L'approche interculturelle se distingue des approches axées sur la transmission d'informations, par l'importance accordée à la réflexion sur la relation entre les composantes de la *Culture* et de la *culture* (Vettorel 2010 : 154) (Kramersch 1996 : 6) (Vogt 2010 : 6). Ce point de vue se reflète dans la liste suivante des thèmes *culturels* du *cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001 : 83).

« Valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que

- la classe sociale*
- les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels)*
- la fortune (revenus et patrimoine)*
- les cultures régionales*
- la sécurité*
- les institutions*
- la tradition et le changement*
- l'histoire*
- les minorités (ethniques ou religieuses)*
- l'identité nationale*
- les pays étrangers, les états, les peuples*
- la politique*
- les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire)*
- la religion*
- l'humour. »*

Cet exemple du savoir socioculturel montre qu'il est important d'examiner les rapports entre les valeurs, les croyances, les comportements et les aspects de la *Culture* avec un grand c comme les arts et la littérature. D'après le Conseil de l'Europe, la compréhension de ces relations dans la culture source contribue à la prise de conscience interculturelle (Conseil de l'Europe 2001 : 83).

La citation suivante du *cadre européen commun de référence pour les langues* montre l'importance accordée à la diversité des sujets dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit de l'intégration des thèmes relatifs à la *culture* avec un petit c, la diversité des lieux et des langues et la prise en considération des groupes sociaux.

«Les savoirs, ou connaissance déclarative (voir 5.1.1) sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques)...les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle (Conseil de l'Europe : 16) »

Cette citation indique que la notion de culture n'est plus considérée comme l'équivalent de nation. Le Conseil de l'Europe souligne à la fois l'importance de la prise en considération de la diversité culturelle en Europe et la diversité culturelle au sein d'un pays (Newton, Yates, Shearn & Nowitzki 2015 : 12) . Selon l'approche interculturelle, considérer une culture étrangère c'est voir quelles sont les subcultures qui la composent (Ingrassia 2015 :144). Cet aspect de l'approche interculturelle permet de prendre en considération la culture et la langue des divers groupes d'autres régions et pays francophones.

Dans son article *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Byram indique qu'il est important de prendre en compte la place des minorités ou des groupes moins favorisés au sein du pays cible. D'après Byram, c'est grâce à la prise en considération de la place de ces groupes dans la société cible et grâce au traitement des sujets sensibles que les apprenants seront susceptibles de réfléchir sur la place des groupes sociaux dans leur propre société et sur leurs propres attitudes envers d'autres groupes (Byram 1997 : 45). Dans l'approche interculturelle, la sélection des thèmes à traiter en cours de langues tient aussi compte des sujets sensibles. D'après Byram et Neuner, l'approche interculturelle ne doit pas exclure les sujets sensibles car ils sont essentiels pour la compréhension de la culture cible et source (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 73).

3.2.2 Le lien entre la langue et la culture

L'approche interculturelle se distingue de l'approche Landeskunde traditionnelle par l'importance accordée au lien entre la langue et la culture. Dans l'approche traditionnelle du Landeskunde, les notions de langue et de culture ont été considérées séparément. Par conséquent, dans beaucoup de manuels scolaires le contenu socioculturel est présenté sous forme de synopsis et dans des chapitres détachés (Kramsch 1996 : 5).

L'approche interculturelle vise à intégrer les notions de langue et de culture dans l'enseignement des langues étrangères (Newton, Yates, Shearn & Nowitzki 2015 : 65). Dans cette perspective, il est important de tenir compte du concept de *Linguaculture* introduit par Agar en 1994 et développé par Risager (Risager 2005 : 190). La prise en considération des aspects sémantiques et pragmatiques dans l'enseignement des langues s'inscrit dans le concept de *Linguaculture* (Agar 1994 : 179). Agar indique que certains malentendus interculturels sont causés par la diversité des significations et connotations attachées aux différentes *linguacultures* (Risager 2005 : 190). Par exemple, le mot néerlandais 'kamer' a un sens assez large et signifie entre autre : *pièce, bureau et chambre*. Il arrive que les Néerlandais traduisent le mot *kamer* par *chambre* en français, pourtant, ce mot '*chambre*' véhicule un sens spécifique à savoir : *pièce d'habitation où l'on dort*. Par conséquent, la traduction de ces mots peut créer des malentendus. Le prochain exemple montre que même la traduction du mot *vache* peut porter à confusion. Comme en France, en Inde le mot *vache* fait référence à *la femelle du taureau*, pourtant, le mot *vache* n'a pas la même charge culturelle dans ces deux pays. La vache est '*protégée parce que sacrée*' en Inde et '*exploitée parce que nourricière*' en France (Galisson 1988 : 339).

Dans l'enseignement des langues étrangères, les listes de vocabulaire sont souvent des listes d'équivalences. Neuner indique que ces listes donnent l'impression aux élèves que les mots de la culture source et cible sont interchangeable alors que souvent il y a un manque d'équivalence entre certains mots et concepts (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 56). Selon l'approche interculturelle il est important d'analyser les différences entre les réseaux sémantiques des deux langues (Byram 1994 : 44). Risager souligne l'importance de la prise en considération des aspects sémantiques et pragmatiques spécifique aux *linguacultures* (Risager 2005 : 194). Comme certains malentendus sont liés aux différences entre les réseaux sémantiques, il est important de considérer le rapport étroit entre la langue et la culture et de révéler les différences entre les *linguacultures* (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 56).

3.2.3 Le rôle de l'élève visé & la prise en considération de la culture source

Dans son manuel *didactiek van het vreemdetalenonderwijs*, Kwakernaak propose une liste de thèmes et de situations de communication. Kwakernaak souligne la pertinence de cette liste en expliquant qu'elle comprend les situations de communication les plus probables à savoir : *les visites touristiques, les échanges scolaires, les visites privées et les visites professionnelles* (Kwakernaak 2009 : 380). Cette liste *internationale contacten waarop leerlingen kunnen worden voorbereid* est basée sur le concept de niveau-seuil développé par le Conseil de l'Europe. Ce concept renvoie aux expériences et connaissances clefs donnant accès à la communication dans un autre pays (Byram, Zarate, Neuner 1997 : 8). Il est important de mentionner que le concept de niveau-seuil a été développé dans les années soixante-dix et qu'il représente l'approche communicative. Par conséquent, la liste de Kwakernaak ne prend pas en considération le rôle d'intermédiaire visé par l'approche interculturelle.

Dans les années soixante-dix et dans l'approche de Landeskunde, les élèves étaient surtout considérés comme des futurs touristes alors que l'approche interculturelle met l'accent sur *la capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique, ou la relation scolaire classique* (Risager 2007 : 55) (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 13). Il y a eu un déplacement d'accent de la transmission des informations pertinentes pour des touristes vers l'importance des connaissances culturelles à la fois sur la propre culture et la culture cible. Cette tendance se reflète dans la définition du rôle de l'élève visé proposée par *Ons Onderwijs 2032*. D'après cette plateforme, le rôle de l'élève visé est celui de connaisseur du monde. Ce rôle exige à la fois des connaissances relatives à la *Culture* avec un grand c et un petit c (*Ons Onderwijs 2032 2016: 37*). Il s'agit de l'Art, des perspectives historiques, géographiques, politiques et économiques, mais aussi des aspects du savoir socioculturel.

Cultuur bepaalt in hoge mate wat we maken en doen, hoe we betekenis geven aan de werkelijkheid en hoe we met elkaar omgaan en communiceren. In dit domein gaat het om de rol en de betekenis van cultuur in de samenleving. Leerlingen krijgen inzicht in hun eigen cultuur en hoe die tot uitdrukking komt in taal en kunst. Ze maken kennis met kunstzinnige elementen zoals literatuur, muziek, cultureel erfgoed, theater en beeldende kunst en leren hierop te reflecteren en er (vanuit eigen verbeelding) aan bij te dragen. Ook leren ze over cultuuruitingen in andere landen. Kennismaking met religie, als aspect van cultuur, behoort ook tot dit domein. (Ons Onderwijs 2032 2016: 37)

Comme l'approche interculturelle, *Ons Onderwijs 2032* insiste sur la compréhension de la culture natale et sur l'intégration du savoir socioculturel dans l'enseignement (Kramersch 1993 : 14) (Kramersch 1996 : 7). La différence entre le rôle de connaisseur du monde proposé par *Ons Onderwijs* et celui de médiateur interculturel, réside dans l'importance accordée à la comparaison entre différentes cultures. D'après *Ons Onderwijs*, il s'agit d'une part des connaissances sur la propre culture, et d'autre part sur la transmission des

connaissances culturelles d'autres pays, alors que l'approche interculturelle insiste sur l'importance de la compréhension des rappports entre la propre culture et la culture cible.

D'après Kramersch, tenir le rôle d'intermédiaire ne signifie pas s'approprier l'autre culture ou imiter le locuteur natif (Lange 2011 : 14). D'après Kramersch, la communication interculturelle se déroule dans une sorte d'espace de négociation « *a third place* ». Il s'agit d'une sorte de troisième culture qui n'est pas identique à l'une des cultures des interlocuteurs mais qui est le résultat d'un processus dialogique dans lequel les interlocuteurs explorent les ruptures entre les présupposés et les attentes des interlocuteurs de cultures différentes (Gourvès-Hayward & Morace 2009 : 149). Kramersch indique que l'importance de ce processus dialogique ne réside pas dans la résolution des différences culturelles mais dans la prise de conscience d'autres systèmes de références (Kramersch 1993 : 14) (Kramersch 1996 : 7). Selon l'approche interculturelle cette prise de conscience permet aux êtres humains de prendre comme point de référence un autre que celui qui est pris habituellement. La section suivante expliquera la façon dont cette décentration contribue au développement du « *savoir-être interculturel* ».

3.2.4 L'importance des compétences interculturelles selon le modèle de Byram

D'après Kwakernaak, les compétences interculturelles désignent une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes (Kwakernaak 2009 : 377,378). Selon le modèle de Byram, la communication interculturelle exige le développement des dimensions suivantes : *les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être* (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck 2007 : 27)

Les savoirs comprennent les connaissances nécessaires dans les situation d'interaction avec des locuteurs natifs ayant un système de référence différent (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 17). Il ne s'agit pas seulement des connaissances déclaratives mais il est également important de prendre en considération le rapport entre les éléments visibles et tangibles et les éléments culturels moins visibles ayant trait aux coutumes, valeurs et croyances (voir la section 3.2.1). Pourtant, dans l'enseignement des langues étrangères, l'accent était souvent mis soit sur la *Culture* avec un grand c, soit sur la transmission des faits relatifs à la *culture* avec un petit c (Vettorel 2010 : 154). Kramersch indique que l'approche interculturelle vise à établir le rapport étroit entre ces composantes de la « culture » (Kramersch 1996 : 6). Selon l'approche interculturelle, la réflexion sur ce rapport contribue au développement des aptitudes à comprendre et à interpréter les ressemblances et les différences entre le système de référence de la culture cible et celui de la culture source (Vogt 2010 : 8) (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck 2007: 27).

le savoir-faire inclut les aptitudes permettant d'interagir et de s'ajuster à d'autres contextes et à d'autres modes de vie (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck 2007: 27). Ces aptitudes comprennent les capacités de comparaison, d'interprétation et de mise en relation (Byram, Gibrovka & Starkey 2002 :

14). Il s'agit par exemple de savoir repérer les écarts interprétatifs entre ces systèmes différents et de tenir compte de la multiplicité des systèmes de références (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 20,21). Selon l'approche interculturelle, ces capacités permettent aux apprenants de comprendre la source d'éventuels malentendus et d'y remédier (Byram, Gibrovka & Starkey 2002 : 14).

Le savoir-être est caractérisé par la volonté de relativiser ses propres valeurs et ses propres croyances et comportements (Byram, Gibkova & Starkey 2002 : 13). En d'autres termes, cette dimension du modèle de Byram vise à ce que les élèves se rendent compte que leur système de référence n'est pas le seul et qu'il est important de mettre en question ce qu'ils avaient toujours pris comme allant de soi (Gourvès-Hayward & Morace 2009 : 148). Le savoir-être interculturel inclut la capacité de considérer son propre système de référence du point de vue des personnes d'autres cultures ayant un système de référence différent (Byram, Gibkova & Starkey 2002 : 13). Cette décentration permet aux élèves de prendre en considération des valeurs et des attitudes d'autres cultures et ainsi de refaçonner leurs propres valeurs et perspectives (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck 2007: 30). Selon le modèle de Byram, une telle comparaison entre cultures contribue au développement de l'aptitude à tenir le rôle de médiateur dans des situations de tensions ou de conflit. (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck 2007: 28).

En conclusion, grâce à l'élaboration des études sur l'approche interculturelle il est possible de définir le concept d'interculturalité. Les points de consensus élaborés dans cette section seront intégrés dans le questionnaire. La partie interculturelle de l'analyse de méthodes étudiera la diversité culturelle, le lien entre la langue et la culture, le rôle de l'élève visé, la prise en considération de la culture néerlandaise et les dimensions interculturelles du modèle de Byram.

3.3 L'approche du Landeskunde et l'approche interculturelle d'après Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker (2016) et Lange (2011)

Comme cette recherche est basée sur les recherches de Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker et Lange, il est important de procéder à une comparaison qui permette de montrer les différences d'interprétation des notions de Landeskunde et d'interculturalité à travers ces recherches.

Dans son article, *Perspectives on Intercultural Competence A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*, Lange fait la distinction suivante entre la notion de Landeskunde et celle d'interculturalité (Lange 2011 : 10).

	Landeskunde	Intercultural approach
What is taught	Declarative knowledge of most prominent Anglophone countries (especially UK and US)	Intercultural competence, students are able to act and react sensitively in intercultural encounters
Understanding of culture	Culture is understood as representations of a nation's cultural artifacts (Culture with capital C)	Culture is understood as a dynamic, heterogeneous, multi-layered concept
Language and culture	Taught separately	Taught together
Desired outcome	Tourist	Traveler/immigrant
How is it achieved	Study and analysis of cultural products	Through training and reflection of knowledge, skills and attitudes
Model speaker	Native speaker	Intercultural speaker

D'après Lange, l'approche dite *Landeskunde* est axée sur les connaissances déclaratives alors que dans l'approche interculturelle il s'agit à la fois des connaissances, des aptitudes et des attitudes nécessaires à communiquer dans des situations interculturelles. Pourtant, il est important de mentionner que la notion traditionnelle de Landeskunde s'est progressivement réconciliée avec la notion d'interculturalité (Maijala 2010 : 20,26). Dans la citation suivante, il s'agit du DACH-Konzept qui favorise un enseignement axé sur la diversité linguistique et culturelle des pays germanophones (Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker 2016 : 3).

« Beim DACH-Konzept kann zwischen einer sprachlichen und kulturellen Seite unterschieden werden. Zur sprachlichen Seite gehören die nationalen Varietäten und je nach dem Sprachstand der Lernenden möglicherweise auch die Dialekte im deutschsprachigen Raum. Die kulturelle Seite umfasst Informationen über unterschiedliche kulturelle Phänomene, wie etwa Traditionen

und Feste. Zu der kulturellen Seite zahlen auch pragmatische Kenntnisse, d. h. wie man in einer fremden Kultur zurechtkommt. Die interkulturelle Dimension des DACH-Konzeptes schließt sowohl die Wahrnehmung und das Verständnis der kulturellen Unterschiede als auch die Vermittlung zwischen den Kulturen ein. Dies bedeutet konkret Reflexion über die eigene und fremde Kultur(en) und Vergleich der verschiedenen Kulturen. (z. B. Byram 1997; Wilkinson 2012). »

(Maijala,Tammenga-Helmantel & Donker 2016: 4)

Cette citation montre que le concept de DACH, étroitement lié à la notion de Landeskunde, comprend à la fois une dimension culturelle et interculturelle (Maijala,Tammenga-Helmantel & Donker 2016 : 5,25). Maijala,Tammenga-Helmantel et Donker n'insistent pas sur les connaissances déclaratives et la *Culture* avec un grand c mais elles soulignent l'importance de la dimension interculturelle liée aux aptitudes à analyser et à comparer la culture source avec la culture cible. Par conséquent, la notion de Landeskunde de Maijala et al. ressemble à l'approche interculturelle expliquée par Lange (Maijala,Tammenga-Helmantel & Donker 2016 : 26).

La prochaine différence d'interprétation de la notion de Landeskunde concerne le rôle de la langue. Lange indique que l'approche interculturelle vise à enseigner la langue et la culture ensemble alors qu'elles sont considérées séparément dans l'approche Landeskunde. Pourtant, Maijala,Tammenga-Helmantel et Donker favorisent l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle dans toutes les compétences langagières.

La dernière différence d'interprétation concerne le rôle de l'élève. D'après, Maijala,Tammenga-Helmantel et Donker les élèves ne doivent pas être considérés comme des touristes alors que Lange montre que les élèves sont considérés comme des touristes dans l'approche du Landeskunde.

En conclusion, la comparaison entre la recherche de Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker et celle de Lange permet de révéler quelques ressemblances entre l'approche interculturelle et celle du Landeskunde. Les deux approches favorisent la réflexion sur les connaissances culturelles et l'intégration de la langue et de la culture. De plus, le rôle de l'élève visé n'est plus le rôle de touriste mais celui de locuteur interculturel.

3.4 Les questions de recherche

L'objectif de cette recherche est d'analyser les éléments culturels et interculturels présents dans les manuels scolaires les plus utilisés en cours de français. Comme il s'agit à la fois des éléments culturels et interculturels, la question de recherche sera divisée en une partie culturelle et une partie interculturelle.

La première partie de l'analyse visera à répondre à la question de recherche suivante : *Quelle est la place et quel est le rôle des éléments culturels présents dans les manuels scolaires D'accord et Grandes Lignes ?* Cette partie de la recherche est basée sur la recherche de Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker (2016) et sur les études traitant du concept de culture élaborées dans le cadre théorique. Les éléments culturels sont identifiés à l'aide de la notion de culture du *centre européen pour les langues vivantes*.

Dans le présent guide, par conséquent, nous utiliserons le terme " culture " en tant que nom collectif se rapportant à la fois aux faits de civilisation et aux informations relatives aux croyances, coutumes, pratiques sociales, valeurs et comportements. Au sein de ce concept plus large, pour plus de clarté et de simplicité il sera fait référence aux éléments évoquant des aspects de civilisation ou des réalisations marquantes par le terme couramment utilisé de " Culture ", avec un grand C, et aux autres éléments, des croyances aux comportements, par celui de " culture ", avec un petit c (Halverson, 1985).

(Lázár et al. 2007 : 8)

Dans cette citation il devient clair que ce concept de culture renvoie à la fois à la *Culture* avec un grand c et à la culture avec un petit c (voir la section 3.1). C'est à l'aide de cette notion de culture et la notion de *kulturspezifisch* de Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker que les images, les textes, et les exercices seront évalués. Les critères relatifs aux éléments culturels seront présentés dans la section 4.3 *la démarche de recherche*.

Les résultats de cette analyse seront présentés dans l'ordre des questions secondaires élaborées ci-dessous. La partie 1A vise à élaborer le contenu culturel de chaque méthode et la partie 1B comprend des analyses comparatives des éléments culturels présents au sein des deux méthodes.

Partie 1: les questions secondaires relatives au contenu culturel des manuels scolaires analysés

Partie 1A : Le contenu culturel dans D'accord & Grandes Lignes

1. Quelle est la part de textes, d'images et d'exercices culturels au sein des manuels *D'accord*?
2. Quels sont les thèmes et les lieux les plus abordés dans les textes, les images et les exercices culturels de *D'accord* ?
3. Quelle est la part de textes, d'images et d'exercices culturels au sein des manuels *Grandes Lignes* ?

4. Quels sont les thèmes et les lieux les plus abordés dans les textes, les images et les exercices culturels de *Grandes Lignes* ?

Partie 1B : Les différences entre D'accord et Grandes Lignes par rapport aux éléments culturels

5. Quelles sont les différences entre les méthodes *D'accord* et *Grandes Lignes* quant à la part de textes culturels et quant aux thèmes et lieux abordés dans les textes culturels.
6. Quelles sont les différences entre les méthodes *D'accord* et *Grandes Lignes* quant à la part d'exercices culturels et quant aux thèmes et lieux abordés dans les exercices culturels.
7. Quelles sont les différences entre les méthodes *D'accord* et *Grandes Lignes* quant à la part d'images culturelles et quant aux thèmes et lieux abordés dans les images culturelles.

Dans le cadre théorique, il est devenu clair qu'il y a un consensus sur l'importance de l'intégration de la *culture* avec un petit c dans l'enseignement des langues. Pourtant, d'après les enseignants en langues, le terme culture concerne surtout des disciplines telle que l'art et la littérature. Il est intéressant d'examiner si cette accentuation de la *Culture* se reflètent dans les manuels *D'accord* et *Grandes Lignes*. Grâce à l'élaboration du concept de culture et aux questions secondaires élaborées ci-dessus, il est possible d'examiner dans quelle mesure les deux composantes de la culture se trouvent dans les manuels *D'accord* et *Grandes Lignes*. De plus, il est possible de comparer la part du contenu culturel des manuels scolaires allemands et français et d'analyser quelles régions et quels pays francophones sont présentés dans les textes, les images et les exercices culturels.

La deuxième partie de l'analyse visera à répondre à la question de recherche suivante : *Quelle est la place et quel est le rôle des éléments interculturels présents dans les manuels scolaires D'accord et Grandes Lignes*. Cette partie de cette recherche est partiellement basée sur la recherche de Lange et sur les points de consensus sur l'approche interculturelle élaborés dans le cadre théorique.

Comme le terme *interculturel* n'est pas le contraire mais plutôt une sorte d'élaboration du concept de *culture*, la deuxième partie comprend une élaboration des éléments culturels présentés dans la partie 1. Pour cette raison, la partie 2 comprend des analyses comparatives des éléments interculturels présents dans *D'accord* et *Grandes Lignes*.

Le chevauchement du concept de culture et celui d'interculturalité se reflète dans les questions secondaires. Quant à la partie 1 sur le contenu culturel, l'objectif des questions secondaires relatives aux thèmes est d'examiner dans quelle mesure la *Culture* avec un grand c et la *culture* avec un petit c sont intégrées dans les manuels scolaires français. Cet aspect de l'analyse des méthodes constitue le passage de la partie culturelle à la partie interculturelle. L'intégration des deux composantes de la culture dans l'enseignement des langues étrangère fait partie du premier point de consensus sur l'approche interculturelle. Au-delà de cet aspect de la diversité des thèmes culturels, il s'agit d'autres critères à savoir :

la prise en considération des groupes sociaux, le traitement des sujets sensibles et la diversité des lieux et des langues. Ces éléments élaborés dans la section 3.2.1 du cadre théorique sont intégrés dans la question de recherche suivante : *Dans quelle mesure les manuels reflètent-ils le caractère multiple du monde francophone ?*

La deuxième question secondaire: *Dans quelle mesure est ce que l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la culture sont-ils liés ?* est basée sur le deuxième point de consensus élaboré dans le cadre théorique à savoir l'intégration des notions de langue et de culture. Dans l'approche interculturelle il ne s'agit pas de présenter le contenu socioculturel sous forme de synopsis ou dans des chapitres détachés. Au contraire, il est important de considérer les notions de culture et de langue ensemble et d'intégrer le contexte socioculturel dans l'apprentissage du vocabulaire.

La troisième question secondaire est liée au point de consensus sur le rôle de l'élève élaboré dans la section 3.2.3. Il s'agit de la question suivante : *Vers quels rôles les manuels orientent-ils les élèves.* D'après l'approche interculturelle il ne faut pas considérer les élèves comme des touristes mais comme des futurs médiateurs interculturels. La question secondaire ci-dessus permettra d'examiner si les élèves sont considérés comme des touristes ou si les manuels scolaires orientent les élèves vers d'autres rôles.

Le rôle de connaisseur du monde et celui de médiateur interculturel exigent des connaissances relatives à la culture cible et à la culture source. Pour cette raison, la quatrième question secondaire visera à analyser le nombre de textes et d'exercices mentionnant des éléments culturels néerlandais. De plus, à l'aide de cette question il est possible d'identifier le contenu interculturel susceptible de contribuer au développement des compétences interculturelles. La section 3.2.4 *l'importance du développement des compétences interculturelles selon le modèle de Byram*, indique qu'il s'agit des textes et des exercices qui comprennent des comparaisons entre la culture cible et source et ceux qui favorisent la réflexion des élèves sur des différences culturelles.

Finalement, le contenu interculturel sélectionné sera analysé de nouveau à l'aide de la dernière question secondaire : *Dans quelle mesure les manuels scolaires favorisent-ils le développement des trois dimensions du modèle de Byram : les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être?* Ainsi il est possible d'examiner dans quelle mesure ces trois dimensions du modèle de Byram sont prises en considération dans les manuels scolaires *D'accord* et *Grandes Lignes*.

Partie 2- les questions secondaires relatives au contenu interculturel des manuels scolaires analysés : une analyse comparative des éléments interculturels dans *D'accord* et *Grandes Lignes*

1. Dans quelle mesure les manuels reflètent-ils le caractère multiple du monde francophone ?

1. Dans quelle mesure les manuels scolaires prennent-ils en considération le lien entre la *Culture* et la *culture* ?
2. Dans quelle mesure ces manuels scolaires prennent-ils en considération des sujets sensibles et la diversité des groupes sociaux au sein du monde francophone ?
3. Combien de pays et de lieux différents sont présentés à travers les manuels *D'accord* et *Grandes Lignes* ?
4. Dans quelle mesure les manuels scolaires présentent-ils un vocabulaire géographiquement varié ?

2. Dans quelle mesure est ce que l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la culture sont-ils liés ?

5. Dans quelle mesure les manuels scolaires présentent-ils des aspects sémantiques et pragmatiques ?

3&4. Vers quels rôles les manuels orientent-ils les élèves et dans quelle mesure les manuels prennent-ils en considération le rôle de la culture néerlandaise ?

