

La perspective interculturelle critique en classe de FLE à travers le théâtre

Valentina Gómez Benavides

Dirigé par

Ricardo Leuro

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá, Colombia

2023

Table des Matières

Résumé	2
Introduction.....	3
Établissement du problème	3
Question de recherche.....	6
Objectifs Objectif Générale.....	6
Objectifs Spécifiques	6
Justification	7
Contexte conceptuel	10
Antécédents	10
Axes théoriques	20
Cadre Méthodologique	29
Type de recherche.....	29
Triangulation et approche d'analyse des données	33
Contexte et population	34
Proposition d'intervention pédagogique	35
Objectifs.....	35
Phases de l'intervention	36
Soutien Théorique	38
Analyse des données.....	41
Catégories d'analyse selon les objectifs de recherche.....	41
Catégories Émergentes	61
Conclusions.....	66
Limitations	68
Recommandations	69
Références.....	71
Annexes	73

Résumé

Ce document constitue un projet de recherche-action qui présente les expériences de recherche et d'intervention pédagogique menées à l'école Villemar el Carmen avec les apprenants de *Media* (études complémentaires des dernières années d'école) en Intensification du Français en 10ème (2022) et 11ème (2023) année. Le projet est né de la nécessité d'intégrer une perspective interculturelle critique dans l'enseignement du FLE, en reconnaissant des territoires francophones invisibilisés à travers l'utilisation du théâtre comme outil pédagogique. Grâce à cette proposition, il est possible de penser que les élèves ont été sensibilisés à l'altérité et ont entamé un processus de prise de conscience sur des questions complexes liées à la francophonie, notamment la colonisation, l'immigration et l'ethnocentrisme. Ce projet a contribué à la reconnaissance des nouveaux territoires, produits culturels, manières d'être et de comprendre le monde chez les apprenants et a enrichi leur formation en tant que sujets interculturels.

Summary

This document presents an action-research project that showcases the research and pedagogical interventions carried out at Villemar el Carmen school with Media students currently taking intensive French studies from 10th grade (2022) and 11th grade (2023). The project was born out of the need to integrate a critical intercultural perspective into FLE teaching, by recognizing French-speaking territories that have been rendered invisible by using theatre as a pedagogical tool. Through this proposal, it is possible to think that students have become sensitized to otherness and have started a process of raising awareness on complex issues related to Francophonie, such as colonization, immigration, and ethnocentrism. This project has contributed to the recognition of new territories, cultural products, ways of being and understanding the world among students, and enriched their training as intercultural subjects.

Introduction

Établissement du problème

Il est possible de penser que le français comme langue étrangère a été enseigné jusqu'à présent de manière limitative compte tenu de diverses variables. En premier lieu, la prédominance de la grammaire et des compétences purement linguistiques sur les perspectives culturelles dans les classes de FLE. Par exemple, des entretiens faites par Martinez (2018) montrent que la majorité des professeurs de FLE d'une institution publique où l'étude a été faite, considèrent que la place de la culture dans le processus E/A est peu importante en comparaison avec les compétences grammaticales et linguistiques. L'apprentissage des langues étrangères se limite souvent au souci de maîtriser les aspects formels de la langue, oubliant son caractère culturel et son rôle dans les compétences critiques des élèves. En témoignage nous pouvons citer les manuels de FLE les plus connus, où le thème de la culture se limite à la simple mention des villes du monde, des pays du monde et des lieux connus de la France, c'est-à-dire que la culture est prise comme la simple mention des lieux anecdotiques pour l'apprentissage du vocabulaire, sans approfondir en quoi que ce soit la relation entre langue et culture.

L'enseignement des langues présente aussi des tendances ethnocentriques grâce au fait que la diffusion de cette langue a été contrôlée par des institutions françaises. Comme mentionné plus haut, les manuels de fichiers les plus connus, bien qu'ils aient un contenu culturel, ils se limitent à la civilisation française. C'est le cas du manuel Alter Ego A1 (2006), qui selon l'étude de Günday, R. (2020) on constate qu'il y a 8 dossiers concernant la culture et civilisation française et seulement 1 qui emporte autour des cultures francophones. Dans le manuel Panorama 1 (1996) même si 17 leçons donnent place à la culture française, il n'y a qu'une leçon sur des cultures

francophones. De même, Rojas (2020), analyse le contenu iconographique des manuels comme Le Nouveau Taxi dont on a trouvé que « les éléments culturels de la France sont beaucoup plus représentés que ceux des autres pays francophones »(p.14) et dans manuels comme Alter Ego Plus (2012), même s'il y a une unité destinée à la francophonie, les thèmes grammaticaux et le vocabulaire ont tiré un avantage sur la partie culturelle, cela veut dire que même s'il y a des images à propos de la culture, le contenu se centre plutôt sur les aspects linguistiques.

Considérant que l'Ambassade de France en Colombie mentionne dans sa rubrique "Apprendre le français" qu'Alter Ego est l'un des manuels les plus populaires et utilisés en Colombie, il est possible de considérer que l'enseignement du FLE en Colombie est également influencé par le contenu de ce type de manuel, et donc il est nécessaire de compléter la formation interculturelle en français à partir de la pratique pédagogique. Comme indiqué ci-dessus, il est possible de considérer que l'enseignement du FLE manque encore de reconnaissance de la langue française en tant qu'entité polycentrique faisant partie de diverses cultures à l'intérieur et à l'extérieur de l'Europe, ce qui signifie qu'il a des connotations euro centriques qui favorisent les stéréotypes et des visions biaisées, enlevant aux élèves la possibilité de connaître et de reconnaître diverses cultures et histoires périphériques avec lesquelles ils pourraient se sentir identifiés ou avec lesquelles ils pourraient se heurter, étant plus conscients d'accepter, respecter et accueillir l'autre.

Dans son livre « Language and Culture » (1998), Claire Kramsh soutient que la plupart des manuels de langue se concentrent sur la présentation d'une vision exotique et superficielle de la culture cible, la construction de stéréotypes et la simplification de la réalité pour répondre aux attentes des publics étrangers. Selon Kramsch, cette approche exotique et stéréotypée de la culture est problématique car elle renforce l'idée que les cultures sont un ensemble homogène et statique, et ne reconnaît pas la diversité et la complexité de la vie culturelle. Il est aussi soutenu

qu'un enseignement efficace des langues devrait impliquer une approche critique et réflexive de la culture, permettant aux apprenants de défier les stéréotypes et de comprendre la complexité et la diversité de la vie culturelle, dans ce cas en France et ailleurs dans le monde francophone. Plutôt que de simplement présenter des informations et des données, les manuels devraient fournir aux élèves des outils pour analyser, interpréter et réfléchir de manière critique sur la culture, et pour la relier à leurs propres expériences et contextes culturels (p.53-77).

Selon l'étude de Patrick Riba de 2018, intitulée Français langue étrangère et postcolonialisme, un regard sur le FLE dans les Amériques hispanophones, on a identifié en FLE des postures didactiques "normatives ethnocentriques et structurantes relevant du postcolonialisme, voire d'ambitions néocoloniales, dans la mesure où elles s'inscrivent dans un système de référence dont la France demeure le centre de gravité" (p.17). Cette didactique ethnocentrique a un manque de pertinence encore à plus forte raison dans les pays latino-américains qui ont vécu l'expérience de la conquête et de la colonisation et qui représentent aussi la périphérie d'une langue de la colonisation. Cyrille François (2018) nous parle du français comme langue polycentrique, il n'est donc pas possible de penser et d'enseigner le français de manière holistique sans prendre en compte une conscience culturelle critique dans laquelle les différents "centres" de la langue sont intégrés.

Question de recherche

De quelle manière à travers le théâtre peut-on favoriser une perspective critique de l'interculturel dans l'enseignement du FLE avec les élèves du Média de l'école Villemar el Carmen ?

Objectifs

Objectif Général

Analyser comment la création et mobilisation d'une unité didactique peut favoriser une perspective critique de l'interculturel dans l'enseignement du FLE avec les élèves du Média de l'école Villemar el Carmen.

Objectifs Spécifiques

- Identifier quelles sont les perceptions des élèves à propos de la francophonie.
- Analyser dans quelle mesure le théâtre peut-il sensibiliser les élèves à propos des cultures impliquées dans la langue française depuis un regard ouvert et critique.
- Promouvoir une prise de conscience au sujet de l'interculturalité dans le contexte de la francophonie chez les élèves.

Justification

Au cours de l'histoire, l'enseignement de la langue étrangère est passé par différentes étapes au cours desquelles l'apprentissage de la langue a été limité à des aspects formels, en voyant la langue simplement comme un outil et oubliant ses implications dans la construction des imaginaires et des sujets sociaux. Or, au cours des dernières décennies, le caractère culturel de la langue a commencé à être reconnu, c'est de cette manière qu'on a commencé à introduire la compétence interculturelle comme un rapport essentiel dans la formation des élèves de langues étrangères. Selon Myriam Denis (2000), apprendre une langue étrangère implique d'avoir un contact avec une nouvelle culture, ce contact signifie pour l'apprenant une exploration et découverte d'autres classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie" (p.62). C'est dans cette mesure que l'apprentissage d'une langue étrangère est une expérience fondée sur l'altérité qui permet à l'élève de réfléchir sur l'hétérogénéité du monde qu'il habite.

Cependant, comme présenté ci-dessus, les perspectives culturelles qui prévalent dans l'enseignement du français langue étrangère sont biaisées, ou tout simplement inexistantes, ceci est mis en évidence dans des manuels tels qu'Alter Ego 1. Marion Ingrassia (2015), trouve que "Dans la tradition de l'enseignement du FLE, la civilisation était tout d'abord subordonnée à la littérature et visait à montrer la suprématie de la culture française" (p, 132) ce qui ne correspond pas au vrai sens de la compétence interculturelle critique compte tenu que l'altérité est possiblement impossible quand les cultures francophones sont rendues invisibles. Cette invisibilité des cultures francophones hors de France est un problème pour le développement de la compétence interculturelle, car elle facilite les perceptions stéréotypées des cultures étrangères chez les élèves.

Pour ces raisons, parler de compétence interculturelle implique une prise de conscience critique de l'autre. Catherine Walsh (2004) nous parle de l'importance de construire des modes alternatifs de pouvoir, de savoir, d'être et de vivre pour la compréhension de l'interculturalité. Tout cela permet de penser qu'il est nécessaire d'intégrer dans l'enseignement du FLE des pratiques pédagogiques qui permettent à l'élève d'aborder les cultures francophones hors de France et ainsi d'explorer l'altérité à partir d'une prise de conscience de leur invisibilité. En d'autres termes, il est nécessaire d'intégrer la compétence interculturelle dans l'enseignement de la langue étrangère.

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans des contextes multiculturels exige une perspective interculturelle critique pour encourager la réflexion sur la diversité culturelle et l'équité linguistique. L'incorporation de cette perspective dans la classe de FLE permettrait non seulement d'améliorer la compréhension de la langue française dans ses différentes manifestations culturelles, mais également de développer des compétences interculturelles essentielles pour le monde globalisé d'aujourd'hui.

La perspective interculturelle critique aborde l'analyse des relations de pouvoir dans les contextes culturels et linguistiques, et cherche à développer la conscience critique des élèves. Dans l'enseignement des langues, cela signifie aller au-delà de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, et considérer les différences culturelles et les stéréotypes qui peuvent influencer la communication interculturelle. Ce qui précède implique non seulement la compréhension et la valorisation des différences culturelles, mais également la capacité de remettre en question et de défier les stéréotypes et les préjugés culturels. Les élèves adoptant une perspective interculturelle critique peuvent développer la capacité d'analyse et de compréhension à propos des différentes cultures s'entrelacent dans les contextes globaux et comment des défis culturels et linguistiques

peuvent surgir lorsqu'ils communiquent avec des personnes de différents horizons culturels. Pour ces raisons, il est essentiel d'inclure dans le processus d'enseignement/apprentissage des aspects tels que l'analyse des relations de pouvoir dans les contextes culturels et linguistiques, la reconnaissance des différences culturelles et la compréhension de leur influence sur la communication interculturelle, ainsi que la promotion du respect de la diversité et l'inclusion de toutes les cultures impliquées dans la langue.

Bien qu'aujourd'hui divers auteurs et recherches explorent une décolonisation du FLE, il est important de commencer à mobiliser des projets d'intervention basés sur la compétence interculturelle d'une manière critique, étant donné que dans la pratique des perceptions culturelles euro-centriques, univoques et homogénéisantes continuent à se perpétuer.

Pour les raisons énoncées ci-dessus, il est important de concevoir une recherche telle que celle proposée dans ce projet, dans laquelle on applique une proposition pédagogique qui permet de rendre visible et d'approcher l'autre, en plus de permettre l'accès aux produits culturels des pays francophones dans la classe de FLE.

Contexte conceptuel

Antécédents

Afin de se rapprocher de l'objet d'étude et établir un cadre de référence approprié pour ce projet, nous avons examiné trois recherches : dans le contexte national, Martinez (2015), Zuluaga (2021), Sánchez (2021) et dans le contexte institutionnel, on trouve les recherches de Barrera (2021) et Romero (2016). Ces recherches travaillent à propos des sujets tels que l'Interculturalité, la CI, l'altérité ou le théâtre dans l'enseignement du FLE. À l'inverse des recherches précédentes, Romero (2016), n'aborde pas l'interculturel dans sa recherche, cependant son travail est pertinent puisqu'il aborde le théâtre en classe de FLE.

En premier lieu, Barrera (2021) et Martinez (2015) abordent une problématique liée à la méconnaissance de l'interculturalité dans l'enseignement du FLE, soit au sens de la centralisation de la culture francophone en la civilisation et produits culturels de la France, comme c'est le cas de Barrera (2021), soit par rapport aux conflits liés au manque de connaissance de la valeur d'autrui dans la salle de classe, comme c'est le cas de Martinez (2015).

La recherche de Sánchez et Ramirez (2021), adopte également une problématique liée à la formation interculturelle des élèves, mais dans ce cas, ils se concentrent sur le contexte de formation des enseignants des langues étrangères à l'Université Javeriana sur la base de questionnaires adressés à 11 étudiants des cours de français B2 de l'Université Javeriana, il a été constaté que la formation interculturelle des futurs enseignants était superficielle et restait au niveau de l'interculturalité fonctionnelle (Walsh, 2009). Dans le processus d'identification de la problématique les auteurs ont constaté que les attentes du programme en matière d'interculturalité n'étaient pas cohérentes avec la formation réelle des futurs enseignants de

français. Ces auteurs soutiennent qu'une formation interculturelle plus approfondie est nécessaire, étant donné qu'il y a eu des perspectives ethnocentriques dans certains cas et dans d'autres cas, on a tombé dans l'exotisme et la vague mention de territoires francophones qui se situent hors de France.

Au demeurant, l'étude de Martinez (2015), emporte aussi sur le manque d'un matériel pour travailler la Compétence Interculturelle dans l'institution Integrado de La Candelaria où l'étude a été mobilisée.

Par ailleurs Zuluaga (2021) part des intérêts que les étudiants du Multilingue de l'Université d'Antioquia ont sur la composante culturelle. Bien que l'interculturalité soit également développée dans cette étude, contrairement à Martinez (2015) et Barrera (2018), la problématique se concentre sur le fait que les motivations des élèves ne sont pas prises en compte. En effet, après avoir effectué un travail d'observation en classe, il a été remarqué que les élèves étaient notamment intéressés par la culture francophone, cependant, les enseignants n'ont pas tenu compte de ces investissements. D'après les entretiens, les professeurs ont affirmé qu'ils n'ont pas abordé ces questions parce qu'ils ne savaient pas comment le faire, au mépris du fait que la majorité des élèves ait déclaré que la partie interculturelle était l'une des plus grandes motivations pour apprendre le français.

D'autre part, Barrera (2021), fait référence au manque d'accès aux produits culturels hors de la métropole qui limitent la vision des élèves du FLE à une pensée colonisatrice, c'est de cette façon qu'on montre une problématique située dans une réalité formelle. Au contraire, nous trouvons que la problématique de Martinez (2018) apparaît après un travail d'observation avec une population spécifique d'élèves qui montrent un manque de connaissance et de respect de l'altérité, de la diversité, en premier lieu avec le professeur assistant natif, et en deuxième lieu, on

a constaté un problème d'acceptation de l'altérité entre eux, en reproduisant des comportements violents qui affectent notamment la reconnaissance d'autrui. De la même manière, Zuluaga (2021) a effectué la recherche en identifiant un problème dans une population définie, donc nous pourrions dire qu'à la fois dans la recherche de Zuluaga (2021) et de Martinez (2015), le problème est contextualisé dans des institutions spécifiques, cela se produit de la même manière chez Sanchez et Ramirez (2021), dont l'intérêt pour la partie interculturelle découle du manque d'approfondissement de celle-ci dans la formation des futurs enseignants de français à l'Université Javeriana., tandis que dans le travail de Barrera (2021) on ne travaille pas sur des observations directes, par conséquent, le projet est réalisé tenant compte de conditions plus ouvertes dans la mesure qu'il est conçu pour une population plus générale.

De plus, la contextualisation du problème de Romero (2016) était liée aux faiblesses des compétences de production orale chez 31 filles de la cinquième année de l'école Mercedes Nariño. Dans les observations, bien qu'il soit évident que des activités théâtrales étaient mobilisées dans les classes de français, celles-ci étaient basées sur la répétition et ne permettaient pas aux filles de renforcer leur production orale. De la même manière, il a été mis en évidence que les activités développées pendant les classes de français étaient basées sur l'utilisation de guides et du cahier, dans lesquels l'apprentissage du lexique dans différents champs sémantiques (tels que les animaux, les professions, les jours de la semaine) prévalait. Selon Romero (2016), il a été observé que bien que les filles aient reçu ce type de cours, elles n'étaient pas capables d'utiliser véritablement la langue, c'est-à-dire qu'elles avaient des faiblesses dans les compétences de production orale. Pour cette raison, il a été proposé de travailler à partir d'une approche théâtrale puisque celle-ci permet de faire travailler la mémoire et encourage la motivation.

Pour travailler la problématique, la recherche qualitative a été utilisée dans l'aspect méthodologique de ces études. En premier lieu, Barrera (2021) et Zuluaga (2021) se sont basées sur un parcours proposé par Miles et Huberman (1994) qui définit trois étapes centrales dans l'analyse des données : en premier lieu la réduction des données, après l'affichage des données et finalement le tirage et vérification des conclusions. Cependant dans le travail de Barrera (2021) on trouve une Recherche Documentaire qui a pour but la révision et analyse des documents qui peuvent aider à la construction d'une proposition didactique innovatrice centrée sur l'intégration de la Compétence Interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de FLE. En outre cote, Zuluaga (2021) a effectué une Recherche- Action, pour cette raison les étapes d'analyse de données ont été appliquées aux entretiens, tout cela avec l'objectif de développer des activités qui permettent de stimuler l'intérêt des élèves en ayant un apprentissage sur les enjeux culturels impliqués dans le FLE.

D'un autre côté, Martinez (2015) a aussi effectué une recherche-action, dans ce cas avec l'objectif de créer un matériel didactique pour travailler la CI. Pour le faire, on a choisi la Méthodologie de développement de matériel de Jolly et Bolitho, qui détermine les phases suivantes : la phase d'identification, d'exploration, la réalisation contextuelle, la réalisation pédagogique, la phase de production physique et l'évaluation du matériel proposé. Ce type de recherche a également été choisi comme voie méthodologique par Romero (2016), qui a mené une recherche-action participative basée sur les propositions méthodologiques de Richer (2011). En raison de ce qui précède, dans cette recherche, l'observation méticuleuse de la réalité est utilisée comme point de départ, afin de la transformer ultérieurement. Les étapes à suivre dans le parcours méthodologique choisi par le chercheur, se sont basées sur les cycles proposés par Richer (2011) qui propose six étapes : diagnostic, analyse du problème, formulation d'une

hypothèse théorique, formulation d'une hypothèse d'action, Formulation d'une démarche action et évaluation de recherche.

Le type de recherche chez Sánchez et Ramirez (2021) est également qualitatif, mais il est davantage décrit comme une étude phénoménologique, basée sur les constructions théoriques du texte Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches de Creswell (2009). Dans ce cas, toute la collecte de données a été effectuée à travers d'entretiens.

