

Master MEEF

« Pratiques et ingénierie de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Parcours : Ingénierie de Formation et Contexte Internationaux IFCI

Les récits symboliques comme approche d'apprentissage du Français Langue Étrangère FLE

Perspective de la pédagogie de la libération

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

David Hernan PARRADO HUERTAS

le 13 novembre 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Paulo César Thomaz, directeur de mémoire

Dora François-Salsano, membre de la commission

12 octobre

« La découverte »

En 1492, les Autochtones ont découvert qu'ils étaient des Indiens,
ils ont découvert qu'ils vivaient en Amérique,
ils ont découvert qu'ils étaient nus,
ils ont découvert que le péché existait,
ils ont découvert qu'ils devaient obéir à un roi et une reine d'un autre monde et à un dieu
d'un autre ciel,
et que ce dieu avait inventé la culpabilité et la robe
et avait ordonné qu'on brûle vif celui qui adorait le soleil et la lune, la terre et la pluie qui la
mouillait.

Eduardo Galeano

Extrait de : « Les enfants des jours »

Dédié aux étoiles qui guident mon chemin : Heli, Anita, Jose Luis. À Rita et Vicente, à qui j'ai dit adieu à ce monde à distance, étant un migrant. Eux, la deuxième génération qui a connu l'absurde guerre qui depuis plus de 70 ans secoue le territoire colombien, ont été obligés de quitter leurs terres. De la même manière, aujourd'hui, plus de 70 millions d'êtres humains sont déplacés de force.

En mémoire des plus de 218 leaders sociaux, défenseurs des droits de l'homme et environnementalistes assassinés en Colombie dans plus de 55 massacres commis à ce jour. Ils sont morts pour le rêve de la paix, mobilisés par ce que certains appellent l'utopie. Pour eux, les paroles de Fernando Birri : « *L'utopie est à l'horizon. Je fais deux pas en avant, elle s'éloigne de deux pas. Je fais dix pas de plus, elle s'éloigne de dix pas. Aussi loin que je puisse marcher, je ne l'atteindrai jamais. À quoi sert l'utopie ? À cela : elle sert à avancer* ».

Jusqu'à quand ?...

Remerciements

Je voudrais remercier, de l'autre côté de l'Atlantique, sur la terre des cent ans de solitude qui pourrait bien être 500, ma famille, mes racines : Blanca et Vicente, Cristhian et Natalia, à mes amis, Jorge, Carlos et Marlen pour être le pilier qui m'a permis cette construction permanente. Leurs valeurs, leur exemple et leur soutien inconditionnel ont été fondamentaux tout au long du chemin, depuis le bidonville sud de Bogota, la faculté d'ingénierie de l'Université Nationale de Colombie, la chaleureuse Itatiba (Brésil), jusqu'à aujourd'hui, au terme de ce défi, un pas de plus, à Nantes.

À ma nouvelle famille, au pays de Sartre, qui m'a montré qu'un autre monde est possible grâce à la tolérance, au respect et à la patience. À mon épouse Audrey, notre rencontre dans le froid de l'hiver a donné raison à Cortazar : « nous marchions sans nous chercher, mais en sachant que nous marchions pour nous rencontrer », ses observations amoureuses en ont fait un texte cohérent. À Brigitte et Paul, qui avec leur combat quotidien sont un exemple de persévérance. À Malo et Swan qui illuminent les jours avec leur joie et leur ingéniosité. À Lucce, Anthony et Itzaé, qui m'ont accueilli même sans me connaître, frères que la vie m'a donnés. À Mireille, et à sa famille, qui m'a adopté, grâce à elle j'ai appris à connaître le monde associatif, ses merveilleuses histoires et ses voyages photographiques ont ouvert mon esprit au grand pluriel.

À Dora François, qui par sa proposition de formation permet de repenser l'ingénierie, avec une approche humaniste, permettant à l'utopie de créer d'autres pédagogies de devenir une réalité. À Gloria Magalhães et Martine Dordain qui, avec leur humilité et à partir des perspectives académiques différentes et orientées vers la pluralité, l'humanité et le respect, démontrent l'importance d'être un vrai professeur. À Paulo Thomaz, grand professeur conseiller, qui avec son expérience littéraire continue à ouvrir des espaces, libérant les esprits. Ses précieuses observations sont des éléments fondamentaux à toutes les étapes de cette recherche.

Sommaire

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION	5
PRIMEIRA PARTE	9
1.1. ESTADO DA ARTE	9
1.1.1. <i>Etnocentrismo</i>	10
1.1.2. <i>Estudos recentes sobre relatos simbólicos</i>	13
1.1.3. <i>Análise do conteúdo do RS em um corpus de métodos de FLE</i>	16
1.1.4. <i>Pergunta de pesquisa</i>	21
1.1.5. <i>Objetivo geral</i>	21
1.1.6. <i>Objetivos específicos</i>	21
DEUXIEME PARTIE	21
2.1. CONTEXTE	23
2.1.1. <i>Les récits symboliques : approche académique</i>	23
2.1.2. <i>Utilisation des RS comme voie de compréhension</i>	27
2.1.3. <i>Migrations : le « nouveau » et le « vieux » monde</i>	32
2.1.4. <i>Considérations relatives à la définition du terme « indigène »</i>	44
2.1.5. <i>Les processus de formation décoloniaux</i>	49
TROISIEME PARTIE	55
3.1. PROPOSITION D'INGENIERIE DE FORMATION	56
3.1.1. <i>Présentation des résultats des enquêtes réalisées</i>	56
3.1.2. <i>Fiche d'ingénierie</i>	70
3.1.3. <i>Exemple de séance : Orientation Didactique Réflexive (ODR)</i>	73
CONCLUSION	79
BIBLIOGRAPHIE	81
ANNEXES	92
4^{EME} DE COUVERTURE	108

Introduction

Le scénario de migrations actuelles est une planète globalisée par le commerce, la technologie et les médias, où les conflits armés, le changement climatique et les crises économiques sont les principales raisons des déplacements massifs. Selon le rapport de l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM), (2019, p.3) :

On estimait à 272 millions le nombre de migrants internationaux¹ dans le monde en 2019, soit 3.5 % de la population. Il s'agit d'une très petite minorité, ce qui signifie que rester dans son pays de naissance reste majoritairement la règle. La grande majorité des migrants ne franchissent pas de frontières ; ils sont plus nombreux à se déplacer à l'intérieur des pays (on estimait à 740 millions le nombre de migrants internes en 2009).

Lorsque cette migration est souhaitée, la plupart des personnes le font pour améliorer leur qualité de vie, c'est-à-dire, avoir un meilleur travail, retrouver sa famille ou pour étudier, c'est un processus réglementé qui généralement est très planifié et ne pose pas de problèmes aux pays d'accueil.

En revanche, quand les personnes quittent leur pays par force à cause de conflits, raisons politiques ou catastrophes naturelles, elles génèrent un besoin dans la société d'accueil, pour lequel certains pays ne sont souvent pas préparés ou ne le considèrent tout simplement pas comme une priorité, oubliant une responsabilité historique.

En effet, dans les engagements signés les 10 et 11 décembre 2018 dans le « Pacte Mondial pour des Migrations Sûres, Ordonnées et Régulières (PMMOR) » qui s'appuient sur les objectifs de la Charte des Nations Unies (ONU) et la déclaration universelle des droits de l'homme, il est déclaré :

¹ Terme générique non défini dans le droit international qui, reflétant l'usage commun, désigne toute personne qui quitte son lieu de résidence habituelle pour s'établir à titre temporaire ou permanent et pour diverses raisons, soit dans une autre région à l'intérieur d'un même pays, soit dans un autre pays, franchissant ainsi une frontière internationale. Par exemple le Haut Conseil à l'Intégration remplace ce terme par « immigré », en supposant que les migrants sont des personnes qui s'installent de façon permanente sur le territoire. Sources : <https://www.iom.int/fr/qui-est-un-migrant> et <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html>

Le présent Pacte Mondial établit un cadre de coopération juridiquement non contraignant, qui repose sur les engagements convenus par les États Membres dans la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants. Il favorise la coopération internationale en matière de migration entre tous les acteurs compétents, sachant qu'aucun État ne peut gérer seul la question des migrations, et respecte la souveraineté des États et les obligations que leur fait le droit international. (ONU, PMMOR, 2018, p. 3).

En d'autres termes, l'intégration et l'inclusion des familles migrantes est une réalité et un défi majeur pour les sociétés contemporaines. En fait, la dichotomie entre ces deux termes (intégration et inclusion) est déjà controversée, puisque parler uniquement d'intégration sociale suggère, selon Morfaux (1980, p.175), un certain « degré d'acculturation provoqué par l'ajustement mutuel des différents groupes et individus par lequel une société est organisée ». D'autre part, l'inclusion est définie comme le processus qui permet aux personnes d'approcher ou de devenir membres d'un groupe social en adoptant sa culture et son système social, en préservant largement leur culture d'origine².

Par exemple, le gouvernement français envisage dans la « stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés » du 5 juin 2018, de renforcer la formation linguistique car elle est le frein d'accès à l'emploi en prenant en compte la formation organisée dans le Contrat D'intégration Républicaine³ (CIR) et ceci par l'augmentation du nombre d'heures de formation, d'un maximum de 200 à 240, la construction d'un module spécifique adapté aux étrangers ne sachant ni

² « L'inclusion sociale consiste à faire en sorte que tous les enfants et adultes aient les moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société... Cinq pierres angulaires ont été identifiées : la reconnaissance valorisée., les opportunités de développement humain., l'implication et l'engagement., la proximité., le bien-être matériel. » Laidlaw Foundation (Toronto, Canada). Source : http://www.toupie.org/Dictionnaire/Inclusion_sociale.htm

³ Le Contrat D'intégration Républicaine (CIR) est conclu entre l'État français et la personne migrante. « En le signant, vous vous engagez à respecter les principes et valeurs de la société française et de la République et à suivre avec sérieux et assiduité les formations qui vous sont prescrites ». Source : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR>

lire ni écrire et le développement de modules de formation linguistique à visée professionnelle.