6. Dans quelle mesure les manuels scolaires orientent-ils les élèves vers le rôle de touriste, de connaisseur du monde et vers le rôle d'intermédiaire interculturel ?
7. Dans combien de textes et d'exercices, les Pays-Bas sont-ils traités ?
8. Dans combien de textes et d'exercices s'agit-il d'une comparaison entre la culture cible et la culture source ?
9. Dans quelle mesure les manuels scolaires favorisent-ils la réflexion des élèves sur leur propre culture et sur la culture cible ?

5. Dans quelle mesure les manuels scolaires favorisent-ils le développement des trois dimension du modèle de Byram : les savoirs, le savoir-faire, et le savoir-être ?

10. Dans quelle mesure les manuels scolaires proposent-ils des textes et des exercices visant le développement des compétences interculturelles ?

4. Méthode

Dans la section précédente il est devenu clair que cette analyse des manuels scolaires *D'accord* et *Grandes Lignes* est divisée en plusieurs parties qui correspondent aux parties de la question de recherche. La partie 1A vise à décrire le contenu culturel de chaque méthode, la partie 1B et la partie 2 comprennent respectivement des analyses comparatives des éléments culturels et interculturels présents dans *D'accord* et *Grandes Lignes*.

L'objectif de cette recherche était de répéter la partie culturelle de l'analyse de manuels scolaires menée par Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker (2016) et de la compléter en ajoutant quelques éléments de la recherche de Lange (2011). Dans l'article, *Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken*, il s'agit d'une recherche basée sur la notion de *Landeskunde* alors que dans la recherche *Perspectives on Intercultural Competence A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*, les aspects interculturels sont au centre de l'intérêt.

Après avoir présentés les manuels scolaires analysés, les similitudes et les différences entre cette recherche et celles de Maijala, Tammenga-Helmantel, Donker et Lange seront expliquées à l'aide d'une matrice. Ensuite, dans la section 4.3, la démarche de recherche sera expliquée et la section 4.4 portera sur les aspects de fiabilité et de validité de cette analyse de manuels scolaires.

4.1 Contexte & matériaux

Ce mémoire de fin d'études a été conçu sous la direction de deux membres du *meesterschapsteam moderne vreemde talen* et en collaboration avec deux étudiantes en espagnol. Comme le *meesterschapsteam* s'intéresse à la place accordée à la culture en cours des langues étrangères enseignées aux Pays-Bas, l'objectif était de comparer la place et le rôle des éléments culturels présents dans les manuels scolaires utilisés en cours d'allemand, de français et d'espagnol.

Comme Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker ont analysé les manuels scolaires allemand de niveau havo, le *meesterschapsteam* et les trois étudiantes de l'université d'Utrecht ont décidé d'analyser les méthodes de niveau havo les plus utilisés pendant les cours d'espagnol et français à savoir : *¡Apúntate! Gente joven, Paso adelante, D'accord et Grandes Lignes*. Il s'agit des analyses d'éléments culturels présents dans les textes, les exercices et les images des manuels scolaires en usage aux collèges et aux lycées néerlandais. Dans ce mémoire, les résultats de l'analyse des manuels scolaires suivants seront présentés.

D'accord- Malmberg

- D'accord! (3e ed) livre de textes 1 havo/vwo
- D'accord! (3e ed) antwoordenboek 1 havo/vwo
- D'accord! (3e ed) luister- en kijkbox 1 havo/vwo
- D'accord! (3e ed) livre de textes 2 havo/vwo
- D'accord! (3e ed) antwoordenboek 2 havo/vwo
- D'accord! (3e ed) luister- en kijkbox 2 havo/vwo
- D'accord! (3e ed) livre de textes 3 havo
- D'accord! (3e ed) antwoordenboek 3 havo
- D'accord! (3e ed) luister- en kijkbox 3 havo
- D'accord! 2e fase (3e ed) livre de textes 4 havo
- D'accord! 2e fase (3e ed) cahier d'exercices clés 4 havo

Grandes Lignes – Noordhoff Wolters

- Grandes Lignes (5e ed)havo/vwo 1 livre de textes
- Grandes Lignes (5e ed)havo/vwo 1 livre d'exercices
- Grandes Lignes (5e ed) havo/vwo 1 kijk- en luisterbox
- Grandes Lignes (5e ed)havo/vwo 2 livre de textes
- Grandes Lignes (5e ed) havo/vwo 2 livre d'exercices
- Grandes Lignes (5e ed)havo/vwo 2 kijk- en luisterbox
- Grandes Lignes (5e ed) havo 3 livre de textes
- Grandes Lignes (5e ed)havo 3 livre d'exercices
- Grandes Lignes (5e ed) havo 3 kijk- en luisterbox
- Grandes Lignes (5e ed)havo 4 cahiers d'activités A
- Grandes Lignes (5e ed) havo 4 cahiers d'activités B

L'analyse comparative de ces manuels scolaires permet d'examiner si plus d'importance est accordée à la place du contenu culturel dans les manuels en usage au lycée. Pourtant, il est important de mentionner que les vidéos et les exercices de compréhension orale des manuels du lycée ne font pas partie de cette recherche alors que ces types d'exercices des manuels du collège ont été analysés.

4.2 La matrice

Après avoir identifié les éléments culturels dans *D'accord* et *Grandes Lignes*, le contenu culturel a été analysé à l'aide d'un questionnaire basé sur la recherche *Das DACH-concept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken* de Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker et sur la recherche *Landeskunde in niederländischen DaF-Lehrwerken* de Donker. La matrice suivante permet d'établir les liens entre la première partie culturelle du questionnaire, les questions secondaires de cette recherche et celles de Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker.

Partie 1 : Quelle est la place et quel est le rôle des éléments culturels présents dans les manuels scolaires *Grandes Lignes* et *D'accord* ?

Textes culturels	Images culturelles	Exercices culturels
Quels lieux sont présentés dans le texte?	Quels lieux sont présentés dans l'image?	Quels sont les lieux présentés dans l'exercice?
Quel est le thème du texte?	Quel est le thème de l'image?	Quel est le thème de l'exercice?

(Partie 1 du questionnaire: le contenu culturel)

Les questions mentionnées dans le schéma ci-dessus sont liées aux questions secondaires présentées dans le schéma suivant.

1. Quelle est la part des textes culturels au sein des manuels ?
<i>Tabelle 1: Die Gesamtanzahl der Texte und der Anteil der kulturspezifischen Texte in finnischen und niederländischen DAF-Lehrwerken (Maijala et al. 2016 : 13)</i>
2. Quels sont les thèmes et les lieux abordés dans les textes culturels ?
<i>Welche Landeskundethemen gibt es in den Lehrwerken und welche Länder werden zum Thema gemacht? (Quelle: Textbuch) (Donker : 5)</i>
3. Quelle est la part d'images culturelles au sein des manuels?
<i>Tabelle 3: Anzahl der kulturspezifischen Bilder und DACH-Bilder in finnischen und niederländischen Textbüchern und die häufigsten Motive der kulturspezifischen Bilder. (Maijala et al. 2016 : 18)</i>
4. Quels sont les thèmes et les lieux abordés dans les images culturelles ?
<i>Wieviel und welche Landeskundebilder gibt es im Textbuch der Lehrwerke ? Ich zahle alle Landeskundebilder und bestimme aus welchem Land oder Gebiet die Bilder kommen und welche Themen es gibt (Donker: 8)</i>
5. Quelle est la part d'exercices culturels au sein des manuels ?

Tabelle 4: Anzahl der kulturspezifischen Übungen und am häufigsten benutzten Übungstypen und behandelten Themen in kulturspezifischen Übungen (Maijala et al 2016 : 21)

6. Quels sont les thèmes et les lieux les plus abordés dans les exercices culturels?

Welche Länder gibt es in den Aufgaben im Arbeitsbuch und welche Themen werden behandelt? Ich bestimme welche Länder es in den Aufgaben gibt und welche Themen. (Donker : 8)

7. Quelles sont les différences entre les méthodes *D'accord* et *Grandes Lignes Grandes* quant à la place et le rôle des éléments culturels?

Cette matrice montre la façon dont la première partie du questionnaire est basée sur les articles de Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker. De plus, la matrice indique qu'il y a également quelques différences et ajustements. Par exemple, dans les articles *Landeskunde in niederländischen DaF-Lehrwerken* et *Das DACH-concept in finnischen und niederländischen Daf-Lehrwerken*, il s'agit d'une comparaison entre les manuels scolaires allemands utilisés en Finlande et aux Pays-Bas alors que dans cette recherche il s'agit d'une comparaison entre deux méthodes françaises en usage aux Pays-Bas.

Deuxièmement, dans cette recherche, tous les textes, images et exercices ont été pris en considération. Les questions secondaires conçues par Donker indiquent que Donker a fait la distinction entre les livres de textes et les livres d'exercices. Comme certains livres d'exercices comprennent des textes et certains livres de textes comprennent des exercices, les questions secondaires de cette recherche ne font pas la distinction entre ces deux sources.

Finalement, il est important de mentionner qu'en élaborant le cadre théorique, la décision a été prise d'analyser le contenu culturel à l'aide de l'image d'iceberg proposée par Schadewitz et à l'aide de la liste des sujets culturels proposée par le *Conseil de l'Europe*. Par conséquent, les listes des thèmes de cette recherche ne correspondent pas exactement aux listes de thèmes présentées par Maijala Tammenga-Helmantel et Donker (voir la section 5.1).

La deuxième partie du questionnaire comprend des questions relatives aux points de consensus sur l'approche interculturelle, élaborés dans la section 3.2 du cadre théorique. Ces points de consensus sont intégrés dans le questionnaire suivant.

Partie 2 : *Quelle est la place et quel est le rôle des éléments interculturels présents dans les manuels scolaires Grandes Lignes et D'accord ?*

<i>Textes culturels</i>	<i>Images culturelles</i>	<i>Exercices culturels</i>
Quel est le thème du texte? S'agit-il de la <i>Culture</i> , de la <i>culture</i> , ou du lien entre la culture avec un grand et un petit c ?		Quel est le thème de l'exercice? S'agit-il de la <i>Culture</i> , de la <i>culture</i> , ou d'une combinaison entre la culture avec un grand et un petit c ?
Quels sont les traits sociaux des personnages ?	Quels sont les traits sociaux des personnages ?	Quels sont les traits sociaux des personnages ?
S'agit-il d'un sujet sensible ?	S'agit-il d'un sujet sensible ?	S'agit-il d'un sujet sensible ?
S'agit-il des variétés régionales du français ?		S'agit-il des variétés régionales du français ?
S'agit-il des aspects sémantiques ou pragmatiques ?		S'agit-il des aspects sémantiques ou pragmatiques ?
Est-ce que les Pays-Bas sont traités ?		Est-ce que les Pays-Bas sont traités ?
S'agit-il d'une comparaison entre les Pays-Bas et la culture cible ?		Est-ce que l'exercice favorise la comparaison entre la culture source et la culture cible ?
Est-ce que le texte favorise la réflexion des élèves sur leur propre culture et la culture cible ?		Est-ce que l'exercice favorise la réflexion des élèves sur leur propre culture et la culture cible ?
Vers quel rôle le texte oriente-t-il les élèves ?		Vers quel rôle l'exercice oriente-t-il les élèves ?
		Quelles dimensions du modèle de la communication interculturelle de Byram sont abordées ? S'agit-il des <i>savoirs</i> , du <i>savoir-faire</i> ou du <i>savoir-être</i> ?

(Partie 2 du questionnaire : le contenu interculturel)

La matrice suivante permet de montrer la façon dont ce questionnaire est basé sur les points de consensus de l'approche interculturelle, les questions secondaires de cette recherche et celles de la recherche de Lange.

Le schéma ci-dessous montre les liens entre le questionnaire interculturel de Lange et les aspects de la diversité culturelle analysés dans cette recherche.

- Quel est le thème? S'agit-il de la <i>Culture</i> , de la <i>culture</i> , ou du lien entre la culture avec un grand et un petit c ?	<i>1. Which cultural topics and themes are covered? Are many aspects of life in the target country acknowledged? Are they relevant and interesting for students?</i>
-Quels sont les traits sociaux des personnages ? -S'agit-il des variétés régionales du français ?	<i>2. Is there a great variety of social status, gender, age, culture, and race?</i>
- S'agit-il d'un sujet sensible ?	<i>3. Does the textbook include positive and negative aspects of the target culture?</i>

(partie 2 du questionnaire : la diversité culturelle)

Les questions mentionnées ci-dessus sont basées la première question secondaire de la partie interculturelle: *1. Dans quelle mesure les manuels reflètent-ils le caractère multiple du monde francophone ?* Cette question de recherche relative à la diversité culturelle est liée à la partie culturelle du questionnaire. La diversité langagière et la diversité des lieux ont été analysées à l'aide des questions secondaires relatives aux thèmes et lieux abordés dans les textes, les images et les exercices culturels (voir la partie 1).

La prochaine partie du questionnaire interculturel est basée sur la recherche de Lange et sur la question secondaire suivante: *2. Dans quelle mesure est ce que l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la culture sont-ils liés?* A l'aide de la partie suivante du questionnaire il était possible d'analyser les aspects sémantiques et pragmatiques dans les textes et les exercices. Afin de pouvoir répondre à la deuxième question secondaire, les listes de vocabulaires ont été analysées dans cette recherche.

-S'agit-il des aspects sémantiques ou pragmatiques ?	<i>8. Are culture and language connected?</i>
--	---

(partie 2 du questionnaire: le lien entre la langue et la culture)

La troisième question secondaire a permis d'examiner si les élèves sont considérés comme des touristes ou si les manuels orientent les élèves vers d'autres rôles. Il est important de mentionner que les rôles analysés dans cette recherche ne correspondent pas exactement aux rôles analysés par Lange. Par exemple, les textes et les exercices dans lesquels il s'agit du rôle de *l'apprenant d'une langue* ou de *l'étudiant en échange* n'ont pas été pris en compte. En revanche, la décision a été prise de faire la distinction entre trois rôles pertinents pour l'approche interculturelle. Il s'agit des rôles élaborés dans la section 3.2.3 à savoir : le rôle *de touriste*, *de connaisseur du monde* et celui de *médiateur interculturel*.

3. Vers quels rôles les manuels orientent-ils les élèves

-Vers quel rôle le texte/l'exercice oriente-t-il les élèves ?	11. What is the social function of the learner in the textbook?
---	---

(partie 3 du questionnaire interculturel: le rôle de l'élève visé)

Comme il s'agit d'une analyse de manuels scolaires en usage aux Pays-Bas, les questions suivantes visent à examiner le rôle des éléments (inter)culturels néerlandais dans les textes et les exercices. La question secondaire ci-dessous et la quatrième partie du questionnaire interculturel sont basés sur les questions suivantes proposées par Lange.

4. Dans quelle mesure les manuels prennent-ils en considération la culture néerlandaise ?

- Est-ce que les Pays-Bas sont traités ? - Est-ce que le texte/l'exercice favorise la comparaison entre la culture source et la culture cible ?	4. Is the students' native/local culture taken into account and in which manner?
-Est-ce que le texte/ l'exercice favorise la réflexion des élèves sur leur propre culture et la culture cible ?	10. Are learners asked to reflect about their own culture and relate it to the target culture?

(partie 4 du questionnaire: le rôle de la culture source)

Cette partie du questionnaire sur le contenu interculturel a permis d'identifier les textes et les exercices interculturels susceptibles de contribuer au développement des compétences interculturelles.

Les textes et les exercices qui comprennent des comparaisons entre la culture cible et source et ceux qui favorisent la réflexion des élèves sur des différences culturelles, ont été analysés de nouveau à l'aide de la question secondaire suivante : *Dans quelle mesure les manuels scolaires favorisent-ils le développement des trois dimensions du modèle de Byram : les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être?* La

dernière question du questionnaire liée à cette question secondaire a permis d'examiner dans quelle mesure ces trois dimensions du modèle de Byram sont prises en considération.

<p>Quelles dimensions du modèle de la communication interculturelle de Byram sont abordées ? S'agit-il des <i>savoirs</i>, du <i>savoir-faire</i> ou du <i>savoir-être</i> ?</p>	<p><i>7. Are there tasks that call for intercultural communication or tasks that involve intercultural communicative misunderstandings?</i></p> <p><i>9. Are learners invited to challenge their attitudes or negotiate meaning?</i></p> <p><i>14. Are all areas of intercultural competence, i.e. knowledge, skills, and attitudes, represented in the textbook?</i></p>
--	---

(partie 5 du questionnaire: le développement des compétences interculturelles)

4.3 La démarche de recherche

Les trois étudiantes ont suivi quelques démarches de recherche avant de pouvoir procéder à l'analyse des méthodes. D'abord, les trois étudiants ont analysé le même chapitre à savoir *chapitre 1 Bienvenue en Camargue* de *Grandes Lignes Ihavo/vwo*. Après avoir analysé ce chapitre individuellement, les étudiants ont comparé les résultats ensemble. Grâce à cette comparaison, il était possible de définir certains problèmes liés aux différences d'interprétation et de prendre quelques décisions permettant d'éliminer certaines éventuelles différences d'interprétation dans le futur.

Le premier point de discussion concernait la notion de « *kulturspezifischen Inhalte* » utilisée dans la recherche de Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker. Il était difficile de déterminer quand il s'agit d'un texte, d'image ou d'exercice spécifique à la culture étrangère ou néerlandaise car les critères d'analyse n'étaient pas clairs. Par conséquent, les étudiants n'avaient pas pris en considération le même contenu culturel. C'est la raison pour laquelle, les étudiants ont contacté Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker. Donker a mené l'analyse de manuels allemand et elle a expliqué qu'uniquement les textes contenant une information sur les éléments culturels ont été pris en considération. Les textes mentionnant un élément culturel, sans explication, ne sont pas considérés comme « *kulturspezifisch* ». Il n'était pas clair s'il en était de même quant aux exercices mais les étudiants ont décidé d'appliquer les mêmes critères à ces derniers.

Après avoir défini les critères d'analyse, les étudiantes ont testé les critères et le questionnaire en analysant un chapitre de *Paso Adelante* et un chapitre de *Grandes Lignes*. Après avoir analysé ces chapitres du même éditeur (*Noordhoff Wolters*) d'une manière individuelle, les étudiants ont comparé les décisions prises et les résultats. Grâce à cette comparaison, il est devenu clair qu'il y avait toujours quelques différences d'interprétation inattendues quant à la deuxième partie du questionnaire sur les éléments interculturels. Il s'agissait surtout des questions sur les traits sociaux des personnages et des éléments sémantiques et pragmatiques. Par conséquent, la décision a été prise de consulter les autres étudiants en cas de doute.

4.4 La validité et la fiabilité de cette recherche

L'interprétation des résultats des analyses de manuels scolaires est souvent l'objet de débat. Pour cette raison il est important d'évaluer la validité et la fiabilité de cette recherche.

Comme il n'y a pas de définition consensuelle des termes *culture* et *interculturel*, plusieurs articles sur ces notions ont été comparés. En comparant ces études, il a été possible de définir les points de consensus sur ces termes. Le questionnaire a été conçu à l'aide de ces points de consensus. Pour cette raison, il y a un certain degré d'adéquation entre ce que le questionnaire mesure et ce qu'il prétend mesurer.

Dans cette recherche, la fiabilité s'estime à partir de la comparaison des résultats des trois étudiants. Pourtant, malgré la prise en considération de la validité conceptuelle, la première comparaison a révélé quelques différences d'interprétation inattendues. Il était clair que certaines décisions ont été prises sous l'influence des cadres référentiels des étudiants, par conséquent le questionnaire n'était pas fiable (Stokking 2014 : 26).

Afin de pouvoir améliorer le degré de confiance de cette recherche, les étudiants ont procédé aux étapes suivantes. D'abord les chercheurs Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker ont été contacté pour clarifier les critères d'analyse. Cette clarification a permis d'adapter le questionnaire et d'éviter la plupart des différences d'interprétation. Après avoir adopté les critères d'analyse, les étudiants ont testé ces critères et le questionnaire en analysant deux chapitres d'une manière individuelle. Ensuite, les étudiants ont comparé les résultats et elles ont vérifié que l'analyse pourra être répétée avec les mêmes résultats (Stokking 2014: 26). Ce travail collectif et l'utilisation du même questionnaire ont contribué à améliorer le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats de cette recherche (Maijala, Tammenga-Helmantel et Donker 2016: 9). Comme la deuxième comparaison des résultats a révélé quelques différences d'interprétations inattendues, la décision a été prise de consulter les autres étudiants en cas de doutes.

Les méthodes de niveau *havo* les plus utilisées ont été analysées afin de pouvoir généraliser les résultats à l'ensemble des élèves néerlandais de *havo*. Pourtant, cette recherche ne comprend pas d'entretiens avec ces élèves et leurs professeurs sur l'intégration des éléments culturels et interculturels dans les cours de français. De plus, les notices explicatives destinées aux enseignants n'ont pas été analysées. Par conséquent, il n'est pas possible de tirer des conclusions par rapport à la façon dont les éléments culturels et interculturels sont traités pendant les cours de français.

5 Les résultats : les éléments culturels et interculturels dans *D'accord* et *Grandes Lignes*

L'analyse des manuels *D'accord* et *Grandes Lignes* élaborée en détail dans la section précédente, permet de décrire le rôle des éléments culturels et interculturels au sein des textes, des exercices et des images des deux méthodes. Les résultats seront présentés à l'aide de tableaux, d'exemples tirés des deux méthodes et de schémas qui se trouvent dans l'annexe.

La première partie de cette section visera à présenter le contenu culturel de chaque méthode et comprend une analyse comparative des éléments culturels des deux méthodes. Dans la deuxième partie sur les éléments interculturels, le contenu culturel sera examiné à l'aide des points de consensus sur l'approche interculturelle, élaborés dans le cadre théorique. Les deux parties comprennent des analyses comparatives des manuels scolaires en usage au collège et au lycée. Ainsi, cette analyse permettra d'examiner si plus d'importance est accordée aux éléments (inter)culturels dans les manuels du lycée.

5.1A-Les éléments culturels dans *D'accord* & *Grandes Lignes*

Dans cette section, les résultats de la première partie du questionnaire seront présentés. Elle visera à répondre aux questions secondaires suivantes : *Quelle est la part de textes, d'images et d'exercices culturels au sein des manuels ?* et *Quels sont les thèmes et les lieux les plus abordés dans les manuels ?*¹

L'analyse de chaque texte, image et exercice a permis d'identifier le contenu culturel des deux méthodes les plus utilisées en cours de français à savoir : *D'accord* et *Grandes Lignes*. Comme dans la recherche *Das Dach-Konzept in finnischen und niederländischen Daf-Lehrwerken*, chaque texte, image et exercice culturel a été analysé à l'aide du même questionnaire.

Les pourcentages concernant le contenu culturel seront présentés à l'aide de tableaux. Cette visualisation des données permettra d'effectuer des analyses comparatives des pourcentages de textes, d'images et d'exercices culturels. De plus, les résultats de cette recherche seront comparés aux pourcentages de textes et d'exercices culturels des manuels allemands présentés par Maijala et al.

¹ -Parmi la liste des thèmes culturels les plus abordés figurent ceux que l'on retrouve au minimum cinq fois dans les manuels *D'accord* et *Grandes Lignes*.

-Parmi la liste des lieux les plus abordés dans *D'accord* figurent ceux que l'on retrouve au minimum dix fois à travers les manuels *D'accord*.

-Les lieux les plus abordés dans les textes et exercices culturels des manuels *Grandes Lignes* sont ceux que l'on retrouve au minimum cinq fois au sein des manuels *Grandes Lignes*. Quant à la liste des lieux les plus abordés illustrés par les images culturelles au sein de *Grandes Lignes*, il s'agit d'un minimum de dix fois.

Les résultats concernant les lieux et les thèmes seront élaborés à l'aide de l'annexe 2. Il est important de mentionner que les thèmes présentés dans ces schémas ne correspondent pas exactement aux thèmes notés dans les documents Excel utilisés pour cette analyse de manuels. Il existe plusieurs façons d'analyser des thèmes culturels. En répétant la recherche de Maijala et al, les trois étudiants ont décidé de noter les thèmes culturels selon le modèle de Donker. Pourtant, en élaborant les notions de *culture* avec un grand c et un petit c, la décision a été prise de procéder à un nouveau groupement de thèmes. Les thèmes culturels présentés par Donker ont été regroupés à l'aide de l'image de l'iceberg proposée par Schadewitz et à l'aide de la liste des sujets culturels proposée par le *Conseil de l'Europe*. Ainsi, il est possible d'examiner dans quelle mesure les deux composantes de la *culture* sont intégrées dans les manuels scolaires. Par exemple, les thèmes du *sport* et des *fêtes* sont regroupés respectivement sous les thèmes *culturels: activités de loisir*, et *célébrations & festivals*. Ainsi, le thème des *villes françaises* et le thème de *l'aspect de la rue* sont regroupés sous le thème *Culturel : des lieux*. En cas de doutes, les éléments culturels des textes et des exercices ont été réanalysés afin de pouvoir classer le thème culturel convenant.

5.1.1 Le contenu culturel de *D'accord*

5.1.1.1 La part de textes, d'images et d'exercices culturels dans *D'accord*

Quant à la part du contenu culturel présentée dans la figure 1, la comparaison des pourcentages à travers les manuels révèle quelques différences entre les années scolaires. La figure 1 montre que les pourcentages de textes et d'exercices culturels augmentent selon le niveau scolaire alors que les manuels 4HAVO ne suivent pas cette tendance. En termes de pourcentages de textes, d'images et d'exercices culturels, les manuels 3HAVO présentent le contenu culturel le plus élevé alors que les manuels 4HAVO comprennent relativement moins de textes, d'images et d'exercices culturels.