Ces recherches se sont centrées sur une proposition didactique postérieure, cependant celle de Barrera (2021), a une source des données indirecte, cela signifie que la méthodologie est située dans un corpus théorique, et par conséquent on n'a pas eu la possibilité d'une analyse des résultats de la proposition en raison qu'il n'y a pas un travail avec une population. En revanche, Martinez (2015), Zuluaga (2021), Romero (2016) et Sachez et Ramirez (2021) tiennent compte des données obtenues directement à partir des entrevues, enquêtes, et observations. Parallèlement, ces quatre propositions ont été mobilisées, ce qui nous permet d'avoir un panorama plus clair à propos des résultats des activités.

Tenant compte la proposition elle-même, on trouve dans les projets de Zuluaga (2021) et Barrera (2021) qu'il y a un accent sur les TICES, dans le travail Zuluaga (2021), par exemple, l'une des activités proposées était la création d'une entrée de blog par les élèves, ici ils devaient parler d'un lieu en Colombie. Barrera (2021), pour sa part, crée une EVA avec trois unités principales pour travailler sur la question de l'interculturalité en se concentrant sur les produits littéraires de l'Afrique. Toutefois, dans la proposition de Zuluaga (2021) il est conçu une activité qui n'est pas médiatisée par les TICES, il s'agit d'une présentation orale sur la tradition de Noël et d'Halloween dans les pays francophones (première activité), il faut mentionner que le document ne précise pas quels étaient les pays adressés. Pour revenir à la proposition innovante

de Barrera (2021), il convient d'ajouter que l'EVA qui a été créée est une page Web avec diverses ressources telles que des vidéos, des histoires, des cartes, etc. Comme ce projet porte sur le conte africain, le matériel littéraire utilisé est constitué de deux récits : l'un du Sénégal et l'autre du Maroc. Pour les aborder, le site est divisé en trois étapes : « Passage d'un retour sur soi », « Le conte et celui qui conte » et « Le début d'un voyage ».

Un autre point commun entre ces deux recherches est que toutes deux ont conçu une activité liée au fait biographique, dans la proposition de Zuluaga (2021), les élèves devaient écrire une biographie d'un membre de leur famille, et ensuite mener une discussion dans un forum à propos de l'interculturalité. Barrera (2021), pour sa part, dans l'une des unités EVA, a conçu une activité dans laquelle les participants devaient écrire une autobiographie. Ce qui précède est lié au fait que dans les deux études, il y a des activités liées au pays d'origine (Colombie). Dans le guide de travail proposé par Martinez (2015), il y a aussi des activités sur le « moi », mais pas tant au sens de la culture que du sujet lui-même, par exemple l'activité du « ce que je j'aime et ce que je n'aime pas », est quelque peu lié à l'activité autobiographique proposée par Barrera (2021), car dans les deux il y a une réflexion sur le "je". Cela montre que pour ces auteurs l'approche interculturelle d'une certaine manière peut aussi impliquer une réflexion sur soi-même pour concevoir les relations qui se construisent avec autrui.

De plus, Martinez (2015) a développé d'autres activités telles que « ce qu'on pense des autres » et « on va fêter le nouvel an », la première cherche à travailler sur la question de l'identité nationale depuis stéréotypes régionaux, et la deuxième propose une approche de la culture à travers les traditions liées au nouvel an des cultures canadienne, suisse, et de Madagascar. Rappelons que Zuluaga (2021), proposait également une activité sur les fêtes traditionnelles des

pays francophones. Ce qui précède montre que les fêtes traditionnelles sont un point commun au sein des thématiques à travailler sur l'interculturalité.

Contrairement à celles qui précèdent, la proposition pédagogique didactique la plus liée à la présente recherche est celle de Sánchez et Ramirez (2021) qui proposent un atelier de théâtre pour renforcer la compétence interculturelle critique des futurs enseignants de français. Cet atelier n'entend pas se concentrer sur les connaissances disciplinaires du français langue étrangère, ni sur le théâtre en tant que tel, puisqu'il vise à permettre aux personnes d'exprimer leurs points de vue, les amener à l'action et y réfléchir. Dans cette proposition, le thème social de la migration a été utilisé, la pièce *Djihad* d'Ismaël Saïdi a été choisie, à partir de cette pièce 12 séances ont été réalisées, à la fois synchrones et asynchrones. Les séances asynchrones étaient composées d'un matériel appelé *Entrée Interculturelle*, qui consistait en une explication du thème interculturel de la séance, ces séances comprenaient également deux extraits de l'œuvre. Cependant, les séances synchrones sont constituées de 3 moments appelés : *Se préparer*, un exercice d'échauffement théâtral ; *Racontez-nous !* un exercice de réflexion pour raconter les expériences liées au thème, et *Situation problématique*, où les expériences avec le texte sont mises en contexte théâtral. La mobilisation de cette proposition s'est faite virtuellement.

Bien que la proposition de Sánchez et Ramirez (2021) soit la plus liée à la présente étude puisqu'elle aborde à la fois l'interculturalité et le théâtre, comme mentionné précédemment dans le texte de Romero (2016), nous voyons également une approche du théâtre, bien que dans ce cas la partie interculturelle ne soit pas abordée. En ce sens, la proposition de Romero (2016) est basée sur des activités théâtrales telles que l'exploration du corps, la diction, le jeu de rôle et le sketch théâtral. Toutes ces activités ont été conçues selon la méthodologie d'apprentissage par la tâche. Cette intervention est basée sur quatre phases au cours desquelles les activités deviennent

peu à peu plus complexes, commençant par des tâches liées à la diction et se terminant par la préparation et la présentation publique d'un scénario de théâtre par les filles de l'école Mercedes Nariño.

En ce qui concerne les résultats de Martinez (2015) à partir d'une auto-évaluation faite par les étudiants avec lesquels le matériel didactique a été testé, il a été montré qu'après avoir piloté les activités, les apprenants étaient plus conscients de l'autre, c'est-à-dire qu'ils comprenaient mieux les différences entre eux, tout comme ils ont identifié qu'ils avaient des points communs, ils ont avoué être plus tolérants qu'avant. En plus de cela, il a été constaté que les élèves étaient curieux des différentes cultures et montraient du respect pour les traditions culturelles non conventionnelles pour eux. Enfin, il a été observé qu'après l'intervention, les enfants étaient plus conscients des stéréotypes qui existent entre les régions de la Colombie, la majorité montrant une attitude plus ouverte à cet égard. Cependant, un petit pourcentage de la population a répondu qu'elle ne ressentait aucun changement après avoir travaillé avec le matériau.

Du côté de Zuluaga (2021), il a été montré qu'après avoir développé les activités proposées, les élèves se sentaient plus motivés pour apprendre le français, certains déclaraient même qu'ils étaient plus disposés à dédier plus de temps à leur processus d'apprentissage de FLE en dehors de la classe, c'est-à-dire qu'ils veulent investir davantage dans leurs processus d'apprentissage.

Contrairement à Zuluaga (2021) et Martinez (2015), Barrera (2021) n'a pas mobilisé l'EVA, donc il n'y a pas de résultats clairs à ce sujet, néanmoins, avec la recherche documentaire il a été conclu que la compétence interculturelle est importante dans les classes de FLE, étant donné que de cette façon les individus se rapportent les uns aux autres. De plus, bien que toutes les recherches réalisées dans la RD aient identifié une méconnaissance des cultures francophones, au

moment d'appliquer l'approche interculturelle en classe, selon Barrera (2021) il ne s'agit pas d'une intégration réelle des cultures francophones non européennes.

Par ailleurs, les résultats de Sanchez et Ramirez (2021) sont analysés à partir de différentes catégories, l'une de ces est appelée reconnaissance, ouverture et sensibilisation, dans cette catégorie il a été conclu que les participants n'étaient pas seulement exposés à de nouvelles cultures francophones, mais ils ont aussi eu la chance d'être sensibilisés aux situations problématiques de ces cultures. A cet égard, les auteurs mentionnent.

Estos participantes pudieron hacer el proceso de reconocimiento al entender lo que una persona de dicha cultura vive -gracias a las palabras de alguien inmerso en ese contexto- para luego reconocerlo como igual, empatizar con él y al final llegar a la conclusión que es una persona como ellos y como los que los rodean (p,80).

Une autre des catégories s'appelle Pensée critique, médiation et théâtre en FLE, dans laquelle il a été constaté que le théâtre était un outil permettant de renforcer la prise de conscience et l'appropriation des élèves vis-à-vis de l'interculturalité. Cela a amené les chercheurs à conclure qu'il est possible de créer des espaces à l'intérieur de la salle de classe où le théâtre est utilisé comme outil pédagogique pour l'enseignement du FLE effectué de manière que les élèves puissent non seulement utiliser la langue et améliorer leur compétence communicative, mais éveiller aussi leur sens critique interculturel.

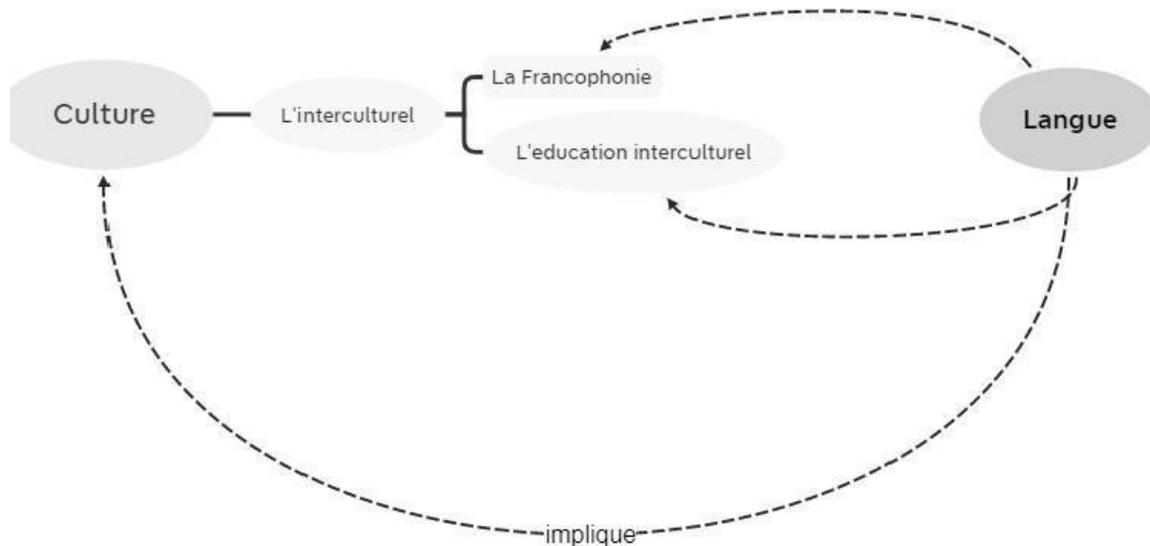
D'un autre côté, dans les résultats de Romero (2016), il a été mis en évidence que bien qu'il n'y eût pas de développement sophistiqué des compétences de production orale chez les filles, celui-ci était favorisé. En premier lieu, l'interaction suscitait la curiosité de certaines expressions en français, que les filles apprenaient afin de communiquer. De la même manière, une

amélioration a été constatée dans la construction autonome des phrases courtes. En ce qui concerne les effets du théâtre en tant qu'outil pédagogique, il a été conclu qu'il favorisait la motivation, la participation, l'estime de soi et l'interaction constante dans la classe de FLE.

La plupart des recherches analysées démontrent de différentes manières que la compétence interculturelle ou l'approche interculturelle joue un rôle important dans les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE, soit parce qu'elle fait partie des intérêts et des motivations des apprenants, comme dans le cas de Zuluaga (2021), soit parce que cela permet de développer des valeurs comme la tolérance chez les élèves et améliore donc leur coexistence avec l'autre comme dans Martinez (2021) ou soit parce que les apprenants n'ont généralement pas accès aux produits culturels des territoires qui ont vécu l'expérience de la colonisation et qui ont été invisibles ,comme en témoigne Barrera (2021) et Sanchez et Ramirez (2021).

Bien que dans la recherche de Romero (2016), la question de l'interculturalité ne soit pas incluse, cette recherche permet de mieux comprendre les implications positives que le théâtre a comme outil pédagogique dans les cours de langues étrangères, étant donné qu'il permet non seulement d'améliorer les compétences linguistiques, mais aussi de favoriser la motivation et la participation des élèves.

Axes théoriques



Les concepts les plus importants pour cette recherche sont : le rapport entre langue et culture, l'interculturel et la francophonie.

Le rapport langue-culture

Le concept de culture a été exploré de différentes manières, cependant, dans les différentes définitions de la culture, il est clair que la culture implique une position identitaire face aux autres, et s'érige en construction de manières de voir le monde. B Taylor, cité dans De Carlo (1998), a été le premier à utiliser le mot culture, désignant un ensemble complexe qui implique les formes de savoir, d'art, de croyances, de mœurs et de coutumes que l'homme acquiert au cours de sa vie en société.

L'anthropologue Clifford Geertz, cité par C. de Assunção (2007), élargit la caractérisation du concept de culture en disant qu'elle est inhérente à l'homme, c'est-à-dire qu'il se complète par la culture, puisqu'elle lui fournit des informations qui lui permettent de construire son identité.

Compte tenu de ce qui précède, on peut dire que la culture est une entité omniprésente de la vie en société, et pour cette raison tout ce qui la compose acquiert du sens dans les relations sociales qui sont générées au sein d'une ou plusieurs cultures.

Dans ce sens, la langue constitue en elle-même un phénomène culturel, et c'est aussi une construction symbolique qui permet la création de communautés dans lesquelles la culture prend existence, Baca (2010) explique que l'existence de tout produit culturel implique l'existence préalable de la langue.

D'un autre côté, la langue joue un rôle dans la formation de notre compréhension et de notre perception du monde qui nous entoure. Sapir (1921) souligne que la langue n'est pas simplement un outil passif qui reproduit des idées déjà formées dans l'esprit de l'individu. Au contraire, la langue est un "façonneur d'idées", c'est-à-dire qu'elle influence et guide notre pensée et notre activité. En d'autres termes, notre utilisation de la langue reflète et renforce nos croyances, nos valeurs et notre perception du monde. De plus, Kramsch (1998) souligne que la relation entre la langue et la culture est bidirectionnelle. La langue ne reflète pas seulement la culture, mais elle a également le pouvoir de la façonner et de la transformer. Ainsi, la langue n'est pas seulement un moyen d'exprimer la culture, mais elle est également un moyen de créer, de soutenir et de transformer la culture.

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère, il est essentiel de comprendre et reconnaître la relation entre la langue et la culture. Comme le souligne Kramsch (1993), "enseigner les langues étrangères, c'est enseigner la culture dans son contexte" (p. 212). Cela dénote que la langue et la culture sont interdépendantes et inséparables, et que l'on ne peut pas enseigner la langue sans tenir compte de la dimension culturelle.

Dans la didactique de la langue étrangère, en effet, on parle de l'importance des connaissances culturelles (de Assunção, 2010), puisque la langue est plus qu'un instrument de transmission d'informations, le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères consiste aussi à introduire l'élève dans des univers symboliques qui lui permettent d'élargir sa perception de l'autre, en étant consciente de l'existence des différents modes de connaissance du monde également valables. Ainsi, enseigner une langue étrangère implique aussi de voir l'apprenant comme un sujet qui coexiste avec d'autres et en a conscience.

L'Interculturel

Le concept d'interculturel est développé à partir de différentes perspectives théoriques, de la même manière qu'il s'est transformé au cours de l'histoire depuis son émergence tenant compte des différents paradigmes. En premier lieu, nous allons tenir compte de la définition donnée par le Conseil d'Europe cité par De Carlo (1998), où on trouve une division du mot entre ses composants : le préfix inter, qui fait référence à une « interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité ». A ce préfix on ajoute le mot culture, qui implique « des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde » (p. 41). En prenant en compte cette décomposition du mot qui permet d'explorer le concept d'interculturel, on voit qu'il va au-delà de l'échange. Nous pouvons explorer cela à partir de la définition donnée par De Carlo (1998), qui explique l'interculturel comme un choix pragmatique qui émerge comme une réponse au multiculturalisme qui caractérise les sociétés actuelles. Ce choix pragmatique confère au concept une charge actionnelle qui est déterminée par la façon dont l'interaction entre diverses cultures est produite.

Ces explorations du terme sont concises, mais il vaut la peine d'approfondir un peu ce concept. Comme évoqué plus haut, l'interculturel désigne l'échange entre les cultures (pratiques, savoirs, valeurs et traditions). Cependant, pour des auteurs comme Walsh (2009), il s'agit d'une définition basique et relationnelle du concept, bien qu'elle ne soit pas incorrecte, elle est insuffisante en ce qui concerne les implications du terme. Pour cette raison, Catherine Walsh a proposé deux définitions supplémentaires du terme différentes du point de vue relationnel, car cela tend à minimiser voire à masquer les contextes de pouvoir et de domination dans lesquels ces interactions et relations culturelles ont lieu. Compte tenu de ce qui précède, une perspective fonctionnelle de l'interculturel est également proposée, cette définition s'est basée sur la reconnaissance de la diversité, pour cette raison, il a une recherche à promouvoir le dialogue, la coexistence et la tolérance entre diverses cultures ; néanmoins, il laisse de côté la remise en question des asymétries et inégalités sociales et culturelles, il reste donc compatible avec la logique du pouvoir. La troisième perspective repose sur une interculturalité critique, qui se définit comme une reconnaissance de la structure coloniale et de la matrice du pouvoir racialisé et hiérarchisé dans laquelle se construit la différence, où il y a des groupes culturels dominants au sommet et des groupes marginalisés. A partir de cette approche, il est important de transformer les structures, les institutions et les relations sociales, et la construction des conditions de vivre, d'être, de penser, de savoir, d'apprendre, de ressentir et vivre différemment » (p.4). La perspective critique est inscrite comme projet car elle n'est pas encore mise en pratique de manière satisfaisante, néanmoins il constitue un nouveau regard sur le concept d'interculturel.

Walsh soutient que l'interculturalité ne peut pas être considérée uniquement comme un processus d'adaptation ou de brassage culturel, mais comme un ensemble de pratiques et d'expériences fondées sur la reconnaissance et le respect de la diversité.

L'interculturalité critique propose une analyse approfondie des processus historiques, politiques, économiques et sociaux qui ont façonné les relations interculturelles actuelles, dans le but d'identifier et de remettre en question les structures de pouvoir qui entretiennent l'exclusion et la discrimination de certains groupes culturels.

En ce sens, Walsh souligne la nécessité de construire de nouvelles formes de dialogue interculturel, où toutes les voix sont entendues et respectées, et où la transformation sociale est promue localement et internationalement. L'interculturalité critique implique un engagement actif pour la justice sociale et la lutte contre l'oppression, reconnaissant les différences culturelles comme une valeur positive et enrichissante pour la société dans son ensemble.

En éducation

Le terme d'interculturalité apparaît dans le domaine éducatif en raison des phénomènes migratoires qui se sont produits en Europe. L'éducation interculturelle est née de la nécessité d'intégrer les minorités et donc d'être un moyen d'éduquer la majorité à vivre dans la pluralité (De Cario, 1998). En France, en 1972, dans la commission présidée par E Faure, une critique a commencé à être donnée aux pratiques néo-colonialistes de forcer les immigrés à s'adapter à la culture native.

Depuis 1975, des projets éducatifs ont commencé à apparaître en France, ces projets cherchaient la reconnaissance de la différence et la mise en valeur des langues et cultures des pays d'origine des immigrés dans les institutions éducatives. Même dans les années quatre-vingt, des projets tels que Mother Tongue and Teaching English Project et Linguistic Minorities Project sont apparus en Grande- Bretagne, le but de ces initiatives était d'intégrer les immigrants de l'Inde, non seulement en leur enseignant la langue anglaise, mais aussi en maintenant la valeur

des langues et cultures d'origine. Ces types de projets commencent également à apparaître dans d'autres pays européens comme l'Italie. Aux États-Unis, l'interculturalité commence également à prendre de l'importance après la Seconde Guerre mondiale, où il commence à apparaître un intérêt sur la diversité depuis l'apparition du concept de choc culturel, donné par Oberg (1960) qui fait référence au processus d'adaptation des personnes dans un pays étranger et à leurs défis au sein de ces situations.