Dans ce contexte il faut se demander : comment se déroule cet apprentissage des langues chez les adultes ? Les formations de langues tiennent-elles compte du fait qu'il s'agit d'une personne qui est souvent issue d'une culture différente ? Comment mobiliser les connaissances déjà acquises par les adultes pour créer un pont entre leur culture et celle du pays d'accueil ?

Il est nécessaire, donc, de prendre en compte les flux migratoires, d'un point de vue intégral, et étant cohérent avec le PMMOR pour :

Tirer parti des compétences, de la culture et des connaissances linguistiques des migrants et des communautés d'accueil en organisant et en promouvant des échanges entre pairs à visée pédagogique, ainsi que l'organisation de cours et d'ateliers d'intégration professionnelle et civique tenant compte de la problématique femmes-hommes. (ONU, 2018, p.28).

Lorsque ces personnes ne partagent pas le même code linguistique et font parfois partie de minorités à forte tradition orale, qui ne peuvent pas ou ne savent pas lire ou écrire, quels sont les outils pédagogiques qui peuvent générer une conversation visant à apprendre la langue officielle du pays d'accueil tout en valorisant la diversité, le plurilinguisme et le multiculturalisme ?

Selon Dussel et al. (2009, p.15), tous les peuples ont des « noyaux problématiques », qui sont universels et consistent en cet ensemble de questions fondamentales (c'est-à-dire ontologiques) que l'Homo sapiens doit s'être posé à sa maturité spécifique. Le pourquoi des phénomènes naturels (de la chute d'une pierre aux phénomènes astronomiques), l'interprétation du réel, leur propre comportement, sont présents dans toutes les cultures.

La production de récits symboliques (RS, appelés mythes) était la première étape rationnelle de l'être humain pour expliquer son environnement, pour répondre à ses « noyaux problématiques ». Les cultures, selon les mots de Ricoeur (1964) ont pour leur part un noyau éthico-mythique, c'est-à-dire, une

vision du monde qui cherche à interpréter les moments significatifs de l'existence en les guidant de manière éthique.

Analyser l'utilisation des RS comme outil dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère FLE sera l'objectif de cette proposition d'ingénierie de formation orientée vers le milieu associatif qui est, en France, le support de la formation de ces adultes migrants.

Afin d'élaborer un état de l'art de l'utilisation des RS dans l'apprentissage du FLE chez les adultes « allophones⁴ », dans un premier temps nous proposerons la recherche et l'analyse des RS dans des méthodes de FLE couramment usées. Nous utiliserons un corpus composé de cinq textes (niveau A1-B1) : *Tout va bien*, *Saison*, *écho*, *édito* et *Campus*. Ensuite, nous réaliserons quelques enquêtes auprès des adultes afin de connaître leurs expériences en tant que migrants allophones en France et leurs points de vue sur les RS comme un instrument d'apprentissage en FLE. En outre, certains enseignants de français, d'anglais, d'espagnol, d'allemand, de langues et cultures anciennes, seront interrogés sur l'utilisation des RS dans leurs pratiques. L'objectif sera de trouver les points les plus pertinents de la fonction des RS en différents domaines de l'éducation en langues afin d'aborder la question dans une perspective multilingue. Ainsi, nous explorerons les connaissances, les pratiques et les concepts pédagogiques sur la diversité culturelle et le multilinguisme liés au processus d'inclusion des adultes et surtout le rôle des RS.

Dans une deuxième partie et dans une perspective décoloniale, nous analyserons le concept du récit symbolique dans l'enseignement de FLE, en nous appuyant sur des expériences proposées dans des études antérieures. Nous essayerons de mettre l'accent sur trois cultures géopolitiquement liées par la région amazonienne : la culture brésilienne, la culture colombienne et la culture française, en prenant comme point de départ les peuples autochtones, qui sont un exemple de résistance, de résilience et de survie avant l'avancée de la culture occidentale, en dressant un bilan rétrospectif du phénomène de la « découverte » et en présentant une perspective actuelle de la question autochtone.

⁴ Du grec *allos* « autre » et *fônê* « voix », c'est-à-dire celui qui parle une autre langue selon la définition du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de la République Française. Source : <https://www.education.gouv.fr/>

Dans une troisième partie, nous tenterons d'articuler à l'aide de quelques RS un outil d'apprentissage en présentant une proposition d'ingénierie pédagogique suivant les descripteurs du « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁵ » (CECRL) et les règles juridiques du système français, dont la base méthodologique sera la proposition de Joffre Dumazedier « l'entraînement mental », qui mélange l'autoformation des adultes par l'équilibre entre les connaissances actuelles, les connaissances académiques formelles et l'expérience pratique pour les chercheurs néo-autodidactes dans le domaine des sciences sociales, comme c'est le cas.

Primeira parte

1.1. Estado da arte

Desde o início dos tempos, os seres humanos têm sido inspirados por antigos relatos simbólicos de um passado muito distante, e os têm usado como instrumentos para conhecer o mundo, a si mesmos e aos outros Salhi (2014). Se procurarmos a etimologia da palavra « mito⁶ », veremos que a palavra grega *muthos* significava « discurso », fala com um sentido mais específico de « discurso narrativo, relato ». Um mito pode, portanto, ser definido como fundamentalmente um relato.

De acordo com historiadores e etnólogos (Vernant, 1973; Calderón, 1985; Lévy-Strauss, 1985; Genest, 1994; Squire, 2000; Cadic, 2000; entre outros), estas histórias ainda estão vivas, e para os povos autóctones, que representam mais de 370 milhões de pessoas, distribuídos em 90 países, localizados em aproximadamente 22% da terra, falantes de mais de 2680 línguas⁷, são a base da vida social, de suas culturas e de suas cosmogonias, portanto, são narrações sagradas e reais. A fim de oferecer um exemplo de sua importante existência, citamos os nomes de alguns povos que ainda resistem : Waranka, Awa, Quisapincha, Epera, Abacate (Equador); Yanomami, Hoti, Mako, Ayamán (Venezuela); Aimara, Mapuche, Atacameño, Quechua, Colla (Chile); Arhuaco,

⁵ Source : <https://eduscol.education.fr/cid45678/le-cadre-europeen-commun-referenc-pour-les-langues.html>

⁶ Martin, R. (1998). Dictionnaire culturel de la mythologie gréco-romaine. Éditions Nathan.

⁷ Selon L'UNESCO : <https://es.unesco.org/indigenous-peoples>

Embera, Yukuna, Kogui, Nasa (Colômbia); Maya, Azteca, Ch'ol, Tzotzil, Chuj, Mam (México); Wayampi, Camopi, Teko, Wayana, Arawak, Palikurg (Guiana Francesa); Bororo, Awa, Guaranis, Matis, Tupis, Yanomami (Brasil); Cherokees, Lenapes, Cheyennes, Comanches, Omahas, Sioux, Apaches, Mohave (Estados Unidos); Touaregs, Wolofs, Limes, Tongas, Bembas (África); Kazakhstan, Orok, Oroquén, Arines, Bargas, Bouraties, Poumpokoles (Ásia); Sorabes, Lusace (Alemanha); Bretons, Alsatians, Nascos, Corsicans, Occitan (França), entre muitos outros. Para todos eles, o RS destina-se a ser a base da ação ritual dos seres humanos, como apontam Dussel et al. (2009, p.16) :

Os mitos, narrativas simbólicas, então, não são irracionais e não se referem apenas a fenômenos singulares. São afirmações simbólicas e, portanto, declarações « bidirecionais », que requerem para sua compreensão todo um processo hermenêutico que descobre as razões, e nesse sentido são racionais e contêm significados universais (na medida em que se referem a situações repetíveis em todas as circunstâncias) e são construídas com base em conceitos (categorizações cerebrais de mapas neocortiais que incluem milhões de grupos de neurônios pelos quais são unificados em seu significado de fenômenos múltiplos empíricos e singulares que enfrentam o ser humano)⁸.

A união dessas ideias nos leva a usar para este estudo a definição de relato simbólico (RS), a fim de sair da categoria puramente ocidental do mito e criar espaços para outras sociedades.

1.1.1. Etnocentrismo

Trabalhar com os relatos simbólicos de povos que existem e vivem fora do modelo ocidental é uma tarefa árdua. Para entender os sistemas de crenças que formam a base de suas cosmogonias com os critérios que temos disponíveis, é necessário reconhecer que « existem muitas maneiras radicalmente diferentes, mas « igualmente válidas » de conhecer o mundo, das quais a ciência é apenas uma » (Boghossian, 2006, p.17).

⁸ Les citations en français de textes dans d'autres langues, lorsque le traducteur n'est pas mentionné dans la bibliographie, sont des traductions que je propose.