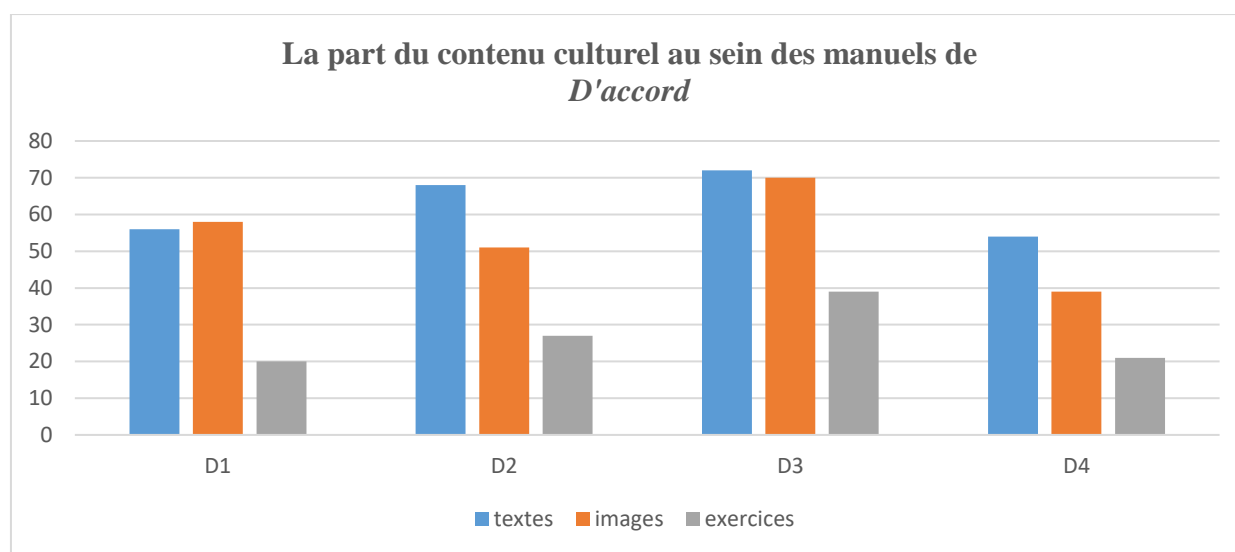


Figure 1

Le tableau ci-dessus indique que les pourcentages de textes, d'images et d'exercices culturels ne sont pas similaires. Dans les manuels du collège, la plupart des images et des textes comprennent des éléments culturels alors que les pourcentages d'exercices culturels se situent entre 20 et 39 %. Par exemple, dans 4HAVO, le pourcentage de textes culturels est de 54 % alors que la part d'exercices culturels est de 21 %. Ces écarts entre les pourcentages de textes et d'exercices culturels se reflètent aussi dans les manuels utilisés en cours d'allemand. C'est-à-dire qu'en termes de pourcentages, il y a plus de textes que d'exercices consacrés aux éléments culturels français et allemands.

La comparaison entre les résultats des manuels français et allemands indique que les manuels *D'accord* comprennent relativement plus de textes et d'exercices culturels que les manuels utilisés en cours d'allemand. Dans *D'accord* le pourcentage de textes culturels est compris entre 54 et 72 % contre 10 à 42 % dans les manuels allemands. De plus, dans *D'accord*, les pourcentages d'exercices culturels se situent entre 20 et 39 % contre 5 à 22 % dans les manuels scolaires allemands.

5.1.1.2 Les lieux les plus abordés dans *D'accord*

Dans les manuels scolaires utilisés en 2HAVO et 3HAVO, plusieurs régions françaises et pays francophones figurent sur les listes des lieux les plus abordés. Ces manuels mettent surtout l'accent sur les régions suivantes : *l'île de France, la Nouvelle-Aquitaine, la Bretagne* et *PACA*. Ces régions sont souvent présentées sous le thème du tourisme. Quant aux pays francophones, ce sont surtout les représentations poussées du *Maroc* qui dépassent l'image touristique dans 3HAVO. Les autres pays francophones les plus abordés dans les manuels 2HAVO et 3HAVO sont la *Belgique* et la *Martinique*. Ces pays sont souvent présentés comme des destinations touristiques.

Dans les manuels 1HAVO et 4HAVO, il y a moins de diversité des lieux. Dans 1HAVO, les manuels présentent surtout la *France en général*, la ville de *Paris* et la *Tunisie*. Dans 4HAVO, la plupart des textes, des images et des exercices traitent de la *France en général*.

5.1.1.3 Les thèmes les plus abordés dans *D'accord*

En analysant les thèmes du contenu culturel à l'aide de l'image de l'iceberg et la liste des sujets proposée par le Conseil de l'Europe, il est possible d'examiner dans quelle mesure la *Culture* avec un grand c et la *culture* avec un petit c sont intégrées dans les textes, les images et les exercices culturels de *D'accord*. Dans l'ensemble, les manuels *D'accord* abordent ces deux composantes du concept de *culture*. Le thème du *tourisme* joue un rôle important dans les manuels du collège, cependant, dans les manuels 4HAVO il y a relativement moins de textes, d'images et d'exercices culturels consacrés au tourisme.

Quant à la *Culture* avec un grand c présente dans les textes, les images et les exercices culturels *D'accord*, il s'agit surtout des thèmes suivants : *lieux, personnes connues, nature, télévision & cinéma*. Quant à la *culture* avec un petit c, l'accent est mis sur les thèmes *culturels* suivants : *activités de loisir, nourriture et célébrations & festivals*. Dans les manuels 3HAVO, le thème de la langue figure également sur la liste des thèmes les plus abordés dans les textes et les exercices culturels.

Dans l'ensemble, les deux composantes du concept de culture sont intégrées dans *D'accord*, pourtant, les proportions entre ces composantes ne sont pas similaires au sein des textes, des images et des exercices. Quant aux images culturelles, dans toutes les années scolaires l'accent est mis sur la *Culture* avec un grand c, alors qu'il n'est pas de même pour les textes et les images. L'accentuation de la *Culture* avec un grand c se reflète aussi dans les textes et les exercices culturels de 2HAVO et 4HAVO alors que dans 3HAVO les deux composantes y sont réparties d'une manière équilibrée. Dans 1HAVO, les textes culturels insistent sur la *culture* avec un petit c alors que dans les exercices culturels les deux composantes de la *culture* sont traitées d'une manière équilibrée.

5.1.2 Le contenu culturel de *Grandes Lignes*

5.1.2.1 La part de textes, d'images et d'exercices culturels dans *Grandes Lignes*

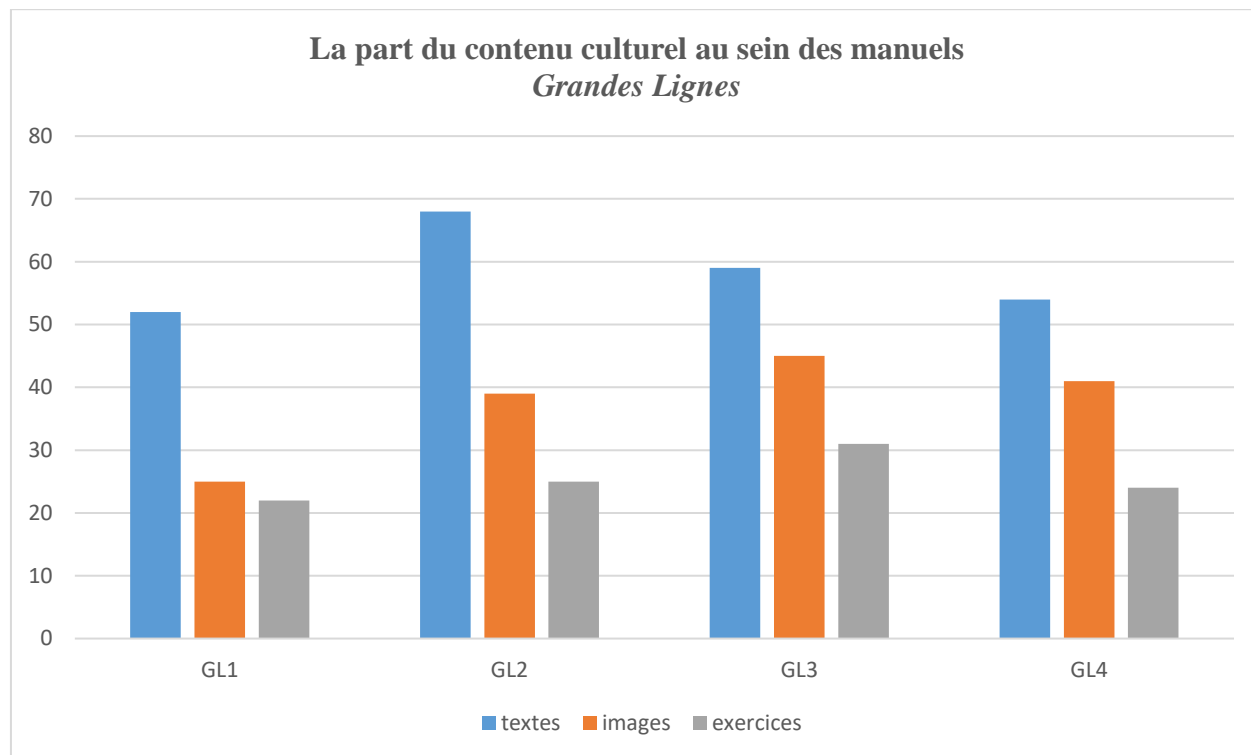


Figure 2

Figure 2 montre des écarts entre la part de textes, d'images et d'exercices culturels de *Grandes Lignes*. La plupart des textes comprennent des éléments culturels alors que le pourcentage d'images culturelles est de 25 à 45 % et de 22 et 33 % quant aux exercices culturels. Comme dans *D'accord* et dans les manuels allemands, il y a un écart entre la part de textes et d'exercices culturels. C'est-à-dire qu'en termes de pourcentages, il y a plus de textes que d'exercices consacrés aux éléments culturels.

La comparaison de la part du contenu culturel des manuels français et allemands révèle que les manuels *Grandes Lignes* comprennent relativement plus de textes et d'exercices culturels que les manuels utilisés en cours d'allemand. Quant aux textes culturels de *Grandes Lignes* le pourcentage est de 52 à 68 % contre 10 à 42 % dans les manuels allemands. De plus, les pourcentages d'exercices culturels de *Grandes Lignes* se situent entre 22 et 31 contre 5 et 22 % dans les manuels allemands.

5.1.2.2 Les lieux les plus abordés dans *Grandes Lignes*

Comme dans *D'accord*, les manuels *Grandes Lignes* du collège traitent surtout des régions françaises suivantes : *l'île de France, la PACA, la Bretagne et la Nouvelle-Aquitaine*. Ces régions sont souvent présentées comme des destinations touristiques. Comme dans *D'accord*, il y a moins de diversité des régions françaises dans 1HAVO et 4HAVO.

Contrairement à *D'accord*, les images ne suivent pas les mêmes tendances que les textes et les exercices. Les régions françaises mentionnées ci-dessus, ne figurent guère parmi la liste des lieux les plus abordés dans les images. Cette liste (voir l'annexe 2) indique que les images dans *Grandes Lignes* mettent surtout l'accent sur *Paris* et représentent *la France en général*. Pourtant, il est important de mentionner que les images sans référence explicite à une région française, sont considérées en tant qu'images donnant une représentation de la France en général. Il est possible que certaines régions françaises soient représentées dans les images alors que ces images ont été classées en tant qu'images représentant la France en général.

Quant à la représentation des pays francophones, dans chaque année scolaire, l'accent est mis sur un pays différent à savoir *le Canada* dans 1HAVO, *la Martinique* dans 2HAVO et *le Maroc* dans 3HAVO. Comme dans *D'accord*, les manuels 4HAVO traitent surtout de la *France en général* et les manuels 3HAVO dépassent la représentation touristique du Maroc.

5.1.2.3 Les thèmes les plus abordés dans *Grandes Lignes*

Dans *Grandes Lignes*, les deux composantes de la culture sont intégrées dans les textes, les images et les exercices culturels, pourtant, les rapports entre ces composantes ne sont pas similaires au sein des textes, des images et des exercices. Comme dans *D'accord*, les images culturelles abordent surtout des thèmes relatifs à la *Culture*. Quant aux textes et exercices culturels de *Grandes Lignes*, cette accentuation de la *Culture* ne se reflète que dans les manuels utilisés en 1HAVO et en 2HAVO. Lors de ces premières années scolaires il s'agit surtout des *lieux* et des *personnes connues*. Comme dans *D'accord*, les deux composantes culturelles sont réparties d'une manière équilibrée dans les textes et les exercices de 3HAVO. Contrairement aux autres années scolaires, dans les textes culturels de 4HAVO, l'accent est mis sur la *culture* avec un petit c et dans les exercices culturels, il s'agit à la fois de la *culture* et de la *Culture*.

Dans l'ensemble, les manuels *Grandes Lignes* abordent surtout les thèmes suivants : *lieux, personnes connues, télévision & cinéma, activités de loisir, nourriture et le tourisme*. Quant aux thèmes *Culturels* abordés dans les textes et les exercices culturels, il s'agit surtout des thèmes suivants : *lieux, personnes connues* et *télévision & cinéma*. Les thèmes *culturels* les plus abordés au sein des manuels

Grandes Lignes sont les thème *des activités de loisir* et de *la nourriture*. De plus, dans les exercices et textes culturels de 1HAVO et 4HAVO, l'accent est également mis sur le thème de *l'éducation*. Comme dans *D'accord*, les manuels 3HAVO *Grandes Lignes* abordent aussi le thème de la *langue*. Contrairement aux autres années scolaires, dans 4HAVO, l'accent est mis sur le thème *culturel* des *célébrations & festivals* et le thème du *tourisme* ne figure pas sur les listes des thèmes les plus abordés.

5.2 1B- Les différences entre *D'accord* et *Grandes Lignes* par rapport aux éléments culturels

Dans la section suivante, les différences entre les pourcentages seront élaborées à l'aide de tableaux. De plus, les différences entre *D'accord* et *Grandes Lignes* au sujet des thèmes et lieux abordés seront élaborées à l'aide d'exemples tirés des deux méthodes.

5.2.1 Les différences quant aux textes culturels

5.2.1.1 La part de textes culturels dans *D'accord* vs *Grandes Lignes*

La figure 3 montre que dans la méthode *D'accord* le pourcentage de textes culturels est compris entre 54 et 72%. Quant à la méthode *Grandes Lignes*, les pourcentages se situent entre 52 et 68%. Dans l'ensemble, les pourcentages sont similaires, à l'exception des pourcentages de textes culturels des manuels 3HAVO. Dans D3 la part de textes culturels est de 72 % contre 59 % dans GL3.

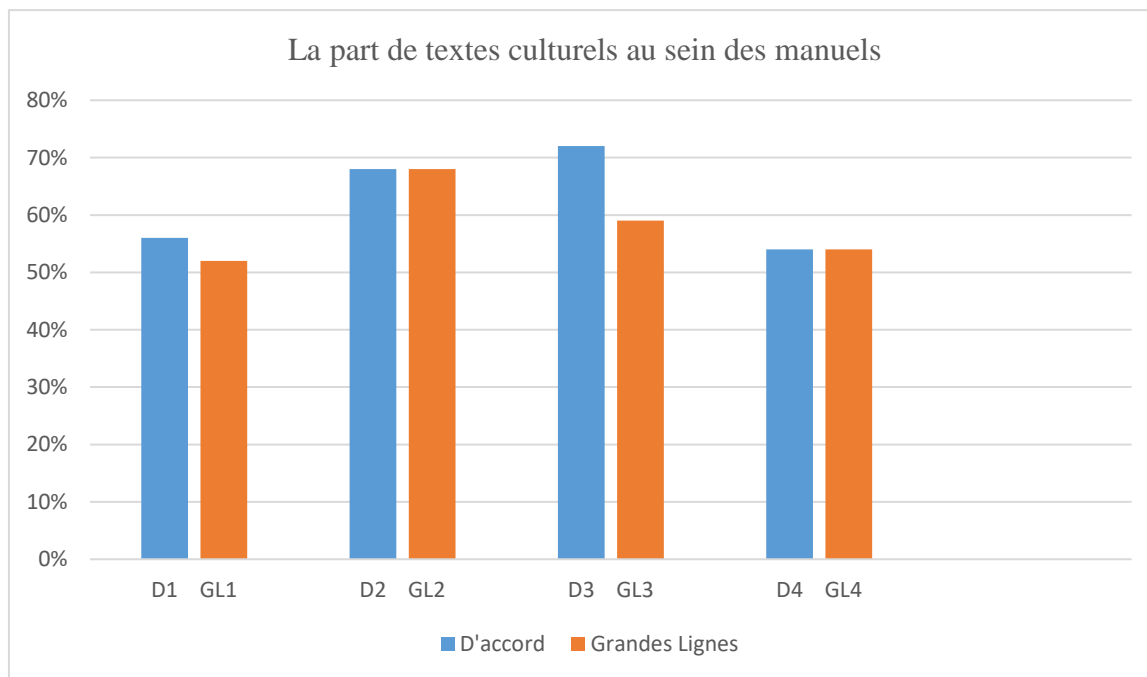


Figure 3

Quant aux deux méthodes, les manuels utilisés en 2HAVO et 3HAVO comprennent relativement plus de textes culturels que les manuels utilisés en 1HAVO et 4HAVO. De plus, en ce qui concerne le passage du collège au lycée, la part de textes culturels n'augmente pas. Les manuels 4HAVO *D'accord* ont même le pourcentage de textes culturels le moins élevé à travers les années scolaires.

5.2.1.2 Les différences quant aux thèmes et lieux abordés dans les textes culturels

Dans l'ensemble, les textes culturels de *D'accord* et *Grandes Lignes* abordent les mêmes lieux, pourtant, il y a des différences entre l'accentuation de certains pays et régions à travers les différentes années scolaires. Par exemple, les manuels 2HAVO et 3HAVO *D'accord* mettent l'accent sur le *Canada* alors que dans *Grandes Lignes* ce pays est surtout représenté dans 1HAVO. De plus, les manuels 3HAVO *D'accord* insistent sur *Paris, la Bretagne, la PACA, le Canada, le Maroc et la Martinique* alors que la liste des lieux les plus abordés montre que dans 3HAVO *Grandes Lignes*, il s'agit surtout de *Paris, la Nouvelle-Aquitaine et le Maroc*.

La comparaison entre les thèmes les plus traités dans les textes des deux méthodes, révèle que les proportions entre la *Culture* et la *culture* sont similaires dans les manuels 2HAVO et 3HAVO. Dans les deux méthodes, les manuels 2HAVO mettent l'accent sur la *Culture* alors que dans les manuels 3HAVO les deux composantes de la culture sont abordées d'une manière équilibrée.

Contrairement aux autres années scolaires, les manuels 1HAVO et 4HAVO des deux méthodes ne mettent pas l'accent sur les mêmes thèmes et les mêmes composantes de la culture. Par exemple, dans les textes des manuels 1HAVO *D'accord*, l'accent est mis sur la *culture (activités de loisir, nourriture, célébrations & festivals)* alors que dans 1HAVO *Grandes Lignes*, il s'agit surtout de la *Culture (lieux, télévision & cinéma, personnes connues)*. Les extraits suivants sont représentatifs des différences entre les manuels 1HAVO des deux méthodes.

EN FRANCE, ON AIME LE JEU DE BOULES!



Le *jeu de boules*, ou *pétanque*, c'est aussi un sport! On joue surtout dans le sud de la France. Le jeu est très simple. Allez, on joue! On peut jouer deux contre deux (une doublette) ou trois contre trois (une tripléte). Dans une doublette, tu as trois boules. Et dans une tripléte, deux boules. Lance le cochonnet, une petite boule en bois. Tu es le plus près du cochonnet? Bravo. Tu as un point. Encore douze points parce que tu gagnes quand tu as treize points!

(Livre de textes 1HAVO *D'accord*, chapitre 3, page 51)



(livre de textes IHAVO, *Grandes Lignes*, chapitre 3, page 53)

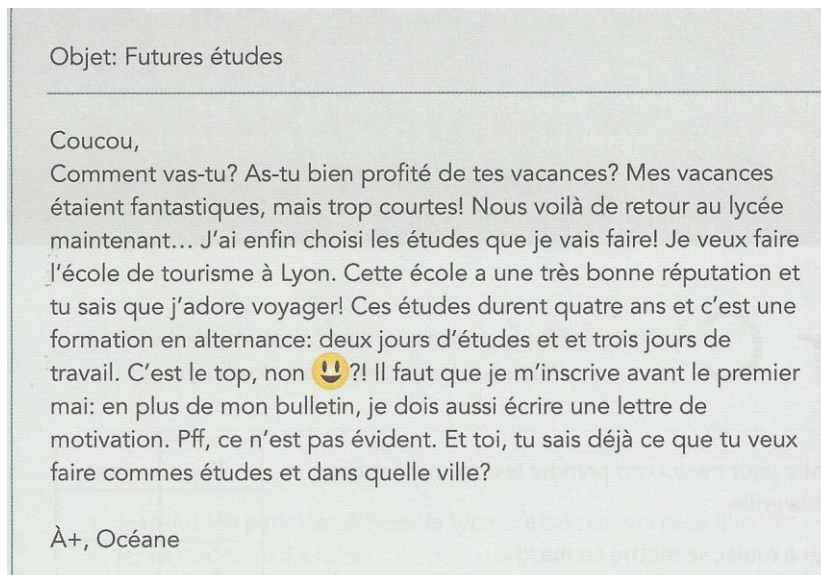
Les deux extraits mentionnés ci-dessus, sont des textes du troisième chapitre de la première année scolaire du collège. Le premier extrait tiré de *D'accord*, aborde le thème du sport, à savoir *la pétanque*. Comme il s'agit d'un aspect de la vie quotidienne, ce texte traite de la *culture* avec un petit c. Le deuxième extrait tiré de *Grandes Lignes*, parle de deux artistes : Soprano et Léa Castel. Ce texte traite de la *Culture* avec un grand c car l'accent est mis sur des faits relatifs à des personnes connues.

Comme dans IHAVO, il y a des différences dans 4HAVO par rapport aux thèmes abordés dans les textes. Dans *D'accord*, Les textes culturels du lycée traitent surtout des *personnes connues* et du thème *télévision & cinéma* alors que dans *Grandes Lignes*, il s'agit surtout des thèmes *culturels (célébrations & festivals, activités de loisir, éducation)*. Les extraits suivants sont représentatifs de ces différences.



(livre de textes 4HAVO D'accord, chapitre 2, page 33)

Ce texte sur les faits concernant le César relève du thème : *télévision & cinéma*. Comme l'accent est mis sur des connaissances factuelles, il s'agit de la culture générale, c'est-à-dire la *Culture* avec un grand c. L'autre composante de la culture est abordée dans l'extrait suivant tiré du *Cahier d'activités 4HAVO Grandes Lignes*. Comme ce texte parle des aspects d'études françaises, il s'agit du thème *culturel* de l'éducation.



(Cahier d'activités B 4HAVO Grandes Lignes, chapitre 4, page 27)

5.2.2 Les différences quant aux exercices culturels

5.2.2.1 La part d'exercices culturels dans *D'accord* et *Grandes Lignes*

La figure 4 montre que dans la méthode *D'accord*, les pourcentages d'exercices culturels se situent entre 20 et 39%. Quant à la méthode *Grandes Lignes*, le pourcentage d'exercices culturels est compris entre 22 et 31 %.

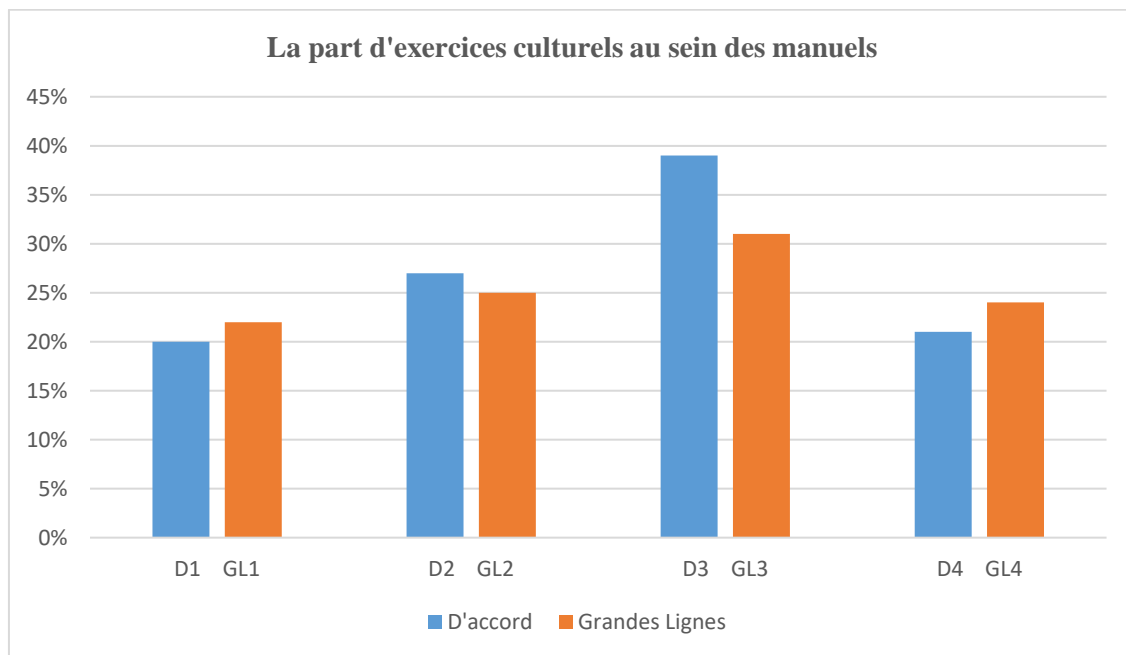


Figure 4

Comme la part de textes culturels, la part d'exercices est similaire à travers les différentes méthodes, à l'exception des manuels 3HAVO. La figure 4 semble indiquer que les manuels 3HAVO *D'accord* comprend relativement plus d'exercices culturels que les manuels 3HAVO *Grandes Lignes* (39 contre 31 %).

Quant aux deux méthodes, les manuels utilisés en 2HAVO et 3HAVO comprennent relativement plus d'exercices culturels que les manuels utilisés en 1HAVO et 4HAVO. Dans l'ensemble, la figure 1 montre que les pourcentages d'exercices culturels *D'accord* augmentent selon le niveau scolaire alors que les manuels 4HAVO ne suivent pas cette tendance.

Ce qui est frappant, ce sont les différences entre les passages du collège au lycée. Dans *D'accord* le pourcentage d'exercices culturels passe de 39% (3HAVO) à 21% (4HAVO) contre 31 % (3HAVO) à (24%) dans *Grandes Lignes*. En termes de pourcentages les différences entre les manuels du collège et du lycée sont moins grandes dans *Grandes Lignes*.