En Amérique latine, l'interculturel est lié aux politiques éducatives promues par les ONG, les peuples indigènes et les gouvernements. Vers les années 1980, l'éducation interculturelle bilingue a commencé à être débattue lors d'une réunion régionale de spécialistes (Mexique, 2009). Lors de cette réunion, l'importance de créer des politiques liées au multilinguisme et à la diversité ethnique a été discutée. De cette manière, l'officialisation des langues indigènes de la région a été proposée. Cependant, l'éducation interculturelle dans la région est devenue synonyme d'éduquer les élèves dans les langues nationales et, par conséquent, à l'instar de ce qui s'est passé en Europe, les minorités ont été éduquées pour s'intégrer à la culture dominante.

Model d'éducation interculturelle

Michael Byram (1997) propose un modèle de compétence communicative interculturelle (CCI) composé de cinq principes interdépendants : attitudes, connaissances, capacités de découverte et d'interaction, compétences d'interprétation et relationnelles, et conscience culturelle critique.

Attitudes

Fait référence à la volonté de l'individu d'accepter la diversité culturelle et de faire preuve d'empathie et de respect envers les autres cultures et modes de vie. Cela implique la capacité de se mettre à la place de l'autre, d'être curieux et d'avoir envie d'apprendre des autres.

Connaissance

Fait référence à la compréhension des normes, des valeurs et des croyances des autres cultures. Cela implique la connaissance de sa propre culture et la capacité de comparer et de contraster avec d'autres cultures, afin de comprendre les différences et les similitudes.

Compétences de découverte et d'interaction

Fait référence à la capacité de rechercher des informations sur d'autres cultures et d'interagir avec des locuteurs natifs de manière efficace. Cela implique la capacité de rechercher et d'utiliser des informations sur la culture et la langue du pays ou du groupe culturel en question et d'utiliser ces informations pour interagir avec des personnes d'autres cultures.

Compétences d'interprétation et relationnelles

Fait référence à la capacité de comprendre et d'analyser des informations culturelles présentées dans différents contextes et situations, ainsi qu'à établir des relations efficaces avec des personnes de cultures différentes. Cela implique la capacité d'interpréter et d'analyser des informations culturelles et communicatives présentées dans différents contextes et situations et d'établir des relations efficaces avec des personnes d'autres cultures.

Conscience culturelle critique

Fait référence à la capacité de réfléchir de manière critique sur différentes formes de communication et de comportement culturel, y compris le sien, et d'identifier et d'analyser les

stéréotypes et les préjugés culturels. Cela implique la capacité de mener une réflexion critique sur la culture et la communication en général et d'identifier et d'analyser les préjugés et les stéréotypes culturels qui peuvent survenir dans les interactions interculturelles.

Ensemble, ces cinq composantes de la CCI permettent aux individus de communiquer et d'agir efficacement et de manière appropriée dans des situations interculturelles, favorisant ainsi la compréhension, le respect et l'empathie pour les autres cultures et modes de vie.

La francophonie (en minuscule)

La francophonie, en minuscules, fait référence à une communauté linguistique, tandis que La Francophonie, en majuscules, est plutôt un concept politique et institutionnel lié à un discours fondé sur les intérêts de la France. (Riffard, 2006). La francophonie, alors, est un état s'il est habité par tous ceux qui partagent le français, mais c'est aussi « une manière d'appréhender, de comprendre, d'écouter, de communiquer, d'agir ; bref, un comportement, un humanisme. Elle est plus encore un outil de communication interculturelle et le seul espace fédérateur de ceux qui veulent reconnaître, valoriser et accepter les différences. » p. 129 (Jacques et Moisei, 2004). Selon Dominique Wolton, la Francophonie est devenue un espace de rencontre et de dialogue entre les cultures, où la diversité linguistique et culturelle peut être promue, et des projets communs dans le domaine de l'éducation, de la culture et du développement peuvent être développés (Wolton, 2014, p.21). Wolton affirme que « la francophonie n'est pas seulement une langue, mais une culture, un espace de solidarité et de respect de la diversité, qui cherche à promouvoir l'égalité entre les peuples et les cultures » (Wolton, 2014, p. 22).

Le terme de francophonie a également évolué vers une perspective plus critique et décoloniale. Selon Verschave (1999), la francophonie est un phénomène qui a émergé à partir de

la colonisation française et qui s'est étendu au cours de l'histoire en tant qu'outil de domination culturelle et politique dans le monde. Cet auteur affirme que "la francophonie est une stratégie qui a permis à la France de maintenir une position dominante dans le monde, en particulier en Afrique et dans d'autres anciennes colonies françaises, où le français a été imposé comme langue officielle" (p.7). Ce qui précède veut dire que la francophonie a été utilisée pour renforcer les relations économiques et politiques entre la France et ses anciennes colonies, en favorisant l'accès des entreprises françaises aux ressources et aux marchés de ces pays. Il considère que la francophonie a ainsi été un instrument de la politique étrangère française visant à maintenir son influence dans le monde. Cette perspective peut contribuer à une analyse plus profonde du terme, en explorant les racines historiques de la francophonie en tant qu'outil de domination culturelle et politique.

Cadre Méthodologique

Type de recherche

Ce travail prend comme axe central l'approche de recherche qualitative qui part d'un travail d'observation et d'analyse, dans lequel l'accent est mis sur la description et interprétation de la réalité. Dans ce type de recherche, selon Dumez (2011) « on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents), c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles ». Tenant compte du fait que cette recherche est conçue sur un plan pédagogique, on comprend que chercher à mesurer statistiquement et avec précision n'est pas l'objectif final, mais plutôt essayer de comprendre et d'analyser une réalité en tenant compte du contexte, pour cette raison la recherche qualitative pourrait être plus pertinente.

Instruments

Dumez (2011) explique qu'au sein de la recherche qualitative, ils existent également plusieurs instruments qui permettent une révision des données sous différents angles, cela laisse la place à l'analyse des données et à l'interprétation de la réalité étant objective, malgré le fait qu'elle ne soit pas d'ordre quantitatif. Pour ce travail, cette perspective sera appliquée puisque les données seront obtenues à partir de différentes sources telles que l'entretien, le journal de bord, les fichiers audio/vidéo, ce qui permettra une analyse plus holistique des données.

Instrument	Utilité dans la recherche
------------	---------------------------

<p>Carnet de terrain</p>	<p>Ceci sera utilisé pour enregistrer et analyser les événements de chaque séance, à partir de là, il sera possible d'avoir une approximation des changements progressifs dans les types d'interventions que les élèves font, leurs changements de participation pendant les activités, leurs interventions verbales et le groupe interaction. Cela permettra un contraste temporel entre les attitudes et les perceptions au début des interventions, pendant les interventions et à la fin des interventions.</p>
<p>Enregistrements audio et vidéo</p>	<p>Cet instrument servira principalement à conserver les enregistrements des entretiens et à recueillir les pièces qui auront lieu à la fin des séances. Ceux-ci vont permettre une plus grande fiabilité dans le contenu des entretiens et, en même temps, vont permettre des observations et des analyses après la collecte des données.</p>
<p>Entretien</p>	<p>Il y aura deux types d'entretiens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entretiens semi-dirigés avec les apprenants : Ces entretiens seront menés principalement pour identifier les niveaux de prise de conscience de l'interculturalité critique chez les élèves pendant et après les interventions. Puisque ces entretiens ne seront pas faits à tous les participants, une simple technique d'échantillonnage aléatoire sera utilisée, dans laquelle 5 élèves seront choisis pour être interviewés. 2. Entretien de groupe Ce type d'entretien sera développé auprès d'un échantillon de 6 élèves appartenant à la population. Cela sera fait pour obtenir plus de données et permettre la triangulation avec les données des entretiens individuels. Cet entretien vise à aborder les perceptions des élèves sur l'interculturalité, leurs niveaux de prise de conscience interculturelle, etc.
<p>Artéfacts</p>	<p>Les artefacts qui seront collectés lors des interventions seront :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Artefacts de la première activité sur les perceptions préalables du terme Francophonie et l'identification des pays francophones. Cet artefact permettra une approximation du premier objectif spécifique. 2. Cartes mentales sur différentes définitions de la francophonie. Cet artefact recueille quelles définitions et réflexions sur la francophonie étaient les plus présentes chez les

	<p>élèves.</p> <p>3. Relation de la culture propre avec celle des Antilles françaises : Cet artefact permettra une approximation des perceptions et des idées auxquelles les élèves arrivent après avoir pris connaissance de l'histoire de la colonisation et un peu de la culture de ce territoire.</p> <p>4. Activité de compréhension de lecture sur l'occupation et l'indépendance de l'Algérie : Cet artefact recueille la perception des élèves sur un fragment de texte qui traite du sujet susmentionné.</p> <p>5. Scénarios théâtraux : Ceux-ci constituent l'activité finale. Ces artefacts nous permettront de voir les niveaux d'appropriation des apprenants concernant l'histoire de la colonisation et la richesse culturelle des Antilles françaises ou du Maghreb (Algérie). Cela nous permettra également de voir les réflexions critiques que les élèves peuvent ou ne peuvent pas faire à la fin des interventions durant le processus d'écriture du scénario.</p>
--	--

De la même manière, il est important de mentionner que des statistiques peuvent être utilisées au cours de la recherche, plutôt pour l'analyse des entretiens et épreuves diagnostiques, pour cette raison, des données quantitatives peuvent arriver, cependant elles ne seront pas la priorité dans l'étude.

Ce travail est également fondé sur la méthodologie de la recherche-action. Tenant compte du fait que la recherche s'inscrit sous un champ éducatif, il est important de mobiliser la proposition dans un contexte réel, par conséquent la recherche-action devient la modalité la plus appropriée. Selon Poesi et Perret (2003) la recherche action implique que le chercheur assume l'action d'intervenir délibérément sur la réalité étudiée puisqu'il y a toujours une intention du changement, soit dans la société, soit au sens de la production de connaissances dans le champ où l'étude est située. Dans ce cas, l'un des axes centraux de ce travail se trouve autour d'un

changement dans un contexte social réel, comme Richer (2011) explique « La recherche-action présente pour autres particularités de s’inscrire toujours dans un contexte social spécifique » (p, 50) cela veut dire qu’il doit y avoir une population définie. Cependant il est important de remarquer que le changement dont nous sommes concentrées n’est pas si évident puisque l’interculturel se trouve dans un domaine difficile à mesurer car il s’agit d’une dimension qui ne peut pas être évaluée en utilisant des épreuves.

D’autre part, même si la recherche-action permet certaine flexibilité, il est possible d’identifier certaines phases chez Richer (2011), qui permettent de faire un chemin de recherche pour comprendre ce type de méthodologie.

Phase Initiale	<ul style="list-style-type: none"> a. Identification d’un problème b. Première approche du problème et analyse de la demande Analyse du terrain et de la faisabilité d’une recherche-action
Phase de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> d. Analyse du problème au moyen de technique(s) de recherche (quantitative ou qualitative) e. Formulation d’une hypothèse de recherche f. Formulation d’une hypothèse d’action g. Formulation d’une démarche d’action
Phase finale	<ul style="list-style-type: none"> h. Evaluation i. Diffusion j. Lancement d’un nouvelle recherche-action

Cette démarche de recherche, bien que propose un chemin clair et structuré, n’est pas nécessairement rigide ni linéale, plutôt tenant compte qu’il s’agit de l’un des champs des

humanités et aussi d'une technique qualitative, pour cette raison il n'y a pas un besoin concret de définir une hypothèse mais plutôt de définir une question et des objectifs de recherche.

Triangulation et approche d'analyse des données

L'analyse des données sera principalement inductive, c'est-à-dire que les catégories seront émergentes et établies à partir des données brutes. Ce parcours méthodologique d'analyse inductive de données s'appuie sur les constructions théoriques de Blais et Martineau (2006) concernant l'analyse inductive générale des données brutes. De cette approche, les catégories émergent du besoin de donner du sens aux données fournies par les instruments de la recherche. De cette manière, les données sont interprétées de manière systématique et à partir de là, des catégories qui permettent de condenser les données et d'établir la relation de ces données avec les objectifs de la recherche sont établies, ce qui diffère d'une analyse déductive puisque les catégories sont établies à priori. Bien que dans cette recherche il y ait des catégories préétablies, l'analyse inductive est très pertinente puisqu'elle permet de traiter des données de nature exploratoire. Blais et Martineau (2006) proposent 4 étapes pour une analyse inductive générale : préparation des données brutes, lecture attentive et approfondie des données, identification et description des premières catégories et finalement révision et raffinement des catégories.

Bien que l'existence d'un parcours méthodologique pour ce type d'analyse soit systématique, il ne faut pas négliger le fait que l'interprétation des données dépend dans une certaine mesure du chercheur. Comme Blais et Martineau (2006) expliquent :

Les résultats proviennent des multiples interprétations du chercheur qui est responsable du codage des données. Inévitablement, ces résultats sont construits à partir de la

perspective et de l'expérience du chercheur qui doit prendre des décisions à propos de ce qui est plus important et moins important dans les données collectées (p, 6)

En raison de ce qui précède, pour la fiabilité et la validité de la recherche, la triangulation des données est nécessaire. Ci-dessous se trouve le tableau de triangulation entre les instruments et les objectifs.

Objectif	Instrument
Identifier quelles sont les perceptions des élèves à propos de la francophonie.	Entretien, artéfacts, carnet de terrain
Analyser dans quelle mesure le théâtre peut-il sensibiliser les élèves à propos des cultures impliquées dans la langue française.	Carnet de terrain, artéfacts, enregistrements audio-vidéo.
Promouvoir une prise de conscience au sujet de l'interculturalité dans le contexte de la francophonie chez les élèves.	Entretien, enregistrements audio, artéfacts, carnet de terrain.

Contexte et population

L'école Villemar el Carmen IED est un établissement public situé à Bogotá dans la localité de Fontibon. C'est l'une des deux écoles publiques de Bogotá qui dispose d'une accréditation de haute qualité pour l'enseignement du français délivrée par le ministère français des Affaires Étrangères. Par conséquent, les élèves de cette école ont une formation en français depuis la neuvième année et à partir de la dixième année, les élèves peuvent participer au cours d'intensification en français. Dans ce cours intensification, les apprenants ont des cours de français deux heures par jour, cinq jours par semaine. De la même manière, l'école dispose d'une salle de classe bilingue dans laquelle se trouve une variété de matériel en français, tels que des manuels, des œuvres littéraires, des jeux, des magazines et des dictionnaires. La classe de

français intensif dispose d'un vidéoprojecteur, d'enceintes, d'une télévision, ainsi que des manuels de méthodes de français. Ce projet a été développé dans le cadre du Media d'intensification en français, avec des élèves de dixième (2022-2) -onzième (2023-1).

La population est composée de 25 élèves d'une tranche d'âge de 14 à 19 ans qui font partie du cours de Media en français au Colegio Villemar el Carmen. Le niveau de langue de ces élèves est très hétérogène puisqu'ils se situent entre les niveaux A1 et B1. La strate socio-économique des élèves se situe entre la strate 2 et la strate 4, tous les élèves ont accès à Internet depuis leur domicile, ainsi qu'à des téléphones portables.

Proposition d'intervention pédagogique

Cette proposition pédagogique sera mobilisée entre août 2022 et mars 2023 auprès des élèves de Media d'intensification en Français. L'espace dans lequel se déroulent les séances correspond à deux heures par semaine dans lesquelles, selon le plan d'étude de ce cours, la discipline non linguistique doit être abordée.

Objectifs

- a. Identifier les territoires, les contextes de colonisation et les aspects culturels des territoires francophones du Maghreb et des Antilles françaises
- b. Développer des activités collectives qui permettent une discussion sur l'altérité.
- c. Motiver les élèves autour des produits culturels francophones en utilisant le théâtre comme stratégie centrale.
- d. Écrire et mettre en scène des pièces de théâtre inspirées des cultures francophones.

Avec cette proposition, on cherche qu'il y ait une approche de la part des élèves des nouvelles perspectives sur le rapport langue-culture comme quelque chose qui va au-delà du pays colonisateur. Cette proposition sera développée sur la base de l'approche actionnelle, dans le but qu'il y ait un produit final qui rassemble les activités dans un tout. Ce produit final sera collectif, pour cette raison l'interaction sera l'un des axes centraux de la mobilisation du projet.

Phases de l'intervention

Première phase

Introduction et problématisation de la Francophonie : le français hors de France

Dans cette phase, il y aura une exploration du concept de francophonie à partir de quelques questions guidées. Dans cette partie, il est important qu'il y ait une interaction et une participation avec les élèves. Après cela, l'idée est d'aborder de façon générale les pays et territoires qui font partie de la francophonie. Dans cette activité sur la francophonie, les élèves écriront individuellement leurs connaissances et opinions, créeront une carte mentale en groupe, discuteront de la définition de la francophonie, partageront leurs avis et identifieront les pays francophones. L'expansion du français due à la colonisation et les termes d'ethnocentrisme et de colonisation seront également discutés à partir de citations de différents auteurs. Cette première phase est censée se dérouler en une séance. (Voir Annexe 11).

Deuxième phase

A l'approche des territoires francophones sur deux continents : l'Amérique et l'Afrique.

Dans cette phase l'idée est d'aborder de manière générale la culture et l'histoire de la colonisation de la Martinique (aux Antilles) et de l'Algérie (Afrique). Ici quelques produits culturels de chaque territoire seront montrés.

D'une part, pour aborder les Antilles, des vidéos seront utilisées pour présenter les danses traditionnelles de la Martinique (telles que le *bèlè*) et leurs significations spirituelles. De plus, des discussions porteront sur des aspects tels que l'esclavage dans les plantations, la migration et le mélange racial résultant de l'arrivée de Chinois et d'Indiens sur les îles. Pour aborder le Maghreb, une revue des stéréotypes sur les pays arabes sera faite. De la même manière, des sujets tels que l'islamophobie, la guerre d'Algérie, l'arrivée de la France au Maghreb, des danses berbères, etc. seront discutés. Ce qui précède à partir de matériaux authentiques tels que vidéos, d'actualités, d'articles de journaux et de vidéos de dramatisation sur ces sujets.

Troisième phase.

Sensibilisation au théâtre

Dans cette phase, des activités théâtrales et des jeux dramatiques seront développés avec l'objectif de permettre l'exploration de l'expressivité de la voix des élèves, de leurs corps et de leurs sentiments afin de construire leurs personnages. D'un autre côté des petits extraits de deux textes littéraires seront étudiés et dramatisés par groupes : *Et les chiens se taisaient* (Aimé Césaire) et *Le Fils du Pauvre* (Mouloud Feraoun). Cette phase devrait être développée en deux ou trois sessions.

Quatrième phase

Écriture et dramatisation d'un scénario de théâtre.

Dans cette partie, les élèves doivent réfléchir aux sujets qu'ils ont le plus aimés. Après cela, inspirés par l'un des deux extraits (celui d'Aimé Césaire ou celui de Mouloud Feraoun) et les cultures francophones abordées, ils doivent écrire une pièce de théâtre. Dans cette phase, l'idée est d'aborder la manière dont les idées peuvent être transformées en scénarios de théâtre. Dans

cette phase, la dramatisation des pièces aura également lieu. Cette phase est prévue pour être développée en trois sessions. Le processus d'écriture et de dramatisation du script devrait prendre entre un et deux sessions.

Soutien Théorique

L'approche actionnelle et interculturelle

Les activités sont pensées à partir de l'approche actionnelle. Dans cette approche, l'apprenant prend un rôle actif dans son apprentissage et la langue est considérée comme un outil et non comme un objectif. L'une des caractéristiques de l'approche actionnelle est l'incorporation d'une activité-projet, dans ce projet l'utilisateur de la langue (l'apprenant) est orienté vers une macro-tâche (action) qui implique le développement préalable de plusieurs micro-tâches. « Cette dimension de l'approche actionnelle incite l'utilisateur à faire plus de recherches, dépenser plus d'efforts, prendre plus de responsabilités, réussir un travail authentique et développer sa confiance dans un but précis » (Saydi, 2015). Cette approche est centrée sur l'apprenant et cherche à le mobiliser non seulement cognitivement mais aussi physiquement, c'est-à-dire qu'elle cherche à le conduire à l'action, en guidant l'élève non pas vers un apprentissage théorique de la langue, mais vers la solution d'un problème ou l'aboutissement d'une fin.