Os estudos mais destacados sobre os RS no campo da antropologia e etnologia são encontrados nos trabalhos de Claude Lévi-Strauss (1985). Eles estão baseados na sociologia francesa (Emile Durkheim e Marcel Mauss); na antropologia cultural (Franz Boas, Robert Lowie e Alfred Kroeber) e na lingüística estruturalista (Roman Jakobson). Lévi-Strauss (1985, p.19) postula que não é possível assumir constantes universais nas sociedades humanas uma vez que :

O que interessa ao etnólogo não é a universalidade da função, que está longe de ser certa, e que não pode ser afirmada sem um estudo cuidadoso de todas esses costumes e de seu desenvolvimento histórico, mas ainda que os costumes sejam tão variáveis. É verdade, entretanto, que uma disciplina cujo objetivo principal, se não único, é analisar e interpretar as diferenças, economiza todos os problemas, levando em conta apenas as semelhanças.

Neste ponto, precisamos refletir sobre a perspectiva do trabalho a ser desenvolvido, pois de acordo com Fontaine (2010, p.2) :

Desde o século XIX, com ênfase na dimensão do tempo, nossa história ocidental tem sido tomada como a unidade de referência, assumindo que ela foi a expressão final da evolução da humanidade. Por um lado, as sociedades, outras no espaço, são reduzidas a etapas de nosso desenvolvimento, com os grupos primitivos surgindo como sobreviventes de etapas anteriores. Por outro lado, a história das sociedades antigas é reduzida a um fragmento de nossa história passada.

Este pseudo-evolucionismo, encontra-se intimamente ligado ao conceito de etnocentrismo que permite uma infantilização das chamadas sociedades primitivas, diferenciando-as das sociedades « civilizadas » e relativizando sua ideia de progresso. Se considerarmos criticamente este conceito, teremos como resultado uma perspectiva que nos ajuda a lutar contra os preconceitos que ainda estão ancorados no espírito do ser humano.

O etnocentrismo, cuja expressão máxima contemporânea é o EEUU-eurocentrismo, segundo Levi-Strauss (1961) se baseia em efeitos psicológicos que consistem em que cada um de nós, ao estarmos expostos a uma situação inesperada, repudia pura e simplesmente as formas culturais : moral, religiosa, estética social, que estão mais distantes às quais acreditamos que nos identificam « costumes selvagens⁹ », « isso não é daqui », « não devemos permitir isso » etc., essas emoções e suas reações grotescas alcançam repulsa quando estamos em contato com maneiras de vida que não são nossas próprias.

Por exemplo, na antiguidade tudo o que não pertencia à cultura greco-romana era catalogado como « bárbaro¹⁰ », da mesma forma, a sociedade ocidental contemporânea chama de « selvagens », « arcaicos » aqueles que estão fora de seu espectro. Esta distinção, refere-se à etimologia da palavra bárbaro que se relaciona com o canto das aves que se opõe à linguagem criada pelos humanos. Selvagem significa « da floresta » e evoca um tipo de vida animal oposto à vida na cultura humana. De acordo com Lévi-Strauss (1961, p.20), « em ambos os casos, recusa-se a admitir o próprio fato da diversidade cultural, preferindo rejeitar da cultura, na natureza, qualquer coisa que não esteja de acordo com a norma sob a qual se vive ». Isto é contrário à reivindicação da ONU (2007, p. 2),

Que todas as doutrinas, políticas e práticas baseadas ou que defendem a superioridade de certos povos ou indivíduos com base na origem nacional ou diferenças raciais, religiosas, étnicas ou culturais são racistas, cientificamente falsas, legalmente inválidas, moralmente condenáveis e socialmente injustas.

⁹ Selon le vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines (1980, p.323), provient du mot latin *salvaticus*, pour *sylvaticus*, qui vit dans la forêt, *sylva*. En ethnologie, c'est le contraire de *civilisé* « ce terme tombé en désuétude, a fait place d'abord à primitif, puis à archaïque ; il désignerait l'homme primitif livré à ses seuls instincts et asocial, ce qui est purement conjectural ».

¹⁰ Selon le dictionnaire de la philosophie (1991, p.28), les Grecs et les Romains utilisaient ce terme pour désigner tous les étrangers. Postérieurement les chrétiens désignaient ainsi tous ceux qui n'étaient pas disciples du Christ. « En fait, il n'y a pas « une » civilisation occidentale et la barbarie, mais différentes civilisations. Inversement, toute civilisation peut donner lieu à des actes de barbarie, c'est-à-dire d'atteindre aux droits de l'homme (crimes nazis, tortures), de destruction de monuments de la culture. Toute forme de violence est un acte de barbarie. La barbarie s'oppose, très précisément, à l'*humanisme* ».

Sair do círculo vicioso do pensamento supremacista é, após a Segunda Guerra Mundial, um imperativo para a humanidade. Esta ideologia, como veremos mais adiante, foi inicialmente expandida pela colonização. Mais tarde com as ditaduras no Brasil, Argentina, Chile, Bolívia, Uruguai, entre muitos outros países, ele copiou o modelo fascista europeu.

1.1.2. Estudos recentes sobre relatos simbólicos

Em 2018, foram publicados os resultados do estudo « *um estudo em larga escala dos mitos mundiais*¹¹ » de Marc Thuillard, Jean-Loïc Le Quellec, Julien D’huy e Yuri Berezkin. Este estudo analisou um corpus de 40 000 relatos simbólicos registrados por cerca de 934 povos em todo o mundo. Por ser o mais recente e completo, consideramos importante ir mais fundo nele.

A fim de facilitar seu tratamento, os RS foram divididos em dois grupos fundamentais : cosmogônicos que explicam a origem do mundo e do ser humano; e etnogônicos que explicam como a humanidade foi dividida em diferentes povos com diferentes idiomas, costumes, etc, Thuillard et al. (2018, p.408). A perspectiva científica utilizada foi a « mitologia comparativa ».

Para análise computadorizada, cada história foi subdividida em « motivos » definidos por Berezkin (2015), como « qualquer característica ou combinação de características de textos tradicionais (imagens, episódios, sequências de episódios) susceptíveis de serem reproduzidos e encontrados em diferentes tradições ». Ao utilizar, por exemplo, a ausência ou presença de terminologia associada a um determinado tema, o nível de abstração é mais fácil de determinar, deixando de lado detalhes que são secundários, de modo que o « motivo » principal é mais identificável.

Os resultados deste estudo, primeiro Thuillard et al. (2018, p.408), mostraram quantos « motivos » permanecem inalterados ao longo do tempo e são facilmente identificáveis em histórias complexas e geograficamente distantes,

¹¹ Thuillard et al. (2018). « A large-scale study of world myths ». in *Trames : Journal of the Humanities and Social Sciences*.

reconfirmando a tese levantada nos estudos de : Gouhie em 1892, Bogoras em 1902, Jochelson em 1905, Hatt em 1949 e Lévi-Strauss em 2002.

Em segundo lugar, eles mostraram que a distribuição geográfica das histórias é invariável durante longos períodos. Isto foi confirmado, por exemplo, pelo uso recorrente do « motivo de emergência » (emergence motif) : surgimento dos primeiros seres humanos a partir das entranhas da terra (Berezkin 2007, Le Quellec 2014). Outro exemplo tomado por Thuillard et al. (2018) é o do sapo/rã na lua, que « está documentado desde a dinastia Han e se espalha por uma longa distância, da Ásia até a costa noroeste da América do Norte, onde está difundido, sem grandes mudanças ».

A magnitude deste estudo pode ser vista no tamanho das informações processadas. « Muitos dos estudos até então tinham sido baseados no repertório de Thompson (1955-1958), que é uma ferramenta pobre pois a Eurásia e a América do Norte estão super-representadas com relação à África e Oceania » segundo Thuillard et al. (2018, p.408). Thomson usou um total de 639 fontes bibliográficas, enquanto Berezkin utilizou nada menos que 7456, com compilações de mais de 10 000 livros e documentos em diferentes idiomas. A técnica utilizada para a análise foi a abordagem filogenética, que é geralmente utilizada no campo da genética. Eles estudaram um « motivo » para a análise de cada RS em vez de um gene particular para um genoma inteiro.

Uma visão geral dos resultados obtidos por eles é representada nas figuras 1 e 2, onde as conexões intercontinentais das RS podem ser vistas através de clusters de diferentes cores. Os vínculos demonstrados confirmaram « uma boa correlação entre os motivos amplamente compartilhados e os RS documentados nas antigas fontes escritas » Thuillard et al. (2018, p.420). A conexão entre a América e a Eurásia, assim como entre os povos da América do Sul e Papua Nova Guiné e África, é clara. Os mitos mais antigos, que vieram a se espalhar oralmente e foram mais tarde registrados por escrito pelo menos uma vez, são bastante estáveis no tempo. Isto confirmou a grande difusão e conexão entre os povos do mundo.