5.2.2.2 Les différences quant aux thèmes et lieux abordés dans les exercices culturels

Dans *D'accord* et *Grandes Lignes*, il y a des ressemblances entre la présentation des lieux dans les exercices culturels. Par exemple, les manuels du collège des deux méthodes insistent sur la ville de *Paris* et les manuels du lycée mettent l'accent sur *la France en général*. De plus, il s'agit surtout du *Maroc* et du *Canada* dans les manuels 3HAVO des deux méthodes.

Comme dans les textes culturels, dans les exercices culturels il y a également des différences entre l'accentuation de certains pays et régions à travers les différentes années scolaires. Par exemple, les manuels 2HAVO *Grandes Lignes* mettent l'accent sur la *Bretagne* la *PACA* et la *Martinique* alors que dans *D'accord*, ces régions et ce pays font partie des lieux les plus abordés des manuels 3HAVO. De plus, les exercices culturels des manuels 1HAVO *Grandes Lignes* insistent sur la *Belgique* et le *Canada* alors que dans *D'accord* ces deux pays se trouvent parmi les lieux les plus abordés des manuels 2HAVO.

La comparaison des listes des thèmes les plus abordés des deux méthodes révèle que les proportions entre la *Culture* et la *culture* sont similaires dans les exercices 2HAVO et 3HAVO. Comme dans les textes, dans les exercices culturels 2HAVO il s'agit surtout de la *Culture* alors que dans les exercices 3HAVO les deux composantes de la culture sont intégrées d'une manière équilibrée. Quant au traitement de la *Culture*, le thème des lieux est l'un des thèmes les plus traités dans les manuels 2HAVO et 3HAVO des deux méthodes. L'extrait suivant est exemplaire de l'accentuation de ce thème.

1

a Dans ce chapitre, on va à Paris. Complète les phrases avec les monuments ou les lieux. Choisis entre:

L'Arc de Triomphe La Tour Eiffel Montmartre Les Champs-Élysées Notre Dame
Disneyland

1 À _____, il y a le Sacré-Cœur et une place très célèbre avec des peintres.
2 _____ est le monument le plus célèbre de Paris.
3 _____ est un parc d'attractions près de Paris.
4 _____ est une vieille église sur une île sur la Seine.
5 _____ sont une avenue où il y a des magasins très chics.
6 _____ est un monument de guerre qui se trouve en haut des Champs-Élysées.

© Noordhoff Uitgevers bv chapitre 6 Paris, c'est parti quarante-sept

(Livre d'exercices B 3HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 6, page 47)

Dans cet exercice tiré du chapitre 6 3HAVO *Grandes Lignes*, l'élève doit compléter les phrases avec les lieux parisiens. Comme il s'agit des aspects visibles de la culture cible, cet exercice fait partie de la *Culture* avec un grand c. L'accentuation du thème des *lieux* et la ville de *Paris* se reflètent également dans les

manuels 2HAVO et 3HAVO *D'accord* mais il y a aussi des différences par rapport à ces années scolaires. Par exemple, les manuels 2HAVO et 3HAVO *D'accord* insistent sur le thème Culturel de *la nature* et sur le thème culturel des *célébrations et festivals* alors que ces thèmes ne font pas partie des thèmes les plus traités dans les manuels 2HAVO et 3HAVO *Grandes Lignes*. Les extraits illustratifs suivants sont respectivement tiré du chapitre 5 2HAVO *D'accord* et du chapitre 5 3HAVO *D'accord*. L'exercice ci-dessous sur le thème *Culturel de la nature* incite l'élève à chercher des faits sur le parc national des Pyrénées. Il s'agit des faits géographiques et des informations sur les animaux qui se trouvent dans ce parc.

8 | CHERCHEZ ET NOTEZ

Lees *info France*. Ga op zoek naar de site van *Le Parc national des Pyrénées*. Geef antwoord op de volgende vragen.

1	Waar liggen de Pyreneeën?	<i>In het zuidwesten van Frankrijk op de grens met Spanje.</i>
2	Moet je entreegeld betalen of is de toegang gratis?	<i>De toegang is gratis.</i>
3	Noteer enkele dieren die je in het park kunt zien.	<i>Wilde zwijnen, herten, reeën, eekhoorns, gieren, adelaars.</i>
4	Wat kun je kopen in de winkel?	<i>Posters, kaarten en T-shirts/eigen antwoord.</i>
5	Hoe kun je in het park overnachten?	<i>In berghutten/eigen antwoord.</i>

(Antwoordenboek 2havo/vwo *D'accord*, chapitre 5, page 83)

Dans l'exercice suivant il s'agit du thème *culturel des célébrations & festivals*. L'objectif est de souligner les parties des phrases qui correspondent au texte 3 traitant des fêtes marocaines comme le moussem et la fête de la Poudre. Ce texte indique que selon la tradition marocaine, des médecins guérisseurs ayant le pouvoir de chasser les démons de la maison des malades sont présents au moussem. Quant à la fête de la Poudre, le texte indique que les cavaliers, encouragés par le <<youyou>> des femmes, font semblant de se battre et font des acrobaties sur leurs chevaux. Comme les sous-questions de l'exercice 73 sont liées au texte 3, les élèves sont susceptibles d'acquérir des connaissances sur des comportements rituels relatifs aux fêtes abordées. Cette catégorie de thème fait partie de la *culture* avec un petit c.

73 | LISEZ ET SOULIGNEZ

Lees tekst 3 op blz. 93 van je *livre de textes*. Onderstreep de woorden die kloppen met de tekst.

- 1 Een *moussem* is een religieuze feest / een religieuze beweging.
- 2 De jaarmarkten bij een *moussem* kunnen wel een maand / een week duren.
- 3 De medicijnmannen kunnen boze geesten / ziektes verdrijven.
- 4 Het *fête de la Poudre* wordt ook wel *grande fête traditionnelle* / fantasia genoemd.
- 5 Tijdens dit feest bevechten de ruiters elkaar serieus / doen de ruiters alsof ze vechten.
- 6 De ruiters / vrouwen verrichten acrobatische toeren op de rug van een paard.
- 7 Aan het einde van de galop schieten de ruiters in de lucht / roepen de ruiters hard 'youyou'.
- 8 Er mogen ook vrouwen / alleen mannen deelnemen aan een *fantasia*.

(Antwoordenboek 3HAVO *D'accord*, chapitre 5, page 91)

Comme il n'y a pas d'importance accordée à la réflexion sur les éléments *culturels*, l'exercice 73 est représentatif de la plupart d'exercices relatifs aux éléments *culturels*. Quant aux thèmes *culturels*, la plupart des chapitres *D'accord* et *Grandes Lignes* présentent des exercices dans lesquels l'objectif est d'acquérir des connaissances relatives à la notion de la culture avec un petit c. Les exercices qui encouragent les élèves à réfléchir seront élaborés dans la section 5.3 sur les éléments interculturels.

Contrairement aux autres années scolaires, les manuels 1HAVO et 4HAVO des deux méthodes n'insistent pas sur les mêmes composantes de la culture. Par exemple, dans les exercices culturels 1HAVO *D'accord* les deux composantes sont abordées d'une manière équilibrée alors que dans 1HAVO *Grandes Lignes* il s'agit surtout de la *Culture* avec un grand c (*des lieux, télévision & cinéma, personnes connues*). Comme dans les manuels 1HAVO *Grandes Lignes*, dans les exercices culturels 4HAVO le thème de *l'éducation* fait partie des thèmes les plus abordés alors qu'il n'en est pas de même pour les exercices culturels 1HAVO et 4HAVO *D'accord*. Finalement, dans les exercices culturels du lycée *Grandes Lignes*, il s'agit à la fois de la *Culture* et de la *culture* alors que dans *D'accord*, les exercices culturels mettent l'accent sur la *Culture* avec un grand c.

5.2.3 Les différences quant aux images culturelles

5.2.3.1 La part d'images culturelles dans D'accord et Grandes Lignes

Quant aux manuels du collège, la figure 5 met en lumière des écarts entre la part d'images culturelles dans *D'accord* et *Grandes Lignes*. Dans *D'accord* le pourcentage d'images culturelles est compris entre 51 et 70 % alors que dans la méthode *Grandes Lignes* ces pourcentages se situent entre 25 et 45 %. Il faut porter une attention particulière aux écarts entre les pourcentages car les manuels *Grandes Lignes* du collège comprennent plus d'images que ceux de *D'accord*. L'écart entre le nombre d'images des deux méthodes ne contribue pas au degré de confiance que l'on peut accorder aux comparaisons des pourcentages d'images culturelles. Par conséquent, il est également important de mentionner les différences entre le nombre total d'images culturelles du collège. Dans *D'accord*, ce nombre se situe entre 135 et 200 contre 100 et 119 dans *Grandes Lignes*.

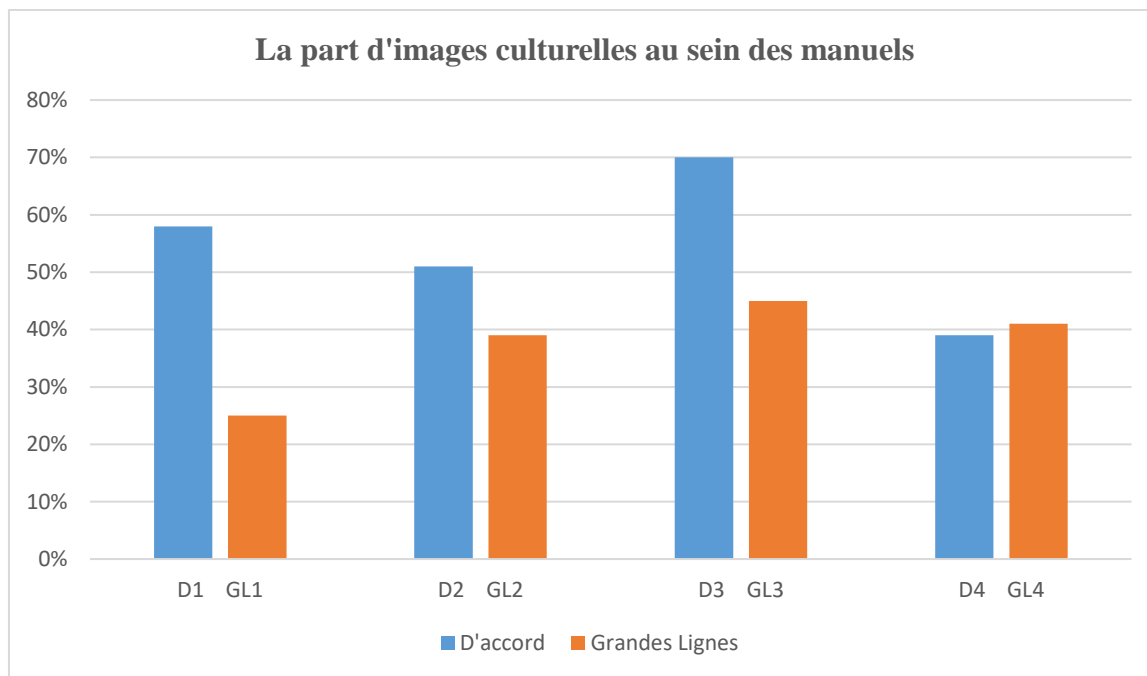


Figure 5

La figure 5 montre que les manuels *D'accord* du collège comprennent relativement plus d'images culturelles que ceux de *Grandes Lignes* alors que les pourcentages d'images culturelles sont assez similaires dans 4HAVO. En termes de nombre d'images culturelles au total, les manuels 4HAVO *Grandes Lignes* comprennent même plus d'images culturelles que les manuels du collège de *D'accord* à savoir 54 contre 45 images culturelles.

Dans l'ensemble, il semble y avoir un écart entre la part d'images culturelles des manuels *D'accord* du collège et ceux du lycée alors que dans *Grandes Lignes*, les pourcentages sont assez similaires à travers les années scolaires.

5.2.3.2 Les différences quant aux thèmes et lieux abordés dans les images culturelles

Dans l'ensemble, les images culturelles des deux méthodes insistent sur la ville capitale de Paris. Quant aux manuels 2HAVO et 3HAVO, la méthode *Grandes Lignes* présente surtout la capitale de la France alors que dans *D'accord*, les régions françaises *la Nouvelle-Aquitaine*, *la Bretagne* et *la PACA* figurent également parmi la liste des lieux les plus abordés.

Quant aux pays les plus présentés, il y a des différences entre les deux méthodes. Par exemple, *la Tunisie* et *la Belgique* sont respectivement les pays les plus abordés dans les images culturelles 1HAVO et 2HAVO alors que ces pays ne sont guère présentés dans les images culturelles *Grandes Lignes*. Dans les deux méthodes, les images culturelles 3HAVO insistent sur *le Maroc*. Les images culturelles dans 3HAVO

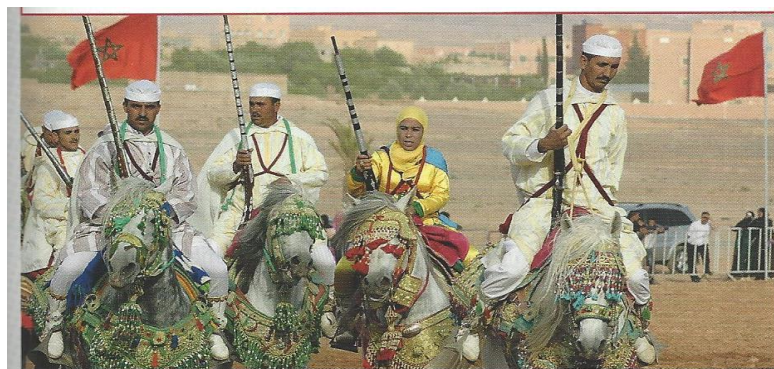
D'accord insiste également sur le Canada et la Martinique alors que dans *Grandes Lignes* ces deux pays sont surtout présentés dans les images culturelles 2HAVO.

Contrairement aux textes et exercices culturels, les proportions entre la *Culture* et la *culture* sont similaires à travers les différentes années scolaires des deux méthodes. Dans tous les manuels analysés, les images présentent surtout la *Culture* avec un grand c. Il s'agit surtout des thèmes de la *nature* et des *lieux*. Les images des deux méthodes présentent surtout des lieux parisiens. Par exemple, l'image suivante tiré du livre de textes 3HAVO *Grandes Lignes*, présentent la Tour Eiffel et la Tour Montparnasse.



(Livre de textes 3HAVO, *Grandes Lignes*, chapitre 6, page 78)

Quant à la *culture* avec un petit c, les deux images culturelles des deux méthodes présentent surtout des activités de loisirs, il s'agit par exemple d'images de la pétanque. Dans l'ensemble, les images *culturelles* restent une minorité. L'image *culturelle* ci-dessous est accompagnée du texte 3 et l'exercice 78, présentés dans la section précédente sur les exercices culturels. Il s'agit d'une image tirée du livre de texte 3HAVO *D'accord*.



(livre de textes 3HAVO *D'accord*, chapitre 5, page 93)

Cette image montre une partie d'une fête marocaine à savoir la fête de la Poudre. Comme il s'agit d'un rituel d'une fête traditionnelle, il s'agit de la *culture* avec un petit c. Le texte correspondant explique qu'*avec leurs costumes traditionnels et sur des chevaux décorés de rubans et d'or, les cavaliers font semblant de se battre, ils font des acrobaties sur leurs cheveux et tiennent leur fusil en l'air* '. Le thème des *célébrations & festivals* fait partie des thèmes les plus abordées des images culturelles 3HAVO *D'accord* alors que dans *Grandes Lignes* ce thème figure parmi la listes des thèmes les plus abordées des manuels du lycée.

5.2.4 De la notion de *culture* vers la notion d'*interculturalité*

Vers la fin du XIXe siècle, il y a eu un déplacement d'accent du concept de *culture* vers la notion d'*interculturel*. Selon l'approche interculturelle, l'apprentissage des deux composantes de la *culture* sont nécessaires. Pourtant, dans la plupart de textes, d'exercices et images, les proportions entre la *Culture* et la *culture* ne sont pas abordées d'une manière équilibrée.

La section suivante visera à analyser et comparer les éléments *interculturels* des deux méthodes. Comme le terme « interculturel » n'est pas le contraire mais plutôt une sorte d'élaboration du concept de *culture*, les éléments culturels ne seront pas présentés par méthode mais dans une analyse comparative. Les éléments culturels dans *D'accord* et *Grandes Lignes*, seront analysés à l'aide des points de consensus sur l'approche interculturelle, élaborés dans le cadre théorique. En d'autres termes, la section suivante visera à analyser et comparer les éléments culturels selon les points suivants : *la diversité culturelle, le lien entre la langue et la culture, le rôle de l'élève visé, le rôle de la culture source et le développement des compétences interculturelles.*

5.3 La partie 2: *Les éléments interculturels dans D'accord & Grandes Lignes*

5.3.1 La diversité culturelle

Le premier point de consensus sur l'approche interculturelle concerne la diversité culturelle. Dans la section précédente il est devenu clair que les deux méthodes abordent des thèmes relatifs à la *Culture* et à la *culture* mais que les proportions entre ces deux composantes ne sont pas similaires à travers les différentes années scolaires. De plus, la plupart des textes et des exercices insistent soit sur la *Culture* soit sur la *culture* et non pas sur le lien entre ces deux composantes. Au-delà de ces aspects de la diversité des thèmes culturels, cette recherche vise à analyser d'autres critères relatifs à la diversité culturelle.

L'approche interculturelle ne considère plus la notion de culture comme l'équivalent de nation. Dans cette perspective il est important de prendre en considération la culture et la langue des groupes sociaux d'autres régions et pays francophones. Ainsi, la diversité culturelle dans *D'accord* et *Grandes Lignes* sera analysée à l'aide des points suivants : *la prise en considération des groupes sociaux, le traitement des sujets sensibles et la diversité des lieux et des langues*. L'analyse comparative des deux méthodes permettra de repérer l'importance accordée à ces aspects de la diversité culturelle

D'après l'approche interculturelle il est important d'aborder des sujets sensibles et la place des groupes moins favorisés dans la société cible. Cependant, les deux méthodes comprennent peu de textes et d'exercices traitant des sujets sensibles ou des groupes sociaux. Surtout les exemples traitant des sujets sensibles sont infimes. Les extraits suivants illustrent l'un des seuls sujets sensibles abordés dans *Grandes Lignes* à savoir la place des réfugiés dans la société française. Il s'agit d'extraits tirés d'une histoire qui traite d'une réfugiée dénommée Binéka.


*-Pourquoi tu as quitté ton pays ? Binéka ne sourit plus. On peut voir qu'elle est un peu triste maintenant. Elle parle tout doucement :
-Dans mon pays c'est la guerre. Mes parents et beaucoup de mes amis sont morts. C'était très dangereux pour moi de rester là-bas. C'est pourquoi je suis partie en Europe. -
- J'habite dans un CADA. Je suis au collège et j'ai beaucoup de copains et copines. -
-le CADA a dit que les demandeurs d'asile disparaissent souvent ainsi par peur d'être renvoyés dans leur pays. Alicia est indignée : on ne peut pas renvoyer Binéka ! C'est trop dangereux !
-Elle est à Calais. Elle habite dans un campement illégal, sous des tentes.
-Elle raconte sa vie dans le campement à Calais. Elle a habité dans une petite tente pendant trois semaines. Un jour, j'étais partie chercher quelque chose à manger. Quand je suis revenue, les tentes n'étaient plus là ! La police était venue pour nettoyer le campement.*

(livre de textes 2HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 8, page 109-113)

Dans ces extraits, il devient clair que le personnage Binéka a dû quitté son pays à cause d'un conflit armé. C'est à travers l'Histoire de Binéka que le texte donne un aperçu de la complexité de la vie des réfugiées en France. Il s'agit entre autres de la vie dans des centres d'accueil de demandeurs d'asile, la vie dans des campements et la peur des réfugiés d'être renvoyés dans leur pays. Ces sujets constituent des points de départ pour l'exercice suivant dans lequel les élèves sont encouragés à se mettre à la place de la réfugiée Binéka en écrivant une lettre. D'après l'approche interculturelle, c'est grâce à une telle réflexion sur la place des groupes moins favorisés dans la société cible que les élèves sont susceptibles de réfléchir sur la place de ces groupes dans leur propre pays et sur leurs propres attitudes envers ces groupes.

h Imagine: tu es Binéka. Écris une courte lettre (entre 50 et 70 mots) en néerlandais à ta grand-mère. Leg in je brief uit wat er gebeurd is sinds je laatste brief van 8 juni. Schrijf ook op hoe je de gebeurtenissen ervaren hebt.

Lieve oma,

 Corriger Corrigé l'exercice 16 avec le corrigé 8.4.


(livre d'exercices B 2HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 8, page 160)

Comparé à *Grandes Lignes*, les manuels *D'accord* présentent plus de textes et d'exercices ayant trait aux sujets sensibles et aux groupes sociaux. Il s'agit par exemple des situations familiales des banlieues, du racisme, et des sujets relatifs au Maroc comme le rôle de la femme et les jeunes du Maroc. Dans l'extrait suivant il s'agit d'un sujet sensible lié à un épisode douloureux de l'Histoire française, à savoir l'occupation du Maroc. C'est à travers la conversation entre un personnage marocain (Mounia) et un personnage français (Hélène) que le texte explique la raison pour laquelle certains marocains ne parlent pas français. - *Mon père ne parle pas français. Quand il était jeune, il n'avait pas le droit de parler français. Son père, mon grand-père, le lui a interdit. La France occupait le Maroc du temps de mon grand-père. Alors il est resté fâché contre la France et il refusait de parler français. C'était sa façon à lui de se révolter* - Dans cet extrait, le texte parle de l'influence de la famille au Maroc, ensuite, l'importance de cet aspect de la culture marocaine est expliquée – *la famille au*

Maroc, c'est quelque chose de sacré- . Les extraits ci-dessus tirés du texte suivant montrent que c'est à l'aide d'une histoire personnelle que le texte donne des informations nécessaires à la compréhension des attitudes de certains marocains envers la langue française.

3 Le meilleur thé à la menthe
 Le lendemain Mounia a invité Hélène pour prendre le thé chez elle. Mounia va présenter Hélène à son père qui, selon sa fille, fait « le meilleur thé à la menthe ».

Mounia Bonjour Hélène, tu as facilement trouvé notre maison ?
 Hélène Oui, comme je ne connaissais pas la ville, j'ai pris un taxi. Tu habites depuis longtemps ici ?
 Mounia Je suis née dans cette maison. J'habite ici avec mes parents et mes deux frères. Viens, je vais te présenter mon père. Il est en train de préparer le thé.
 Hélène Comment je vais le saluer en marocain ?
 Mounia Tu dis simplement *labès*, cela veut dire : bonjour. Tu verras, mon père est quelqu'un de très gentil et ouvert. Je peux lui parler de tous mes problèmes et j'ai vraiment de la chance d'avoir un père si ouvert. Et, en plus, il fait le meilleur thé à la menthe du Maroc !
 Hélène Il parle français, comme toi ?
 Mounia Non, mon père ne parle pas français. Quand il était jeune, il n'avait pas le droit de parler français. Son père, mon grand-père, le lui a interdit. La France occupait le Maroc du temps de mon grand-père. Alors il est resté fâché contre la France et il refusait de parler français. C'était sa façon à lui de se révolter.
 Hélène Et ton père devait le respecter ?
 Mounia Oui, lui et toute la famille. Tu sais, la famille au Maroc, c'est quelque chose de sacré. Autrefois, les grands-parents, les oncles, les cousins et les cousines, tous vivaient dans la même maison. Aujourd'hui, c'est différent. Une famille, c'est un couple avec ou sans enfants. Nous sommes cinq dans cette maison. J'ai ma chambre à moi, et j'adore y être toute seule, à lire ou à bricoler. J'ai fait toutes les décorations toute seule.
 Hélène Tu me la montreras ?
 Mounia Après le thé à la menthe de mon père. Puisque tu es invitée pour boire un verre de thé, tu n'as pas le droit de le refuser. Voilà une tradition qu'on gardera toujours !



(livre de textes 3HAVO *D'accord*, chapitre 5, page 85)

Quant aux sujets sensibles et aux groupes sociaux, le texte suivant traitant des opinions des jeunes Marocaines sur leur pays d'origine, présente quelques points de référence pour les professeurs. Il s'agit des sujets liés aux (jeunes) Marocains, des inégalités sociales, de la politique marocaine et l'importance du roi. Ce texte est tiré du chapitre 5 3HAVO *D'accord*. Dans cette méthode, les exemples infimes des sujets sensibles et de sujets relatifs aux groupes sociaux, sont souvent liés aux éléments culturels marocains.

Que pensent-ils de leur pays ?

Le ministère de la communauté marocaine de l'étranger a invité 500 jeunes à Casablanca, des jeunes qui vivent en Europe, en Afrique noire, en Asie, aux États-Unis, au Canada, et même en Australie. Que pensent les jeunes Marocains du monde de leur pays d'origine, le Maroc ? De sa politique ? De son développement économique ? De son administration ? De la mentalité des jeunes qui vivent au Maroc ? Et, question intéressante : Veulent-ils un jour retourner vivre dans leur pays d'origine pour y exercer leur métier ?

Imane, qui vit à Los Angeles depuis plusieurs années : La politique marocaine n'est pas ma tasse de thé. Cette politique ne m'intéresse pas beaucoup. Pourtant, je pense que le roi est important pour la stabilité du pays. Il a réalisé beaucoup de changements au Maroc.

Sa sœur Sara : Quand je suis au Maroc, je suis frappée par les nouvelles routes et les immeubles qui poussent comme des champignons. Partout au centre-ville, on voit de la publicité pour les grandes marques. Je suis aussi surprise par la liberté de ton des jeunes Marocains. Ils sont très ouverts.

Aïda, une jeune de 19 ans, née dans la région parisienne : Il y a de grandes inégalités sociales dans ce pays et on voit beaucoup de mendiants dans les rues. Je n'aime pas ces Marocains bling-bling, qui montrent leur richesse devant ceux qui sont très pauvres. Je vois deux Maroc : l'un riche, l'autre pauvre, mais le sens de la famille y est beaucoup plus fort qu'en France.