D'autre part, le matériel dans la perspective actionnelle doit être authentique, c'est-à-dire que le matériel conçu à partir d'aspects grammaticaux n'est pas valable puisqu'il ne permet pas à l'apprenant d'aborder l'usage réel de la langue. Dans le cas de cette proposition d'intervention, le matériel est constitué de vidéos, d'extraits de textes littéraires, de citations d'auteurs, d'articles, de chansons, de vidéos de danses traditionnelles, etc. Tout ce matériel est authentique et est créé à des fins différentes de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'un des auteurs qui a contribué à cette approche a été Célestin Freinet, qui a critiqué le rôle des manuels scolaires en tant que stratégies mettant en arrière-plan le besoin d'activité et de création. Le projet dans la classe de langue, selon Schlemminger (2003) peut être défini comme une réalisation collective qui débouche nécessairement sur une production/présentation qui peut prendre de multiples formes, qu'elles soient écrites ou orales (un journal, un album, une présentation, une dramatisation théâtrale, etc. « En pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail, il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales ; il les motive » (p.3).

Rôles dans l'approche actionnelle

L'apprenant

L'apprenant est considéré comme un utilisateur de la langue qui agit dans un environnement socioculturel dans lequel la langue est utilisée de manière écrite ou orale. De ce point de vue, la personne qui est en train d'apprendre n'est pas seulement considérée comme un élève-apprenant, mais est également considérée comme un individu social.

L'enseignant

L'enseignant est un conseiller et un guide lors des micro-tâches et des macro-tâches pour le développement d'un projet. Dans l'approche actionnelle, l'enseignant ne joue pas le rôle d'une autorité qui possède des connaissances, mais plutôt d'un médiateur, pour cette raison, l'enseignant assume la responsabilité d'être créatif lors de la conception de macro et micro tâches et de fournir un matériel authentique pour que l'apprenant dispose des outils nécessaires pour effectuer les tâches L'enseignant doit aussi guider progressivement et méthodiquement les projets de classe. Enfin, l'enseignant doit s'assurer de concevoir des projets réalistes et réalisables. Saydi

(2015) expose que « les tâches que l'apprenant doit accomplir doivent être motivantes ; elles doivent mener l'apprenant à poser des questions, à être curieux, à faire des recherches » (p, 9).

Dans cette proposition d'intervention, l'enseignant (qui a également le rôle de chercheur) conçoit des activités en lien avec les objectifs de recherche et ne corrige pas le contenu des productions des apprenants puisque cela pourrait interférer avec la fiabilité des résultats des données.

La langue

La langue est considérée comme un instrument médiateur entre l'utilisateur et la tâche.

Évaluation

L'évaluation est considérée comme un processus continu dans lequel la réalisation des objectifs est examinée. Dans ce cas, l'évaluation qualitative est prioritaire, de sorte que l'enseignant fournira en permanence des commentaires sur les tâches micro et macro de ses élèves, mais les tâches vont recevoir des points qui contribuent à la partie quantitative exigée à l'école. La responsabilité et l'autonomie sont essentielles pour le développement des tâches micro et macro et seront donc des critères lors de l'évaluation quantitative tenant compte que le type de contenu des activités ne permet pas de leur donner une note puisque la recherche perdrait sa validité, donc le seul critère est la participation active aux activités.

Le théâtre

Le théâtre peut être considéré comme un outil positif pour l'apprentissage interculturel car il permet aux élèves d'explorer et de comprendre différentes perspectives culturelles de manière active et participative. Grâce au théâtre, les élèves peuvent découvrir ce que c'est que d'être quelqu'un d'une culture différente, ce qui leur permet de mieux comprendre et apprécier les différences culturelles.

De plus, le théâtre favorise l'empathie et la compréhension, car il permet aux élèves de se mettre à la place d'une autre personne et de comprendre son point de vue. Les élèves peuvent vivre des émotions et des situations similaires à celles vécues par quelqu'un d'une culture différente, ce qui les aide à développer une plus grande compréhension et sensibilité envers les différences culturelles. Harsono et Suherman (2019) indiquent que "le théâtre peut jouer un rôle important dans l'apprentissage des langues et l'éducation interculturelle en offrant aux élèves des opportunités de dialogue et de réflexion sur les différences culturelles" (p. 163).

Le théâtre peut aussi contribuer au développement des compétences de communication, telles que l'expression corporelle, la prononciation, le rythme, l'intonation et l'interprétation. Il peut donc être un outil qui permet de travailler la partie culturelle tout en continuant à pratiquer les compétences linguistiques.

Analyse des données

Catégories d'analyse selon les objectifs de recherche

Perceptions sur la francophonie

Ces catégories ont émergé de l'examen des données appartenant aux artefacts des activités de classe et des carnets de terrain. Ces catégories permettent d'éclairer le premier objectif spécifique qui vise à identifier les perceptions des élèves à l'égard de la francophonie. Les données de cette catégorie sont apparues principalement lors de la première session, au cours de laquelle une activité de connaissance préalable a été réalisée. Durant cette activité les apprenants devaient écrire sur une feuille de papier la définition de ce qu'ils savaient du concept de francophonie et des pays francophones qu'ils connaissaient. Cette activité a été développée en espagnol afin de ne pas interférer avec la transparence des données. Le journal de bord du 24 août reprend

également les interventions orales des adolescents à ce sujet. L'entretien groupal du 30 mars 2023, a aussi eu un impact durant l'analyse des perceptions des élèves.

En termes de compréhension du concept de francophonie, les catégories suivantes ont émergé.

Francophonie Institutionnelle romantique

Cette catégorie constitue la perception de la francophonie comme un dispositif institutionnel qui permet la coopération entre pays francophones, cette catégorie est dite romantique car il y a des perceptions positives quant à la suprématie du français dans le monde. Sur un total de 23 réponses concernant la définition de la francophonie, 5 étaient liées à cette catégorie, puisqu'elles font référence à une coopération institutionnelle ou à une organisation. Par exemple, H.V. a écrit que la francophonie est « un dispositivo industrial que organiza las relaciones entre países que tienen en común la lengua francesa ». De même, dans le journal de terrain du 24 août, des observations telles que « Les élèves mentionnent à plusieurs reprises les mots coopération et institution lorsqu'ils essaient d'expliquer le terme francophonie et l'utilisent comme une façon de parler des relations institutionnelles entre les pays dont la langue officielle est le français » La perception institutionnelle du terme Francophonie s'explique par l'existence d'institutions telles que l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), qui proclament une incitation à la coopération des pays francophones, et parlent de la promotion des valeurs transmises par les Français la langue comme valeurs humanistes. D'autres organisations internationales telles que l'Alliance française, très présente en Colombie, et l'école Villemar el Carmen, expliquent le fait que la francophonie institutionnelle est très présente dans les connaissances préalables des apprenants.

Francophonie comme célébration

Cette catégorie regroupe les perceptions de la francophonie comme la célébration ou la promotion d'un aspect de la France, que ce soit sa langue, sa culture, ses traditions ou son histoire. Cette catégorie était présente dans 5 des 23 réponses recueillies.

Il montre les perceptions euro centriques que les élèves ont de la francophonie. Un exemple en est la réponse donnée par l'élève J.E., qui a défini la francophonie ainsi « La francophonie es la celebración de la cultura donde se reúnen muchas personas y la celebran ». A cette perception liée à la célébration de la culture française s'ajoute B.C., qui définit la francophonie comme « la celebración de la cultura, lugares reconocidos de francia y su idioma ». A ces exemples, on peut ajouter la réponse de D.R. pour qui le terme de francophonie signifie « un tipo de enseñanza sobre la historia de Francia en su lengua ». Dans ces types de réponses, il est possible de voir une certaine centralisation de la culture francophone, puisque les apprenants y voient quelque chose qui ne peut être lié qu'à la culture française.

Dans cette catégorie, la méconnaissance des cultures francophones se manifeste comme quelque chose de polycentrique.

Francophonie linguistique

Cette catégorie correspond à la perception du concept de francophonie comme un ensemble de territoires ayant en commun la langue française. Dans cette catégorie, on constate que la majorité des élèves voient la francophonie d'une manière géographique dans laquelle la langue constitue un outil de communication. À cet égard, on peut trouver des réponses comme celle de N. U., qui dit ce qui suit à propos de la francophonie « la francofonía es el conjunto de países que hablan francés » o celle de S.T., dans la première session, a conçu la Francophonie comme « el

grupo de países que tienen entre sus lenguas principales el francés ». Sur les 23 réponses recueillies, 11 étaient liées à cette catégorie. Il est important de mentionner que certaines réponses mêlent la catégorie de la francophonie institutionnelle romantique à celle de la francophonie linguistique, comme la réponse de N qui fait cette définition : « La francofonía es una organización que reúne a todos los países que hablan la lengua francesa ».

Méconnaissance du concept

Cette catégorie apparaît du fait que beaucoup d'apprenants ne connaissaient pas le terme francophonie, sur un total de 23 apprenants, 5 n'avaient aucun type de connaissances ou de conceptions préalables sur ce terme.

Le sens géographique : les francophonies du nord et les francophonies du sud

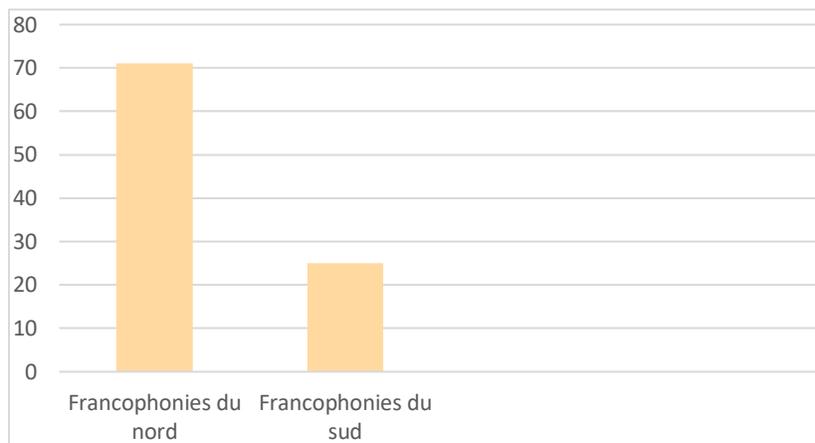


Figure 2 Récurrence des Francophonies du Nord et Francophonies du Sud

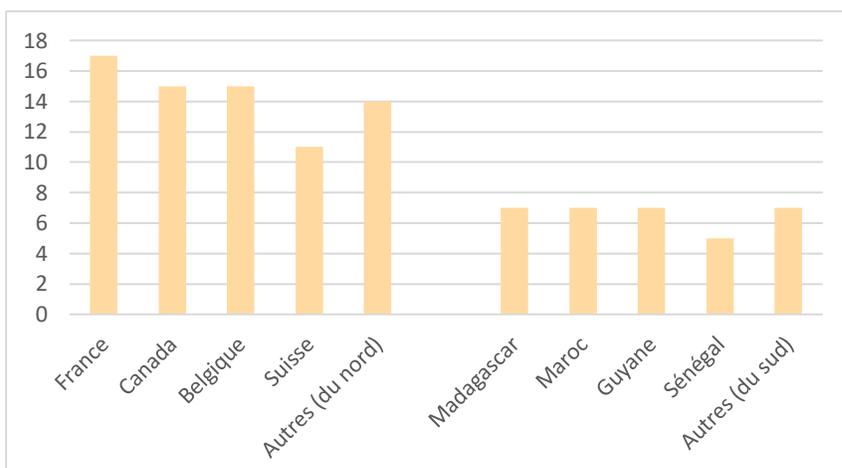


Figure 3 Récurrence par pays

Les figures 1 et 2 montrent les territoires francophones les plus cités par les apprenants. Elles sont divisées en francophonies du Nord et du Sud puisqu'une différenciation de perception est prise en compte quant à ce que chacune représente.

Dans les premières sessions, il a été démontré que les élèves ont plus de connaissances sur les pays francophones d'Europe et d'Amérique du Nord. Pour la première activité, les élèves devaient dresser une liste des pays francophones qu'ils connaissaient. Les pays les plus cités étaient la France, la Belgique, le Canada et la Suisse. Bien qu'il y ait également eu des mentions répétées d'autres pays européens, tels que les Pays-Bas, le Luxembourg et l'Allemagne. Au total, il y a eu 71 mentions de pays situés dans l'hémisphère nord du monde. En revanche, il y avait 25 mentions de pays situés dans l'hémisphère sud, et les territoires les plus cités étaient Madagascar, le Maroc et la Guyane.

La France est souvent citée en premier dans la liste des pays francophones, ce qui met en évidence la centralité accordée à la France métropolitaine dans la langue française et la perception dominante que la France est le pays francophone par excellence. Les pays européens, tels que la Belgique, le Canada et la Suisse, sont les pays francophones les plus cités, cela peut être interprété comme une reproduction des hiérarchies culturelles, où les pays européens sont considérés comme plus prestigieux ou plus importants que les pays du Sud. La répartition des mentions de pays dans les hémisphères nord et sud remet en question les représentations géographiques traditionnelles, où l'hémisphère nord est souvent perçu comme plus développé que l'hémisphère sud.

Ce qui précède acquiert plus de sens tenant compte les préjugés des élèves sur les pays francophones de l'hémisphère sud, qui pourraient être mis en évidence dans le carnet de terrain de la session du 28 septembre 2022, où les observations suivantes sont enregistrées

La stagiaire demande quelle est la première chose à laquelle ils pensent quand ils entendent le mot Afrique, l'un d'eux dit "que son pobres", ce à quoi quelques-uns répondent "si", en riant, puis ils mentionnent des mots comme "desnutricion", "calor",

"animales" "tribus" et "desierto". Lorsqu'on leur a demandé la même chose à propos du mot "musulmans", l'un d'eux a répondu "las torres gemelas", ce à quoi une fille a répondu "Bin Laden", puis quelqu'un d'autre a mentionné "machismo". Gómez (2022).

Cela montre qu'il existe une nette différence de perception entre les pays francophones du nord et ceux du sud. En premier lieu, la méconnaissance des pays francophones d'Amérique centrale et du Sud, d'Afrique et d'Asie, et la perception de territoires comme l'Afrique a une tendance à être négative et stéréotypée, même la façon dont les élèves se réfèrent à ces pays montre un peu de rejet ou de moquerie. En revanche, il était évident que les élèves sont beaucoup plus conscients de ces pays francophones considérés comme "premier monde", à ce sujet, L.S. mentionne « No tenía nada sobre la francofonía, pensé que era solo allá en Europa o Francia » (Annexe 18)

Après avoir développé de nombreuses sessions de la proposition, il a été possible d'approfondir la raison possible pour laquelle les pays européens et nord-américains ont tendance à avoir plus de pertinence pour les élèves. Lors de l'entretien collectif du 30 mars 2023, Il y a eu quelques discussions sur la pertinence des langues comme l'anglais dans le monde, ce sujet a suscité de nombreuses réflexions chez les élèves, la plus récurrente étant celle de "Le rêve américain" ou le "Rêve européen", à ce sujet, S.R. pense que il y a une stigmatisation attachée aux pays pauvres, ou pays du "tiers monde" qui les amène à rêver de vivre dans une économie stable « y que ellos son poderosos y nosotros somos inferiores », semblable à la réponse de S.R., N. a dit que « su mensaje en base al tema del sueño americano y a que ellos son lo que todo el mundo debería querer ». Ceci est lié au fait que les apprenants considèrent que l'industrie du divertissement s'est chargée d'insérer des stéréotypes idéalisés des pays du "premier monde" et en ce sens, tous ces pays considérés comme du tiers monde sont ignorés et mis à l'arrière-plan,

parce que, comme l'élève M.L. a mentionnée « uno los ve tan grandes porque uno se siente muy pequeño ».

Par contre, les pays considérés comme « du tiers monde » ou « pauvres » n'obtiennent pas l'attention ou la pertinence des élèves puisque, en dépit du fait qu'ils puissent être différents et culturellement riches, ce sont des pays qui reçoivent une perception liée au fait que les problèmes sont similaires à ceux que l'on connaît en Colombie, et donc tous les pays avec situations économiques ou sociales similaires acquièrent un statut de "pays moins important", à cet égard, M.L. mentionne « para qué quiero ir a lo mismo que tengo acá » (l'enregistrement audio de l'entretien de groupe se trouve à l'Annexe 15). Tout ce qui précède peut expliquer la différence marquée qui existe entre les connaissances, les perceptions et les préjugés des élèves et la différence marquée qui existe entre les francophonies du nord et celles du sud.

Ce qui précède laisse penser que la présence de l'ethnocentrisme dans le monde quelques fois est même endossée par les élèves, puisque les cultures et les territoires se voient souvent accorder un statut de supériorité pour des raisons économiques. Par exemple, dans le cas de la perception que les élèves ont de la colonisation, même s'ils s'accordent tous à dire que ce fait a laissé une trace de sang, ils montrent que leur perception dépend du pays colonisateur, en réponse à cela, A.F. mentionne « algo positivo, digamos, la colonización de inglaterra en Estados Unidos, ahorita Estados Unidos es una potencia ». À ce sujet le reste des participants est d'accord avec cette affirmation, et en vient à se demander ce qu'il serait advenu du pays s'il avait été colonisé par un territoire plus puissant, à ce respect N. dit « mucha gente piensa respecto a ese argumento, que hubieran preferido que nos colonizara inglaterra, porque seríamos más ricos en cultura (...), si porque inglaterra es una potencia » Ceci est lié à la perception positive que les

apprenants ont montrée dès le départ à l'égard de la francophonie, puisqu'ils en viennent même à voir la présence impérialiste de la France dans le monde comme une faveur.

Ainsi, bien qu'au départ on puisse penser à la différenciation des francophonies du nord et des francophonies du sud comme une distinction géographique, un changement dans la perception des deux est dénoté, étant donné que la visibilité des pays européens et nord-américains est plus grande, puisqu'ils sont considérés comme des « puissances mondiales », alors que les pays du sud du monde sont généralement considérés comme « tiers monde » et ne font donc pas partie des intérêts des élèves.

Le contenu de ces catégories permet d'interpréter que la majorité des élèves ont des conceptions neutres et/ou positives de la francophonie. Concernant cette recherche, il était important de savoir si les apprenants liaient le concept de francophonie à des concepts tels que la colonisation, étant donné que dans une perspective interculturelle critique (Walsh, 2009) il faut voir l'autre en partant du fait de la reconnaissance des inégalités et des aspects historiques qui ont généré cette inégalité. En ce sens, l'interculturalité critique est étroitement liée à la décolonialité.

Lors du questionnaire réalisé lors du premier cours, et de son élaboration, il n'y avait aucune mention par les élèves du mot colonisation, dans le journal de terrain du 24 août 2022, il est mentionné « Quand l'enseignant demande aux élèves les raisons possibles pour lesquelles le français est présent dans tant de pays, les élèves restent en silence pendant plusieurs secondes, puis ils commencent à faire des hypothèses, un des élèves mentionne « porque les parece un idioma bonito, como a mi », l'un d'eux demande « ¿no es por las guerras ? » Gomez (2022).

La vision romantique de la « francophonie » renvoie à une image idéalisée et utopique de la langue française comme vecteur d'unité et de solidarité entre les pays qui ont cette langue comme officielle. Cette vision suggère que la Francophonie est une communauté unie par la langue

française et des valeurs culturelles partagées, censée favoriser la coopération et la compréhension entre les pays.

Bien que cette vision puisse avoir des aspects positifs, tels que la promotion du multilinguisme et le respect de la diversité culturelle, elle peut également présenter certains problèmes et limites. Premièrement, l'idée d'une communauté homogène de pays francophones ignore les importantes différences culturelles et linguistiques entre ces pays. De plus, cette vision tend à ignorer les réalités politiques, économiques et sociales qui divisent souvent les pays de la Francophonie et limitent leur capacité à coopérer et à travailler ensemble pour le bien commun. De plus, la vision romancée de la francophonie est souvent associée à une perspective coloniale et eurocentrique, qui place la langue française et les valeurs culturelles françaises sur un piédestal au-dessus des autres langues et cultures. Cette vision peut perpétuer une hiérarchie de pouvoir et de privilège qui favorise les pays européens francophones et marginalise les pays francophones de tous les autres continents.