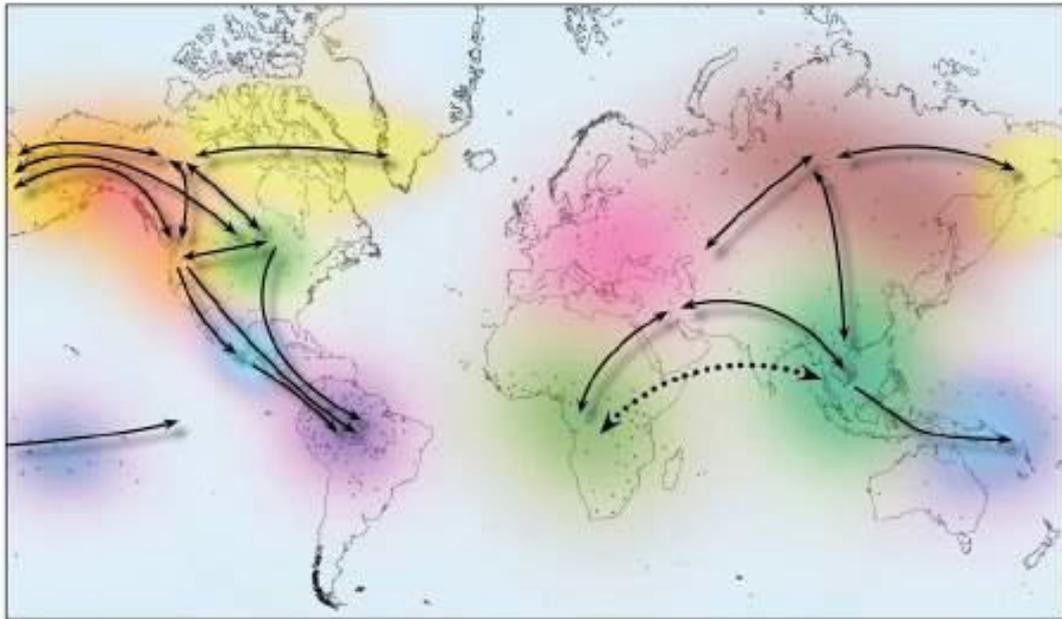


Figura 1. Classificação dos diferentes motivos (táxones) em grupos (uma cor por grupo).
 Fonte : Marc Thuillard et al. Um estudo em larga escala dos mitos mundiais. (2018, p.417). Figura elaborada usando Cartographica 1.4.8.

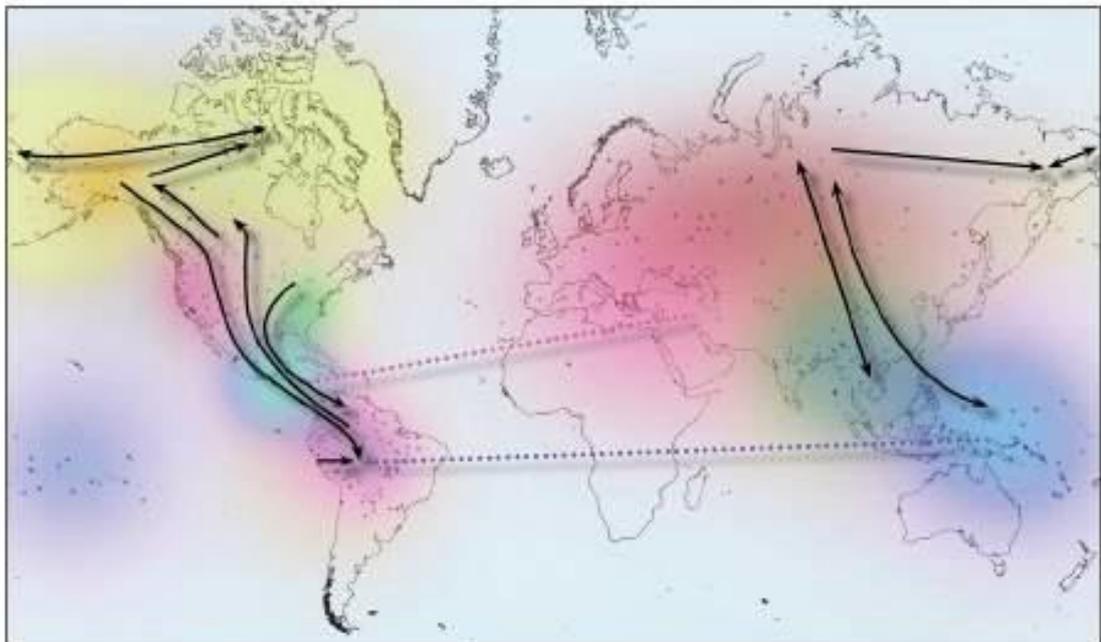


Figura 2. Resultado da classificação dos motivos restantes.
 Fonte : Marc Thuillard et al. Um estudo em larga escala dos mitos mundiais. (2018, p.417). Figura elaborada usando Cartographica 1.4.8.

É digno de atenção o interesse de estudiosos contemporâneos como Henrich, Bortolini, D'Huy, Botero, Gray, Watts, Jordan, Huber, Kenna MacCarron Kirby, que foram capazes de gerar importantes bases de dados que procuram entender melhor as ligações entre relatos simbólicos, rituais, genética, a evolução de diferentes línguas e culturas, entre outros. O objetivo de aprofundar a compreensão de vários campos das ciências humanas será possível através do intercâmbio e análise de tais informações.

1.1.3. Análise do conteúdo do RS em um corpus de métodos de FLE.

Vivemos em uma época onde a gestão da informação é o aspecto fundamental da « sociedade do conhecimento » Prendes & Solano (2001). Este conhecimento é uma construção social, como notado por Boghossian (2006, p.35) :

Normalmente, dizer que algo foi construído [*constructed*] é dizer que não estava simplesmente ali, pronto para ser encontrado ou descoberto, mas que foi construído [*built*], gerado pela atividade intencional de alguém em um determinado momento. E dizer que foi construído socialmente é acrescentar que foi fabricado por uma sociedade, por um grupo de pessoas organizadas de forma específica e dotado de um conjunto de valores, interesses e necessidades.

A difusão do pensamento humano como uma construção social, tem sido historicamente alcançada em grande parte através da escrita, inicialmente em manuscritos e depois em materiais impressos. Hoje, se bem que a produção de documentos em formato eletrônico tenha aumentado e as novas tecnologias (mídia e processamento de informações) no ensino de FLE estejam sendo cada vez mais utilizadas. Os materiais impressos continuam a estar presentes nos sistemas de ensino presenciais. Como Prendes & Solano (2001, p.2) apontam, « a Internet não é um substituto para a leitura, embora a mídia impressa tenha tido que compartilhar seu campo de ação com a mídia audiovisual, informática e agora telemática, incorporando cursos virtuais pela internet ». É um fato que em nosso caso, por exemplo, os métodos mais comuns do francês têm ambas as

possibilidades : material impresso e acesso à versão digital (e-book). Isto implica grandes mudanças na maneira de aprender.

Entretanto, o livro tem sido e continua sendo o meio didático tradicional nos sistemas educacionais ocidentais como mencionado por Prendes & Solano (2001, p.5). Podemos dizer também que um material impresso é didático, porque é editado para ensinar, cumprindo assim o propósito específico para o qual foi projetado como declara Prendes (2001).

Se analisarmos as cifras fornecidas pelo Ministério da Cultura (2018-2019)¹², na França, a produção de livros impressos em 2018 foi de 82 313 títulos. Em 2019, havia 810 130 referências de livros impressos e 308 120 referências de livros digitais. Em 2018, foram vendidos 419,2 milhões de exemplares impressos, representando um total de 2670 milhões de euros (sem impostos). Destes, 12% eram livros escolares e outros relacionados com a área da pedagogia.

Em 2019, pelo menos 91% dos franceses com mais de 15 anos de idade leram um livro naquele ano. Para nossa surpresa, o título mais vendido foi « Asterix 38 : La fille de Vercingétorix », de Jean-Yves Ferri & Didier Conradon, com mais de 1 573 700 exemplares. Isto mostra o grande interesse pelos relatos simbólicos na cultura do hexágono. Agora, vamos aplicar isto ao nível pessoal, vamos dar uma olhada em nosso ambiente doméstico: quantos livros impressos temos em casa ? quantas vezes imprimimos o conteúdo que encontramos na internet ?

Por estas razões, tomaremos como ponto de partida para nosso estudo a ferramenta proposta por Prendes & Solano (2001) (Anexo 1), para avaliar o material didático impresso no ensino de FLE (Anexo 2). Os resultados são apresentados na Tabela 1.

¹² Source : Ministère de la culture <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Livre-et-lecture/Documentation/Publications/Chiffres-cles-du-secteur-du-livre/Chiffres-cles-du-secteur-du-livre-2018-2019>

Tabela 1. Análise do conteúdo do RS em um corpus de métodos de francês.

	Nome	Tout va bien	Saison 1	Écho	Édito	Campus 1
Informações	Níveis	A1-B1	A1- A2	A1	A1-A2	A1
	Noções básicas	Não há nenhum conceito relacionado ao RS	Não há nenhum conceito relacionado ao RS	Não há nenhum conceito relacionado ao RS	Não há nenhum conceito relacionado ao RS	Não há nenhum conceito relacionado ao RS
	Competência específica	Comunicativa, gramatical, lexical, fonética e civilizacional.	Sociocultural, comunicativa, gramatical, lexical, fonética.	Comunicativa, gramatical, lexical, fonética e civilizacional.	Comunicativa, gramatical, lexical, fonética e civilizacional.	Comunicativa, gramatical, lexical, fonética e civilizacional.
	Adaptação ao contexto sociocultural e ideológico	O suporte tem um conteúdo comunicativo e cultural claro, baseado no conceito do mundo francófono.	O suporte tem um conteúdo comunicativo e cultural claro, baseado no conceito do mundo francófono.	Há um conteúdo histórico relacionado a personagens representativos de outras culturas.	O suporte tem um conteúdo comunicativo e cultural claro, baseado no conceito do mundo francófono.	Há um conteúdo histórico relacionado a personagens representativos do mundo francófono.
	Coerência na estrutura interna	Sequências claras definidas de acordo com o conteúdo gramatical e comunicativo do nível.	Sequências claras definidas de acordo com o conteúdo gramatical e comunicativo do nível.	Sequências claras definidas de acordo com o conteúdo gramatical e comunicativo do nível.	Sequências claras definidas de acordo com o conteúdo gramatical e comunicativo do nível.	Sequências claras definidas de acordo com o conteúdo gramatical e comunicativo do nível.