Hamid, étudiant en histoire-géo et littérature anglaise : J'aimerais bien y vivre un jour et travailler comme professeur. Le Maroc est un pays qui, comparé à la France, a de l'avenir. Il reste beaucoup de choses à faire. C'est un pays qui offre donc, selon moi, plus de possibilités que la France, dans certains domaines du moins. En plus, je pense que la qualité de vie y est meilleure qu'en France, en tout cas, on y vit mieux qu'à Paris.

(livre de textes 3HAVO *D'accord*, chapitre 5, page 88)

Au-delà de la prise en considération des sujets sensibles et des groupes sociaux, la diversité culturelle des deux méthodes s'estime à partir du nombre de lieux et de pays francophones présents dans les textes, les images et les exercices culturels. Les schémas suivants donnent un aperçu de la diversité des lieux dans *D'accord* et *Grandes Lignes*.

Le nombre de lieux et de pays dans <i>D'accord</i>	Le nombre de lieux	Le nombre de pays
Textes culturels	45	7
Exercices culturels	49	8
Images culturelles	33	6

Le nombre de lieux et de pays dans <i>Grandes Lignes</i>	Le nombre de lieux	Le nombre de pays
Textes culturels	27	9
Exercices culturels	20	9
Images culturelles	17	6

Dans les deux méthodes, la plupart des textes, des images et des exercices culturels traitent de la France en général et de Paris. Pourtant, il y a des différences par rapport à la diversité des endroits abordés dans les manuels scolaires. Par exemple, dans les textes culturels de *D'accord* 45 lieux différents sont abordés contre 27 endroits dans *Grandes Lignes*. Quant aux exercices et images il s'agit respectivement de 49 et 33 différents lieux en France dans les manuels *D'accord* contre 20 et 17 lieux dans *Grandes Lignes*. Dans cette recherche, la diversité culturelle au sein du monde francophone s'estime entre autre à partir du nombre de

pays francophones abordés. Dans *D'accord*, le nombre de pays francophones abordés se trouve entre 6 et 8. Parmi ces pays, *la Suisse, l'Algérie* et les îles de *Saint-Martin, de Tahiti* et de *Guadeloupe* ne sont guère représentés. Comme dans *D'accord*, dans les manuels *Grandes Lignes*, il s'agit surtout des pays suivants : *La Belgique, le Canada, le Maroc et la Martinique*. Dans *Grandes Lignes* le nombre de pays abordés se trouve entre 6 et 9. Les pays suivants ne sont représentés que sporadiquement dans *Grandes Lignes: Le Sénégal, la Tunisie, la Suisse* et les îles de *Tahiti, de Saint-Martin* et de *Guadeloupe*.

Dans les deux méthodes, la prise en considération des régions et pays francophones mentionnés ci-dessus est accompagnée d'exemples d'autres langues et variétés du français. Pourtant, il y a des différences entre les années scolaires quant à la diversité langagière. Contrairement aux manuels 2HAVO et 3HAVO, les manuels 1HAVO et 4HAVO *D'accord* et *Grandes Lignes* ne présentent guère d'autres langues et d'autres variétés. Par exemple, les manuels du lycée *D'accord*, ne présentent que le mot *papagai* en tant que *nom du perroquet en occitan* et les manuels 1HAVO *Grandes Lignes* montrent quelques exemples des différences entre le québécois et le français standard de la manière suivante –*In plaats van bijvoorbeeld patinoire (schaatsbaan) zegt een Franstalige Canadees : aréna. (livre de textes 1HAVO Grandes Lignes, chapitre 6, page 76)*

Contrairement aux autres années scolaires, les manuels 2HAVO et 3HAVO des deux méthodes présentent un vocabulaire géographiquement varié. Les deux méthodes abordent entre autre le *français de Belgique et du Canada, le breton, le québécois, le créole* et des mots d'origine *marocaine*. Les manuels 3HAVO *D'accord* présentent également des exemples en langue occitane. Dans le premier chapitre, une phrase en provençal est intégrée dans une interview. Dans l'extrait suivant, il devient clair que le personnage Morgan parle le provençal traditionnel avec son grand-père et qu'il décrit cette langue comme –*une langue tout à fait différente avec des mots différents*-.

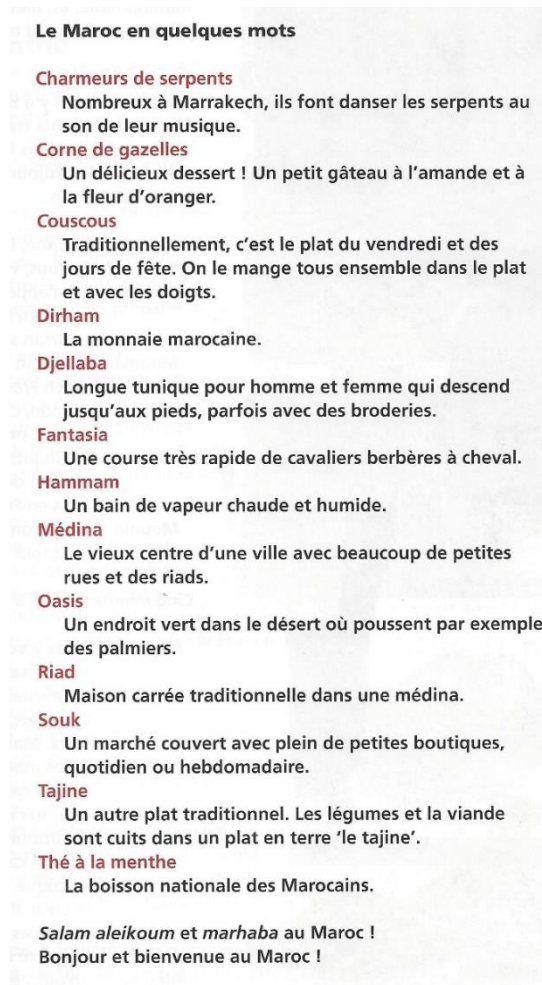
Journaliste	Et tu chantes aussi ?
Morgan	Non, pas vraiment.
Journaliste	C'est dommage parce que j'adore l'accent provençal. Vous chantez quand vous parlez.
Morgan	Ah oui, mon entraîneur vient de Paris et il me dit toujours que je parle le français avec un accent mélodieux et chantant. Mais c'est toujours du français. Mon grand-père parle la langue occitane, et c'est une langue tout à fait différente avec des mots différents. Avec lui, je parle toujours le provençal traditionnel.
Journaliste	Tu peux dire quelque chose en langue occitane à nos auditeurs ?
Morgan	Oui, bien sûr. Me dison Morgan. Rèste à Antibes*.
Journaliste	Et Antibes est fière de toi ! Merci d'être venu au studio et bon courage pour les Jeux olympiques.
Morgan	Merci à vous, et à la revisto !
Journaliste	Alors là, j'ai compris. Au revoir !

* Je m'appelle Morgan. J'habite à Antibes.

(livre de textes 3HAVO *D'accord*, chapitre 1, page 11)

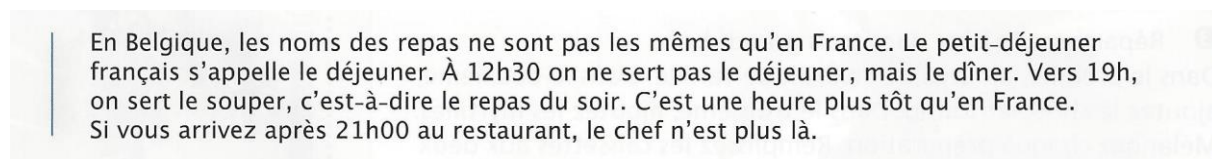
Dans le deuxième chapitre de 3HAVO *D'accord*, l'accent est mis sur des mots bretons comme *Breizh* (la Bretagne), *Demat* (bonjour) et *Kenavo*, (au revoir). La signification du mot *Menhir* est expliquée de la manière suivante : - *Menhir* est un mot breton : *maen* signifie 'pierre' et *hir* 'longue'.

Ensuite, dans le chapitre 5 sur le Maroc, plusieurs mots d'origine marocaine sont expliqués à l'aide de la liste suivante. L'image suivante montre qu'il ne s'agit pas d'une liste d'équivalents en français mais que les significations des mots marocains sont expliquées à l'aide des descriptions.



(livre de textes 3HAVO *D'accord*, chapitre 5, page 83)

Le français de Belgique fait partie des variétés régionales les plus traitées. Les extraits suivants tirés des manuels 2HAVO *D'accord* traitent des différences entre les noms des repas en Belgique et en France.



(livre de textes 2HAVO *D'accord*, chapitre 6, page 94)

4 | REMPLISSEZ

Lees tekst 1 vanaf *En Belgique* tot *Les spécialités belges*. Vul in het schema de Franse en Belgische namen in van de maaltijden en zo mogelijk de tijd waarop men eet.

En Belgique

ontbijt	lunch + tijd	vieruurtje	avondmaaltijd + tijd
<i>le déjeuner</i>	<i>le dîner à 12h30</i>	<i>le goûter à 16h30</i>	<i>le souper à 19h</i>

En France

ontbijt	lunch + tijd	vieruurtje	avondmaaltijd + tijd
<i>le petit-déjeuner</i>	<i>le déjeuner à 12h</i>	<i>le goûter</i>	<i>le dîner à 20h</i>

(antwoordenboek 2HAVO D'accord, chapitre 6, page 92)

Comme le français de Belgique, les variétés du français parlées par les francophones du Canada font parties des variétés les plus traitées. Dans l'exercice de compréhension écrite suivant, les élèves doivent combiner les mots français avec les mots qu'utilisent les canadiens. Il s'agit des mots suivants : *le souper* (le dîner), *des bidoux* (de l'argent), *les bécosses* (les toilettes) et *les vidanges* (les poubelles).

8 | ÉCOUTEZ ET RÉPONDEZ

Neem alle vragen van tevoren goed door. Luister tweemaal naar tekst 3 en maak de opdrachten.

1 Onderstreep de juiste woorden.

Bonjour / Salut, oncle Richard. Je suis très heureux / content de te voir.

2 Wat zijn volgens oom Richard verschillen tussen het Canadese Frans en het normale Frans? Kruis aan.

- A la prononciation C le vocabulaire
B la grammaire D les expressions

3 Onderstreep het juiste woord.

Voor het verschil in uitspraak laat oom Richard aan Émile een stukje op de televisie zien / de radio horen.

4 Combineer de Franse woorden met de woorden die men in Canadees Frans hiervoor gebruikt.

- | | | |
|-----------------|----------------|--------------|
| 1 les poubelles | a le souper | 1 + <u>d</u> |
| 2 les toilettes | b des bidoux | 2 + <u>c</u> |
| 3 le dîner | c les bécosses | 3 + <u>a</u> |
| 4 de l'argent | d les vidanges | 4 + <u>b</u> |

5 Onderstreep het juiste antwoord.

Volgens oom Richard kan Émile na één week alle Canadese meisjes begrijpen / een Canadees meisje versieren.

En na drie weken kan hij al mooie verhalen vertellen zoals Fred Pellerin / hele gesprekken voeren met zijn broer Fred.

6 Beantwoord de vraag.

Wie is Fred Pellerin? Een verhalenverteller uit Saint-Élie-de-Caxton.

(antwoordenboek 2HAVO D'accord, chapitre 8, page 119)

Comme les manuels *D'accord*, les manuels *Grandes Lignes* montrent des exemples du français parlé par les francophones de la Belgique et du Canada. Par exemple, dans 3HAVO c'est à l'aide d'une conversation entre un personnage belge et hollandais que la signification du mot belge *cote* est expliquée. -Mara : *Cote ? C'est quoi ça ?* -Renzo : *Les cotes, c'est comme ça qu'on appelle les notes en Belgique.*

Quant au français parlé au Canada, les manuels 3HAVO *Grandes Lignes* montrent entre autres des phrases en Chiac, une langue anglo-française. Dans le texte suivant, le Chiac est décrit comme un dialecte parlé dans la région du Nouveau-Brunswick. De plus, le texte indique qu'il s'agit d'un mélange de mots français et anglais et que cette langue est surtout parlée par les jeunes.

Le Chiac

Le chiac est une langue *franglaise* ou anglo-française du Canada. Ce dialecte est un mélange de mots français et anglais. Il est très parlé par les jeunes générations de la région du Nouveau-Brunswick au Canada.

Essaie de traduire...:


Ça t'tente tu d'aller watcher une vue?

Non je vais back watcher ce funny movie.

Ça va êt'e right dla fun!

(livre de textes 3HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 3, page 43)

Comme les manuels *D'accord*, les manuels *Grandes Lignes* présentent des exemples en créole. Dans l'exercice suivant tiré du 2HAVO les élèves doivent chercher la traduction française des mots créoles soulignés.



Maldon – Version créole	Version française
Han, ka sa yé <u>misyé</u> Bobo	Eh ben “monsieur bobo”
Fo pa'w konprann Bibi sé on kouyòn	Ne prends pas “bibi” pour une imbécile
Si tout lè mwen o founo	Si je suis tout le temps aux fourneaux
Fò'w antann vou an jou ké ni maldon	Attends-toi à ce qu'il y ait maldonne un jour
<u>Nétwayé</u> , baléyé, astiké	Nettoyer, balayer, astiquer
Kaz-la toujou penpan	La maison est toujours propre
Ba-w <u>manjé</u> , baw lanmou	Je te fais à manger, je te donne de l'amour
É pou vou an ka fè-y an chantan	Et pour toi je le fais en chantant
Ka sa yé misyé Bobo	Eh ben “monsieur bobo”
Pa mandé bibi rété kon <u>madòn</u>	Ne demande pas à “bibi” de rester comme une madonne
Menm si on fè an ti solo	Même si je fais un petit solo
Ou sav kè sé toujou vou ka <u>kontwòl</u>	Tu sais bien que c'est toujours toi qui gardes le contrôle
Byen dé fwa, an té vlé, enprovizé	Souvent, j'ai voulu improviser
É fè an ti boujé	Et sortir un peu
An kaz la, ka rété	Je reste à la maison
Ka santi mwen kon si an <u>prizonyé</u>	Et je me sens emprisonnée
Haaa...pa mélé mwen kon sa ké ni maldòn	Ne me bloque pas comme ça ou sinon il y aura maldonne
Han, han, pa fè mwen-y, pa fè mwen-y woho	Ne me la fais pas
Si'w vlé kè pou nou dé sa <u>kontinyé</u>	Si tu veux que ça continue entre nous
Ban fil pou mwen pé boujé	Relâche la corde pour que je puisse bouger

(livre d'exercices A 2HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 1, page 37)

Contrairement à *D'accord*, les manuels *Grandes Lignes* comprennent des textes et des exercices traitant du *cheutemi* (2HAVO) de l'*euskara* (3HAVO), et de l'*alsacien* (3HAVO). Pourtant, à l'exception de l'exemple ci-dessous de l'alsacien, il n'y a pas d'exemples concrets de ces variétés du français.

1

a Dans ce chapitre, on va aller à Strasbourg en Alsace. Lis les phrases suivantes. Elles sont en alsacien. Traduis-les en français.

Attention >> Autrefois, cette région faisait partie de l'Allemagne. C'est pourquoi beaucoup d'Alsaciens sont bilingues: ils parlent français et allemand. Mais on y parle aussi l'alsacien (un mélange des deux langues).

1 E scheener Dàà. _____

2 Buschur! _____

3 Vielmols merci. _____

4 Bis bàll. _____

5 Aur'voir! _____

(Livre d'exercices A 3HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 2, page 47)

Dans l'ensemble, les manuels 2HAVO et 3HAVO *D'accord et Grandes Lignes* présentent un vocabulaire géographiquement varié alors que les manuels du lycée ne présentent que très peu de variétés du français.

Dans la plupart des exemples mentionnés ci-dessus, les mots sont représentés comme des équivalents des mots français et il ne s'agit pas d'aspects sémantiques et pragmatiques liés à ces mots. Les exemples mentionnant des différences entre les réseaux sémantiques des différentes langues seront élaborés dans la section suivante. Cette section sur le lien entre la notion de langue et celle de culture visera à examiner dans quelle mesure les notions de langue et de culture sont considérées ensemble et dans quelle mesure les manuels scolaires prennent en considération le contexte socioculturel dans l'apprentissage du vocabulaire. Ainsi, quant au vocabulaire, la section suivante ne se concentrera que sur le rôle des aspects sémantiques et pragmatiques.

5.3.2 Le lien entre la langue et la culture

Les partisans de l'approche interculturelle insistent sur l'intégration des notions de culture et de langue. Pourtant, les deux méthodes ont tendance à considérer ces notions séparément, elles comprennent par exemple des parties dans lesquelles la plupart des éléments culturels sont présentés. Surtout les manuels 1HAVO et 2HAVO ont tendance à présenter les éléments culturels sous forme de synopsis et dans des paragraphes détachés. Les extraits suivants tirés des manuels 1HAVO sont représentatifs de cette tendance. Dans *D'accord*, la plupart des éléments culturels se trouvent dans les paragraphes intitulés *Voilà la France*. Dans *Grandes Lignes*, les paragraphes *Francofolies* présentent des similitudes.



(livre de textes 1HAVO D'accord, chapitre 1, pages 18-19)



Francofolies

VIVE LE FRANÇAIS!

En France on parle français. Même dans les séries et les films anglais. Et quand tu écoutes la radio, il y a 40% de chansons françaises.

Les films
En France, les films étrangers sont doublés. Doubler un film, c'est remplacer la voix originale par une voix française. En France, les films ont souvent deux versions: une version originale avec des sous-titres en français et une version française.

Les films anglais ont souvent un nom français. Par exemple:
- *Star Wars: La Guerre des Étoiles*
- *The Lion King: Le Roi Lion*
- *The Twilight Saga: Breaking Dawn: La saga Twilight: Révélation*



La musique
En France, il y a une loi pour le pourcentage de chansons françaises à la radio. Donc les chanteurs français sont très populaires. Mais les jeunes écoutent aussi beaucoup de musique anglaise bien sûr.



étrangers
remplacer
les sous-titres
la loi

buitenlands
vervangen
de ondertitels
de wet



(livre de textes 1HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 7, page 106)

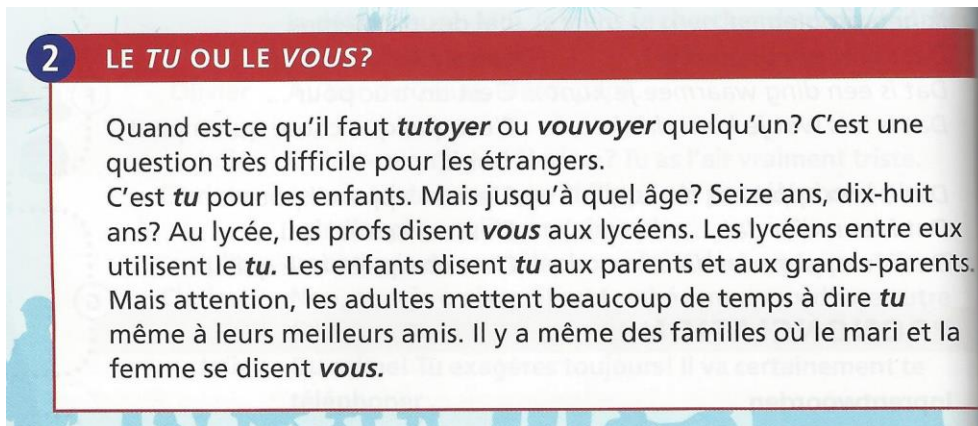
Selon l'approche interculturelle, considérer le rapport étroit entre la langue et la culture, c'est aussi prendre en considération des éléments sémantiques et pragmatiques dans l'apprentissage du vocabulaire. Cependant, les méthodes *D'accord* et *Grandes Lignes* présentent le vocabulaire français surtout comme des listes d'équivalences.

Quant à la prise en considération du lien entre le vocabulaire et la culture dans les textes et les exercices culturels, les deux méthodes se limitent aux mêmes sujets. Il s'agit surtout des différences entre le système scolaire français et néerlandais, des termes d'adresse, et de l'explication de certains mots culturels comme *le goûter* et *le souk*.

Au sujet du vocabulaire relatif au système scolaire français, les deux méthodes traitent des différences entre *le collège* et *le lycée* en France. De plus, dans 4HAVO *Grandes Lignes*, l'expression

'valider son année' est expliquée de la manière suivante : *Valider son année, ça veut dire avoir la moyenne et passer dans la classe supérieure.* (cahier d'activités B 4HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 6, page 90).

A propos des aspects pragmatiques, les manuels traitent surtout des différences entre l'usage des termes d'adresse *tu* et *vous*. Dans le texte suivant, tiré de 2HAVO *D'accord*, les mots *tu* et *vous* ne sont pas présentés comme des équivalences de 'jij' et 'u' néerlandais mais le tutoiement et le vouvoiement sont présentés comme des manières de s'adresser difficiles à distinguer pour les étrangers. Comme le texte parle des différences entre les deux termes d'adresse dans diverses situations de communication, le texte traite du lien entre la langue et son usage. Dans l'exercice correspondant, les élèves s'entraînent à utiliser le tutoiement et le vouvoiement dans diverses situations de communication.



2 LE TU OU LE VOUS?

Quand est-ce qu'il faut **tutoyer** ou **vouvoyer** quelqu'un? C'est une question très difficile pour les étrangers. C'est **tu** pour les enfants. Mais jusqu'à quel âge? Seize ans, dix-huit ans? Au lycée, les profs disent **vous** aux lycéens. Les lycéens entre eux utilisent le **tu**. Les enfants disent **tu** aux parents et aux grands-parents. Mais attention, les adultes mettent beaucoup de temps à dire **tu** même à leurs meilleurs amis. Il y a même des familles où le mari et la femme se disent **vous**.

(livre de textes, 2HAVO *D'accord*, chapitre 3, page 50)

Dans *D'accord* et *Grandes Lignes*, l'explication des mots culturels, ne fait pas partie des sujets les plus traités. Pourtant, il est intéressant d'analyser la façon dont le mot *souk* est traité dans les deux méthodes. Selon le Petit Robert 2007 les connotations suivantes sont attachées à ce mot :

1. *Marché couvert des pays d'islam réunissant, dans un dédale de ruelles, des boutiques et ateliers.*
2. *FIG.,FAM. Lieu où règne le désordre, le bruit.*

Dans cette définition il devient clair que les mot *souk* et *marché* ne sont pas interchangeable. Pourtant, les manuels 3HAVO ont tendance à présenter ce mot comme '*marché marocain*' ou en tant que '*marché couvert avec plein de petites boutiques, quotidien ou hebdomadaire*'. Les manuels 3HAVO *Grandes Lignes* prennent en considération plusieurs connotations attachées au mot *souk*. Dans les extraits suivants, les aspects sémantiques liés au concept de *souk* sont élaborés.

H
LIRE

Fichier Édition Capture Fenêtre Aide

www.azurever.com

Accueil | **Visites & activités** | Reportages | Témoignages

Le souk de Marrakech: le plus grand marché du monde

Si vous allez en vacances à Marrakech, ne manquez pas le souk! Lisez nos conseils et bonne journée au souk!

Le souk, c'est quoi?
Le souk est un quartier composé de nombreux marchés. C'est un labyrinthe de petites rues avec plus de 40 000 artisans. On pourrait s'y perdre!
On y trouve de tout: des marchands de bijoux aux marchands d'épices, des vendeurs de tapis aux marchands de théières, des marchands de tissus aux vendeurs de vases. On peut même y manger car il y a également des pâtisseries, des boulangeries et des restaurants.

Conseils pratiques aux touristes
Quelques petits conseils:
- Si vous êtes pressé(e)(s), il vaut mieux y entrer avec un guide. En effet, il est presque impossible pour un visiteur de retrouver son chemin.
- Faites attention aux prix et n'oubliez pas de marchander! Il serait dommage de payer 100% du prix. Tout le monde marchandise au Maroc. C'est tout à fait normal.



- Dans un souk, normalement vous devriez vous faire gentiment harceler. Tous les marchands veulent vous voir entrer dans leur magasin. Ne vous fâchez pas! Prenez le temps de regarder et de marchander.

Un marché typique du Maroc
Le souk est un lieu extrêmement important dans la vie marocaine. On peut en voir dans toutes les villes du royaume. Au souk, on peut bien sûr acheter des produits. Mais c'est aussi un lieu important des relations sociales: c'est au souk qu'on règle les problèmes, mais aussi les projets de mariages.

les artisans	de ambachtellieden	harceler	lastig vallen
les marchands	de handelaren	ne vous fâchez pas	word niet boos
être pressé(e)(s)	haast hebben		

(livre de textes 3HAVO *Grandes Lignes*, chapitre7, page 90)

Le texte ci-dessus présente plusieurs aspects sémantiques du concept de *souk* sont traités. Par exemple, le *souk* de Marrakech est décrit comme une sorte de quartier composé de nombreux marchés et en tant que lieu important des relations sociales. De plus, l'extrait suivant insiste sur le manque d'équivalence entre les mots *souk* et *marché* en présentant les expériences personnelles d'un touriste français : *maintenant, je sais qu'un marché français n'a rien à voir avec un souk marocain* .

Fichier Édition Capture Fenêtre Aide

www.azurever.com

Accueil | Visites & activités | Reportages | **Témoignages**

Mon voyage au Maroc

Cet été, je suis allé en vacances au Maroc avec mes parents. Nous y sommes restés deux semaines. Nous avons visité plusieurs villes marocaines. Ce que j'ai préféré, c'est le souk de Marrakech. Cet endroit est vraiment incroyable. Je n'avais jamais vu un tel marché avant.

En France, j'avais l'habitude des petits marchés. On voit des marchands de fruits et de légumes, des marchands de vêtements, des marchands de bijoux et cetera. Le marché en France est toujours un endroit animé car il y a beaucoup de monde. Mais ça reste assez calme. Maintenant, je sais qu'un marché français n'a rien à voir avec un souk marocain. Au Maroc, les marchés sont complètement différents, surtout à Marrakech. D'abord ce souk est immense. Ils devraient donner un plan du souk avant d'y entrer. Avec mes parents, on a eu du mal à trouver la sortie. On a dû demander la route plusieurs fois pour sortir. Ce n'est pas une blague! On a aussi mangé des fruits et du kébab au souk. C'était très bon. En plus, il y a des milliers de stands et de marchands. Ils vendent vraiment de tout: des trucs pour la maison, à manger, des souvenirs, des chaussures... Si tu cherches quelque chose, n'importe quoi, je suis sûr que tu peux le trouver dans un souk. Il faut vraiment le voir pour le croire!