Théâtre et sensibilisation à la francophonie

Les catégories suivantes découlent du deuxième objectif de la recherche, qui cherche à comprendre comment le théâtre pourrait sensibiliser les élèves aux cultures francophones. Les catégories ont émergé principalement des carnets de terrain, des enregistrements audiovisuels et des scénarios de théâtre écrits par les élèves.

Jeux théâtraux et confiance en soi

Dans les premières analyses des carnets de terrain (voir Annexe 5 et 9), Il est évident que les élèves évitent initialement de participer et de donner leur avis, ce qui les rend peu réceptifs à

l'apprentissage de cultures différentes « Ils rencontrent également des difficultés à formuler des opinions critiques sur les citations liées à la colonisation et à l'ethnocentrisme » (août,2022).

Beaucoup de séances avant celles des jeux de théâtre, les élèves étaient timides souvent et donc cela affectait la participation, même lorsqu'ils participaient, souvent ils avaient un volume de voix très faible. Cependant, au cours de ces séances, les apprenants sont beaucoup plus ouverts pour donner leur avis et l'attitude quelque peu fermée qu'ils avaient s'est améliorée.

Bien qu'au cours de ces sessions ils aient montré plus de confiance pour parler en public, explorer leur expressivité faciale et corporelle, après ces deux séances, ces dimensions n'étaient pas si claires pour eux, étant donné que lors de la dramatisation de certains fragments d'œuvres d'auteurs francophones, de nombreux élèves étaient un peu raides. Cependant, cela peut être dû au fait que très peu d'élèves ont assisté aux séances de jeux théâtraux, ce qui a affecté la mise en œuvre de la proposition.

En plus de cela, les dramatisations ont commencé en 2023, deux mois après avoir fait les jeux théâtraux, ce qui aurait pu affecter la continuité du processus. Malgré ce qui précède, il a été mis en évidence que ce type d'activités favorise la motivation et l'estime de soi des participants, car ils étaient très ouverts à s'exprimer avec leur corps et leur visage, ce qui est généralement gênant pour les adolescents. Cependant, il n'a pas été possible d'établir une relation directe entre les jeux dramatiques et la sensibilisation des élèves aux cultures francophones, puisque ces séances n'ont pas marqué un avant et un après dans leur intérêt, leur perception ou leur ouverture envers leurs territoires. Malgré cela, le fait que les apprenants étaient plus ouverts à participer a implicitement contribué à générer plus de discussions sur diverses questions liées à la francophonie, à la colonisation, à l'ethnocentrisme, aux produits culturels, etc.

La création d’histoires comme axe de l’interculturel

Au cours du processus d’écriture du scénario de théâtre, les élèves ont dû construire des personnages et des intrigues basés sur l’un des sujets abordés au cours des séances qui leur ont semblé plus intéressantes. Ce processus créatif leur a permis de voir au-delà des opinions qu’ils partageaient dans les discussions, car ils étaient plus transparents dans leurs positions sur des questions telles que la xénophobie, l’ethnocentrisme, les stéréotypes, etc. D’après ce qui précède, tous les groupes ont choisi des sujets sensibles pour la création de leurs œuvres, même s’ils avaient la possibilité de choisir des thèmes liés aux usages et coutumes des territoires francophones rencontrés.

Par exemple, le scénario “Unis contre le fascisme” (Annexe 12) écrit par six élèves, aborde la lutte contre la discrimination et le racisme. Les personnages de la pièce représentent différents groupes sociaux et culturels, et leur participation à la lutte antifasciste permet aux spectateurs d’avoir une vision plus large des problèmes que la société doit affronter. La pièce met en lumière la sensibilisation croissante des élèves à la question de la francophonie et de la diversité culturelle. Les personnages de la pièce sont conscients des dangers du fascisme et de la nécessité de lutter contre cette idéologie pour préserver la liberté et les droits de l’homme.

La pièce montre également comment les personnages se lient d’amitié et se soutiennent mutuellement dans leur lutte contre le fascisme, au mépris de leurs différences culturelles et de leurs expériences de vie. Cela peut aider les élèves à comprendre que la diversité culturelle peut être une force dans la lutte contre la discrimination et le racisme.

De la même manière, la création théâtrale d’autre groupe d’élèves (Annexe 13) met en scène une jeune fille, Basima, qui fait face à la discrimination en raison de son origine algérienne dans

différentes situations de sa vie quotidienne. Le texte montre comment ces situations de discrimination peuvent être traumatisantes et difficiles à vivre pour les personnes concernées. Cette œuvre montre les problèmes d'intolérance et de discrimination que peuvent rencontrer les personnes issues de pays étrangers ou considérées comme différentes dans leur pays d'accueil. Les actes de discrimination tels que les insultes, les remarques désobligeantes et les refus d'accès aux services publics ont un impact négatif sur la vie quotidienne de Basima et de son père.

D'un autre côté, on trouve une autre pièce écrite par les élèves qui ont participé dans la mobilisation de la proposition (Annexe 11.), cette création porte sur la confrontation entre des personnages de cultures différentes qui représentent différents territoires de la francophonie. Le personnage de Gérard, représentant les Français, exprime ouvertement son mépris pour les musulmans, en particulier les femmes voilées, et il considère leur présence comme une intrusion dans un espace réservé aux Français. Cependant, les personnages d'Amira, Azahara et Badra, représentant respectivement les cultures maghrébines, marocaines et algériennes, contestent cette vision et défendent leur droit à être là en tant que citoyennes françaises à part entière.

La pièce montre que la rencontre avec des personnes d'autres cultures peut être difficile et même conflictuelle, mais qu'elle peut aussi être l'occasion de remettre en question les stéréotypes et les préjugés qui empêchent la compréhension et l'acceptation de l'autre. Les personnages de Badra et Amira, en particulier, font valoir que la diversité culturelle et religieuse est une richesse qui doit être respectée et célébrée plutôt que rejetée ou ignorée.

En écrivant ces pièces de théâtre, les élèves ont été exposés à des situations qui mettent en lumière les défis et les avantages de la francophonie et de l'interculturalité. L'écriture de cette pièce a permis aux élèves de réfléchir aux relations interculturelles et de développer leur

empathie envers les personnes de cultures différentes. En somme, la création d'histoires a permis aux élèves de prendre conscience de la diversité et de la richesse de la francophonie et de l'interculturalité.

Les élèves qui l'ont écrit ont été impliqués dans un processus de création artistique, ce qui a permis de mieux comprendre les problèmes d'interculturalité et de discrimination. En travaillant sur cette pièce, les élèves ont pu explorer les différentes perspectives des personnages et les conséquences de leurs actions sur les autres. Ils ont également été exposés à des thèmes tels que la diversité culturelle, l'intolérance et la discrimination, qui peuvent aider à développer leur sensibilité et leur empathie envers les personnes de cultures différentes.

Comme les créations précédentes, toutes les créations réalisées lors de la mise en œuvre du projet ont montré que le fait de créer un scénario théâtral a sensibilisé les élèves et leur permettait d'explorer et de mieux exprimer les sujets qu'ils trouvaient les plus intéressants. Compte tenu du fait que leurs participations aux sessions ne démontrent pas l'expression d'une opinion, les travaux ont réussi à rendre plus claires leurs perceptions à ces sujets.

En plus de ce qui précède, compte tenu du fait que pendant les sessions, de nombreux élèves n'ont pas participé ou donné leur opinion lors des discussions, le processus de création a permis aux élèves qui n'ont jamais montré leur point de vue de montrer ce qu'ils pensaient et ce qui leur avait été transmis lors de la proposition.

Prise de Conscience

Le tableau suivant montre comment les différentes dimensions de la Compétence Interculturelle selon Byram (1997) sont transformées au cours des sessions. Le tableau suivant montre l'analyse des observations de certains journaux de terrain au fil du temps.

Date	Attitudes	Connaissances	Compétences de découverte et d'interaction	Compétences d'interprétation et relationnelles	Conscience culturelle critique
Le 24 août 2022	Ils ont une attitude un peu renfermée et timide, ils semblent un peu fermés pour montrer leurs perceptions et opinions.	Les élèves ont une connaissance limitée des territoires francophones hors de France.	Manque d'engagement dans la discussion. Ils ont également des difficultés à découvrir et à explorer de nouvelles informations sur la francophonie.	NA	Il y a des difficultés à formuler des opinions critiques sur les citations liées à la colonisation et à l'ethnocentrisme. Ils ne montrent pas une vision claire de la colonisation dans leur propre pays. Relation de la colonisation avec la guerre
Le 7 septembre 2022	Les élèves sont intéressés et enthousiastes après avoir appris différents aspects des Antilles et d'avoir regardé des petites vidéos	Les élèves ne connaissent pas à propos l'existence du territoire des Antilles françaises, ainsi que de leur culture et de leur histoire	Les élèves ne demandent ni n'expriment leurs doutes pendant la séance, ce qui génère des minutes de silence. Cependant, ils s'intéressent à la danse traditionnelle martiniquaise	Ils ont montré de respect pour les traditions culturelles susmentionnées, en plus de pouvoir relier leur propre culture et histoire à celle des Antilles.	Une vision quelque peu idéalisée et stéréotypée de la colonisation continue d'être observée, puisqu'ils évitent de mentionner les aspects choquants ou violents.
Le 28 septembre 2022	Les élèves ont montré une attitude un peu moqueuse envers l'Afrique et les musulmans. Leur attitude a changé lorsqu'ils ont appris davantage sur le Maghreb.	Les élèves ont des connaissances stéréotypées et limitées sur l'Afrique et les musulmans.	Ils semblent réticents à exprimer leurs opinions ou à poser des questions lorsqu'on leur demande leur avis sur des sujets sensibles, tels que la colonisation et la guerre d'Algérie.	Les élèves semblent rencontrer des difficultés à interpréter les images et les informations présentées sur l'Afrique et les musulmans. Mais il y a un intérêt et une curiosité pour les cultures différentes	Les élèves ont du mal à formuler des critiques et à se forger leurs propres critères sur tout ce qui leur est montré, ils ont tendance à être neutres et à ne pas exprimer d'opinion sur des sujets sensibles Ils ont changé leurs attitudes moqueuses lorsqu'ils ont appris à propos du Maghreb.
Le 6 octobre	Les élèves ont été choqués par	NA	Les élèves ont eu une attitude très	Le commentaire d'un élève	La paraphrase des textes par les élèves montre

2022	la dramatisation des manifestations pendant la guerre d'Algérie.		passive pendant la séance, puisqu'ils ont peu participé et n'ont pas donné beaucoup d'opinion sur le contenu et le sens de ce qui était discuté	mentionnant que le court métrage lui rappelait la grève de 2021 montre une capacité à établir des liens entre des événements apparemment distincts.	une certaine compréhension du contenu, mais l'absence d'appropriation et de réflexion critique suggère un manque de conscience culturelle critique.
Le 25 octobre 2022	Les élèves semblent avoir une attitude positive envers les activités de la classe, notamment le jeu de roulette, qui les motive à participer.	Les élèves ont des connaissances limitées sur des notions importantes comme l'ethnocentrisme ou l'islamophobie. Cependant, ils ont des notions générales sur des sujets comme l'histoire de la colonisation.	NA	Le fait que beaucoup d'eux se souviennent des danses traditionnelles montre une compétence relationnelle en termes de partage et d'appréciation de la culture.	NA
Le 23 février 2023	Le fait que la plupart des élèves n'ont pas cherché d'informations sur Aimé Césaire ou Mouloud Feraoun peut indiquer un manque de motivation pour la recherche interculturelle.	NA	Les questions posées par les élèves sur les œuvres d'Aimé Césaire et de Mouloud Feraoun montrent leur intérêt à découvrir des nouveaux aspects des produits culturels francophones	Les élèves ont montré une compétence d'interprétation en faisant des commentaires sur les œuvres d'Aimé Césaire et de Mouloud Feraoun. Le fait qu'ils ont exprimé des opinions différentes sur la façon de percevoir l'histoire coloniale montre une compétence relationnelle dans la capacité à écouter et à respecter les opinions des	Le commentaire d'un élève sur la façon dont Aimé Césaire représente les colonisateurs et les victimes peut être considéré comme une réflexion intéressante en termes de sa manière d'interpréter les relations de pouvoir dans la colonisation. Deux élèves ont mentionné qu'ils s'identifient au travail de Mouloud Feraoun car ils considèrent l'éducation comme un privilège pour les riches. Cela montre une prise de conscience sociale et une empathie envers les personnes qui n'ont pas accès à l'éducation.

				autres élèves.	
--	--	--	--	----------------	--

L'évolution des élèves peut être observée dans les différentes attitudes et comportements qu'ils montrent chaque session. En général, au début du cours, les élèves semblaient avoir une attitude un peu fermée et timide, avec des difficultés à exprimer leurs opinions et perceptions. Ils semblaient également avoir une vision limitée et stéréotypée de la culture et de l'histoire francophone en dehors de la France, et rencontraient des difficultés à analyser de manière critique des sujets sensibles tels que la colonisation et la guerre.

Cependant, lorsque les sessions avancent, il est possible d'observer un changement dans l'attitude des élèves, qui montrent plus d'intérêt et une plus grande curiosité pour connaître et comprendre la culture et l'histoire des territoires francophones. Ils semblent également faire preuve d'une plus grande ouverture à l'autre, en respectant et valorisant les traditions culturelles des autres peuples.

Bien qu'il persiste encore des visions stéréotypées, on constate que les élèves sont plus disposés à remettre en question et à analyser de manière critique des sujets sensibles tels que la colonisation et la guerre et sont en train de construire la capacité à établir des liens entre des événements apparemment différents et à respecter les opinions d'autres.

En général, on peut dire que l'évolution apprenante est positive, car ils démontrent un engagement et un enthousiasme croissants pour l'apprentissage interculturel et la réflexion critique sur des sujets sensibles.

De plus, les hauts et les bas dans les connaissances des apprenants peuvent être dus au manque d'homogénéité de la population pendant les sessions, puisque parfois très peu d'élèves y ont assisté, de sorte que la plupart apprenants ont cessé d'assister à au moins deux sessions, ce qui a grandement interrompu le processus. En plus de ce qui précède, les vacances de fin d'année ont provoqué une pause de 2 à 3 mois dans la mobilisation, cette interruption a eu comme conséquence qu'à leur retour en février 2023, les apprenants ne se souvenaient pas de beaucoup de concepts.

En plus de ce qui a été observé lors des séances, l'analyse de certains artefacts et entretiens nous permet de penser que sur le plan conceptuel les progrès n'étaient pas grands, par exemple, de 5 élèves qui ont été interrogés, seulement une se rappelait concepts comme ethnocentrisme et islamophobie. Néanmoins, il y avait une sensibilisation à l'égard des cultures francophones. En effet, dans les entretiens individuels, 5 des 5 apprenants interrogés ont avoué ne pas connaître l'existence du Maghreb ou des Antilles françaises avant la mobilisation (entretiens complets en Annexes 16, 17, 18, 19, et 20), ce qui a changé à la fin tenant compte qu'ils ont été capables d'écrire scénarios de théâtre inspirés sur ces territoires. De plus, dans l'une des activités sur les Antilles (Annexe 14), la manière dont ils reliaient ce territoire à leur propre pays a été reflétée, puisque beaucoup ont mentionné des aspects tels que les danses, la population indigène, la langue créole, la biodiversité et les paysages comme points communs que la Colombie a avec les Antilles Françaises, cela montre que les élèves ont passé d'une méconnaissance à une reconnaissance des Antilles comme un peuple qui a vécu des expériences similaires à celles de leur pays et qui ont des racines en commun.

À certains égards, il existe encore des attitudes quelque peu discriminatoires. Durant l'un des entretiens, J. mentionne « ellos son los que se ganaron esa imagen » (Annexe17) à propos des

stéréotypes négatifs des musulmans, néanmoins, sur l'islamophobie elle dit «es como tenerle fobia a las personas que les gusta otro género (...) muy feo que los traten así» sur ce même sujet M. a dit « todo rechazo está mal, pero a veces me pongo de lado de los que los odian, y siento que mucho de ese odio también se puede dar a que los musulmanes pueden ser gente muy violenta (...) con tal de que entiendan las bases del respeto humano creo que está bien » (Annexe 16). Comme on peut le voir, même qu'elles désapprouvent toutes les deux l'islamophobie, elles répètent ces visions stéréotypées sur lesquelles se fonde l'islamophobie. Par contre, N. mentionne qu'il faut apprendre à avoir du respect pour toutes les personnes «la islamofobia es un tema en el que aprendí sobre las manifestaciones, sobre todo el movimiento en general en contra de la islamofobia y sobre los prejuicios que pueden tener las personas sobre cosas a las que no están acostumbrados» (Annexe 20).

Concernant l'ethnocentrisme et la colonisation française dans le monde, concepts importants tenant compte que dans ce projet on considère l'interculturalité critique depuis un regard critique et décolonial (Walsh, 2009), on peut dire que les apprenants montrent une vision plus élargie. A ce propos, concernant la guerre d'Algérie, M. mentionne qu'elle n'imaginait pas que les Français pouvaient être cruels, puisque pour elle la France était un pays connu pour être le pays de l'amour et qu'elle s'associait à l'élégance « uno no tiene tanta conciencia de Francia como un país violento », elle complémente en disant que « No podría echarle la culpa a Francia porque es algo que no hizo todo el país, pero digamos es como ese abrir de ojos de decir okey, las cosas pasaron así y ellos también fueron egoístas en cuanto al poder» (Annexe 20) ce qui montre qu'elle avait une vision trop idéalisée de la France et que même si cette nouvelle perspective ne cause pas une rancune contre ce pays, elle a une vision plus objective en ce qui concerne la présence de France dans le monde.

Au-delà de ce qui précède, tous les apprenants interrogés, tant dans les entretiens individuels que dans l'entretien collectif, restent avec une vision positive de la francophonie en la voyant comme une coopération entre pays, néanmoins ils se montrent beaucoup plus sensibilisés à la question de la colonisation et à son rapport avec la présence de la France dans le monde. Lors des premières séances, les apprenants participaient très peu lorsqu'ils parlaient de la colonisation, et ne trouvaient aucune relation entre la présence du français dans le monde et ce concept, cependant, lors de l'entretien collectif, tous parlaient de la colonisation lorsqu'on les interrogeait à ce sujet. Concernant ce qui précède, lors de l'entretien de groupe, les participants ont mentionné des choses telles que la déculturation des pays, la disparition de leurs langues indigènes pendant la colonie, l'invasion et le vol. Cependant, certains d'entre eux ont également affirmé qu'une conséquence positive de la colonisation était l'union des territoires qui parlent désormais la même langue.

S: Por cual razón creen que hay países que no son Francia que hablan Francés

M.L.: Por la colonización

A.F.: La colonización

A.C.: Pues por la colonización

N.: Básicamente como a nosotros nos impusieron el idioma español cuando llegaron los españoles, sucedió lo mismo con Francia y otros países y territorios. (Audio complet en Annexe 15).

A propos leurs perceptions sur si la colonisation a un sens positif, négatif ou neutre pour eux, ils ont dit

M.L.: La colonización puede traer cosas buenas, pero lo que están haciendo muchas veces es desculturizar el país, porque imponen lengua, religión, cultura, no es tu opinión, es la de ellos (...).

N.: Pues realmente si lo vivimos en primera persona, de país colonizado, pues obviamente no es algo que ellos hubieran visto para nada como algo positivo, sino

simplemente se sintieron invadidos (...) porque una colonización sabemos que no es llegar y enseñarles el idioma, sino que se llevan a cabo mucha violencia, esclavitud (...).

S.R.: Si, la colonización dejó mucho rastro de sangre, eso sí es verdad, y perdimos mucha cultura. Y hay como un dicho (...), y es que hay que ver la historia de los dos lados de la cara, para un país fue positivo, se llevaron todo el oro, se volvieron ricos, y los que en verdad quedaron acá, los nativos, murieron, perdieron su dignidad humana, sus costumbres y los denigraron horrible, ni siquiera los consideraban como personas.