	Adequação ao nível dos estudantes	Adaptado de acordo com o CECRL	Adaptado de acordo com o CECRL	Adaptado de acordo com o CECRL	Adaptado de acordo com o CECRL	Adaptado de acordo com o CECRL
Texto	Idioma	Inclui referências aos RS e há alguns exercícios de compreensão geral, mas não são propostos passos ou estratégias para compreendê-los.	Não inclui alguma referência aos RS.	Inclui referências aos RS e há alguns exercícios de compreensão geral, mas não são propostos passos ou estratégias para compreendê-los.	Não inclui RS, há um exemplo relacionado a « La Grotte Chauvet-Pont-d’Arc » (Arddche, França, p.172), como patrimônio da UNESCO, mas nenhuma interpretação do RS é proposta.	Não inclui RS, há um exemplo relacionado a « La Grotte Chauvet-Pont-d’Arc » (Arddche, França, p.13), mas nenhuma interpretação é proposta.
Ilustrações	Função	Algumas ilustrações aludem aos RS, mostrando-os como fatos históricos.	Algumas ilustrações aludem aos RS, mostrando-os como fatos históricos ou fantásticos.	Algumas ilustrações aludem aos RS, mostrando-os como fatos históricos.	Algumas ilustrações aludem aos RS, mostrando-os como fatos históricos.	Algumas ilustrações aludem aos RS, mostrando-os como fatos históricos.
	Adaptação ao contexto	Contextualizadas dentro da cultural da francofonia.	Contextualizadas dentro da cultural da francofonia.	Contextualizadas dentro da cultural da francofonia.	Contextualizadas dentro da cultural da francofonia.	Contextualizadas dentro da cultural da francofonia.

	Frequência de uso	Cada página contém ilustrações, muitas das quais referem-se a pessoas famosas consideradas como símbolos da cultura contemporânea.	Cada página contém ilustrações, muitas das quais referem-se a pessoas famosas consideradas como símbolos da cultura contemporânea.	Cada página contém ilustrações, muitas das quais referem-se a pessoas famosas consideradas como símbolos da cultura contemporânea.	Cada página contém ilustrações, muitas das quais referem-se a pessoas famosas consideradas como símbolos da cultura contemporânea.	Cada página contém ilustrações, muitas das quais se referem a personagens e lugares históricos.
Exercícios e atividades	Adequação ao conteúdo e aos objetivos	As atividades incluem principalmente a prática da gramática e do vocabulário. Sem exercícios relacionados aos RS.	As atividades incluem principalmente a prática da gramática e do vocabulário. Sem exercícios relacionados aos RS.	As atividades incluem principalmente a prática da gramática e do vocabulário. Sem exercícios relacionados aos RS.	As atividades incluem principalmente a prática da gramática e do vocabulário. Sem exercícios relacionados aos RS.	As atividades incluem principalmente a prática da gramática e do vocabulário. Sem exercícios relacionados aos RS.
	Adaptação aos estudantes (grau de dificuldade)	Segue os aspectos metodológicos adotados pelo CECRL.	Segue os aspectos metodológicos adotados pelo CECRL.			

1.1.4. Pergunta de pesquisa.

É possível usar os relatos simbólicos como um meio de inclusão no ensino do FLE para um público adulto ?

1.1.5. Objetivo geral.

Desenvolver um exemplo de engenharia de formação a partir da perspectiva da pedagogia da liberação, articulando as abordagens literária, cognitiva e pragmática na interpretação de relatos simbólicos.

1.1.6. Objetivos específicos.

- Analisar o processo histórico que deu origem às relações intercontinentais contemporâneas.
- Propor atividades para articular as abordagens literárias, cognitivas e pragmáticas através do uso de relatos simbólicos da região amazônica.
- Integrar recursos literários e visuais para a interpretação de relatos simbólicos.

Deuxième Partie

L'un des objectifs de l'apprentissage des langues est la communication efficace, c'est-à-dire, la compréhension du code linguistique dans un contexte donné sur la base de connaissances préalables, comme le dit Beaurain (2017, p. 34) « au vu de la politique linguistique, la maîtrise de la langue apparaît donc comme une nécessité à l'intégration et une condition pour comprendre la société d'accueil ». Sans la base des compétences orales et écrites, les personnes sont considérées comme illettrées, donc seront limitées dans leur autonomie socioéconomique. Il faut penser que, comme l'affirme François-Salsano (2018) :

La personne qui apprend à agir dans ce nouveau monde a besoin le plus rapidement possible de se mettre en relation linguistique,

culturelle, idéologique et attitudinale avec les autres afin de comprendre ce monde qui est en constante transformation.

Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de maîtriser différents aspects tels que la grammaire, le vocabulaire et, bien sûr, le sens général de ce qui a été exprimé lors de l'interaction sociale. Cela dépend du niveau de langage figuratif utilisé, qui est abondant dans les récits symboliques et qui est essentiel à la compréhension générale du message, comme l'expriment Piñeros & Rubiano (2018, p.5)

Le langage figuratif est fondamental dans la littérature, il implique la construction de modes de représentation de concepts abstraits en utilisant une terminologie qui n'est pas alignée avec son sens exact, mais dépend de ce qui doit être exprimé, ce que nous appelons métaphore.

Selon Dussel et al. (2009, p.15), l'humanité, quel que soit son niveau de développement, a exposé les réponses à ses noyaux de problèmes à travers la production d'histoires symboliques. « Il s'agissait du premier type d'interprétation rationnelle de l'environnement réel, du monde, de la subjectivité, de l'horizon éthique pratique ou de la référence ultime de la réalité ». Dans la société occidentale, les récits symboliques gréco-romains sont la base de la pensée philosophique, selon Genest, (1994, p.8),

Cette influence de la mythologie sur la pensée, les sentiments, les idées d'une humanité dont nous sommes *héritiers directs*, la fin du paganisme ne l'a pas supprimée ; elle a traversé les siècles, marquée d'âge en âge par des manifestations d'art et des monuments de littérature qui sont les témoins irrécusables et glorieux de *notre ascendance intellectuelle*.

Dans le domaine des sciences humaines, il existe de nombreuses propositions pédagogiques qui ont analysé l'utilisation des RS dans l'enseignement. Nombreux sont ceux qui, dans des domaines tels que le droit, la psychologie, la philosophie, la sociologie, l'histoire, la littérature et, bien sûr, l'enseignement des langues, se sont intéressés aux études de leurs messages.

2.1. Contexte

2.1.1. Les récits symboliques : approche académique.

Dans l'enseignement des langues, il y a différents éléments, comme nous l'avons vu dans l'analyse de notre corpus de textes, dont la grande majorité est liée aux compétences communicatives, grammaticales, lexicales, phonétiques et civilisationnelles. La mondialisation a changé les façons de voir et de comprendre ces éléments, dans notre cas, en langues étrangères (LE) nous cherchons à développer l'enseignement/apprentissage avec une méthodologie en prenant comme base qui, comme le déclare Cirilo (2013, p.10) :

Nous pensons qu'il n'existe actuellement une méthodologie unique, globale ou universelle en matière de didactique de l'éducation aux LE : en effet, nous percevons une contrainte méthodologique de la part des enseignants, qui utilisent des pratiques acquises antérieurement, ainsi que du matériel varié et des techniques et activités nouvelles. L'accessibilité des concepts, que les théoriciens ont développés sur les nouvelles méthodologies utilisées dans le processus d'enseignement/apprentissage de LE, permet à l'étudiant d'organiser le contenu, de créer des stratégies et à l'enseignant d'innover ses pratiques pédagogiques.

Ces pratiques sont liées à l'environnement dans lequel elles sont développées, comme le postule Haugen (1971), la perspective écologique de la linguistique « *ecolinguistique* » est une façon d'établir des liens entre la langue et la culture. Pour leur part Voegelin et al. (1967), ont affirmé que l'ethnolinguistique s'appliquait exclusivement aux sociétés monolingues, et que pour étendre leur champ d'étude, il fallait initier une théorie de ce qu'ils appelaient la linguistique écologique. Ceci est crucial car, après de nombreuses recherches, il a été conclu que les êtres humains ont été confrontés, dès leur plus jeune âge, à des phénomènes naturels inexplicables et donc, comme dit Genest (1994, p. 16)

Éprouvèrent le besoin de s'adresser à des êtres supérieurs, de leur attribuer le bien et le mal qu'ils éprouvaient, de remercier ceux qu'ils croyaient favorables, d'implorer la pitié de ceux qu'ils estimaient

hostiles, et finalement de faire des uns et des autres des divinités. Ainsi, chaque peuple a développé sa propre cosmogonie.

Les sociétés se sont appuyées donc sur l'écriture pour exprimer leurs pensées. Communiquer par écrit implique des processus cognitifs et pragmatiques complexes, comme le réfère Taquez (2018, p. 12) :

L'écriture est la carte de navigation dans ce monde globalisé, immergé et à la pointe des changements technologiques, sociaux, culturels, politiques et économiques, entre autres. Par conséquent, l'écriture prend aujourd'hui une place de plus en plus importante dans tous les aspects de la vie.

L'écriture a évolué avec les genres textuels utilisés depuis le septième siècle avant notre ère, selon Marcuschi, (2002, p.3) « actuellement, au milieu de la culture dite électronique, avec le téléphone, la télévision et, surtout, l'ordinateur personnel et l'internet, nous assistons à une explosion de nouveaux genres et de nouvelles formes de communication, tant dans l'oralité que dans l'écriture ». La littérature est l'outil qui interprète le système fondamental du langage oral, qui est le même que celui qui permet l'existence de l'écriture.