Maintenant, je comprends mieux l'expression: «C'est le souk!», qui veut dire: c'est le bazar. Alors, si vous partez au Maroc: Bonnes vacances!



un tel n'a rien à voir avec zo'n heeft niets te maken met avoir du mal à n'importe quoi moeite hebben met wat dan ook

© Noordhoff Uitgevers bv chapitre 7 quatre-vingt-onze 91

(livre de textes 3HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 7, page 91)

Le texte ci-dessus parle surtout d'une distinction entre le *marché* français et le *souk* marocain. Cette distinction est liée à une autre connotation attachée au mot *souk* à savoir le *désordre*. A la fin du texte, l'expression *c'est le souk* liée à cet aspect sémantique est expliquée de la façon suivante : *Maintenant, je comprends mieux l'expression : C'est le souk ! , qui veut dire : c'est le bazar*. Cette expression est clarifiée à l'aide des images représentant le désordre des *souk*.



(livre de textes 3HAVO *Grandes Lignes*, chapitre7, page 92)

Les textes et images mentionnés ci-dessus prennent en considération le lien entre la langue et la culture. Cependant, dans *D'accord* et *Grandes Lignes*, l'élaboration des aspects sémantiques liés au vocabulaire est assez rare. Les deux méthodes intègrent peu les notions de langue et de culture dans les manuels scolaires. De plus, il n'y a guère d'importance accordée aux malentendus liés aux différences entre les réseaux sémantiques français et néerlandais. Pourtant, d'après l'approche interculturelle, le rôle de médiateur interculturel exige surtout des connaissances et des capacités permettant de comprendre la source d'éventuels malentendus et d'y remédier. La section suivante analysera vers quels rôles les manuels *D'accord* et *Grandes Lignes* orientent les élèves.

5.3.3 Le rôle de l'élève

Le questionnaire sur la partie interculturelle permet d'examiner vers quels rôles les manuels orientent les élèves. La matrice présentée dans la section 4.2 montre que la question suivante est basée sur le questionnaire de Lange :

4. Vers quels rôles les manuels orientent-ils les élèves ?

Vers quel rôle le texte/l'exercice oriente-t-il les élèves ?	11. What is the social function of the learner in the textbook?
--	---

Ces questions permettent d'examiner si les élèves sont considérés comme des touristes ou si les manuels orientent les élèves vers d'autres rôles. Il est important de mentionner que les rôles analysés dans cette recherche ne correspondent pas exactement aux rôles analysés par Lange. Par exemple, les textes et les exercices dans lesquels il s'agit du rôle de *l'apprenant d'une langue* ou de *l'étudiant en échange* n'ont pas été pris en compte. En revanche, la décision a été prise de faire la distinction entre trois rôles pertinents à l'approche interculturelle. Il s'agit des rôles élaborés dans la section 3.2.3 à savoir : le rôle *de touriste*, *de connaisseur du monde* et celui de *médiateur interculturel*.

Le rôle de médiateur interculturel et celui de connaisseur du monde exigent des connaissances relatives à la culture cible et la culture source qui dépassent les seules informations touristiques. Pourtant, dans les deux méthodes, le thème du tourisme est fortement présent à travers les manuels du collège. Les extraits suivants illustrent cette orientation vers le rôle de touriste.

Land/streek	Stad/steden	Activiteiten	Natuur / omgeving
1 Bretagne	*	vissen, surfen, zeilen, strandzeilen	eilanden, zee, bossen, platteland
2 PACA	Antibes, Juan-les-Pins	naar (jazz)festivals gaan	zee, stranden, bergen, (oude dorpjes)
3 Martinique	*	op het strand liggen, (diepzee)duiken	zee, stranden, bergen, vulkanen
4 Marokko	Casablanca, Marrakech, Rabat, Fès, Agadir	uit eten, naar de film gaan, dansen	woestijn, zee, bergen, oude steden

(Antwoordenboek 3HAVO D'accord, chapitre 7, page 113)

Dans cet exercice tiré de 3HAVO *D'accord* les élèves doivent compléter le schéma avec les informations touristiques sur la Bretagne, la PACA, la Martinique et le Maroc. Les manuels *Grandes Lignes* présentent des textes et des exercices similaires. Par exemple, le texte suivant sur la côte d'Azur insiste également sur des informations pertinentes pour des touristes.

Francofolies

ÇA BOUGE SUR LA CÔTE D'AZUR!

La Côte d'Azur, c'est une région dans le sud de la France. C'est sur la côte méditerranéenne. Plus de 10 millions de touristes visitent la Côte d'Azur chaque année. Mais quelles villes visiter sur la Côte d'Azur et pourquoi?

Nice pour ...

- sa colline du château: une vue magnifique sur la baie
- ses musées: Chagall et Matisse
- la Promenade des Anglais pour une promenade au bord de la mer

Antibes pour ...

- son musée Picasso dans le château des Grimaldi
- son parc aquatique Marineland avec ses orques, ses dauphins et ses otaries
- son phare de la Garoupe: une belle vue panoramique

Cannes pour ...

- son Festival du film international chaque année en mai
- son île Sainte-Marguerite et son musée de la Mer
- sa vieille ville 'Le Suquet' avec ses petites rues

Saint-Tropez pour ...

- son port avec les plus beaux yachts
- sa plage de Pampelonne
- ses célébrités: on peut les voir pendant leurs vacances

la côte
la colline
la vue

de kust
de heuvel
de uitzicht

les otaries
le phare

de zeeluwten
de vuurtoren

(livre de textes 2HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 3, page 52)

Comparés aux manuels du collège, les manuels 4HAVO comprennent relativement moins de textes, d'images et d'exercices consacrés au tourisme. En revanche, dans les manuels du lycée, les élèves sont surtout considérés comme des connaisseurs du monde.

Comme le rôle de touriste, le rôle de connaisseur du monde est fortement présent dans les manuels du collège des deux méthodes. Dans les sections précédentes, il est devenu clair que la plupart des textes et des exercices culturels présentent des faits soit sur la *Culture* avec un grand c, soit sur la *culture* avec un petit c. De plus, il s'agit surtout d'une transmission des connaissances culturelles sur d'autres pays et non

pas de la culture néerlandaise. Le rôle des éléments culturels relatifs à la culture néerlandaise sera élaboré dans la section suivante.

Dans l'ensemble les élèves sont surtout considérés comme des touristes ou comme des connaisseurs du monde. Cependant, d'après l'approche interculturelle, il est important de considérer les élèves en tant que des locuteurs interculturels. Les deux méthodes ne présentent guère de textes et d'exercices qui orientent les élèves vers ce rôle exigeant des capacités de comparaison et d'interprétation. La section suivante analysera dans quelle mesure les manuels analysés favorisent le développement des compétences nécessaires à la communication interculturelle. Ensuite, les rares extraits qui orientent les élèves vers le rôle de médiateur interculturel seront analysés dans la section 5.3.5.

5.3.4 Le développement des compétences interculturelles

En analysant les textes, les images et les exercices à l'aide des définitions des trois dimensions du modèle de Byram, il est possible d'examiner dans quelle mesure les manuels *D'accord* et *Grandes Lignes* contribuent au développement des compétences interculturelles. Comme il y a un chevauchement entre les dimensions du modèle de Byram, les éléments interculturels ont d'abord été analysés à l'aide des questions suivantes :

1. *Les Pays-Bas sont-ils traités ?*
2. *S'agit-il d'une comparaison entre la culture source et la culture cible ?*
3. *Est-ce que l'exercice favorise la réflexion des élèves sur leur propre culture et la culture cible ?*

Dans cette recherche, chaque texte et exercice culturel a été analysé à l'aide de ces questions. Cette partie du questionnaire sur le contenu interculturel a permis d'identifier les textes et les exercices interculturels susceptibles de contribuer au développement des compétences interculturelles. Ensuite, les textes et les exercices qui comprennent des comparaisons entre la culture cible et source et ceux qui favorisent la réflexion des élèves sur des différences culturelles, ont été analysés de nouveau à l'aide des dimensions du modèle de Byram, élaborées dans la section 3.2.4. Il s'agit des dimensions suivantes : *les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être.*

Chaque dimension du modèle de Byram insiste sur l'importance de la compréhension de la propre culture. Comme cette recherche vise à analyser des manuels scolaires français en usage aux Pays-Bas, la culture néerlandaise est considérée comme la culture source. Les schémas suivants indiquent le nombre de textes et le nombre d'exercices traitant des éléments culturels néerlandais.

Le nombre de textes et d'exercices traitant des éléments culturels néerlandais dans <i>D'accord</i>	Nombre de textes	Nombre d'exercices
1HAVO <i>D'accord</i>	3	11
2HAVO <i>D'accord</i>	5	6
3HAVO <i>D'accord</i>	5	6
4HAVO <i>D'accord</i>	4	7

Le nombre de textes et d'exercices traitant des éléments culturels néerlandais dans <i>Grandes Lignes</i>	Nombre de textes	Nombre d'exercices
1HAVO <i>Grandes Lignes</i>	8	4
2HAVO <i>Grandes Lignes</i>	4	9
3HAVO <i>Grandes Lignes</i>	4	9
4HAVO <i>Grandes Lignes</i>	2	6

Le nombre de textes et d'exercices mentionnant des éléments culturels des Pays-Bas se situe entre 3 et 11 dans les manuels *D'accord* et entre 2 et 9 dans *Grandes Lignes*. Les exercices sur les Pays-Bas mettent très peu l'élève en situation d'interrogation sur les différences entre la culture néerlandaise et la culture cible. Les élèves ne sont guère encouragés à développer leurs capacités de comparaison, d'interprétation et de mise en relation, à savoir les capacités nécessaires au développement *des savoirs* et *du savoir-faire*. Par conséquent, la plupart des textes et les exercices traitant des différences entre le monde francophone et les Pays-Bas ne satisfont pas aux critères des dimensions du modèle de Byram. Il s'agit par exemple des différences factuelles entre les marchés néerlandais et français et des différences par rapport aux fêtes et systèmes scolaires.

Les citations suivantes tirées de 1HAVO *Grandes Lignes* et de 2HAVO *D'accord* sont représentatives des comparaisons entre la culture française et néerlandaise qui ne satisfont pas aux critères des dimensions du modèle de Byram.

- *Vive les soldes en France ! Pendant cinq semaines il y a des réductions dans toutes les boutiques françaises. Aux Pays-Bas, il n'y a pas de soldes officielles. Les soldes sont autorisées toute l'année. (livre d'exercices B 1HAVO Grandes Lignes: 25)*

-*Het Franse schoolsysteem verschilt in sommige opzichten behoorlijk van wat wij gewend zijn. De eerste klas heet la sixième (de 6^e). Ook gaan Franse kinderen al een jaar eerder naar de middelbare school dan wij en duren de schooldagen langer. (livre de textes 1HAVO Grandes Lignes: 24)*

-*Les anniversaires ne sont pas aussi importants qu'aux Pays-Bas. On peut offrir un cadeau et quelquefois on organise un repas.- (livre de textes 2HAVO D'accord : 51)*

-*Le soir, les Français dînent plus tard que les Hollandais. C'est pourquoi beaucoup de restaurants n'ouvrent pas avant 19 heures. En France, le dîner n'est pas le repas le plus important, ça c'est le repas de midi.- (livre de textes 2HAVO D'accord : 99)*

-*Je hebt 's avonds vast wel eens een stukje brie of camembert gegeten. Maar in Frankrijk eet je kaas niet op een feestje of op een verjaardag. Nee, voor de Fransen is kaas een onderdeel van de maaltijd. De Fransen eten kaas na het hoofdgerecht en voor het dessert, of als dessert.- (livre de textes 2HAVO D'accord: 99)*

Les extraits mentionnés ci-dessus mettent l'accent sur la transmission des faits culturels sur les systèmes scolaires, des fêtes et des habitudes alimentaires. De plus, les élèves ne sont pas encouragés à réfléchir sur des différences culturelles liés aux valeurs et attitudes. Par conséquent, les comparaisons entre les éléments culturels des Pays-Bas et du monde francophone ne contribuent pas au développement des compétences interculturelles.

Comme dans les exemples tirés des manuels du collège, les manuels du lycée ne présentent guère de textes ou d'exercices sur les Pays-Bas qui contribuent au développement des compétences interculturelles. Par exemple, dans l'extrait suivant tiré de 4HAVO *D'accord* il s'agit d'une transmission des connaissances déclaratives relatives aux différences entre la façon de passer le week-end en France et aux Pays-Bas. L'extrait d'après de 4HAVO *Grandes Lignes* traite des différences entre la vie des lycéens néerlandais et celle des lycéens français.

- Si on parle de passer les week-ends, est-ce que tu vois une différence entre la façon de passer le week-end en France et ici, aux Pays-Bas ?

Il n'y a pas une grosse différence, je trouve, sauf que le samedi en France c'est pour faire les courses et les magasins, les magasins en France sont ouverts beaucoup plus tard en fait qu'aux Pays-Bas, et c'est vraiment le samedi, la journée shopping. Donc les familles partent faire, le samedi matin, les courses dans les supermarchés, et l'après-midi ils vont avec les enfants faire les boutiques pour acheter des vêtements et les boutiques sont ouvertes jusqu'à dix-sept heures, euh, jusqu'à dix-neuf heures, donc c'est assez tard. Le dimanche ils sortent souvent en famille, ils vont dans les parcs, ils vont se promener ou ils vont au zoo.

(livre de textes 4HAVO *D'accord*, chapitre 4, page 61)

En France, les lycéens ont de longues journées d'école et finissent généralement à 17 heures. Ils ont même souvent classe le samedi matin! Par contre, ils ont plus de vacances que les lycéens néerlandais. Cela leur laisse donc le temps de réfléchir à leurs futures études et au métier dont ils rêvent, car comme l'a dit Saint-Exupéry, l'auteur du *Petit Prince*, «Fais de ta vie un rêve, et d'un rêve, une réalité.»

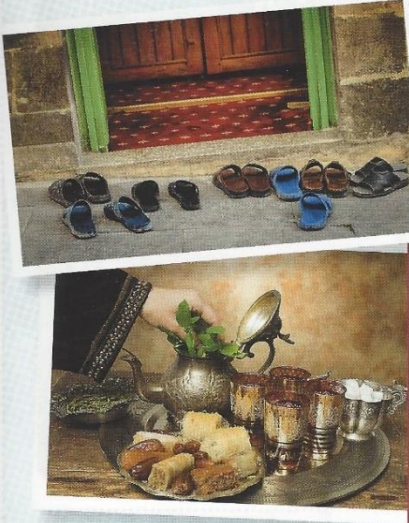
(Cahier d'activités B *Grandes Lignes* chapitre 4, page 5)

Dans l'ensemble, les deux méthodes présentent peu de textes et d'exercices culturels dans lequel l'élève est susceptible de percevoir sa propre culture en tant que système de référence. Par conséquent, il n'est guère encouragé à repérer des écarts interprétatifs entre différents systèmes de référence. Ainsi, dans les textes et les exercices traitant des Pays-Bas, l'élève n'est guère considéré comme un médiateur interculturel. Pourtant les manuels 3HAVO lui procurent quelques outils pour développer les compétences interculturelles. Dans la section suivante, quelques textes et exercices qui orientent les élèves vers le rôle de locuteur interculturel seront analysés.

5.3.5 Quelques textes et exercices qui orientent les élèves vers le rôle de médiateur interculturel

Selon le modèle de Byram, le rôle de médiateur interculturel exige des aptitudes à comprendre et à interpréter des différences culturelles. Il s'agit par exemple des aptitudes relatives au *savoir-faire* qui rend les élèves capables de comprendre la source d'éventuels malentendus et d'y remédier.

Les extraits suivants sur les coutumes au Maroc tendent à contribuer au développement du *savoir-faire* des élèves. Dans le texte ci-dessous il s'agit d'une élaboration du lien entre les coutumes, les valeurs et les croyances au Maroc. Les coutumes au Maroc sont introduites par la phrase : *-Quand tu vas visiter un pays que tu ne connais pas et qui a une culture différente de la tienne, il faut savoir ce que tu peux faire ou ne pas faire.-* Cette phrase indique que le système de référence néerlandais n'est pas le seul et qu'il est important de tenir compte de la multiplicité des systèmes de références



1 LES COUTUMES AU MAROC

Quand tu vas visiter un pays que tu ne connais pas et qui a une culture différente de la tienne, il faut savoir ce que tu peux faire ou ne pas faire. Voici quelques règles pour le Maroc.

Ce qu'il faut faire

- Se déchausser avant d'entrer dans une pièce quand on voit d'autres chaussures près de la porte.
- Si tu es invité dans une famille, répondre à toutes les questions que l'on te pose, même si elles te paraissent indiscrètes.
- Éviter de toucher les aliments avec la main gauche, considérée comme impure par la religion. On mange donc le couscous ensemble dans le même plat avec la main droite.
- Demander l'autorisation à une personne que tu ne connais pas de la photographier si tu veux faire une photo d'elle.

Ce qu'il ne faut pas faire

- Donner quelque chose en échange de l'hospitalité qu'on t'offre. Si ton hôte n'est pas très riche, accompagne-le au marché pour acheter les ingrédients pour le repas, mais ne lui donne pas d'argent.
- Porter des vêtements trop dénudés ou provocants dans certaines régions ou endroits. Les shorts et les vêtements sans manches sont considérés comme indécents. Le nudisme est interdit.
- Se moucher bruyamment en public, surtout pendant un repas.
- Refuser le thé à la menthe que l'on t'offre, ce n'est pas poli.
- Critiquer la religion ou la monarchie.

(livre de textes 3HAVO *D'accord*, chapitre 5, page 92)

68 | LISEZ ET COCHEZ TEXTE 1

Lees tekst 1 op blz. 92 van je *livre de textes*. Kruis aan wat je wel of niet moet doen in Marokko.

	wel	niet
1 Schoenen uitdoen als je bij mensen in huis komt.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Op alle vragen antwoord geven als je ergens bent uitgenodigd.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Aangeboden drank weigeren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4 Kritiek hebben op de godsdienst.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5 Toestemming vragen om iemand die je niet kent te fotograferen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Etenswaars met de linkerhand aanraken.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7 Luid je neus snuiten in het openbaar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8 Kleding dragen die te veel blote huid laat zien.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

69 | LISEZ ET RÉPONDEZ TEXTE 1

Lees tekst 1 nog een keer. Beantwoord de vragen.

- Citeer de eerste twee woorden van de zin, waarin je leest dat je uit beleefdheid elke vraag moet beantwoorden. *Même si.*
- Wat wordt gezegd over eten met je linkerhand aanraken? *Dat mag absoluut niet, want de linkerhand wordt als onrein beschouwd.*
- Hoe wordt couscous gegeten in een gezelschap? *Je eet allemaal uit dezelfde schaal met de rechterhand.*
- Geef een voorbeeld hoe je je gastvrouw / gastheer kunt bedanken zonder haar/hem te beledigen. *Je kunt meegaan naar de markt en de boodschappen voor de maaltijd betalen.*
- Wat wordt gezegd over het dragen van een korte broek en mouwloze kleding? *Dat kan niet overal; in sommige gebieden in Marokko wordt dat als onfatsoenlijk beschouwd.*
- Wat moet je vooral niet doen tijdens een maaltijd? *Je neus snuiten.*
- Hoe wordt het weigeren van bijvoorbeeld aangeboden muntthee beschouwd? *Als onbeleefd.*
- Wat mag je, naast de godsdienst, niet bekritisieren in Marokko? *Het koningshuis.*

(Antwoordenboek 3HAVO *D'accord*, chapitre 5, page 90)

Dans l'exercice les élèves sont encouragés à considérer les normes et les valeurs marocaines quant aux habitudes vestimentaires et alimentaires et à considérer les sujets sensibles au Maroc. Par conséquent, il s'agit des aptitudes du *savoir-faire* permettant d'interagir et de s'ajuster aux situations de la vie quotidienne au Maroc.

Grâce aux textes et exercices mentionnés ci-dessus, les élèves sont susceptibles d'apprendre que leur système de référence n'est pas le seul. Cette prise de conscience est nécessaire au développement du *savoir-être* qui est caractérisé par la volonté de relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements. Selon le modèle de Byram, il est important de proposer des exercices dans lesquels les élèves sont encouragés à considérer leur propre culture du point de vue des étrangers ayant un autre système de référence. Ces exercices encouragent les élèves à mettre en question ce qu'ils avaient toujours pris comme allant de soi.

Les extraits suivants font partie des exemples infimes de l'orientation vers le *savoir-être*. Les exercices tirés de 3HAVO *D'accord* et *Grandes Lignes* incitent les élèves à se mettre à la place des étrangers. Dans l'exercice tiré de *Grandes Lignes* les élèves doivent décrire deux stéréotypes qu'ont les Français sur les Néerlandais et dans l'exercice tiré de *D'accord* les élèves doivent jouer le rôle d'intermédiaire en indiquant quelques coutumes néerlandaises pertinentes pour les étrangers.

c **Hoe denk je dat Fransen over Nederlanders denken? Bedenk twee stereotypen over Nederlanders en schrijf ze in het Nederlands op.**

1 _____
2 _____

(Livre d'exercices A 3HAVO *Grandes Lignes*, chapitre 3, page 123)

75 | ON FINIT



Als een buitenlander in Nederland komt, over welke typisch Nederlandse leefregels, gewoontes of gebruiken zou je hem of haar dan vertellen? Noem er vijf. Noteer ze in het Frans op een apart blaadje. Bewaar dit blaadje in je taalportfolio.

(Antwoordenboek 3HAVO *D'accord*, chapitre 5, page 91)

Comme les élèves sont encouragés à considérer leur propre culture du point de vue des étrangers ayant un autre système de référence, les élèves sont susceptibles de prendre conscience d'un autre système de référence. D'après l'approche interculturelle une telle décentration permet de repérer des différences culturelles et de comprendre la source d'éventuels malentendus et d'y remédier. Dans les deux exercices, les élèves ne sont pas encouragés à réfléchir sur les différences culturelles d'une manière explicite. Pourtant, quant à la comparaison et la réflexion, les exercices constituent des points de référence pour des professeurs.

Dans l'ensemble, *D'accord* et *Grandes Lignes* ne présentent guère de textes et d'exercices qui encouragent les élèves à développer leurs capacités à comprendre et à interpréter les ressemblances et les différences entre leur propre système de référence et celui de la culture source. Par conséquent, les deux méthodes ne présentent que très peu de textes et d'exercices qui orientent les élèves vers le rôle de médiateur interculturel.

6. Discussion

En analysant les résultats de cette analyse de manuels scolaires il est possible de décrire la place et le rôle des éléments culturels et interculturels des méthodes *D'accord* et *Grandes Lignes*. Cette section est destinée à considérer les limites de cette recherche et de discuter les implications des résultats.

6.1 Quelques remarques par rapport aux démarches de recherche

Le questionnaire de cette recherche a été conçu en collaboration avec deux étudiantes en espagnol. Ce travail collectif a contribué à clarifier les critères d'analyse et à améliorer le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats de cette analyse de manuels scolaires.

Comme l'objectif était d'examiner les éléments culturels et interculturels présents dans les manuels scolaires en usage en cours de français et espagnol, plusieurs articles sur le concept de culture et celui d'interculturalité ont été comparés. L'analyse comparative de ces études a permis de définir les points de consensus sur ces notions. Les trois étudiantes ont conçu le questionnaire à l'aide de ces points de consensus. Cette démarche de recherche a contribué à améliorer le degré de validité conceptuelle de cette recherche et à diviser le questionnaire en une partie culturelle et une partie interculturelle. Pourtant, il est important de mentionner qu'il y a un chevauchement entre le concept de culture et celui d'interculturalité qui se reflète dans les résultats de cette analyse de manuels scolaires. La partie culturelle comprend certains éléments interculturels et la partie interculturelle comprend également des éléments culturels. Par exemple, l'analyse de l'intégration des deux composantes du concept de culture (la *Culture* avec un grand c et la *culture* avec un petit c) est pertinent pour les deux parties de cette recherche. Il en est de même pour la présentation des lieux francophones et du thème du tourisme. Par conséquent, malgré la distinction de la question de recherche en une partie culturelle et interculturelle, les deux parties de cette recherche sont liées.

Après avoir conçu le questionnaire, les trois étudiantes ont suivi quelques démarches de recherche permettant de clarifier les critères d'analyse et d'éliminer certaines éventuelles différences d'interprétation. Malgré la prise en considération de ces démarches de recherche, il y avait toujours quelques différences d'interprétation inattendues et dans certains cas, l'interprétation des résultats demeurait l'objet de débat. Il s'agissait surtout des traits sociaux des personnages, des sujets sensibles et des aspects sémantiques et pragmatiques lié à l'apprentissage du vocabulaire. Comme ces aspects ont été analysés sous l'influence des cadres référentiels individuels des étudiantes, les étudiantes ont consultés les autres en cas de doute. Malgré cette démarche de recherche il faut porter une attention particulière aux résultats concernant ces aspects interculturels.

En analysant les manuels scolaires, la décision a été prise d'adapter deux aspects de cette recherche quant au traitement des données. La première adaptation concerne les éléments culturels. Au début,

l'objectif des analyses de manuels scolaires était de répéter la recherche de Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker. Pour cette raison, les étudiantes ont noté les thèmes culturels selon le modèle de Donker. Pourtant, en élaborant le cadre théorique de cette recherche, ces thèmes ont été regroupés à l'aide de l'image d'iceberg proposée par Schadewitz et à l'aide de la liste des sujets culturels proposée par le *Conseil de l'Europe*. Ce nouveau regroupement de thèmes a permis d'examiner dans quelle mesure les deux composantes de la culture sont intégrées dans *D'accord* et *Grandes Lignes*. Pourtant, comme la plupart des textes, des images et des exercices culturels n'ont pas été reanalysés, il est possible que ce regroupement de thèmes n'ait pas mené au classement de thème conforme aux critères des deux composantes de la culture. Par conséquent, ce regroupement de thèmes n'a pas contribué au degré de confiance de cette recherche.