A.C. Es como decir, yo te doy mi granito, pero tú me tienes que dar muchas bolsas de eso. Como que daban algo muy pequeño para recibir mucho, y a parte no recibir por bien, sino recibir por mal.

S.R.: Si, es como decir, te doy la semilla, tú cultivas, y yo me llevo todo.

L'une des opinions les plus persistantes de la majorité des apprenants interrogés est que toutes les cultures, tous les territoires et leurs pratiques culturelles doivent être acceptés et respectés, mais ils s'accordent tous à dire que la seule pratique culturelle qui ne devrait être acceptée sous aucun prétexte est celle de passer sur les autres, ce qui montre l'importance pour les participants du respect de la liberté et de l'intégrité de l'autre.

Ce qui précède montre que, d'une part, il existe encore des traces d'opinions stéréotypées voire discriminatoires chez les participants, mais d'un autre côté, ils témoignent d'une attitude de remise en question constante face à ces visions. De la même manière, une position est affichée sur des questions comme la francophonie et la colonisation, puisqu'au début ils n'ont même pas montré aucune opinion.

Catégories Émergentes

Les catégories suivantes ont émergé à partir des observations indépendamment de leur relation avec les objectifs de recherche, bien qu'elles y soient implicitement liées.

Dépendance à la récompense

Au cours des séances, il a été mis en évidence que les élèves étaient très dépendants du stimulus, principalement d'une évaluation quantitative, pour avoir une bonne performance active pendant les activités. En fait, une des rares fois où ils ont dû apporter des devoirs, seuls 3 élèves l'ont fait, la réponse du reste des élèves a été qu'ils ne savaient pas que les devoirs allaient représenter des points positifs (Annexe 9). En plus de ce qui précède, d'autres situations ont montré que l'attitude des apprenants dépendait souvent de la récompense, c'est-à-dire de la note, par exemple, durant la session du 6 octobre 2022 on a enregistré que "La stagiaire a dû offrir des points positifs pour la participation" (Annexe 6). Après avoir offert des points, l'attitude des élèves a changé et ils ont essayé de terminer l'activité. En revanche, d'autres activités auxquelles ils participaient activement et qui n'ont pas impliqué des points positifs, étaient celles dans lesquelles il y avait des bonbons comme prix "Il y a eu une participation très active au jeu de roulette, puisqu'il s'agissait d'un concours et les gagnants allaient recevoir des bonbons" (Annexe 8). Cela signifie que d'une certaine manière, la proposition s'inscrivait dans la reproduction de dynamiques behavioristes, en tenant compte du fait qu'autrement il n'était pas possible de poursuivre les activités puisque les élèves n'y participaient pas.

Les résultats obtenus soulignent la dépendance des élèves à l'égard des récompenses externes, telles que les points ou les bonbons, pour participer activement aux activités. Cette observation met en lumière un problème plus large dans le système éducatif, à savoir la prédominance de l'évaluation quantitative et des incitations externes comme moyens de motivation des élèves (behaviorisme). Cette approche peut entraîner des conséquences négatives sur l'apprentissage à long terme des élèves, car ils peuvent être moins motivés par leur propre intérêt pour le sujet

étudié et plus par la possibilité de recevoir des récompenses ou d'éviter des punitions. Il est donc important de développer des approches pédagogiques qui encouragent l'apprentissage intrinsèque, c'est-à-dire la motivation basée sur l'intérêt pour le sujet étudié, plutôt que la motivation extrinsèque basée sur les récompenses et les incitations externes.

Malgré ce qui précède, on ne peut pas supposer que leur dépendance à l'égard de la récompense est nécessairement due à un manque d'intérêt pour les sujets de la proposition, puisque les apprenants ont généralement manifesté de l'intérêt, mais il y a plusieurs raisons possibles pour que cela se produise, comme le fait que tout au long de leur parcours scolaire, ils ont été soumis à la note. D'autre part, cela peut aussi être dû à la charge horaire élevée des lycéens, puisqu'ils passent la majeure partie de la journée à l'école (de 9h à 18h en 2022 et de 6h30 à 18h en 2023), ce qui aurait pu amener certaines des sessions à être fatigués et à ne pas vouloir faire d'activité. Bien que la question du besoin de stimuli ne fasse pas partie de l'objet de cette recherche, il est important de mentionner que cela peut constituer une problématique à aborder dans de futurs travaux de recherche.

Exposition constante au français

Dans le tableau suivant, l'analyse des compétences linguistiques dans le carnet de terrain et leur évolution au cours des séances sont montrées.

Date	Composante Linguistique
Le 24 août 2022	Les élèves montrent des difficultés dans la production orale et la prononciation, ils essaient de participer en espagnol. Cependant, ils montrent une bonne compréhension orale puisqu'une grande partie de la séance s'est déroulée en français et dans leur participation il était évident qu'ils comprenaient de quoi on parlait. Nous pouvons penser que les aides visuelles utilisées dans la présentation ont facilité l'introduction d'un "input" compréhensible dans la

	langue étrangère.
Le 7 septembre 2022	Les élèves s'expriment en espagnol, mais lors de l'activité écrite, la majorité a essayé de la faire en français même s'ils avaient la possibilité de l'écrire en espagnol, mais ils ont utilisé des mots isolés. Bien qu'il leur ait fallu du temps pour comprendre les vidéos, en les répétant 3 fois ils ont réussi à les comprendre.
Le 6 octobre 2022	Certains élèves ont tenté de donner leur avis en français. Ils l'ont fait avec difficulté, mais ils ont utilisé le vocabulaire qui avait été vu pendant le cours. Parfois, ils ne comprenaient pas les explications, puisque la plupart d'entre elles étaient données en français, il fallait donc de répéter par des mimiques, des exemples ou des dessins au tableau, etc. Bien qu'on leur ait conseillé d'écrire le vocabulaire appris, peu d'élèves l'ont fait.
Le 25 octobre 2022	Une grande partie des élèves ont réussi à reproduire des sons français couramment compliqués, et en faisant les virelangues, ils avaient une bonne diction.
Le 23 février 2023	Les élèves font preuve d'une bonne compréhension de ce qui est dit en français lors des jeux et interventions du stagiaire, même s'ils participent principalement en espagnol. Ils posent également des questions lorsqu'ils n'ont pas un mot ou une expression claire, ce qui montre qu'ils essaient d'améliorer leur vocabulaire et leur expression.
Le 2 mars 2023	Les élèves ont réussi à comprendre les consignes qui leur ont été données et les extraits de textes qu'ils ont lus. Ils ont également compris les explications données par leurs pairs sur les œuvres d'Aimé Césaire et de Mouloud Feraoun. Les élèves ont été capables de s'exprimer pour poser des questions et donner des réponses. Ils ont également participé à la dramatisation des extraits de textes, même si certains ont rencontré des difficultés pour prononcer et élever leur voix.

Bien que les objectifs de cette recherche dépassent les aspects purement linguistiques et que la proposition ait été réalisée dans les heures allouées à la discipline non linguistique, il est important de mentionner que la mise en œuvre de la proposition a favorisé une immersion des apprenants dans la langue française, ce qui a entraîné une utilisation plus constante du français en classe, comme montré durant la deuxième session “Les élèves s'expriment en espagnol, mais

lors de l'activité écrite, la majorité a essayé de la faire en français même s'ils avaient la possibilité de l'écrire en espagnol" (Annexe 4). Cette observation suggère que l'utilisation de l'input compréhensible, c'est-à-dire la présentation de la langue étrangère de manière claire et accessible pour les apprenants, a eu un impact positif sur leur capacité à utiliser la langue française. En effet, en ayant une meilleure compréhension de la langue, les élèves se sont sentis plus en confiance pour s'exprimer en français et ont commencé à l'utiliser de manière plus régulière, même lorsqu'ils avaient la possibilité d'utiliser l'espagnol.

En général, le tableau montre que la mise en œuvre de la proposition a favorisé une immersion des apprenants dans la langue française, encourageant ainsi une utilisation plus constante du français en classe et permettant aux élèves de développer leur compréhension orale et leur vocabulaire. Cependant, il reste encore des efforts à faire pour améliorer la production orale et écrite en français des élèves puisque les élèves rencontrent encore des difficultés significatives dans la production orale et écrite en français, ce qui souligne la nécessité de continuer à travailler sur l'amélioration de leurs compétences linguistiques.

De manière similaire, les scénarios de théâtre présentent un niveau de langue très élevé qui ne correspond pas à la réalité, ce qui signifie que les élèves ont utilisé des outils tels que le traducteur pour les finaliser, démontrant ainsi un manque d'autonomie et une dépendance aux dispositifs électroniques chez les élèves. Bien que le processus d'écriture ait été initialement accompagné par l'enseignante, où les élèves ont commencé à écrire leurs idées avec un niveau de compétence réel, ils ont dû terminer les versions finales des scénarios de théâtre chez eux, où ils ont probablement abusé de l'utilisation d'outils tels que le traducteur, ce qui signifie que lorsqu'il n'y a pas de surveillance enseignante, les élèves optent pour les moyens les plus faciles pour accomplir leurs responsabilités.

Conclusions

Sur la base des résultats présentés ci-dessus, les données nous permettent de conclure que le présent projet de recherche a eu des résultats satisfaisants. En premier lieu, compte tenu du fait que l'objectif principal de la recherche était de mobiliser une unité didactique qui favoriserait la perspective interculturelle critique chez les apprenants de la Media en Français de l'école Villemar el Carmen, il a été possible de constater qu'après les séances, il y avait une prise de conscience des participants concernant l'interculturalité, comme l'identification et la reconnaissance des territoires francophones, de leur histoire et de leurs produits culturels.

En ce qui concerne la relation du projet avec le théâtre, les résultats ont montré que le théâtre est un outil qui favorise la motivation des élèves et permet au processus de devenir plus agréable. En plus de ce qui précède, l'écriture du scénario de théâtre s'est avérée être une activité créative significativement utile dans l'expression de la perception interculturelle des élèves concernant des questions complexes et problématiques liées à l'altérité, telles que la xénophobie, l'ethnocentrisme, la migration, etc. Dans les scénarios de théâtre écrits par les élèves, il y a aussi des perspectives qu'ils n'avaient jamais exprimées au cours des séances, ce qui signifie que ce processus de création cède également la place à la liberté de traiter le même sujet depuis un autre lieu d'énonciation.

Pourtant il n'a pas été possible de trouver une relation directe entre les jeux dramatiques en classe et la sensibilisation aux cultures francophones, étant donné que leur mise en œuvre n'a pas marqué un avant et un après dans la manière dont les apprenants se sont rattachés aux cultures francophones.

D'autre part, il y a aussi eu un changement dans les attitudes et les perceptions des élèves face

aux enjeux liés à l'interculturalité critique (Walsh, 2009). Après les séances, les apprenants sont montrés plus critiques à l'égard de questions telles que la colonisation et le rejet d'autres cultures et territoires, reconnaissant certaines des causes et des implications de chacun d'entre eux. De plus, les élèves ont eu l'occasion de découvrir l'existence de territoires qu'ils ignoraient et ils se sont ouverts à certains de leurs produits culturels, comme la danse et la littérature, en les respectant et valorisant.

Malgré ce qui précède, on ne peut pas dire qu'il y ait eu une prise de conscience totale, étant donné que, tout d'abord, les apprenants ont encore montré des perceptions stéréotypées et discriminatoires à l'égard des groupes tels que les musulmans. Considérant que la sensibilisation est un processus personnel qui implique toutes les sphères de la vie, non seulement l'école, on peut dire que, bien qu'une prise de conscience critique de l'interculturel ait commencé, c'est un processus d'apprentissage qui n'a pas de fin dans le sens qu'il n'a pas un arrêt dans l'apprentissage, une personne ne peut être définie comme "complètement consciente et critique" de l'interculturalité et l'altérité, puisqu'il s'agit d'un processus dans lequel les expériences de la vie quotidienne prennent une importance.

En conclusion, les résultats du projet de recherche ont montré que la mise en place d'une unité didactique favorisant la perspective interculturelle critique chez les apprenants de la Media en Français de l'école Villemar el Carmen a eu un succès partiel. Les participants ont commencé leur processus d'apprentissage autour de la prise de conscience concernant l'interculturalité et ont été motivés par l'utilisation du théâtre comme outil pédagogique. Bien que des perceptions stéréotypées et discriminatoires persistent chez certains élèves, il est important de souligner que la sensibilisation interculturelle est un processus personnel et continu qui ne peut être atteint qu'à travers l'expérience de la vie quotidienne. Ainsi, ce projet de recherche représente une étape

importante dans la promotion d'une éducation plus inclusive, critique et respectueuse de la diversité culturelle.

Limitations

La première limitation concerne les instruments, puisque la personne chargée de la collecte des données était la même personne chargée de la réalisation de la proposition et de l'interprétation de ses résultats, de sorte que la recherche est imprégnée de subjectivité et de perceptions univoques. Un exemple de ceci est que les carnets de terrain n'étaient écrits et interprétés que par la même personne, puisque le chercheur avait aussi le rôle d'enseignant, ce qui pourrait entraîner la perte de données ou d'aspects importants lors de l'observation des sessions. De la même manière, les entretiens ont été menés par la même personne chargée de les interpréter, puisqu'il n'y avait pas de figure de co-chercheur, ce qui aurait pu amener les interviewés à conditionner leurs réponses, même si certains entretiens ont été réalisés par des tiers.

En ce qui concerne la proposition d'intervention, l'un des aspects qui a le plus affecté la mobilisation a été l'interruption des sessions, puisqu'une partie a été élaborée en 2022-2 et une autre en 2023-1, il y a donc eu une interruption de près de trois mois dans le processus d'apprentissage des élèves, ce qui a affecté les résultats et le respectif analyse de la proposition. La raison pour laquelle il n'a pas été possible de terminer la proposition en 2022 était que seules deux sessions par mois étaient autorisées, donc le temps n'était pas suffisant et il a fallu terminer la mobilisation en 2023. Malheureusement, il n'a pas été possible de finir toutes les sessions préparées en 2023-1, puisque les sessions ont été annulées deux fois en raison d'événements académiques à l'école, la partie finale de dramatisation des scénarios des élèves n'a donc pas pu être enregistrée dans le document.

Recommandations

Après avoir examiné et réfléchi sur ce projet de recherche, nous sommes parvenus à la partie des recommandations où nous proposons quelques idées en tenant compte des conclusions tirées.

En premier lieu, nous suggérons de renforcer le rôle du chercheur pendant les interventions avec un collaborateur de recherche afin de rehausser les interprétations et de les vérifier, cela permettrait diminuer les effets d'être chercheur et enseignant en même temps, d'autre manière l'acquisition des données pourrait être ardue et insuffisante, en même temps que la partialité peut nuire à l'analyse. D'autre part, il serait également important de porter une attention particulière à la validation des instruments, cela peut réduire les effets de biais dans ceux qui découlent de la subjectivité de l'observateur, comme les carnets de terrain. De plus, dans la mesure du possible, il est recommandé que les entretiens soient réalisés par des personnes autres que l'enseignant, car cela permet une plus grande validité car cela donne aux participants la confiance nécessaire pour montrer leurs perceptions réelles.

Troisièmement, il est important de prendre en compte le temps lors de la conception des propositions pédagogiques, en veillant à ne pas les interrompre pendant de longues périodes, et en essayant d'anticiper les éventualités. Bien que nous sachions qu'à de nombreuses reprises, le temps ne suffit pas dans le contexte éducatif, puisque des revers apparaissent constamment, il est important de concevoir des propositions qui s'adaptent autant que possible à la disponibilité du temps.

Il est également recommandé de continuer à mettre en œuvre des propositions liées à l'interculturalité dans une perspective critique, étant donné que nous vivons dans un monde où

l'interaction avec l'autre est constante, de sorte que les dimensions de respect, de reconnaissance et d'appréciation de l'autre sont essentielles dans la formation intégrale de l'apprenant.

Enfin, nous considérons qu'il est important de continuer à explorer le potentiel du théâtre dans l'intégration de l'interculturalité en FLE, car il n'y a pas encore beaucoup de précédents à cet égard et selon les résultats de cette recherche, il peut être un outil significatif dans les processus de compréhension de l'interculturalité et expression de la relation du *moi* avec *l'autre*.

Références

- Ambassade de France en Colombie. (s.f.). Apprendre le français. Recupéré de : <https://co.ambafrance.org/Apprendre-le-francais-1916>
- Barrera, L., 2021. LE CONTE AFRICAIN: UNE APPROXIMATION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN FLE. Repositories UPN.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence.
- Clevedon, England: Multilingual Matters. Conseil de l'Europe (1986) L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie, Strasbourg.
- Denis, M. (2000) « Former les élèves à l'interculturel », In: Dialogues et cultures, 44, p. 62.
- Francois, C., 2010. Le débat Francophone. Écrire en temps de détresse : le roman maghrébin francophone.
- Günday, R. (2020). Dimension culturelle dans les manuels de méthode. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 81-100. DOI: 10.7822/omuefd.731661
- Hervé Dumez. Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. Le Libellio d'AEGIS, Libellio d'AEGIS, 2011, 7 (4 - Hiver), pp.47-58. fhal-00657925f
- Ingrassia, M. (2015). Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE: Expériences en Équateur. *LETRAS*, (57), 129-147. <https://doi.org/10.15359/rl.1-57.5>
- Kramersch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). Language and culture. Oxford University Press.
- Kramersch, C., & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 199-212.
- Sapir, E. (1921). Language: An introduction to the study of speech. Harcourt, Brace, and Company.
- Patrick Riba, « Français langue étrangère et postcolonialisme, un regard sur le FLE dans les Amériques hispanophones », Archipelies [En ligne], 6 | 2018, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 03 avril 2022. URL : <https://www.archipelies.org/399>.
- Poesi et Perret. La recherche action. en Y. Giordano (Dir.), Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative, Caen : EMS, 2003, pp. 85-132.
- Maddalena De carlo . (1998). L'Interculturel. Researchgate: CLE International.
- Martinez, H., 2015. Diseño de un conjunto de actividades que despierten el saber ser de la competencia comunicativa intercultural en el Colegio Integrado La Candelaria.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Richer, J.J (2011). Recherche action et didactique du FLE. En Synergie chine n° 6. P. 47-58.
- Rojas Plata, D. (2020). Representation of culture in three FFL textbooks. *Litera*, 30(1), 63-83.
- Rosello, M. (2017). *Decolonising French Studies: A manifesto*. Liverpool University Press.
- Romero, G. (2016). L'IMPACT DU THEATRE DANS LA SALLE DE CLASSE : UNE APPROCHE DRAMATURGIQUE EN FLE. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez et Ramirez (2021) El teatro como herramienta para el fortalecimiento de la competencia intercultural con enfoque crítico en la enseñanza de FLE. Pontificia Universidad Javeriana
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28.
- Verschave, F.-X. (1999). *La Françafrique: Le plus long scandale de la République*. Stock.
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial". En: Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.
- Walsh, C (9-11 de marzo de 2009) Interculturalidad y Educación Intercultural. [ponencia]. Seminario "Interculturalidad y Educación intercultural" Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Wolton, D. (2014). *Francophonie et mondialisation: Une autre mondialisation est possible*. Éditions du Rocher.
- Zuluaga, M., 2021. LA STIMULATION DES INVESTISSEMENTS VIA DES ACTIVITÉS INTERCULTURELLES. Universidad de Antioquia.

Annexes

Annexe 1 : Première activité : C'est quoi la francophonie ?

Nombre

Edad = 17

C'est quoi la francophonie?

- la celebración de la cultura, lugares reconocidos de francia y su idioma.

Pais: Níger.

Nombre:

Edad: 16 años.

La francophonía es una organización que reúne a todos los países que hablan la lengua francesa.

- ▲ Bélgica
- ▲ Canadá
- ▲ El Congo
- ▲ Suiza
- ▲ Marruecos
- ▲ Luxemburgo
- ▲ Francia
- ▲ Madagascar
- ▲ Guayana Francesa
- ▲ Países Bajos

24-Août-2022

Pseudónimo

Âge 16 ans

C'est quoi la francophonie?