La méconnaissance de la littérature, comme le montrent Morais, J., & Robillart G. (1998, p.21) est liée, donc, à des problèmes d'apprentissage profond : « les jeunes adultes en difficulté de lecture ont une capacité d'identification des mots très insuffisante ». Cette situation peut être surmontée en intégrant des activités liées à la littérature des RS pour écouter, parler, écrire, apprendre et comprendre la LE.

En tant que genre littéraire, les RS se situent entre les catégories discursif et fictionnel, et comme le souligne Da Silva (2017, p. 26), les versions actuelles des RS s'écartent des idées initiales, « car elles ont été influencées par les processus d'industrialisation et les technologies qui cherchaient des explications avec des bases scientifiques ». L'étude formelle des RS commence dans la première moitié du XIXe siècle, comme le déclare Journet (2017), en se concentrant surtout sur les histoires indo-européennes. Ce n'est qu'à la fin du même siècle que les ethnologues incluent des histoires d'Afrique, d'Orient,

d'Océanie et d'Amérique, de ce fait, les théories fleurissent : animisme, totémisme, manisme, cherchent à interpréter l'essence de l'être humain, en laissant de côté la signification naturaliste et cosmologique des RS.

Plus tard, Lévy-Bruhl (1935), a montré comment les RS sont les traces d'un temps primordial ou sacré qui se répète dans un « temps où il n'y avait pas de temps », étant des histoires exemplaires qui expliquent le pourquoi des choses. En 1930 G. Dumézil avait proposé par ailleurs que les principales fonctions des RS comprennent trois éléments : (rituelle, guerrière et reproductive), liés à l'organisation sociale. Par conséquent, il est nécessaire d'utiliser les croyances des membres des sociétés comme des outils fondamentaux dans l'éducation, car la pluralité est la base des modifications culturelles qui ont lieu au niveau mondial et bien sûr au niveau local, comme présenté par Da Silva (2017, p. 28) :

Face à la diversité culturelle d'une communauté, émergent les façons de parler, les dialectes, des noms avec des caractéristiques de la langue locale qui sont progressivement attribués à la formalité de la langue lors de l'étude des genres. Le travail des différentes formes textuelles contribue, par une communication formelle appropriée, à ce qui est attendu de l'enseignement, sans pour autant négliger l'informalité des discours populaires.

Malheureusement, il faut noter que, par exemple, dans les politiques publiques définies par la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté en France, en ce qui concerne le français langue d'intégration (FLI), l'écriture est considérée comme une étape secondaire, l'accès au monde de la littérature est retardé, puisque jusqu'au niveau B1, la formation est principalement axée sur les compétences de communication orale.

En d'autres termes, les formateurs d'une langue et d'une culture partiellement ou totalement inconnues des migrants adultes, doivent intégrer les clés d'un usage sociolinguistique et pragmatique fonctionnel, dès les niveaux les plus élémentaires avec un usage très limité de l'écriture. L'initiation à la pratique littéraire par l'utilisation de la RS comme outil didactique est une option importante pour nous, puisque,

La langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine. (Vicher, A et al. 2004, p.4).

Comme nous l'avons vu, les RS sont une partie fondamentale de la langue. En effet, il n'est pas possible de comprendre une langue sans étudier ses bases sociolinguistiques, ce qui inclut le système de croyances associé à la culture, tel qu'il est exprimé par Lévi-Strauss (1985, p. 238-239) :

Rapprocher le mythe du langage ne résout rien : le mythe fait partie intégrante de la langue ; c'est par la parole qu'on le connaît, il relève du discours. Si nous voulons rendre compte des caractères spécifiques de la pensée mythique, nous devons donc établir que le mythe est simultanément dans le langage, et au-delà.

Ce discours trouve son expression dans la littérature, elle-même liée à la philosophie et aux sciences humaines. Todorov (2009, p.77) considère que « la réalité que la littérature aspire à comprendre est, tout simplement (mais en même temps, rien n'est si complexe), l'expérience humaine ». En complétant avec l'idée de Freire (1987, p.16) selon laquelle « une fois de plus, les humains, interpellés par le drame du temps présent, se proposent eux-mêmes comme problème ». Et dans cette tragique aventure de la méconnaissance d'eux-mêmes, ils se problématisent, ils s'interrogent, ils répondent à des questions qui les amènent à proposer de nouvelles interrogations.

Ces préoccupations peuvent, comme le soutiennent Defays, M., et al. (2014, p. 32) être traitées du point de vue littéraire puisque la littérature : donne accès à des connaissances multiples (culturelles et linguistiques), comme le précise Thomaz (2009, p. 14) « la littérature articule un réseau de champs sémantiques et ne reflète pas de manière correcte ou incorrecte la réalité, mais l'interprète et lui donne un sens », elle contribue à la formation du sujet-lecteur, permet de lutter contre les préjugés par une perspective différente de « l'autre » de soi-même et même du monde, en favorisant la tolérance et en éduquant pour améliorer le sens de la citoyenneté.

2.1.2. Utilisation des RS comme voie de compréhension.

Le lien avec l'autre et la connaissance de soi sont fondamentaux pour établir des relations entre les cultures et ainsi imbriquer les connaissances, comme nous le propose Bomilcar de Andrade (2017, p.6) « une double licence Portugais-Français à l'USP¹³ m'a permis d'approfondir mon Moi, tout en découvrant l'Autre », en laissant de côté autant que possible, selon le principe de la laïcité, les symboles religieux.

Les RS permettent un dialogue collectif à travers les « mystères historiques » des différentes cultures. L'enquête menée a montré que 100% des adultes apprenants et enseignants de langues considèrent ce dialogue comme primordial. Ainsi le note Da Silva (2017) il est nécessaire que l'enseignant fasse des ajustements dans sa pratique à partir de la planification, en passant par sa pratique pédagogique en classe, parmi les différentes formes d'évaluation et dans les interventions qui se feront en la communauté. Dans le contexte du processus d'intégration au sein de la société d'accueil, Beaurain (2017, p. 34) indique que :

L'intégration ne se cantonne pas à l'intégration linguistique mais comporte différents aspects qui passent par le travail, l'habitat, la scolarité des enfants, les liens avec la communauté d'origine... Ces pans de vie, grâce aux contacts qu'ils favorisent, permettront aux personnes de s'intégrer et de développer leurs compétences linguistiques.

Pour élargir ces compétences linguistiques, Salhi (2014, p.14) envisage que les RS « fournissent des structures pour travailler étroitement les compétences liées à la lecture-écriture ». Par conséquent, l'analyse comparative est un moyen important dans le domaine de FLE, car il s'agit du champ d'étude le plus étendu dans la recherche des RS, puisque selon Journet (2017, p. 5) « permet aujourd'hui d'entrevoir certaines lignes de leur parcours à la surface de la Terre et dans le temps ». Lévi-Strauss (1985), qui a beaucoup travaillé sur les RS de certains peuples amazoniens, a constaté que ceux-ci ont une syntaxe, une forme qui permettent d'établir dans une certaine mesure les transformations d'une

¹³ Université de São Paulo.

version à l'autre, rendant même possible des comparaisons avec les RS japonais et grecs. Mais pour travailler avec ces « mystères historiques », nous devons élargir en même temps notre champ de perspective historique.

Il est nécessaire d'inclure d'autres points de vue propose Le Quellec (2017). Par exemple, la notion d'*écotype* proposée par Wilhelm en 1927 où les liens culturels des différentes régions, est à l'origine des différentes versions de RS. Wilhelm a présenté le RS des « frères qui cherchent un objet sacré », en concluant que : dans la tradition africaine sont représentés systématiquement deux frères jumeaux, dans la tradition américaine quatre (quatre points cardinaux ou division de l'espace en quatre directions) et dans la tradition indo-européenne trois (ciel/terre/sous-sol).

En d'autres termes, la pensée symbolique est basée sur le sujet et son expérience du monde, sa relation avec les autres et son environnement naturel, comme le disent Albert & Kopenawa (2015, p. 14) « parce que le monde, selon les Yanomami, est un *plenum* spirituel, et parce qu'une véritable culture et une technologie efficace consistent à établir une relation attentive et prudente avec « la nature mythique des choses » ». Comme on peut le voir, les RS sont donc plus que le reflet des traditions spirituelles des peuples.

La perte de ces traditions, d'autre part, comme le soulignent Albert & Kopenawa (2015) signifie pour les brésiliens, comme pour les autres nationalités du nouveau monde, le tiers-monde¹⁴ (créé aux dépens du génocide américain et de l'esclavage africain) une des sources des guerres récentes qui montrent que nous vivons une époque où nous retournons sur le chemin de l'intolérance. La colère est un élément présent au quotidien qui nous enferme dans des positions où nous critiquons ce qui nous est étranger, l'attaquant, l'insultant, l'humiliant, le méprisant, simplement à cause de l'immense ignorance arrogante de croire que ce qui est produit dans certains pays est meilleur que chez les « autres ». Les

¹⁴ Le tiers-monde désignait, pendant la « Guerre Froide », l'ensemble des pays les plus défavorisés qui n'appartenaient ni au monde occidental capitaliste développé (ou premier monde : Amérique du Nord, Europe de l'Ouest, Japon, Australie...), ni au bloc communiste (ou second monde : URSS, Chine, Europe de l'Est...). Généralement issus de la décolonisation, la plupart des pays du Tiers monde étaient africains, asiatiques et sud-américains. Considéré comme dévalorisant le terme « tiers-monde » a été remplacé par d'autres expressions comme « Pays du Sud », « Pays en voie de développement », « Pays en développement », « Pays émergents », « Pays les moins avancés », « Nouveaux pays industrialisés », etc. Source : <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Tiers-monde.htm>.

idéologies violentes sont la conséquence du fait de ne pas résoudre sérieusement les causes qui les engendrent et les soutiennent, les problèmes fondamentaux, y compris historiques qui ont donné lieu entre autres aux migrations actuelles, car, comme le dit Krenak (2019, p. 9) :

Ces gens ont été arrachés à leurs collectifs, à leurs lieux d'origine, et jetés dans ce mélange appelé humanité. Si les gens n'ont pas de liens profonds avec leur mémoire ancestrale, avec les références qui soutiennent une identité, ils vont devenir fous dans ce monde insensé que nous partageons.