La deuxième adaptation relative au traitement des données concerne la partie interculturelle. Dans sa recherche, Lange fait la distinction entre les rôles suivants de : *touriste*, *l'apprenant d'une langue*, *l'étudiant en échange*, *médiateur interculturel*. En analysant le contenu culturel *D'accord* et *Grandes Lignes* en élaborant le cadre théorique, les étudiantes ont pris la décision de ne pas prendre en compte le rôle de *l'apprenant d'une langue*, et celui de *l'étudiant en échange*. En revanche, la décision a été prise de faire la distinction entre trois rôles pertinents à l'approche interculturelle à savoir le rôle de *touriste*, de *connaisseur du monde* et celui de *médiateur interculturel*. Par conséquent, les rôles de cette recherche ne correspondent pas exactement aux rôles analysés par Lange.

6.2 Quelques remarques sur les implications des résultats de cette recherche & des recommandations pour des recherches ultérieures

Les résultats de cette analyse de manuels indiquent le nombre de textes, d'images et d'exercices culturels. Il est important de mentionner que le nombre d'éléments culturels mentionné dans les textes et les exercices n'a pas été pris en compte. Certains textes et exercices culturels comprennent plusieurs éléments culturels alors qu'il y en a d'autres qui comprennent qu'un seul élément culturel. Par conséquent, il n'est pas possible de tirer des conclusions par rapport au nombre d'éléments culturels présentés dans les deux méthodes.

Les résultats de cette recherche semblent indiquer que les méthodes *D'accord* et *Grandes Lignes* comprennent relativement plus de textes et d'exercices culturels que les manuels scolaires allemands analysés par Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker. Quant à la comparaison des résultats des deux recherches, il est important de mentionner que les critères au sujet de la façon de compter le nombre de textes et d'exercices culturels n'étaient pas clairs. Les étudiantes ont décidé de prendre en compte chaque texte et exercice culturel évoquant explicitement des éléments culturels. Par exemple, les exercices composés de plusieurs parties (a,b,c) qui évoquent des éléments culturels dans une de ces parties, ont été comptés en tant qu'exercice culturel en entier. Par conséquent, il est envisageable que les écarts entre les

pourcentages de textes et d'exercices culturels français et allemands soient liés à la façon de compter le contenu culturel.

La prochaine remarque concerne les résultats sur les pourcentages d'images culturelles. Les manuels *Grandes Lignes* comprennent plus d'images que les manuels *D'accord*. Comme ces différences entre les nombres d'images des manuels du collège des deux méthodes ne contribuent pas au degré de confiance que l'on peut accorder aux comparaisons des pourcentages d'images culturelles, il faut porter une attention particulière aux écarts entre les pourcentages d'images culturelles dans les deux méthodes (51 à 70 % dans *D'accord* contre 25 à 45 % dans *Grandes Lignes*). En d'autres mots, il est important de mentionner les différences entre le nombre total d'images culturelles du collège. (135 à 200 dans *D'accord* contre 100 et 119 dans *Grandes Lignes*).

La dernière remarque sur les implications de recherche concerne la part du contenu culturel des manuels 4HAVO. Les résultats de cette recherche semblent indiquer que la part de textes, d'images et d'exercices culturels n'augmente pas selon le passage du collège au lycée. Pourtant, il est important de mentionner que les vidéos et les exercices de compréhension orale des manuels 4HAVO ne font pas partie de cette recherche alors que ces types d'exercices des manuels du collège ont été analysés. Comme ces types d'exercices des manuels du collège comprennent des éléments culturels, il est envisageable qu'il en est de même pour les manuels 4HAVO et que les pourcentages relativement peu élevés des manuels du lycée soient dus à l'omission des analyses de vidéo et d'exercices de compréhension orale. Pour cette raison, des recherches ultérieures sur les différences entre les manuels du collège et ceux du lycée devront inclure ces types d'exercices.

Les manuels scolaires sont considérés comme de puissants vecteurs d'information. Cette recherche a permis de définir le rôle des éléments culturels et interculturels dans les deux méthodes françaises les plus utilisées. Il est intéressant de répéter cette recherche pour les méthodes les plus utilisées en cours d'anglais. Pourtant, il est important de mentionner qu'en effectuant cette analyse de manuels scolaires, il n'est pas possible de tirer des conclusions par rapport à la façon dont les éléments culturels et interculturels sont traités pendant les cours de langue. Les manuels jouent un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères mais il est également important de considérer d'autres facteurs. Aux Pays-Bas, les écoles peuvent décider par elles-mêmes comment elles vont enseigner les cours de langues. Par conséquent les enseignants ont beaucoup de liberté et joue un rôle important dans l'enseignement des langues. Pour cette raison, les recherches ultérieures sur le rôle des éléments (inter)culturels en cours de langues devront inclure le rôle de l'enseignant. Par exemple, il est intéressant d'analyser les notices explicatives destinées aux enseignants et de mener des entretiens avec les élèves et leurs professeurs sur l'intégration des éléments (inter)culturels dans les cours français.

7. Conclusion

Ce mémoire de master a été conçu sous la direction de deux membres du *meesterschapsteam* et en collaboration avec deux étudiantes en espagnol. Les trois étudiantes ont mené des analyses de manuels scolaires permettant de décrire la place et le rôle des éléments culturels et interculturels des méthodes de niveau havo les plus utilisées pendant les cours de français et d'espagnol aux Pays-Bas à savoir : *D'accord*, *Grandes Lignes*, *¡Apúntate! Gente joven* et *Paso adelante*. L'objectif était de répéter la partie *culturelle* de l'analyse de manuels scolaires menée par Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker (2016) et de la compléter en ajoutant des éléments *interculturels* de la recherche *Perspectives on Intercultural Competence A textbook Analysis and an Empirical study of Teachers' and Students' Attitudes* (2011).

Comme il n'y a pas de définition consensuelle des termes *culture* et *interculturel*, plusieurs articles sur ces termes, dont ceux mentionnés ci-dessus, ont été comparés dans le cadre théorique. Ces analyses comparatives ont permis de définir les points de consensus sur le concept de *culture* et celui d'*interculturalité*. Le questionnaire de cette analyse de manuels scolaires est basé sur ces points de consensus et comprend à la fois une partie culturelle et interculturelle. A l'aide des deux parties du questionnaire, il est possible de répondre à la question de recherche : *Quelle est la place et quel est le rôle des éléments (inter)culturels présents dans les manuels scolaires D'accord et Grandes Lignes ?*

7.1 Les éléments culturels

Le schéma suivant donne un aperçu du contenu culturel des deux méthodes analysées. Il s'agit d'une analyse comparative des aspects de l'approche culturelle idéale et des éléments culturels présents dans les manuels scolaires *D'accord* et *Grandes Lignes*.

L'approche culturelle idéale	L'approche culturelle réelle des méthodes <i>D'accord</i> et <i>Grandes Lignes</i>
<p>1. La part de textes, d'images et exercices culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégration des éléments culturels dans la plupart des textes, exercices et les images 	<p>1. La part de textes, d'images et exercices culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans les deux méthodes, la plupart de textes comprennent des éléments culturels alors que quant aux exercices il s'agit d'une minorité. - Dans <i>D'accord</i> la plupart des images comprennent des éléments culturels alors que dans <i>Grandes Lignes</i> il s'agit d'une minorité.
<p>2. Les thèmes et les lieux abordés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Représentation poussée du monde francophone qui dépasse l'image touristique. - Prise en compte de la <i>Culture</i> avec un grand c et de la <i>culture</i> avec un petit c. 	<p>2 Les thèmes et les lieux abordés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans les deux méthodes le thème du tourisme est fortement présent dans les manuels du collège. - Les différents pays et régions sont souvent présentés comme des destinations touristiques. - Les deux composantes du concept de culture sont intégrées dans <i>D'accord</i> et <i>Grandes Lignes</i>. Pourtant, dans l'ensemble, ces deux composantes ne sont pas abordées d'une manière équilibrée. En revanche, les deux méthodes ont tendance à accentuer la <i>Culture</i> avec un grand c.

1. L'intégration des éléments culturels dans *D'accord* et *Grandes Lignes*

Les résultats de cette recherche semblent indiquer que les méthodes *D'accord* et *Grandes Lignes* comprennent relativement plus de textes et d'exercices culturels que les manuels scolaires analysés dans la recherche Majjala, Tammenga-Helmantel et Donker (2016). Les pourcentages de textes culturels se situent entre 10 à 42 % dans les manuels allemands alors que dans *D'accord* et *Grandes Lignes* les pourcentages sont respectivement de 54 à 72 % et de 52 à 68%. Quant aux exercices culturels, les pourcentages se situent

entre 5 et 22% dans les manuels allemands alors que dans *D'accord* et *Grandes Lignes* les pourcentages d'exercices culturels sont respectivement de 20 à 39 % et de 22 à 31%.

Malgré ces pourcentages relativement élevés, le schéma ci-dessus indique qu'il reste quelques points à améliorer quant à l'intégration des éléments culturels dans les méthodes les plus utilisées en cours de français. Comme dans les manuels scolaires allemands, dans *D'accord* et *Grandes Lignes* il y a un écart entre la part de textes et d'exercices culturels. La plupart des textes comprennent des éléments culturels alors que les exercices consacrés aux éléments culturels restent une minorité. De plus, dans ces exercices il s'agit surtout des connaissances factuelles de la culture cible. Par conséquent, le rôle de l'élève reste assez passif quant au contenu culturel des deux méthodes. Pour cette raison, il est conseillé aux concepteurs de manuels scolaires d'augmenter le nombre d'exercices culturels visant le développement des compétences.

Le deuxième point à améliorer par rapport à l'intégration des éléments culturels concerne la part d'images culturelles au sein des manuels *Grandes Lignes*. Les résultats de cette recherche indiquent que la part du contenu culturel est similaire dans les deux méthodes, à l'exception des pourcentages d'images culturelles. Dans les manuels du collège *D'accord* la plupart des images comprennent des éléments culturels alors que dans *Grandes Lignes* le pourcentage d'images culturelles est compris entre 25 et 45%. Pourtant, il est possible que ces différences soient dues aux écarts entre le nombre d'images au total (voir la discussion).

Le dernier point à améliorer relatif à la part du contenu culturel concerne les différences entre les manuels du collège et du lycée. En ce qui concerne le passage du collège au lycée, la part de textes, d'images et d'exercices culturels n'augmente pas. Au premier abord ces résultats sont surprenants car dans l'ensemble, quant aux manuels du collège, la part du contenu culturel augmente selon le niveau scolaire. Pourtant, la part relativement peu élevée du contenu culturel des manuels du lycée sont en accord avec les objectifs éducatifs néerlandais. Aux Pays-Bas, les connaissances culturelles (*kennis van land en cultuur*) ne font pas partie des critères d'examen de niveau HAVO. En revanche, dans le programme d'examen, il s'agit surtout des compétences langagières et l'accent est mis sur la compréhension écrite (Tammenga-Helmantel Majjala & Donker 2017 : 17,18). Les manuels de 4HAVO analysés dans cette recherche ont tendance à mettre l'accent sur ces critères d'examen et non pas sur les éléments culturels. Pourtant, il est important de mentionner que les vidéos et les exercices de compréhension orale des manuels du lycée n'ont pas été analysés (voir la discussion).

2. Les thèmes et les lieux abordés dans *D'accord* et *Grandes Lignes*

Le schéma ci-dessus indique également des points à améliorer quant aux thèmes et lieux abordés dans les deux méthodes. Par exemple, il s'agit surtout des connaissances déclaratives et les différents pays et régions du monde francophone sont souvent présentés comme des destinations touristiques dans les manuels du

collège. Dans l'ensemble les deux méthodes abordent les mêmes lieux. Les manuels du lycée insistent sur *la France en général* alors que les manuels du collège insistent sur quelques régions (*île de France, la PACA, la Bretagne et la Nouvelle-Aquitaine*) et sur un nombre réduit de pays francophones (*la Belgique, le Canada, le Maroc et la Martinique*). Ce sont surtout les représentations du Maroc qui dépassent l'image touristique.

Dans les manuels du collège, le thème du tourisme est fortement présent alors que ce thème ne figure pas sur les listes d'aspects de la *culture* que les apprenants d'une langue étrangère devront acquérir selon le Conseil de l'Europe. En revanche, dans ces listes il s'agit à la fois des aspects visibles et tangibles de la Culture générale (la *Culture* avec un grand c) et des aspects du savoir socioculturel moins visibles ayant trait à la vie quotidienne (la *culture* avec un petit c) (Conseil de l'Europe 2001 : 43, 82). Ces deux composantes du concept de culture se trouvent dans les manuels de *D'accord* et *Grandes Lignes*. Pourtant, dans la plupart des manuels scolaires, la *Culture* et la *culture* ne sont pas abordées d'une manière équilibrée. Au contraire, dans l'ensemble, il s'agit d'une orientation vers la *Culture* avec un grand c. Surtout les manuels 3HAVO constituent des exceptions à ces tendances. Dans ces manuels, la plupart des textes et des exercices culturels abordent les deux composantes du concept de culture d'une manière équilibrée.

Comme les lieux, les catégories de thèmes des textes, les images et les exercices culturels sont assez similaires dans les deux méthodes. Quant à la *Culture* il s'agit surtout des thèmes suivants : *des lieux, personnes connues, nature et télévision & cinéma*. Cette liste des thèmes les plus abordés indique que les manuels *D'accord* et *Grandes Lignes* ne mettent pas l'accent sur des hauts faits liés aux disciplines comme la littérature, l'Histoire et l'Art. C'est-à-dire que le choix des thèmes dans *D'accord* et *Grandes Lignes* ne correspond pas exactement à la définition traditionnelle du concept de civilisation.

Quant à la *culture* avec un petit c, les deux méthodes insistent surtout sur les *activités de loisir, la nourriture* et sur les *célébrations & festivals*. Dans l'ensemble, les deux méthodes n'insistent que sur une partie des aspects de la *culture* que les élèves devront acquérir selon le Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe 2001 : 43, 82). Certains aspects du savoir socioculturel ne font pas partie des thèmes *culturels* les plus abordés. Il s'agit entre autres des *conditions de vie* et des *relations interpersonnelles*. De plus, à l'exception des manuels 3HAVO *D'accord*, il n'y a guère d'importance accordée aux thèmes des *valeurs, croyances et comportements*. Pourtant, ce thème constitue un point de départ important pour les éléments interculturels. Ainsi, il est recommandé aux concepteurs de manuels scolaires d'intégrer plus de thèmes variés relatifs à la *culture* avec un petit c.

7.2 Les éléments interculturels

Le schéma suivant donne un aperçu du contenu interculturel dans *D'accord* et *Grandes Lignes*. Il s'agit d'une analyse comparative des aspects de l'approche interculturelle idéale et des éléments interculturels présents dans les deux méthodes.

L'approche interculturelle idéale	L'approche interculturelle dans <i>D'accord</i> et <i>Grandes Lignes</i>
<p>1. La diversité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte du lien entre la <i>Culture</i> et la <i>culture</i> - Prise en compte des sujets sensibles et la diversité des groupes sociaux au sein du monde francophone - Représentation de la diversité des lieux et des pays francophones - Présentation d'un vocabulaire géographiquement varié 	<p>1. La diversité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - La plupart des textes, exercices et images insistent soit sur la <i>Culture</i>, soit sur <i>la culture</i> et non pas sur le lien entre ces deux composantes. - <i>D'accord</i> et <i>Grandes Lignes</i> comprennent peu de textes et d'exercices traitant des sujets sensibles et des groupes sociaux. - Les manuels du collège insistent sur quelques régions françaises. De plus, les deux méthodes présentent un nombre réduit de pays francophones. - Dans l'ensemble, les manuels du collège présentent un vocabulaire géographiquement varié alors que les manuels du lycée ne présentent guère de variétés du français.
<p>2. Le lien entre la langue et la culture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégration de l'apprentissage de la langue et de la culture au sein des chapitres - Présentation des aspects sémantiques et pragmatiques 	<p>2. Le lien entre la langue et la culture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les deux méthodes ont tendance à présenter les éléments culturels sous forme de synopsis et dans des paragraphes détachés. - Quant au vocabulaire, les manuels présentent surtout des listes d'équivalences. L'élaboration des aspects sémantiques et pragmatiques est assez rare.
<p>3. Le rôle de la culture source & le rôle de l'élève visé</p>	<p>3. Le rôle de la culture source & le rôle de l'élève visé</p>

<ul style="list-style-type: none"> - La prise en considération de la culture néerlandaise dans les textes et les exercices - Présentation des éléments interculturels encourageant à la comparaison et à la réflexion - Orientation vers le rôle de médiateur interculturel 	<ul style="list-style-type: none"> - La plupart des textes et des exercices traitant des Pays-Bas ne contribuent pas au développement des compétences interculturelles. Il s'agit surtout des connaissances déclaratives. - Les élèves sont surtout considérés comme des touristes ou comme des connaisseurs du monde.
<p>4. Le développement des compétences interculturelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des textes et exercices encourageant le développement des dimensions du modèle de Byram (<i>les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être</i>) 	<p>4. Le développement des compétences interculturelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les deux méthodes ne présentent guère de textes et d'exercices qui satisfont aux critères du modèle de Byram

Dans l'ensemble, les résultats de cette analyse de manuels scolaires indiquent que les éléments interculturels des méthodes *D'accord* et *Grandes Lignes* sont assez similaires. Le schéma ci-dessus montre qu'il y a beaucoup de points à améliorer quant au contenu interculturel des deux méthodes. Ces points à améliorer seront expliqués dans l'ordre des points de consensus sur l'approche interculturelle.

1. La diversité culturelle

D'après l'approche interculturelle, la notion de *culture* n'est pas l'équivalent de nation. Dans cette perspective il est important de considérer la diversité des groupes sociaux et des langues au sein du monde francophone. Pourtant, *D'accord* et *Grandes Lignes* ne reflètent le caractère multiple du monde francophone que dans une moindre mesure. Par exemple, les deux méthodes ont tendance à insister sur quelques régions françaises et elles présentent un nombre réduit de pays francophones. Ces régions et pays sont souvent présentés comme des destinations touristiques dans les manuels du collège.

Deuxièmement, les deux méthodes ne présentent guère de textes et d'exercices traitant des groupes sociaux au sein du monde francophone alors que l'approche interculturelle favorise le traitement de la place de ces groupes dans la société cible. D'après cette approche c'est grâce à la prise en considération de la place des groupes sociaux dans la société cible et grâce au traitement des sujets sensibles que les élèves seront susceptibles de réfléchir sur la place de ces groupes dans leur propre société et sur leurs propres attitudes envers d'autres groupes. (Byram 1997 : 45). Pourtant, à l'exception d'un texte traitant de la place des réfugiés en France, les manuels *Grandes Lignes* ont tendance à éviter les sujets sensibles. Comparé à *Grandes Lignes*, les manuels *D'accord* présentent plus de textes et d'exercices traitant des sujets sensibles

ou des groupes sociaux, pourtant, il s'agit d'un nombre infime. Les deux méthodes ne considèrent guère la diversité des groupes sociaux et des sujets sensibles alors que ces aspects constituent des points de départ importants pour le développement des compétences interculturelles.

Contrairement à ces aspects de la diversité culturelle, les deux manuels 2HAVO et 3HAVO des deux méthodes présentent une assez large diversité langagière. Dans ces deux années scolaires, les manuels ne donnent pas l'impression aux élèves qu'il n'existe qu'une seule langue française. Au contraire, ces manuels présentent un vocabulaire géographiquement varié. Il s'agit surtout des variétés régionales suivantes: *le français de Belgique, le français parlé au Canada, le breton, le créole et des mots d'origine et marocaine*. Dans les deux méthodes, ces variétés du français correspondent aux lieux les plus traités dans les manuels 2HAVO et 3HAVO. Contrairement à ces années scolaires, les manuels du lycée des deux méthodes ne considèrent guère la diversité des langues.

2. Le lien entre la langue et la culture, le rôle de l'élève & le rôle de la culture source & le développement des compétences interculturelles

Le deuxième point de consensus sur l'approche interculturelle concerne également des aspects relatifs à la notion de langue. Les partisans de cette approche soulignent l'importance de l'intégration de l'apprentissage de *langue* et de la *culture* dans l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, les manuels *D'accord* et *Grandes Lignes* ont tendance à considérer ces notions séparément. Par exemple, la plupart des éléments culturels sont présentés sous forme de synopsis dans des parties détachées. De plus, les listes de vocabulaire analysées sont surtout des listes d'équivalences alors que l'intégration de l'apprentissage de la *langue* et de la *culture* inclut la prise en considération des aspects sémantiques et pragmatiques liés au vocabulaire cible et source.

Comme certains malentendus interculturels sont liés aux différences entre les réseaux sémantiques, il est important de considérer le manque d'équivalence entre certains mots et concepts d'après l'approche interculturelle (Byram, Zarate & Neuner 1997 : 56). Le rôle de médiateur interculturel visé par cette approche exige des connaissances et des compétences permettant de comprendre la source d'éventuels malentendus et d'y remédier. Pourtant, il n'y a guère d'importance accordée aux malentendus liés aux différences entre les réseaux sémantiques français et néerlandais. Il en est de même pour les autres thèmes culturels, c'est-à-dire que dans la plupart des textes et des exercices, il s'agit des connaissances déclaratives sur la culture cible et non pas des écarts interprétatifs entre des systèmes de références. Par conséquent, dans ces textes et exercices, les élèves sont surtout considérés comme des connaisseurs du monde.

La différence entre le rôle de connaisseur du monde et celui de médiateur interculturel réside dans l'importance accordée à la comparaison entre différentes cultures. L'approche interculturelle insiste sur l'importance de la prise de conscience d'autres système de référence. Pourtant, les méthodes *D'accord* et

Grandes Lignes ne présentent guère de textes et d'exercices permettant les élèves de considérer leur propre culture en tant que système de référence. Au contraire, les deux méthodes présentent un nombre réduit de textes et d'exercices mentionnant des éléments culturels ²néerlandais (ce nombre se trouve entre 3 et 11 dans *D'accord* et entre 2 et 9 dans *Grandes Lignes*). De plus, les exercices culturels mettent très peu l'élève en situation d'interrogation sur les différences entre la culture source et cible. Par conséquent, les élèves ne sont guère encouragés à mettre en question ce qu'ils avaient toujours pris comme allant de soi.

Dans l'ensemble, la plupart des textes et des exercices culturels ne satisfont pas aux critères des trois dimensions du modèle de Byram (*les savoirs, le savoir-faire, le savoir-être*). Pour cette raison, il est conseillé aux concepteurs de manuels scolaires d'intégrer plus de textes et d'exercices indiquant que le système de référence néerlandais n'est pas le seul est qu'il est important de tenir compte de la multiplicité des systèmes de références (*les savoirs*). Cette prise de conscience est nécessaire au développement du *savoir-être* qui est caractérisé par la volonté de relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements. D'après l'approche interculturelle, une telle décentration permet de repérer des différences culturelles, de comprendre la source d'éventuels malentendus interculturels et d'y remédier (*le savoir-faire*). En conclusion, l'intégration des textes et des exercices interculturels traitant des groupes sociaux, des sujets sensibles et des malentendus (liés aux réseaux sémantiques) est susceptible de contribuer à l'amélioration de la compréhension mutuelle favorisé par le Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe 2001 : 11).

Les résultats de cette recherche indiquent que la minorité des exercices comprennent des éléments (inter)culturels et qu'il s'agit surtout sur des connaissances déclaratives. Par conséquent, le rôle de l'élève reste passif quant au contenu (inter)culturel. Pour cette raison, il est conseillé aux concepteurs de manuels scolaires d'augmenter le nombre d'exercices culturels des méthodes et d'y intégrer des tâches encourageant le développement des compétences interculturelles. Pour les auteurs des manuels scolaires, il est pertinent de savoir quel est le nombre suffisant de textes et d'exercices interculturels à proposer. Pourtant, étant donné la durée indéterminée inhérente au développement des compétences interculturelles, il est difficile d'estimer un seuil minimum quant au contenu interculturel à incorporer dans les manuels scolaires. Comme le développement des compétences interculturelles implique un apprentissage à long terme, les manuels scolaires devront tenir compte de la progression attendue des élèves. Pour piloter la progression des futurs locuteurs interculturels à travers des manuels scolaires, il serait avantageux de remanier les objectifs éducatifs néerlandais et d'y intégrer des objectifs interculturels (Tammenga-Helmantel, Maijala & Donker 2017 : 21).

² Comme cette recherche vise à analyser des manuels scolaires en usage aux Pays-Bas, la culture néerlandaise est considérée comme la culture source. Etant donné le caractère multiculturel des classes néerlandaises, il est également intéressant de considérer la culture source des élèves issus de l'immigration.

Bibliographie

- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gibkova, & H. Starkey, (2002) . *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants* : Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (1994). Teaching-and-learning language-and-culture (100) *Multilingual matters*.
- Byram, M., Zarate, G., & G. Neuner. (1997), 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 : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf, 03.10.2016
- Donker, E. (n.d.). Landeskunde in niederländische DaF-Lehrwerken. (Mémoire Rijksuniversiteit Groningen).
- Fasoglio, D., & Canton, J. (2009). *Vreemdetalenonderwijs: een (inter)cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: impressies uit een eerste verkenning in Nederland*. Enschede: SLO(Stichting Leerplanontwikkeling).
- Galisson, R (1988). « Pour une approche dictionnaire de la culture partagée » *Annexes des Cahiers de linguistiques hispanique médiévale*, (7), 325-341
- Gourvès-Hayward, A., & C. Morace. (2009) « La dimension interculturelle en cours de langues et la dimension linguistique en cours de management interculturel. » *Enseignement des langues et formation interculturelle: quelles synergies?* 148-162.
- Ingrassia, M. (2015) « Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE Expériences en Équateur », *Letras*, 57 (2), 129-147.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1996) « The Cultural Component of Language Teaching » *ZIF*, 1,2, 2-10.
- Kwakernaak, E. (2009), *didactiek van het vreemdetalenonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Lange, K. (2011). Perspectives on intercultural competence: a textbook analysis and an empirical study of teachers' and students' attitudes. (Mémoire Freie Universität Berlin).
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (2007), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle: Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Council de l'Europe
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf, 21.04.2017

Maijala, M., (2010). Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht. (Mémoire Université de Turku).