La Francophonie es como la historia del país, lugares, personas, tradiciones de tal país.

Los países que hablan dicho idioma es Canadá, África "partes de África" entre otros, teniendo en cuenta el país donde es lengua oficial "francia".

Cours: 1001

Edad 15

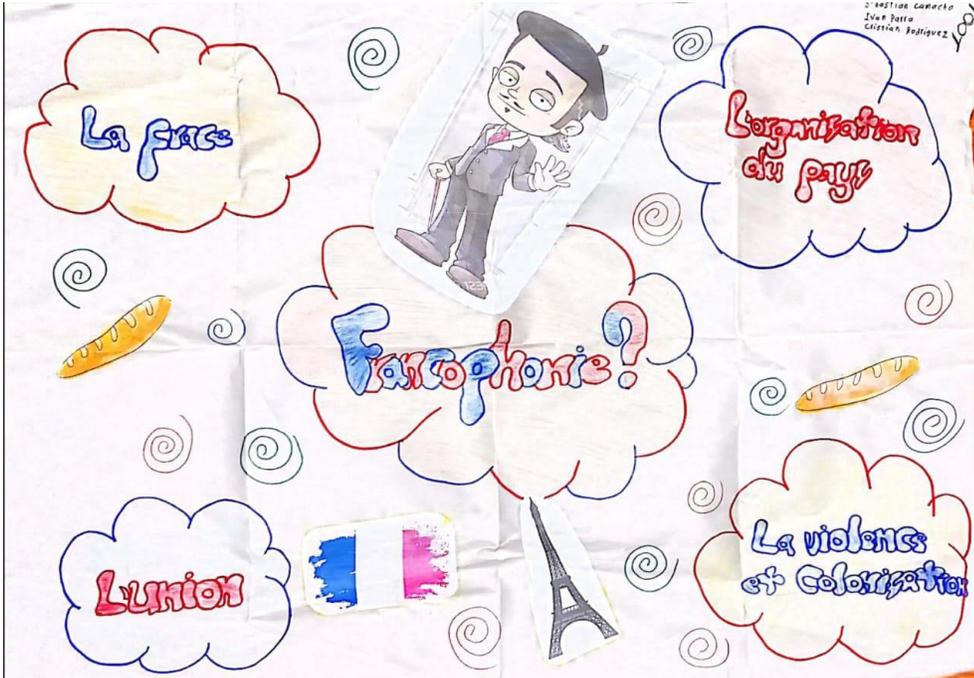
¿Que es la francophonie?

La francophonie es la celebración de la cultura donde se reúnen muchas personas y la celebran.

¿Países que hablen frances?

- Bélgica
- Benin
- Luxemburgo
- Madagascar

Annexe 2 : Cartes mentales



Annexe 3

Carnet de terrain 1

Institution : Colegio Villemar el Carmen IED

Date : Le 24 août 2022

Stagiaire : Valentina Gómez Benavides

Carnet de terrain No : 1

Enseignant : Francisco Barrera

Groupe : 10 media

Heure de début : 10 :00 am

Heure de finalisation : 11:45 am

Observations	Analyse	Catégories (prise de conscience)
<p>Lorsque certaines des réponses au petit questionnaire fait au début sont discutées, très peu d'élèves participent. L'un d'eux mentionne que pour lui la francophonie est une union entre pays. Un autre d'entre eux explique que pour lui la Francophonie est une organisation de tous les pays qui parlent français. Les élèves mentionnent à plusieurs reprises les mots coopération et institution lorsqu'ils essaient d'expliquer le terme francophonie et l'utilisent comme une façon de parler des relations institutionnelles entre les pays dont la langue officielle est le français.</p> <p>Les élèves commencent à lire certaines définitions de la francophonie qui apparaissent dans la présentation du stagiaire. Ils sont un peu timides lors de la lecture, et la prononciation n'est pas fluide, en plus de cela, plusieurs de ceux qui lisent avec une voix très basse, ce qui signifie que le stagiaire doit répéter les définitions à nouveau avec un volume de voix plus fort.</p> <p>Quand l'enseignant demande aux élèves les raisons possibles pour lesquelles le français est présent dans tant de pays, les élèves restent en silence pendant plusieurs secondes, puis ils commencent à faire des hypothèses, un des élèves mentionne que « les parece un idioma bonito, como a mi », l'un d'eux demande « ¿no es por las guerras ? »</p> <p>Pendant qu'on leur explique que la colonisation est liée à la présence du français dans le monde, les élèves commencent à faire le lien avec l'histoire de la colonisation en Colombie. Une élève mentionne que "Nos hubieran colonizado los franceses", à quoi un autre répond "se imaginan haber aprendido francés". Après cela, une petite discussion entre les élèves s'ensuit sur le fait de savoir s'il aurait été préférable</p>	<p>Composante linguistique</p> <p>Les élèves montrent des difficultés dans la production orale et la prononciation, ils essaient de participer en espagnol. Cependant, ils montrent une bonne compréhension orale puisqu'une grande partie de la séance s'est déroulée en français et dans leur participation il était évident qu'ils comprenaient de quoi on parlait. Nous pouvons penser que les aides visuelles utilisées dans la présentation ont facilité l'introduction d'une entrée compréhensible dans la langue étrangère.</p> <p>Composante sociale</p> <p>Les élèves montrent des difficultés à parler en public, ont un volume de voix très faible et sont gênés et timides, il y a donc très peu de participation. Lorsqu'ils font des contributions, ils utilisent principalement</p>	<p>Attitudes</p> <p>Les élèves semblent avoir une attitude positive envers la francophonie, en général, la considérant comme une union ou une organisation entre les pays francophones. Ils ont une attitude un peu renfermée et timide, ils semblent un peu fermés pour montrer leurs perceptions et opinions.</p> <p>Connaissances</p> <p>Les élèves ont une connaissance limitée des territoires francophones hors de France comme on peut le voir lorsqu'ils sont interrogés sur les raisons de la présence du français dans de nombreux pays.</p> <p>Compétences de découverte et d'interaction</p> <p>Les élèves semblent rencontrer des difficultés à interagir et à communiquer avec l'enseignant et entre eux, comme le montre leur silence prolongé face à certaines questions et leur manque d'engagement dans la discussion. Ils ont également des difficultés à découvrir et à explorer de nouvelles informations sur la francophonie.</p> <p>Compétences d'interprétation et relationnelles</p>

<p>d'être colonisé par les Britanniques ou les Français plutôt que par les Espagnols.</p> <p>À de nombreuses reprises pendant la séance, les élèves sont restés silencieux face aux questions qui leur étaient posées, ce qui obligeait le stagiaire à reformuler les questions plusieurs fois.</p> <p>Lorsqu'il s'agissait de donner leur opinion sur les citations liées à la colonisation et à l'ethnocentrisme, les élèves se concentrent beaucoup plus sur la manière correcte d'utiliser les expressions pour donner leur avis en français, qui leur avaient été expliquées, que sur les opinions elles-mêmes. Ils ont donc donné des réponses très vagues comme "À mon avis, l'ethnocentrisme n'est pas bien". En général, leurs réponses étaient très similaires les unes aux autres.</p>	<p>des mots isolés. Cela peut être dû à différentes raisons, comme le niveau de langue, la relation entre camarades de classe ou encore le fait d'avoir une nouvelle personne qui les accompagne en classe, en l'occurrence le stagiaire.</p>	<p>Conscience Interculturelle critique Les élèves ont une conscience culturelle limitée, comme en témoigne leur méconnaissance sur l'histoire et la diversité culturelle de la francophonie. Ils rencontrent également des difficultés à formuler des opinions critiques sur les citations liées à la colonisation et à l'ethnocentrisme. Ils ne montrent pas non plus une vision claire de la colonisation dans leur propre pays et il semble même qu'ils en aient une perception trop positive et stéréotypée. Cependant, il y a eu une mention du mot <i>guerre</i>, ce qui signifie qu'ils la comprennent comme une prise de territoire par la force.</p>
---	---	---

Annexe 4

Carnet de terrain 2

Institution : Colegio Villemar el Carmen IED

Date : Le 7 septembre 2022

Stagiaire : Valentina Gómez Benavides

Carnet de terrain No : 2

Enseignant : Francisco Barrera

Groupe : 10 media

Heure de début : 10:00 am

Heure de finalisation : 11:45 am

Observations	Analyse	Catégories (prise de conscience)
--------------	---------	----------------------------------

<p>À cette session, il y a une grande absence de présence parmi les élèves, puisque seuls 15 y ont assisté.</p> <p>Lorsqu'une courte vidéo sur les Antilles était projetée en classe, il était nécessaire de la rejouer plusieurs fois car les élèves ne pouvaient pas bien la comprendre.</p> <p>Les élèves avaient une méconnaissance totale du territoire des Antilles françaises, puisque personne ne connaissait son existence, encore moins sa culture et son histoire.</p> <p>En regardant une vidéo sur une danse traditionnelle martiniquaise (Le Bele), les élèves se sont montrés intéressés, l'un d'eux a mentionné "se me hace muy parecido a la champeta".</p> <p>En leur demandant leurs perceptions après avoir appris différents aspects des Antilles, les élèves se sont montrés enthousiastes, l'un d'eux a mentionné « Me parece chevere que haya lugares tan cercanos a Colombia donde se hable francés, además tienen playas muy bonitas »</p> <p>Durant cette séance, les élèves étaient un peu plus réceptifs et ouverts à la participation, cependant ils n'exprimaient pas leurs doutes, en regardant les vidéos et en leur posant des questions sur ce qu'ils avaient compris, ils restaient silencieux, mais ne posaient pas de questions, ce qui générait des minutes de silence pendant la session.</p>	<p>Composante linguistique Les élèves s'expriment en espagnol, mais lors de l'activité écrite, la majorité a essayé de la faire en français même s'ils avaient la possibilité de l'écrire en espagnol, mais ils ont utilisé des mots isolés. Bien qu'il leur ait fallu du temps pour comprendre les vidéos, en les répétant 3 fois ils ont réussi à les comprendre.</p> <p>Composante sociale Les élèves n'expriment pas leurs doutes même s'ils ne comprennent pas l'entrée. Il y avait beaucoup d'absence, donc seulement un peu plus de la moitié était présente.</p>	<p>Attitudes Les élèves sont intéressés et enthousiastes après avoir appris différents aspects des Antilles et d'avoir regardé des petites vidéos. L'un d'eux mentionne que c'est "chevere" qu'il y ait des endroits proches de la Colombie où l'on parle français et qui sont similaires à la culture locale. Ils se montrent plus ouverts à apprendre d'une culture différente.</p> <p>Connaissances Les élèves ne connaissent pas à propos l'existence du territoire des Antilles françaises, ainsi que de leur culture et de leur histoire. Cependant, ils connaissaient déjà un peu l'histoire de la colonisation de la Colombie et donc en mentionnant que les Antilles ont été découvertes par Christophe Colomb, ils ont eu plus de facilité à se contextualiser.</p> <p>Compétences de découverte et d'interaction Les élèves ne demandent ni n'expriment leurs doutes pendant la séance, ce qui génère des minutes de silence. Cependant, ils s'intéressent à la danse traditionnelle martiniquaise (Le Bele), et un élève mentionne qu'elle s'apparente à la champeta.</p> <p>Compétences d'interprétation et relationnelles Les élèves ont montré de respect pour les traditions culturelles susmentionnées, en plus de pouvoir relier leur propre culture et histoire à celle des Antilles.</p> <p>Conscience culturelle critique Une vision quelque peu idéalisée et stéréotypée de la colonisation continue d'être observée, puisqu'ils évitent d'en mentionner les aspects choquants ou violents.</p>
---	--	--

Annexe 5

Carnet de terrain 3

Institution : Colegio Villemar el Carmen IED

Date : Le 28 septembre 2022

Stagiaire : Valentina Gómez Benavides

Carnet de terrain No : 3

Enseignant : Francisco Barrera

Groupe : 10 media

Heure de début : 10:00 am

Heure de finalisation : 11:45 am

Observations	Analyse	Catégories (prise de conscience)
<p>Le stagiaire demande quelle est la première chose à laquelle ils pensent quand ils entendent le mot Afrique, l'un d'eux dit "qu'ils sont pauvres", ce à quoi ils répondent tous "oui", en riant, puis ils mentionnent des mots comme "malnutrition", "chaleur", "animaux" "tribus" et "désert". Lorsqu'on leur a demandé la même chose à propos du mot "musulmans", puis l'un d'eux a répondu "les tours jumelles", auquel l'autre a répondu "Bin Laden", puis quelqu'un d'autre a mentionné "le machisme " et une autre d'entre eux mentionne que c'est la religion qui est pratiquée en Inde et qui est liée aux éléphants.</p> <p>Au début du cours, les élèves avaient une attitude gloussante et un peu moqueuse en réponse à ce que leurs camarades de classe mentionnaient.</p> <p>Puis en parlant du Maghreb et d'un peu d'histoire, ils s'étonnent que ce territoire soit si proche de pays comme l'Espagne et qu'il soit si lié à la langue française.</p> <p>Lorsque des images de l'apparence de pays comme le Maroc, l'Algérie et la Tunisie ont été montrées, certains ont été surpris et ont mentionné qu'ils aimaient l'apparence de l'architecture et qu'elle ne ressemblait pas à l'Afrique.</p> <p>En évoquant la colonisation et en leur montrant un article de journal sur la guerre d'Algérie, ils ont été choqués et ont fait des grimaces de dégoût, mais ils se sont abstenus de donner un avis lorsqu'on leur a demandé.</p> <p>En voyant un peu les danses traditionnelles des berbères, les élèves ont fait preuve d'intérêt et de curiosité.</p>	<p>Compétences linguistiques</p> <p>Certains élèves ont tenté de donner leur avis en français. Ils l'ont fait avec difficulté, mais ils ont utilisé le vocabulaire qui avait été vu pendant le cours.</p> <p>Parfois, ils ne comprenaient pas les explications, puisque la plupart d'entre elles étaient données en français, il fallait donc de revue par des mimiques, exemples ou des dessins au tableau, etc. Bien qu'on leur ait conseillé d'écrire le vocabulaire appris, peu d'élèves l'ont fait.</p> <p>Composante sociale</p> <p>Il y avait une participation active et une interaction entre les élèves et la stagiaire. Cependant, ils s'abstiennent de donner leurs avis sur des sujets choquants</p>	<p>Attitudes</p> <p>Les élèves ont d'abord montré une attitude un peu moqueuse envers l'Afrique et aux musulmans. Cependant, leur attitude a changé lorsqu'ils ont appris davantage sur le Maghreb.</p> <p>Connaissances</p> <p>Les élèves ont des connaissances stéréotypées et limitées sur l'Afrique et les musulmans, mais montrent une certaine curiosité et un désir d'en apprendre davantage.</p> <p>Capacités de découverte et d'interaction :</p> <p>Les élèves semblent réticents à exprimer leurs opinions ou à poser des questions lorsqu'on leur demande leur avis sur des sujets sensibles, tels que la colonisation et la guerre d'Algérie.</p> <p>Compétences d'interprétation</p> <p>Les élèves semblent rencontrer des difficultés à interpréter les images et les informations présentées sur l'Afrique et les musulmans.</p> <p>Compétences relationnelles</p> <p>Les élèves montrent un intérêt et une curiosité pour les cultures différentes, mais semblent avoir du mal à communiquer ouvertement.</p> <p>Conscience culturelle critique</p> <p>Les élèves ont du mal à formuler des critiques et à se forger leurs propres critères sur tout ce qui leur est montré, ils ont tendance à être neutres et à ne pas exprimer d'opinion sur des sujets sensibles</p> <p>Dans l'ensemble, les élèves ont des</p>

<p>Parfois, ils montraient de grandes difficultés à comprendre certains mots, alors par des mimes ou des exemples il fallait redoubler.</p> <p>Dans cette classe il y avait une population différente de la classe précédente, puisque beaucoup de ceux qui étaient absentes les cours précédentes, étaient là, mais beaucoup de ceux qui avaient assisté à la précédente n'étaient pas présents, il n'y avait donc que 6 élèves qui avaient assisté aux 3 séances.</p>		<p>connaissances stéréotypées et limitées sur l'Afrique et les musulmans, mais montrent une certaine curiosité et un désir d'en apprendre davantage.</p>
---	--	--

Annexe 6

Carnet de terrain 4

Institution : Colegio Villemar el Carmen IED

Date : Le 6 Octobre 2022

Stagiaire : Valentina Gómez Benavides

Carnet de terrain No : 4

Enseignant : Francisco Barrera

Groupe : 10 media

Heure de début : 10:00 am

Heure de finalisation : 11:45 am

Observations	Analyse	Catégories
<p>Lorsqu'on leur a montré une dramatisation des manifestations pendant la guerre d'Algérie, les élèves semblaient choqués.</p> <p>Lorsque le court métrage a été discuté, ils ont mentionné qu'ils ne pouvaient identifier aucun des mots. Cependant, l'un d'eux a mentionné que le court métrage lui rappelait la grève de 2021 en Colombie, au cours de laquelle certaines personnes sont décédées, mais le reste des élèves n'a pas semblé comprendre ce que leur camarade de classe a mentionné.</p>	<p>Compétences linguistiques</p> <p>Composante sociale Les participants s'abstiennent de faire des commentaires, ils ne posent que des questions sur les aspects linguistiques et sémantiques. Lorsqu'on leur offre des points, ils essaient de participer plus.</p>	<p>Attitudes Les élèves ont été choqués par la dramatisation des manifestations pendant la guerre d'Algérie, montrant une prise de conscience émotionnelle et empathique.</p> <p>Connaissances Les élèves ont posé des questions sur le vocabulaire et les phrases qu'ils ne comprenaient pas lors de l'activité de lecture, indiquant leur désir d'apprendre et de comprendre de nouveaux éléments. Cependant, personne n'a posé de questions sur le sens possible des textes, suggérant un manque de réflexion critique.</p>

<p>Dans l'activité de lecture de quelques courts fragments liés à l'invasion et à l'indépendance de l'Algérie, les élèves ont posé de nombreuses questions sur le vocabulaire et les phrases qu'ils ne comprenaient pas. Cependant, personne ne s'est posé de questions sur le sens possible des textes.</p> <p>Même si tout le monde faisait l'activité de lecture, il n'était pas possible de discuter du contenu puisqu'aucun élève ne faisait de commentaires.</p> <p>La stagiaire a dû offrir des points positifs pour la participation. Cependant, les participations ont paraphrasé le texte d'une certaine manière, mais une appropriation n'a pas été remarquée.</p>		<p>Capacités de découverte et d'interaction</p> <p>Ils ont eu une attitude très passive pendant la séance, puisqu'ils ont peu participé et n'ont pas donné beaucoup d'opinion sur le contenu et le sens de ce qui était discuté.</p> <p>Compétences d'interprétation</p> <p>Le commentaire d'un élève mentionnant que le court métrage lui rappelait la grève de 2021 montre une capacité à établir des liens entre des événements apparemment distincts.</p> <p>Compétences relationnelles</p> <p>Conscience culturelle critique</p> <p>La paraphrase des textes par les apprenants montre une certaine compréhension du contenu, mais l'absence d'appropriation et de réflexion critique suggère un manque de conscience culturelle critique.</p>
---	--	---

Annexe 7

Carnet de terrain 5

Institution : Colegio Villemar el Carmen IED

Date : Le 25 Octobre 2022

Stagiaire : Valentina Gómez Benavides

Carnet de terrain No : 4

Enseignant : Francisco Barrera

Groupe : 10 media

Heure de début : 10:00 am

Heure de finalisation : 11:45 am

Observations	Analyse	Catégories
<p>Pour des raisons d'activités académiques à l'école, il n'y a pas eu de sessions pendant deux semaines.</p> <p>Pour cette journée d'octobre, les élèves savaient déjà s'ils avaient réussi le cours de « media », donc à partir de cette date il y avait très peu d'élèves qui continuaient à fréquenter.</p> <p>Lors des jeux pour travailler l'expression de la voix et du visage, les élèves étaient très</p>	<p>Compétence linguistique</p> <p>Une grande partie des élèves ont réussi à reproduire des sons français couramment compliqués, et en faisant les virelangues, ils avaient une bonne diction.</p>	<p>Attitudes</p> <p>Les élèves étaient motivés et actifs dans leur participation aux jeux et activités proposées, ce qui montre une attitude positive envers l'apprentissage de la langue française.</p> <p>Connaissances</p> <p>Les élèves ont travaillé sur l'expression de la voix, des expressions faciales et ont pratiqué des virelangues, ce qui leur a permis de développer leurs connaissances en matière de communication verbale</p>