Les personnes qui ont vécu les horreurs de la guerre savent que pour parvenir à de véritables solutions, il est impératif que les pays, et notamment les fabricants d'armes, contrôlent l'accès aux arsenaux, car, comme le préconise l'ONU (2014) dans le traité sur le commerce des armes (TCA¹⁵),

Sachant que la grande majorité des personnes touchées par les conflits armés et la violence armée sont des civils et en particulier les femmes et les enfants, reconnaissant aussi les difficultés que rencontrent les victimes de conflit armé et le besoin de prise en charge adéquate, de réadaptation et de réinsertion sociale et économique de ces victimes.

Le panorama contemporain est inquiétant, les politiques guerrières fleurissent, créant un monde encore plus inégalitaire qui ne favorise que ceux qui fournissent ces conflits, comme affirme Dussel (1996, p.13) :

De Héraclite à von Clausewitz ou Kissinger, « la guerre est à l'origine de tout », si tout l'ordre ou le système que le dominateur mondial contrôle par le pouvoir et les armées est compris. On est en guerre. Guerre froide pour ceux qui le font ; guerre chaude pour ceux qui en souffrent. Coexistence pacifique pour ceux qui fabriquent les armes ; l'existence sanglante pour ceux qui sont obligés de les acheter et de les utiliser.

¹⁵ Source : <https://www.un.org/disarmament/fr/convarms/sur-des-commerces-des-armes/>

Nous constatons avec inquiétude que, par exemple, la Chine, Israël, la Turquie, la Russie et les États-Unis n'ont pas signé ou ratifié le TCA. Dans le monde selon l'Institut International de Recherche sur la Paix de Stockholm SIPRI¹⁶

Des conflits armés actifs ont eu lieu dans au moins 32 États en 2019 : 2 en Amérique, 7 en Asie et en Océanie, 1 en Europe, 7 au Moyen-Orient et en Afrique du Nord et 15 en Afrique subsaharienne. Comme les années précédentes, la plupart ont eu lieu dans un seul pays (intra-étatique), entre les forces gouvernementales et un ou plusieurs groupes armés non étatiques.

En 2018, selon le SIPRI, les ventes d'armes des 100 plus grandes entreprises du monde (sans compter l'industrie chinoise), ont atteint 420 milliards de dollars¹⁷, soit 4,6 % de plus qu'en 2017. En revanche, les dépenses en matière d'éducation dans la planète ne s'élèvent qu'à environ 4,7 milliards de dollars¹⁸. Il convient de noter que, selon le SIPRI :

Quatre-vingts des cent principaux producteurs d'armes en 2018 étaient basés aux États-Unis, en Europe et en Russie. Sur les 20 autres, 6 étaient basés au Japon, 3 en Israël, en Inde et en Corée du Sud, respectivement, 2 en Turquie et 1 en Australie, au Canada et à Singapour.

Comme on peut le constater, la plupart des conflits se déroulent loin des pays producteurs d'armes, par exemple « les importations d'armes par les pays du Moyen-Orient, où les armes en provenance des États-Unis, du Royaume-Uni et de la France sont très demandées dans la région du Golfe, ont augmenté de 87 % entre 2009-2013 et 2014-2018 et représentaient 35 % des importations mondiales d'armes en 2014-2018¹⁹ ». Cela exige une grande responsabilité de la part de ces producteurs en ce qui concerne la question migratoire causée par ces guerres.

¹⁶ Source : <https://www.sipri.org/yearbook/2020/02>

¹⁷ Source : <https://www.sipri.org/media/press-release/2019/global-arms-industry-rankings-sales-46-cent-worldwide-and-us-companies-dominate-top-5>

¹⁸ Source : <https://gem-report-2019.unesco.org/es/chapter/financiacion>

¹⁹Source : SIPRI Press release EMBARGO 11 March 2019
<https://www.sipri.org/media/press-release/2019/global-arms-industry-rankings-sales-46-cent-worldwide-and-us-companies-dominate-top-5>.

En prenant comme référence le contexte expliqué ci-dessus, il est nécessaire, afin d'accepter pleinement l'autre, de le reconnaître dans son altérité, de construire des ponts, en partageant des valeurs sociales avec des idéaux humanistes, vers l'émancipation et la libération. Les RS sont un moyen de se nourrir culturellement, ce qui, dans les cours de langue, est un outil essentiel, comme le mentionnent Morel & Roch (2017, p.13)

Pour des apprenants en fortes difficultés, les aidant ainsi à se forger une estime de soi et à retrouver le chemin de la pensée et des apprentissages. [...] à faire apparaître dans leur esprit des images mentales qui les aident à reconnaître et nommer leurs propres angoisses. Dès lors, ils sont progressivement en mesure de s'exprimer oralement pour aller vers le débat argumentaire collectif, l'étape suivante étant de formuler individuellement sa pensée par écrit.

Malgré tout, comme nous l'avons vu dans le tableau 1, les RS ont été relégués au statut de simples annexes sans grande importance dans le FLE. Ils sont présentés comme des faits historiques centrés la plupart du temps sur le contexte canadien et européen, laissant de côté les autres cultures qui font partie de la « francophonie » et l'humanité. L'utilisation la plus fréquente est celle de personnages « symboliques » de la culture occidentale (chanteurs, acteurs, actrices, footballeurs, dirigeants politiques, entre autres). Dans la plupart des documents analysés, la diversité culturelle n'est pas prise en compte.

Bien au contraire, notre objectif principal est aligné sur l'approche de Da Silva (2017, p. 34) :

Il est entendu que l'utilisation de textes populaires exige la proposition de travailler avec des thèmes instigateurs et à l'égard d'un dialogue avec la communauté, qui parlent de la condition réelle des sujets, y compris leur propre histoire et leur ascendance, afin que leur identité et leur culture soient traitées.

Nous pouvons conclure que les RS sont un outil très polyvalent dans l'enseignement des langues, car ils sont un catalyseur important pour motiver les

étudiants et les enseignants à détourner le regard des personnages qui défilent sur les écrans qui ont remplacé les moyens d'accès à l'information et à la connaissance.

De plus, étant donné la grande différence entre le français oral et écrit, et ayant comme objectif une interaction littéraire depuis les niveaux les plus élémentaires, il est important d'avoir un échange basé sur la tolérance, l'altérité et l'esprit critique, en essayant de sortir de la mentalité matérialiste contemporaine. Comme une solution à la crise culturelle qu'elle implique, selon, García (2017, p. 101) « dans la société métisse dite moderne, la cohabitation des pensées scientifiques et mythologiques a prouvé que les deux peuvent coexister ensemble » et nous savons que cela ne dépend pas seulement des propositions des enseignants et des institutions, c'est un devoir de toute la société.

2.1.3. Migrations : le « nouveau » et le « vieux » monde.

Il est maintenant nécessaire d'analyser dans une perspective moins romantique et fictive les processus migratoires et les invasions qui ont façonné l'histoire de l'Amérique, puisque tous ont représenté de grands changements dans les sociétés dites contemporaines, tel qu'indiqué par Ferro (2000, p.19) « la tradition historique occidentale remonte l'événement colonial à l'époque des Grandes Découvertes ».

Dans les temps anciens Hittites, Sumériens, Francs, Goths, Huns, Grecs et Romains convergent enfin dans l'empire gréco-romain qui, affirme Beard (2016, p.13) « Après 2000 ans, reste la base de la culture et de la politique occidentales, de ce que nous écrivons, et comment nous y voyons le monde et notre place ». Les frontières de l'ancien territoire impérial continuent de définir la géopolitique moderne, en Europe, un exemple de ceci est que Londres (ancienne capitale de la province de Britannia) est toujours la capitale du Royaume-Uni, dans les mots de Beard (2016, p. 20) :

En 63 av. J.-C., la ville de Rome était une vaste métropole de plus d'un million d'habitants, plus grande que toute autre ville européenne d'avant le XIXe siècle. Bien qu'elle n'eût pas encore d'empereurs,

elle était la capitale d'un empire qui s'étendait de l'Hispanie à la Syrie, du sud de la France au Sahara.

Les idées de liberté, de citoyenneté et d'exploitation impériale soutiennent toujours un dialogue avec la Rome antique. Le slogan SPQR (*Senatus PopulusQue Romanus*), « Le Sénat et le peuple de Rome » est encore utilisé en Italie au XIX siècle. Plus généralement, le Sénat (moins *PopulusQue Romanus*) a donné son nom aux assemblées législatives modernes du monde entier, des États-Unis au Rwanda déclare Beard (2016, p.25). Ce dialogue, qui est possible grâce à la langue de base dominante : le latin (langue indo-européenne qui est la principale composante des langues romanes), se déroule par le biais de la littérature des RS et bien entendu son rapport avec l'histoire dont les limites entre les deux dans la culture occidentale sont particulièrement diffus.