Maijala, M., Tammenga-Helmantel, M., & Donker, E. (2016). Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Ziesprache Deutsch*, 43(1), 3-33.

Newton, J., Yates, E., Shearn, S., & W. Nowitzki, (2010). Intercultural communicative language teaching: Implications for effective teaching and learning. *Report to the Ministry of Education Ministry of Education, New Zealand*.

Ons Onderwijs 2032 (2016). Eindadvies. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs 2032.

<http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>

Risager, K. (2005), *Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching*. In B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbeck, & K. Risager (Eds.), *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde, Denmark: Roskilde Universitet.

Risager, K. (2007), *Language and Culture Pedagogy : From a National to a Transnational Paradigm : From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon, GB: Multilingual Matters.

Tammenga-Helmantel, M., Maijala, M., & Donker, E. (2017). Betekenisvol en uitdagend vreemdetalenonderwijs door talige en culturele variëteit. Een analyse van Nederlandse en Finse leergangen Duits. *Levende Talen Magazine*, 104(1), 16-21.

Staatsen, F. (2011), *Moderne vreemde talen in de onderbouw*, Bussum: Coutinho.

Stokking, K. (2014) *bouwstenen voor onderzoek in onderwijs* Afdeling Educatie, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht

Vettorel, P. (2010), EIL/ELF and representation of culture in textbooks: Only food, fairs, folklore and facts. *EIL, ELF, global English: Teaching and learning issues*, 153-185.

Vogt, K. (2010) « Von Pancake Day bis Thanksgiving. Zur Rolle von customs and traditions im Englischunterricht » *Praxis Englisch*, 2, 6-8

Liste des manuels scolaires analysés dans cette recherche

D'accord 1HAVO

Ebbinge-Planchon,L.,Gaillot,M.,Jansen,H., & Szwed, Z. (2013). *D'accord Livre de textes 3^e editie 1HAVO/VWO*. 's-Hertogenbosch : Malmberg.

Ebbinge-Planchon,L.,Elamri,M.,Galen,E.,Jansen,H., Magnée,S.,Schulte Nordholt-Bouwman,C.,Szwed,Z.(2013). *D'accord Antwoordenboek 3^e editie 1HAVO/VWO*. 's-Hertogenbosch : Malmberg.

D'accord 2HAVO

Bruinenberg, J., Elamri, M.,Gaillot,M., Jansen,H.,Magnée,S.,Schulte Nordholt-Bouwman,C.,Szwed,Z.(2013). *D'accord Livre de textes 3^e editie 2HAVO/VWO*. 's-Hertogenbosch : Malmberg.

Baaijens,P.,Bruinenberg, J., Elamri, M.,Fontijne,L.,Galen,E., Magnée,S.,Schulte Nordholt-Bouwman,C.,Szwed,Z.,Vellenga,C.(2013). *D'accord Antwoordenboek 3^e editie 2HAVO/VWO*. 's-Hertogenbosch : Malmberg.

D'accord 3HAVO

Baaijens,P.,Biezenbos,L.,Bugel,K.,Ebbinge-Planchon,L.,Fontijne,L., Schulte Nordholt-Bouwman,C.,Vellenga,C.(2013). *D'accord Livre de textes 3^e editie 3HAVO*. 's-Hertogenbosch : Malmberg.

Biezenbos,L.,Bruinenberg,J.,Bugel,K.,Ebbinge-Planchon,L., Schulte Nordholt-Bouwman,C.,Vellenga,C.(2013). *D'accord Antwoordenboek 3^e editie 3HAVO*. 's-Hertogenbosch : Malmberg.

D'accord 4HAVO

Biezenbos,L., Bouzid,M.,van Dekken,V.,Ebbinge-Planchon,L.,El-Khalili,S.,Frijters,E.,van Ginneken,I. (2013). *D'accord Livre de textes 3^e editie 4HAVO*. 's-Hertogenbosch : Malmberg.

Biezenbos,L., Bouzid,M.,van Dekken,V.,Ebbinge-Planchon,L.,El-Khalili,S.,Frijters,E.,van Ginneken,I. (2013). *D'accord Cahier d'exercices- clés 4HAVO*. 's-Hertogenbosch : Malmberg.

Grandes Lignes 1HAVO

Brocken,E.,Brouwer,J.,Hoogerwerf-Beijer,S.,Jansen,M.,Morice,I.(2013).*Grandes Lignes Livre de textes 1HAVO/VWO*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Brouwer,J.,Christiaans,F.,Hendriks,R.,Hoogerwerf-Beijer,S.,Morice,I.,Rousse Malpat,A.,Wedershoven-Pastour,M. (2013). *Grandes Lignes livre d'exercices A 1HAVO/VWO*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Brouwer,J.,Christiaans,F.,Hendriks,R.,Hoogerwerf-Beijer,S.,Morice,I.,Rousse Malpat,A.,Wedershoven-Pastour,M. (2013). *Grandes Lignes livre d'exercices B 1HAVO/VWO*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Grandes Lignes 2HAVO

Brouwer,J.,Christiaans,F., Hoogerwerf-Beijer,S.,Hugon,G.,Morice,I.(2014) *Grandes Lignes Livre de textes 2HAVO/VWO*.Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Brouwer,J.,Christiaans,F., Hoogerwerf-Beijer,S.,Hugon,G.,Morice,I.(2015) *Grandes Lignes livre d'exercices A 2HAVO/VWO*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Brouwer,J.,Christiaans,F., Hoogerwerf-Beijer,S.,Hugon,G.,Lavarias.,Morice,I.(2015) *Grandes Lignes livre d'exercices B 2HAVO/VWO*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Grandes Lignes 3HAVO

Brouwer,J., Hoogerwerf-Beijer,S.,Hugon,G.,Lavarias.,Morice,I.(2015) *Grandes Lignes Livre de textes 3HAVO*.Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Brouwer,J., Hoogerwerf-Beijer,S.,Hugon,G.,Hurkmans,R.,Lavarias.,Morice,I.(2016). *Grandes Lignes Livre d'exercices A 3HAVO*.Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Brouwer,J., Hoogerwerf-Beijer,S.,Hugon,G.,Hurkmans,R.,Lavarias.,Morice,I.(2016). *Grandes Lignes Livre d'exercices B 3HAVO*.Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Grandes Lignes 4HAVO

Berg-Moumadi,K.,Castelijjn,E.,Guesdon,M.,Hoogerwerf-Beijer,S.,Hugon,G.,Lemonsu.,Valkier,P.,de Zeeuw,B.(2016) *Grandes Lignes Cahier d'activités A*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Berg-Moumadi,K.,Castelijjn,E.,Guesdon,M.,Hoogerwerf-Beijer,S.,Hugon,G.,Lemonsu.,Valkier,P.,de Zeeuw,B.(2016) *Grandes Lignes Cahier d'activités B*. Groningen: Noordhoff Uitgevers

Annexe 1 : Les pourcentages de textes, d'images et d'exercices culturels

D= *D'accord* , GL= *Grandes Lignes*

<i>Méthode</i>	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Nombre de textes	117	133	139	83	87	93	98	48
Nombre de Textes culturels	65 (56%)	90 (68%)	100 (72%)	45 (54%)	45 (52%)	63 (68%)	58 (59%)	26 (54%)

(tableau 1)

<i>Méthode</i>	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Nombre d'exercices	634	616	593	314	324	332	312	173
Nombre d'exercices culturels	125 (20%)	167 (27%)	229 (39%)	67 (21%)	70 (22%)	82 (25%)	98 (31%)	42 (24%)

(tableau 2)

<i>Méthode</i>	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Nombre d'images	273	267	284	114	408	302	267	131
Nombre d'images culturelles	159 (58%)	135 (51%)	200 (70%)	45 (39%)	100 (25%)	118 (39%)	119 (45%)	54 (41%)

(tableau 3)

Annexe 2 : Les listes des thèmes et des lieux les plus abordés dans les textes, les images et les exercices culturels de *D'accord & Grandes Lignes*

Méthode	Nombre de textes culturels / Nombre de textes au total	Les lieux les plus abordés	Les thèmes les plus abordés
D1	65 / 117	-la France (Paris)	culture -activités de loisir -nourriture -célébrations & festivals Tourisme Culture -lieux
D2	90 / 133	-la France (Paris, Nouvelle-Aquitaine) -la Belgique -le Canada	Culture -lieux -personnes connues -musique Tourisme culture -nourriture -célébrations & festivals -activités de loisir
D3	100 / 139	-la France (Paris, Bretagne, PACA) -le Canada -le Maroc -la Martinique	Culture -lieux -nature Tourisme & culture -activités de loisir -langue -nourriture -célébrations & festivals -valeurs, croyances & comportements
D4	45 / 83	La France en général	Culture -télévision & cinéma -personnes connues culture -éducation -activités de loisir Tourisme

³(les thèmes et les lieux les plus abordés dans les textes culturels de *D'accord*)

³ Parmi la liste des thèmes les plus abordés dans les textes culturels figurent ceux que l'on retrouve au minimum cinq fois à travers les manuels *D'accord*. Quant à la liste des lieux les plus abordés, il s'agit d'un minimum de dix fois.

Méthode	Nombre d'images culturelles / Nombre d'images au total	Les lieux les plus abordés	Les thèmes les plus abordés
D1	159/273	-la France (<i>Paris</i>) -la Tunisie	Culture -lieux -nature culture -nourriture -activités de loisir Tourisme
D2	135/267	-la France (<i>Paris, Nouvelle-Aquitaine</i>) -la Belgique -le Canada	Culture -lieux -personnes connues -nature culture -nourriture -activités de loisir Tourisme
D3	200/284	-la France (<i>Paris, Bretagne, PACA</i>) -le Canada -le Maroc -la Martinique	Culture -lieux -nature -littérature culture -activités de loisir -célébrations & festivals -nourriture Tourisme
D4	45/114	La France (<i>Paris</i>)	Culture -télévision & cinéma -personnes connues culture -activités de loisir Tourisme

⁴ (les thèmes et les lieux les plus abordés dans les images culturelles de D'accord)

⁴ Parmi la liste des thèmes les plus abordés dans les images culturelles figurent ceux que l'on retrouve au minimum cinq fois à travers les manuels *D'accord*. Quant à la liste des lieux les plus abordés, il s'agit d'un minimum de dix fois.

Méthode	Nombre d'exercices culturels / Nombre d'exercices au total	Les lieux les plus abordés	Les thèmes les plus abordés
D1	125 / 634	-la France (Paris) -la Tunisie	Culture -lieux -littérature Tourisme & culture -activités de loisir -nourriture -célébrations & festivals -langue
D2	167 / 616	-la France (Paris, Nouvelle-Aquitaine) -la Belgique -le Canada	Culture -lieux -personnes connues -nature culture -nourriture -célébrations & festivals Tourisme
D3	229 / 593	-la France (Paris, Bretagne, PACA) -le Canada -le Maroc -la Martinique	Culture -lieux -nature -littérature Tourisme & culture -activités de loisir -nourriture -célébrations & festivals -langue -valeurs, croyances & comportements
D4	67 / 314	-La France en général	Culture -télévision & cinéma -personnes connues culture -activités de loisir Tourisme

⁵(les thèmes et les lieux les plus abordés dans les exercices culturels de D'accord)

⁵ Parmi la liste des thèmes les plus abordés dans les exercices culturels figurent ceux que l'on retrouve au minimum cinq fois à travers les manuels *D'accord*. Quant à la liste des lieux les plus abordés, il s'agit d'un minimum de dix fois.

Méthode	Nombre de textes culturels / Nombre de textes au total	Les lieux les plus abordés	Les thèmes les plus abordés
GL1	45 / 87	-la France (<i>Paris, PACA</i>) -le Canada	Culture -lieux -télévision & cinéma -personnes connues culture -activités de loisir -éducation Tourisme
GL2	63 / 93	-la France (<i>Bretagne, PACA</i>) -la Martinique	Culture -personnes connues -lieux culture -nourriture -activités de loisir Tourisme
GL3	58 / 98	-la France (<i>Paris, Nouvelle-Aquitaine</i>) -le Maroc	Culture -lieux -personnes connues -musique Tourisme & culture -activités de loisir -langue
GL4	26 / 48	La France en général	culture -célébrations & festivals -activités de loisir -éducation Culture -personnes connues

⁶(les thèmes et les lieux les plus abordés dans les textes culturels de *Grandes Lignes*)

⁶ Parmi cette liste des lieux et des thèmes les plus abordés dans les textes culturels figurent ceux que l'on retrouve au minimum cinq fois à travers les manuels *Grandes Lignes*.

Méthode	Nombre d'images culturelles / Nombre d'images au total	Les lieux les plus abordés	Les thèmes les plus abordés
GL1	100 / 408	-la France (Paris)	Culture -des lieux -nature -télévision & cinéma -personnes connues culture -activités de loisir Tourisme
GL2	118 / 302	-la France (Paris) -le Canada -la Martinique	Culture -lieux -personnes connues -nature culture -nourriture Tourisme
GL3	119 / 267	-la France (Paris) -le Maroc	Culture -lieux culture -activités de loisir -nourriture Tourisme
GL4	54 / 131	La France en général	Culture -personnes connues -lieux culture -célébrations & festivals

⁷(les thèmes et les lieux les plus abordés dans les images culturelles de *Grandes Lignes*)

⁷ Parmi la liste des thèmes les plus abordés dans les images culturelles figurent ceux que l'on retrouve au minimum cinq fois à travers les manuels *Grandes Lignes*. Quant à la liste des lieux les plus abordés, il s'agit d'un minimum de dix fois.

Méthode	Nombre d'exercices culturels / Nombre d'exercices au total	Les lieux les plus abordés	Les thèmes les plus abordés
GL1	70 / 324	-la France (<i>Paris</i>) -la Belgique -le Canada	Culture -lieux -télévision & cinéma -personnes connues culture -éducation -activités de loisir Tourisme
GL2	82 / 332	-la France (<i>Paris, Lyon, Bretagne, PACA</i>) -la Martinique	Culture -personnes connues -lieux culture -nourriture -activités de loisir Tourisme
GL3	98 / 312	-la France (<i>Paris, Collioure</i>) -le Maroc -le Canada -la Belgique	Culture -personnes connues -lieux & culture -langue -activités de loisir -nourriture culture Tourisme
GL4	42 / 173	-la France en général	Culture -personnes connues & culture -éducation -célébrations & festivals

⁸(les thèmes et les lieux les plus abordés dans les exercices culturels de *Grandes Lignes*)

⁸ Parmi cette liste des lieux et des thèmes les plus abordés dans les exercices culturels figurent ceux que l'on retrouve au minimum cinq fois à travers les manuels *Grandes Lignes*.

Annexe 3 : Le nombre de lieux présentés dans les textes, les images et les exercices culturels de *D'accord & Grandes Lignes*

D= *D'accord*, GL= *Grandes Lignes*

Les lieux présentés dans les textes culturels	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
France au total	73	82	60	44	29	54	36	25
France en général	26	47	5	28	16	22	8	21
Île-de-France au total	25	13	18	5	9	2	13	2
Parijs	20	11	18	4	9	2	13	2
Saint-Denis								
Fontainebleau	1							
Serris	4	2						
Marne-la-vallée				1				
Hauts-de-France au total	1	0	0	0	0	2	0	0
Lille								
Bergues						1		
Pas-de-Calais	1							
Nord-pas-de-Calais						1		
Compiègne								
Flaine								
Chantilly								
Grand Est au total	1	0	0	0	0	1	4	0
Alsace	1						3	
Strasbourg						1	1	
Vosges								
Normandie au total	4	0	0	1	1	1	0	0
Normandie en général	1			1				
Camembert	2							
Le Havre	1							
Deauville					1			
Caen						1		
Bretagne au total	5	1	16	0	0	6	0	0
Bretagne en général	1		13			4		
Brest								
Rennes	2		2					
Trébeurden	1							
La Torche						2		
Saint-Malo	1		1					
Carhaix		1						

Les lieux présentés dans les textes culturels	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Vannes								
Pays de la Loire au total	0	0	0	0	0	0	2	0
Nantes							2	
Centre Val de Loire au total	0	0	0	3	0	0	0	0
Sancerre				2				
Val de Loire				1				
Bourgogne-Franche-Comté totaal	0	1	0	0	0	1	0	0
Bourgogne		1						
Dijon						1		
Jura								
Auvergne-Rhône-Alpes au total	1	3	0	3	2	5	1	1
Savoie	1			1				
Lyon						4		1
Chamonix					1			
Les Alpes					1	1	1	
Le Puy en Velay				1				
Virlet				1				
Ardèche								
Aix-les-Bains		1						
Vaulx-en-Velin		1						
Grenoble		1						
PACA au total	5	0	20	1	9	8	0	1
PACA en général			5					
Côte d'Azur en général			2			1		
Provence en général	1		1					
Aix-en-Provence								
Cannes	1		3			2		
Cavaillon	1							
Antibes			1			1		
Nice			3	1		2		1
Saint-Tropez			2			2		
Marseille	1		1		3			
Bouches-du-Rhône	1							
Camargue			1		6			
Grasse			1					
Arles								
Saint-Raphaël								
Ramatuelle								

Les lieux présentés dans les textes culturels	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Le Lavandou								
Avignon								
Nouvelle-Aquitaine au total	4	16	0	3	1	2	5	0
Nouvelle-Aquitaine en général		2						
Dordogne								
Bayonne							1	
Biarritz							4	
Bordeaux				1				
Cap Ferret		6						
Lot-et-Garonne		2						
Libourne	1							
Lacanau	2							
Saint-Martin-de Ré					1			
La Rochelle	1	1				1		
île de Ré						1		
Hendaye				1				
Arcachon		1		1				
Les Landes		1						
La Gironde		1						
Pau		2						
Capbreton								
Occitanie au total	2	1	1	1	0	4	3	0
Toulouse						1		
Foix	1							
Les Pyrénées	1	1				3		
La Grande-Motte								
Argelès				1				
Lédenon			1					
Nîmes								
Le Gers								
Collioure							3	
Millau								
Corse au total	0	0	0	0	0	0	0	0
Belgique au total	0	10	0	1	3	1	2	0
Belgie en général		4		1		1	1	
Bruxelles		6			3		1	
Luxembourg								
Canada	0	13	21	0	5	4	4	1
Suisse	0	0	0	0	1	1	0	1

Les lieux présentés dans les textes culturels	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Sénégal						1		
Maroc	0	1	18	2		2	9	
Tunisie		1					1	
Antilles						3		
Guadeloupe						1		
Saint-Martin		1						
Martinique			16			8		
Tahiti			1				1	
monde francophone en général	1	2				1	1	
Pays-Bas	3	5	5	4	8	4	4	2

Les lieux présentés dans les images culturelles	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
France au total	142	91	109	40	84	86	90	48
France en général	93	61	9	20	43	62	35	42
Île-de-France au total	30	10	39	14	28	11	26	4
Parijs	24	10	39	12	28	11	26	4
Saint-Denis								
Fontainebleau				1				
Serris	5							
Marne-la-vallée	1			1				
Hauts-de-France au total	1	0	0	0	0	0	0	0
Lille								
Bergues								
Pas-de-Calais	1							
Nord-pas-de-Calais								
Compiègne								
Flaine								
Chantilly								
Grand Est au total	1	2	0	0	0	0	6	0
Alsace	1	1						
Strasbourg							6	
Vosges		1						
Normandie au total	1	0	0	0	0	1	0	0
Normandie en général						1		
Camembert	1							
Le Havre								
Deauville								
Caen								
Bretagne au total	3	1	27	0	0	6	0	0
Bretagne en général	1	1	27			6		
Brest								
Rennes								
Trébeurden	1							
La Torche								
Saint-Malo	1							
Carhaix								
Vannes								
Pays de la Loire au total	0	0	0	0	0	0	6	0
Nantes							6	
Centre Val de Loire au total	0	0	0	2	0	0	0	0

Les lieux présentés dans les images culturelles	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Sancerre				1				
Val de Loire				1				
Nantes								
Bourgogne-Franche-Comté total	1	1	0	0	0	0	0	0
Bourgogne	1							
Dijon								
Jura		1						
Auvergne-Rhône-Alpes au total	1	0	0	1	3	3	1	0
Savoie	1			1				
Lyon						2		
Chamonix								
Les Alpes					2	1	1	
Le Puy en Velay								
Virlet								
Ardèche								
Aix-les-Bains								
Vaulx-en-Velin								
Grenoble					1			
PACA au total	2	0	34	1	8	0	0	1
PACA en général			16					
Côte d'Azur en général								
Provence en général	1		5					
Aix-en-Provence								1
Cannes			3					
Cavaillon	1							
Antibes				1				
Nice			1	1				
Saint-Tropez			1					
Marseille								
Bouches-du-Rhône								
Camargue			8		8			
Grasse								
Arles								
Saint-Raphaël								
Ramatuelle								
Le Lavandou								
Avignon								
Nouvelle-Aquitaine au total	6	15	0	2	2	2	8	0

Les lieux présentés dans les images culturelles	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Nouvelle-Aquitaine en général		2						
Dordogne en général	1							
Bayonne							1	
Biarritz							7	
Bordeaux		1						
Cap Ferret		9						
Lot-et-Garonne								
Libourne	4							
Lacanau	1							
Saint-Martin-de Ré								
La Rochelle						1		
île de Ré					2	1		
Hendaye				1				
Arcachon				1				
Les Landes								
La Gironde								
Pau		3						
Capbreton								
Occitanie au total	3	1	0	0	0	4	8	1
Toulouse	1					2		
Foix	1					2		
Les Pyrénées	1							
La Grande-Motte								
Argelès								
Lédenon								
Nîmes								
Le Gers		1						
Collioure							7	1
Millau							1	
Corse au total	0	0	0	0	0	3	2	0
Belgique au total	2	28	1	0	4	2	4	2
Belgie en général	1	7	1		2	2	4	2
Bruxelles	1	21			2			
Luxembourg		0	0	0	0	0	0	0
Canada	0	14	29			12	3	
Suisse	1							
Sénégal							1	
Maroc		1	32	4		2	19	
Tunisie	14							
Antilles						1		

Les lieux présentés dans les images culturelles	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Guadeloupe								
Saint-Martin								
Martinique		1	25			11		
Tahiti							1	
monde francophone en général			1		1	3	2	
Pays-Bas		1	3		1	2	1	4

Les lieux présentés dans les exercices culturels	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
France au total	118	120	141	59	71	65	57	37
France en général	73	77	12	37	47	31	21	35
Île-de-France au total	21	14	46	5	13	5	25	1
Parijs	20	13	46	4	12	5	25	1
Saint-Denis					1			
Fontainebleau				1				
Serris	1	1						
Marne-la-vallée								
Hauts-de-France au total	2	1	0	1	0	1	0	0
Lille	1					1		
Bergues								
Pas-de-Calais	1							
Nord-pas-de-Calais		1						
Compiègne								
Chantilly				1				
Grand Est au total	1	0	0	0	0	0	4	0
Alsace	1						2	
Strasbourg							2	
Vosges								
Normandie au total	2	1	0	2	1	1	0	0
Normandie en général		1		2	1	1		
Camembert	2							
Le Havre								
Deauville								
Caen								
Bretagne au total	4	1	31	0	0	8	0	0
Bretagne en général	1		31			5		
Brest	1					1		
Rennes								
Trébeurden	1							
La Torche						2		
Saint-Malo	1							
Carhaix		1						
Vannes								
Pays de la Loire au total	0	0	0	0	0	0	2	0
Nantes							2	
Centre Val de Loire au total	0	0	0	2	0	0	0	0
Sancerre				1				

Les lieux présentés dans les exercices culturels	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Val de Loire				1				
Nantes								
Bourgogne-Franche-Comté total	1	2	0	0	0	2	1	0
Bourgogne	1	2				2	1	
Dijon								
Jura								
Auvergne-Rhône-Alpes au total	1	5	0	4	3	6	0	0
Savoie	1	1		1				
Lyon		1		1		5		
Chamonix								
Les Alpes					3	1		
Le Puy en Velay				1				
Virlet								
Ardèche				1				
Aix-les-Bains		1						
Vaulx-en-Velin		1						
Grenoble		1						
PACA au total	3	1	50	2	3	6	0	1
PACA en général			18					
Côte d'Azur en général			4	2		3		
Provence en général	1		3			1		
Aix-en-Provence								
Cannes			2					
Cavaillon								
Antibes			2			2		
Nice	1	1	4					1
Saint-Tropez			3					
Marseille	1		5		2			
Bouches-du-Rhône								
Camargue			4		1			
Grasse								
Arles			1					
Saint-Raphaël			1					
Ramatuelle			1					
Le Lavandou			1					
Avignon			1					
Nouvelle-Aquitaine au total	5	17	0	3	2	2	4	0
Nouvelle-Aquitaine en général		8		2				

Les lieux présentés dans les exercices culturels	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Dordogne en général								
Bayonne								
Biarritz							4	
Bordeaux	1							
Cap Ferret		3						
Lot-et-Garonne		1						
Libourne	1	2						
Lacanau	2							
Saint-Martin-de Ré								
La Rochelle		2						
île de Ré					2	2		
Hendaye								
Arcachon				1				
Les Landes								
La Gironde								
Pau		1						
Capbreton								
Occitanie au total	5	1	2	1	1	3	5	0
Toulouse	1	1				1		
Foix	2							
Les Pyrénées	2					2		
La Grande-Motte					1			
Argelès				1				
Lédenon			1					
Nîmes			1					
Le Gers								
Collioure							5	
Millau								
Corse au total	0	0	0	0	1	0	0	0
Belgique au total	0	35	0	1	5	2	5	
Belgie en général		12		1	3	1	3	
Bruxelles		23			2	1	2	
Luxembourg								
Canada		19	41		6	4	6	1
Suisse						1		1
Algérie	1							
Sénégal						1	1	
Maroc		2	44	3		4	16	
Tunisie	11					1	1	
Antilles						3	1	

Les lieux présentés dans les exercices culturels	D1	D2	D3	D4	GL1	GL2	GL3	GL4
Guadeloupe		1		1		1		
Saint-Martin		1			1			
Martinique			35			6	1	
Tahiti								
monde francophone en général	1	2	1		1	4	2	
Pays-Bas au total	11	6	6	7	4	9	9	6