<p>contents et actifs dans leur participation.</p> <p>Lors de l'activité de virelangue, ils étaient très motivés et ont pratiqué beaucoup de sons qui leur étaient difficiles en français.</p> <p>Lors de l'activité sur le volume de la voix, beaucoup ont ri car nous devions tous entendre clairement les voix.</p> <p>Dans l'activité des expressions faciales, les élèves étaient très timides et gênés, cependant, la stagiaire a montré ses propres expressions faciales exagérées de dégoût, de colère, de tristesse, etc., alors ils ont osé un peu plus explorer l'expressivité de leurs visages.</p> <p>Il y a eu respect entre les différentes participation des groupes.</p>	<p>Composante sociale</p> <p>Les élèves se sont intégrés et ont réussi à avoir une compétition saine, dans laquelle ils ont fourni un effort pour gagner.</p> <p>Ils ont respecté les interventions de leurs pairs.</p>	<p>et non verbale en français.</p> <p>Capacités de découverte et d'interaction</p> <p>Les élèves ont participé activement aux activités proposées, ce qui montre leur capacité à interagir avec leur environnement.</p> <p>Compétences d'interprétation et relationnelles</p> <p>Conscience culturelle critique</p> <p>Les élèves ont respecté les différentes participations des groupes, même si ça ne montre pas une conscience à propos des cultures différentes, ça montre un respect à l'autre.</p>
---	--	--

Annexe 8

Carnet de terrain 6

Institution : Colegio Villemar el Carmen IED

Date : Le 23 février 2023

Stagiaire : Valentina Gómez Benavides

Carnet de terrain No : 6

Enseignant : Francisco Barrera

Groupe : 11 media

Heure de début : 6 :30 am

Heure de finalisation : 8 :00 am

Observations	Analyse	Catégories (prise de conscience)
<p>Au début du cours, les élèves ne se souviennent pas des notions vues l'année précédente, encore une fois il leur est difficile de participer.</p> <p>Lorsqu'ils mentionnent des termes comme ethnocentrisme ou islamophobie, ils ne se souviennent pas très bien de quoi il s'agit.</p> <p>Lorsqu'on leur demande ce qu'ils retiennent de ce qu'ils ont vu l'année dernière, beaucoup mentionnent les jeux théâtraux et les danses traditionnelles du Maghreb et des Antilles.</p> <p>S'ils ne se souviennent pas exactement de sujets tels que l'histoire de la colonisation, ils ont des</p>	<p>Compétences linguistiques</p> <p>Les élèves font preuve d'une bonne compréhension de ce qui est dit en français lors des jeux et interventions du stagiaire, même s'ils participent principalement en espagnol. Ils posent également des questions lorsqu'ils n'ont pas un mot ou une</p>	<p>Attitudes :</p> <p>Les élèves semblent avoir une attitude positive envers les activités de la classe, notamment le jeu de roulette, qui les motive à participer. Cependant, leur manque de souvenir des notions vues l'année précédente peut les rendre moins confiants dans leur capacité à participer.</p> <p>Connaissances</p> <p>Les élèves ont des connaissances limitées sur des notions importantes comme l'ethnocentrisme ou l'islamophobie. Cependant, ils ont des notions générales sur des sujets comme l'histoire de la</p>

<p>notions générales.</p> <p>Il y a une participation très active au jeu de roulette, puisqu'il s'agissait d'un concours et les gagnants allaient recevoir des bonbons</p> <p>Il y a deux nouveaux élèves qui n'étaient pas aux sessions de l'année dernière, donc certains camarades de classe ont expliqué les activités précédentes de manière générale.</p> <p>Les élèves participent en espagnol, cependant le jeu et les interventions du stagiaire sont en français. Ils font preuve d'une bonne compréhension et posent des questions lorsqu'ils n'ont pas un mot ou une expression claire.</p> <p>Pendant le jeu de roulette, les élèves semblent avoir une meilleure compréhension des événements, des concepts et des idées principales vus l'année dernière.</p>	<p>expression claire, ce qui montre qu'ils essaient d'améliorer leur vocabulaire et leur expression.</p> <p>Composante sociale Les élèves sont très motivés par le jeu même s'il ne représente pas de points positifs ni de notes</p>	<p>colonisation.</p> <p>Capacités de découverte et d'interaction</p> <p>Compétences d'interprétation et relationnelles Le fait que beaucoup d'eux se souviennent des activités culturelles comme les jeux théâtraux et les danses traditionnelles montre une compétence relationnelle en termes de partage et d'appréciation de la culture.</p> <p>Conscience culturelle critique</p>
--	--	--

Annexe 9

Carnet de terrain 7

Institution : Colegio Villemar el Carmen IED

Date : Le 2 mars 2023

Stagiaire : Valentina Gómez Benavides

Carnet de terrain No : 7

Enseignant : Francisco Barrera

Groupe : 11 media

Heure de début : 6 :30 am

Heure de finalisation : 8 :00 am

Observations	Analyse	Catégories
<p>La plupart des élèves n'ont pas fait la petite tâche de chercher Aimé Césaire ou Mouloud Feraoun, seulement deux l'ont fait et ils ont partagé l'information avec les autres. A partir de ce moment, le stagiaire donne des points positifs aux personnes qui complètent les activités, les élèves qui n'ont pas fait la tâche ont mentionné qu'ils ne savaient pas ce que représentait une note.</p>	<p>Compétences Linguistiques</p> <p>Les élèves ont réussi à comprendre les consignes qui leur ont été données et les extraits de textes qu'ils ont lus. Ils ont également compris les explications données par leurs pairs sur les œuvres d'Aimé Césaire et de Mouloud Feraoun.</p>	<p>Connaissances</p> <p>Le fait que la plupart des élèves n'aient pas cherché d'informations sur Aimé Césaire ou Mouloud Feraoun peut indiquer un manque de motivation ou d'intérêt pour la recherche interculturelle.</p> <p>Capacités de découverte et d'interaction</p> <p>Les questions posées par les élèves sur les</p>

<p>En parlant un peu du travail de Césaire, un des élèves demande pourquoi l'auteur parle d'Afrique s'il est antillais, ce à quoi un autre répond que c'est parce qu'il a des racines afro.</p> <p>Interrogé sur la signification du fragment de l'œuvre de Césaire, l'un des apprenants mentionne qu'il trouve intéressant qu'il représente tous les colonisateurs dans un seul personnage et toutes les victimes dans un autre, car cela homogénéise en quelque sorte la perception de ce qu'était cet événement historique. À ce qui précède, un élève mentionne que c'est la façon de percevoir de l'auteur et que peut-être d'autres auteurs montrent une autre perspective.</p> <p>En parlant du travail de Mouloud Feraoun, deux des apprenants ont mentionné qu'ils s'y rapportaient car ils considéraient l'éducation comme un privilège pour les riches.</p> <p>Lors de la dramatisation des fragments, certains élèves ont montré des difficultés à prononcer et à élever le volume de leur voix. Cependant, la plupart avaient une bonne prononciation en général.</p> <p>Concernant l'expression du visage et du corps, les élèves étaient très timides et rigides, à quelques exceptions près.</p>	<p>Les élèves ont été capables de s'exprimer pour poser des questions et donner des réponses. Ils ont également participé à la dramatisation des extraits de textes, même si certains ont rencontré des difficultés pour prononcer et élever leur voix.</p> <p>Composante sociale</p> <p>Lors de la dramatisation des fragments, certains élèves ont montré des difficultés à s'exprimer, mais la plupart des élèves avaient une bonne prononciation en général. Cela peut indiquer des différences de compétences sociales entre les élèves en termes d'expression et de confiance en soi. La plupart des élèves n'ont pas effectué une tâche donnée, mais que deux élèves l'ont faite et ont partagé l'information avec les autres. Cela indique une dynamique sociale où les élèves se soutiennent et se partagent les informations.</p>	<p>œuvres d'Aimé Césaire et de Mouloud Feraoun montrent leur intérêt à découvrir et à interagir avec des cultures différentes.</p> <p>Compétences d'interprétation et relationnelles</p> <p>Les élèves ont montré une compétence d'interprétation en faisant des commentaires sur les œuvres d'Aimé Césaire et de Mouloud Feraoun. Le fait qu'ils aient exprimé des opinions différentes sur la façon de percevoir l'histoire coloniale montre une compétence relationnelle dans la capacité à écouter et à respecter les opinions des autres élèves.</p> <p>Conscience culturelle critique</p> <p>Le commentaire d'un élève sur la façon dont Aimé Césaire représente les colonisateurs et les victimes peut être considéré comme une réflexion intéressante en termes de sa manière d'interpréter les relations de pouvoir dans la colonisation. Deux élèves ont mentionné qu'ils s'identifient au travail de Mouloud Feraoun car ils considèrent l'éducation comme un privilège pour les riches. Cela montre une prise de conscience sociale et une empathie envers les personnes qui n'ont pas accès à l'éducation.</p>
--	--	---

Annexe 10

Vidéo dramatisation œuvres Mouloud Feraoun et Aimé Césaire

<https://youtu.be/WYNb6LAtaJM>

Annexe 11 : Scénario de théâtre 1

SCÉNARIO DE THÉÂTRE

ANETTE : (Dans un café)ah ! Gérard ici, combien de temps sans te voir.

CÉLINE : tu as pris ton temps pour venir << nous pensions que tu ne viendrais pas>> - mentionna l'autre femme en reprochant à son amie.

GERARD : <<Je suis vraiment désolé pour mon retard>>, cependant, vous ne croirez pas ce qui m'est arrivé - il a dit et s'est mis à table et a commandé un cappuccino.

CÉLINE : peut-être avez-vous rencontré l'amour de votre vie- dit ironiquement la femme aux yeux bruns

GERARD : <<J'aimerais que ce soit le cas>>, cependant, c'était quelque chose de pire sur le chemin ici, j'ai rencontré une femme musulmane - dit-il avec dédain.

ANETTE : oh pauvre toi <<j' imagine que c'était désagréable de voir la femme d'un terroriste>> - répondit la brune

Dès que la femme a cessé de parler, trois femmes sont entrées dans la cafétéria, Gérard a été stupéfait de voir l'un des membres.

AMIRA : Excusez-moi monsieur, une table pour trois- je parle.

GÉRARD : c'est toi ! - cria-t-il en se levant avec colère - ne savez-vous pas, toi et tes compagnons, que ce genre d'endroit est réservé aux Français.

AZAHARA : Amira, tu le connais ? - J'interroge la femme qui était à côté de lui.

AMIRA : non, pas vraiment, je l'ai juste croisé aujourd'hui- dit-elle sérieusement

CELINE : c'est donc la musulmane soumise qu'il fallait voir aujourd'hui- dit-elle avec mépris à la femme.

BADRA : Excusez-moi, <<mais vous ne savez rien d'elle, donc vous n'avez pas à la juger.>> - dit-elle à une autre femme.

ANETTE : Vous ne parlez pas, <<ils ont sûrement assez de temps libre pour déranger les gens comme nous puisqu'ils ne travaillent pas>> - la brune est intervenue

GERARD : << Ils ne font que faire mal >>, sortez ces choses de votre tête maintenant - il s'est approché d'Amira et a agressivement enlevé son voile.

AMIRA : <<Mais que pensez-vous que vous êtes>>, le fait d'être musulman ne veut pas dire que nous sommes des terroristes ou des extrémistes religieux- parlait-elle en couvrant son amie.

BADRA : Vous ne nous permettez pas d'entrer n'importe où juste à cause d'où nous venons, vous voulez que nous suivions le modèle des citoyens français, <<juste parce qu'ils ne sont pas capables d'accepter la différence>> - je parle avec colère

CÉLINE : <<Qu'est-ce que tu dis vraiment qui sont ingrats>>, notre pays t'a permis de vivre ici et tu nous critiques- je parle avec indignation

AMIRA : Tais-toi, nos ancêtres ont aidé ce pays et sont même morts pour lui << les gens avec un esprit aussi fermé que toi n'ont pas pu comprendre que nous sommes les mêmes et que prier cinq fois par jour et utiliser le voile ou la kippa ne change rien à la réalité que nous sommes comme vous.>> - quand elle a fini de parler, elle s'est tournée vers Gérard et a pris le voile de ses mains - allons-y - elle a mentionné ses amis, qui l'ont suivie loin de l'endroit.

Annexe 12 : Scénario de théâtre 2

Titre: "Unis contre le fascisme"

Personnages:

Ana, une activiste antifasciste passionnée et déterminée.

Luis, un ancien soldat qui rejoint le mouvement antifasciste après avoir vu les atrocités du régime fasciste dans son pays.

Carmen, une jeune étudiante qui découvre l'importance de lutter contre le fascisme grâce à son grand-père, qui a été persécuté et emprisonné par le régime.

Carlos, un immigrant qui rejoint le mouvement antifasciste après avoir subi la discrimination et le racisme de la part des groupes fascistes.

Scène 1:

Ana est dans une manifestation antifasciste avec d'autres militants. Ils crient des slogans contre le fascisme et portent des pancartes avec des messages de résistance. Luis s'approche et se joint à eux, expliquant qu'il a décidé de rejoindre le mouvement après avoir vu les atrocités commises par le régime fasciste dans son pays.

Ana: Bienvenue, Luis. Nous sommes ici pour lutter ensemble contre le fascisme et défendre nos droits.

Luis: Je suis déterminé à faire tout ce qui est en mon pouvoir pour m'assurer que les atrocités que j'ai vues dans mon pays ne se reproduiront jamais.

Scène 2:

Carmen rend visite à son grand-père à l'hôpital. Il a été emprisonné par le régime fasciste en raison de ses idées politiques. Pendant qu'ils parlent, Carmen commence à comprendre l'importance de lutter contre le fascisme.

Carmen: Grand-père, comment as-tu pu supporter d'être enfermé si longtemps ?

Grand-père: Ma chère petite-fille, je l'ai fait pour la cause. Nous ne devons jamais permettre au fascisme de prendre le contrôle de notre pays et de nos vies.

Carmen: Je comprends, grand-père. Je me joindrai à la lutte pour que cela ne se reproduise jamais.

Scène 3:

Carlos est victime d'une attaque raciste de la part d'un groupe fasciste. Il décide de rejoindre le mouvement antifasciste après cet épisode terrible.

Carlos: J'en ai assez. Je ne peux pas permettre à ces personnes de continuer à propager leur haine. Je vais rejoindre le mouvement antifasciste pour les combattre.

Scène 4:

Les quatre personnages se retrouvent dans une grande manifestation antifasciste. Ensemble, ils luttent pour un monde sans discrimination ni oppression.

Ana: Nous sommes nombreux ici aujourd'hui, mais ensemble, nous sommes plus forts que n'importe quel groupe fasciste.

Luis: Nous ne devons jamais permettre au fascisme de prendre le contrôle de notre pays. Nous devons être unis dans notre lutte.

Carmen: Je me sens plus forte et plus engagée que jamais. Merci, grand-père, de m'avoir appris l'importance de lutter contre le fascisme.

Carlos: Aujourd'hui, nous sommes ici ensemble, en tant que frères et sœurs dans la lutte contre la discrimination et la haine. Nous vaincrons le fascisme ensemble !

La manifestation se poursuit, mais cette fois, il y a de l'espoir et de la détermination dans les cœurs

Annexe 13 : Scénario de théâtre 3

OEUVRE DE THEATRE

ACTE 1

Basima ouvre les yeux, dans une perspective à la première personne, elle est assise dans une salle de classe et regarde son professeur parler devant la classe.

Enseignant : En conclusion, c'est notre pays, le Maroc, et nous devons être patriotes... Les gens d'Algérie... L'Espagne, la Tunisie et la Syrie devraient être ici juste pour visiter.

La scène change, Basima est assise sur un petit banc en train de manger une pomme, les enfants autour d'elle jouent et rient, au loin elle identifie un petit groupe de garçons et de filles qui murmurent et la désignent du doigt. Deux filles passent devant elle et la regardent avec dédain.

Fille 1 : Elle vient d'Algérie, tu la vois ?

Fille 2 : Elle est très laide, qu'elle retourne dans son vilain pays.

ACTE 2

Basima baisse la tête et quand elle la relève une fois de plus, elle se trouve dans un immeuble élégant, tenant la main de son père, qui parle à une réceptionniste, qui écrit quelque chose sur un morceau de papier.

Réceptionniste : Nationalité ?

Père : Algérie...

Réceptionniste : -Elle le regarde en fronçant les sourcils et pose le drap de côté.- On vous recontacte, vous pouvez y aller.

Basima et son père montent dans le tram, il n'y a qu'une place libre.

Basima : Je suis fatiguée, papa. -Marmonne en faisant la moue.-

Père : Asseyez-vous là, chérie.

Ils se rapprochent tous les deux du siège, mais une femme pose d'abord son sac sur la chaise.

Femme : Il est occupé.

Père : Ma fille est très fatiguée, elle a droit au siège.

Femme : Ils ne devraient même pas les laisser utiliser le tram s'ils ne sont pas d'ici.

Une bagarre verbale éclate, mais Basima n'a pas envie de l'écouter, elle s'accroche à la jambe de son père et ferme les yeux.

ACTE FINAL

Basima et son père rentrent enfin à la maison, tous les deux épuisés. Ils sortent de l'ascenseur et il y a un grand gros homme qui les attend à la porte de son petit appartement.

Propriétaire : Vous devez expulser, j'ai reçu de nombreuses plaintes de votre part.

Père : quoi ? Mais si j'ai payé tous les mois, vous ne pouvez pas nous virer.

Propriétaire : Les autres habitants trouvent très étrange qu'elle vive ici avec sa fille, ils disent qu'elle a besoin d'une mère pour l'éduquer... Je n'ai rien contre les Algériens, mais plusieurs voisins m'ont dit qu'ils croient qu'un Marocain mérite plus d'appartement que vous les gars, ce n'est rien de personnel.

Basima et son père entrent dans l'appartement, l'homme couvrant son visage avec ses mains de frustration et la fille essayant d'attirer son attention en tirant sur sa chemise.

Basima : Papa, où allons-nous ?

Enfin, le visage inquiet du père se précise et l'atmosphère s'assombrit soudain.

Annexe 14 : Activité Antilles

1. 3 choses que j'ai aimé

- Les paysages
- La musique
- Les danses

2. 3 choses que j'ai apprises

- La culture
- Avec la colonisation (1635)
- c'est située en le mer de Caribe

3. Rapport avec la Colombie (3)

- La biodiversité naturel
- Les deux ont été colonisés
- Les danses sont très similaires

① 3 choses que j'ai aimé

R = La musique, Les montagnes et la mer.

② 3 choses que j'ai apprises

- R = à Les antilles Français il y a 844.000 habitants,
- la colonisation de les antilles Françaises était en 1635.
- Les antilles Français ils sont situés à la mer caribbe.

③ Rapport avec la Colombie.

- La richesse culturelle.
- La musique et la danse.
- La langue Creole que être à San Andres

- 1 Nous aimons les paysages
- 2 Nous aimons les aliments
- 3 Nous aimons la mer

- 1 Appris a nouvelle danse
- 2 Appris la histoire de les antilles françaises
- 3 Appris son nature

- 1 La biodiversité
- 2 Le climat
- 3 Les origines esclavistes

Annexe 15 : Entretien de groupe

<https://youtu.be/ixEggOPqb6o>

Annexe 16 : Entretien Individuel 1

<https://youtu.be/0FDIL2V7Mng>

Annexe 17 : Entretien Individuel 2

<https://youtu.be/r9XxjHZiKdM>

Annexe 18 : Entretien Individuel 3

https://youtu.be/XvzH0kUAm_k

Annexe 19 : Entretien Individuel 4

<https://youtu.be/8R4Z8A6ZFY>

Annexe 20 : Entretien Individuel 5

<https://youtu.be/4MCJhS8Ptk>

Annexe 21 : Extraits des pièces de théâtre

<https://youtu.be/hTvHngJ0gRE>