L'utilisation du latin et les lentes interactions de l'ordre social, politique et religieux aux IVe et IXe siècles permettent la naissance des langues romanes. Actuellement, nous pouvons les classer en groupes comme ceux-ci : gallo-roman (Français et Arpitan) ; Italo-Roumain (roumain, italien et sicilien) ; Occitan-roman (occitan, frioulan et catalan) ; Ibéro-roman (Navarresearan, espagnol, asturléon, galicien et portugais).²⁰ Ces langues et d'autres (en particulier l'espagnol, le portugais, le français et l'anglais) se sont à leur tour élargies par le processus d'invasion des continents amérindien, africain et asiatique, qui, selon Dussel et al. (2009, p.55) « était une terrible destruction qui, d'autre part, aura un impact sur la conscience de l'Europe latino-germanique elle-même ». Cette invasion entraîne des changements radicaux pour l'humanité, Lopez et al. (2018) postulent que depuis l'invasion de l'Amérique, une géoéconomie avec une idée de marché mondial et une géoculture par l'universalisation d'une vision mondiale ont été développées. Ce qui est conforme à l'histoire, comme soulignent Dussel et al. (2009, p. 56) :

²⁰ Source : Mars, J. (2020, 27 mars). Qu'est-ce que les langues romantiques ? (RÉVISÉ 2020) EICCB. École de langue de la Chambre de commerce de Bilbao. <https://camarabilbaoidiomas.com/las-lenguas-romances/>

Au XVe siècle, ce que nous connaissons comme l'Europe occidentale était à la périphérie et dépendait du monde islamique (en particulier l'Empire ottoman) donc elle n'avait jamais été le centre de l'histoire. L'Europe latine s'étendait de Vienne à Grenade. Un petit territoire d'un peu plus de soixante-dix millions d'habitants (la moitié de ce que la Chine avait à l'époque). C'était une culture isolée depuis le VIIe siècle par l'expansion arabe et qui avait échoué jusqu'à présent dans les croisades.

La culture latino-allemande européenne était secondaire, coincée dans l'Extrême-Occident. Géopolitiquement, son expansion au nord et à l'est avait été limitée par l'empire russe qui, avec Ivan II le Grand (1462-1505) en battant les Mongols en 1480 avait commencé son expansion. En 1607, « l'empire russe est arrivé à Yenisei, en 1632 à Lena et en 1640 au Pacifique avec son expansion à travers l'Alaska vers le sud américain, et sera limité par le vice-roi de la nouvelle Espagne » (Dussel et al, 2009).

À l'ouest (le *Finis Terrae*), dit Dussel (2009) son choix était la péninsule ibérique. Le Portugal avait déjà envahi Ceuta, en Afrique, en 1415, El Kasar en 1448, Arzila en 1471, les îles Madère en 1419, les Açores en 1431, le Cap Bojador en 1434, les îles du Cap-Vert en 1461. Avec l'utilisation de caravelles et les cartes chinoises de Venise à l'école d'Henri le Navigateur (1394-1460), ils traversent le Cap de Bonne Espérance en 1497, prenant contact avec Madagascar, Hormuz, Goa, Sri Lanka, la Chine et au Japon. Pourtant, l'Atlantique qui génère les changements est l'ouest *tropical*, équatorial et dominé par les Espagnols depuis le XVe siècle (de Séville au golfe du Mexique). Grâce à la proposition de Christophe Colomb de naviguer à l'Ouest vers la Chine, unique possibilité d'Espagne en vue de l'avance des portugaises :

Dans son erreur (parce qu'il pensait que, selon la carte d'Henricus Martellus 1489²¹, l'Amérique du Sud était une quatrième péninsule

²¹ Dussel, 1992, *Conférence 2*. Sur la célèbre carte de Waldseemüller de 1507, cette « quatrième péninsule » asiatique au sud de la Chine apparaît toujours, et l'Amérique est entièrement cartographiée, avec ses côtes atlantique et pacifique. En d'autres termes, les Vénitiens ou les Européens ont confondu les cartes chinoises de 1421 à 1423 et ont placé l'Amérique du Sud à deux reprises (au sud de la Chine et au bon endroit). Cela a amené Christophe Colomb à penser que la Terre était plus petite, si l'Amérique du Sud était au sud de la

asiatique dans le sud de la Chine) l'amiral arrive sur les îles de l'océan près de la Chine et l'Inde, il imagine toujours, jusqu'à sa mort étant en Asie²². Existentiellement, Christophe Colomb n'est jamais allé en Amérique – et n'a donc jamais eu l'expérience *consciente* de « découvrir » un tel continent. Amerigo Vespucci non plus. (Dussel et al. 2009, p. 57).

À partir de 1507, il est devenu clair qu'il s'agissait d'une « quatrième partie » de la terre, modifiant l'ancienne idée de l'Europe (centre), l'Asie (est) et l'Afrique (sud), brisant la conception du monde qui avait été dans la Méditerranée pendant plus de cinq mille ans. Ajoutant à cela en 1522 le retour de Sébastien le Cano de l'expédition initiée par Magellan, qui démontrait *en fait* que la terre était ronde, l'ancienne ontologie disparut dévoilent Dussel et al. (2009).

Il est évident que l'Amérique avait très tôt intéressé les Européens. Les ressources des terres nouvellement « découvertes » par Colomb ont constitué un défi pour les monarchies de toute l'Europe. Les autorités espagnoles, portugaises, françaises et anglaises se sont souciées dès le début d'obtenir les informations les plus détaillées et de première main sur les Amériques. Par exemple, Philippe II avait fait un effort énorme pour avoir un inventaire général de l'Amérique, bien entendu, ses informations étaient confidentielles à cause de leur importance géopolitique de sorte que toutes les couronnes interdisaient l'impression d'œuvres sans autorisation, Pieper (2005) soutient que « ce sont plutôt les informations manuscrites, les rapports, les tableaux, les cartes et les graphiques, qui ont permis la construction d'un « nouveau monde atlantique » ».

L'interaction violente entre le « vieux » et le « nouveau » monde favorise la pratique de la domination coloniale – la colonisation qui est simultanée à la contemporanéité – en démontrant que la culture dominante donne à la plus faible les « avantages » de la « civilisation ». Cette « géoculture », prend en tant que référence fondamentale comme décrit par Lopez et al (2018, p.209) « le récit

Chine (il n'y aurait alors pas d'océan Pacifique, qui ne serait que le Sinus magnum, comme ils l'appelaient).

²² Lors du quatrième voyage (1502-1504), Colón croit que le Panama est à « dix jours de navigation du Gange » (voir *Lettera rarissima*, à Fernández de Navarrete, 1825, p. 303-304). La « mer du Sud » était pour Colomb, comme mentionné, le *Signus magnum* (entre la Chine et l'Indochine). Dussel et al (2009, p.57).

biblique selon lequel les trois continents connus jusqu'alors avaient été peuplés par les descendants des trois fils de Noé. Une répartition mythique des habitants du monde qui a une hiérarchie ethnique explicite qui se justifie sur le plan religieux ». La plupart des textes historiques qui existent encore reflètent clairement la vision euro-ethnocentrique qui interprète de manière biaisée la réalité sociale et culturelle du « nouveau » continent.

Cet argument est implicite, par exemple, comme démontre Dussel (2009), dans toute la philosophie contemporaine du XVe au XXIe siècle. Et elle est d'abord manifestée par l'élève du philosophe de la Renaissance P. Pomponazzi (1462-1524), Ginés de Sepulveda dans le débat Valladolid de 1550, promu par Charles V (1500-1558), qui n'était plus un différend méditerranéen entre chrétiens et sarrasins, mais un conflit atlantique pour essayer de comprendre le statut ontologique des indiens, « barbares » différents de ceux de la Grèce, la Chine ou le monde musulman, pour lequel Montaigne, avec une profonde signification critique, a commenté: « à ces cannibales (ou caribs), on peut les appeler barbares en ce qui concerne nos règles de raison » Montaigne (1967, p. 208 in Dussel et al., 2009)²³. Ginés aussi écrit :

Il sera toujours juste et conforme au droit naturel que ces gens [barbares] se soumettent à l'empire de princes et de nations plus cultivés et humains, que, par leurs vertus et la prudence de leurs lois, ils puissent établir la barbarie et les réduire à la vie plus humaine et au culte de la vertu. Ginés de Sepúlveda (1967, p.85).

Ces arguments justifieront les guerres contre les peuples autochtones qui entravent leur « conquête », des peuples qui ne défendent naturellement que leur droit à l'existence et leurs territoires²⁴. En effet, ce combat, aujourd'hui 528 ans

²³ Les Tainos des Antilles ne prononçant pas le « r » ; d'où « caribe » et « cannibale » se prononcé de la même façon. Dussel et al (2009, p.57).

²⁴Conformément au Pacte international relatif aux droits civils et politiques de l'Organisation des Nations Unies adopté par 49 États et entré en vigueur le 23 mars 1976. Partie I Article 1 :

1. Tous les peuples ont le droit d'autodétermination. En vertu de ce droit, ils établissent librement leur statut politique et assurent également leur développement économique, social et culturel.

après l'invasion, continue d'être un exemple de résilience et de résistance pacifique. Il s'agit de peuples criminalisés, invisibles aux médias, qui exigent, outre la redistribution des terres, que leurs voix soient entendues par le biais de discussions sur l'impact écologique des grands projets miniers et énergétiques, la préservation de la mémoire de leur passé et la reconnaissance de leurs droits constitutionnels en tant que minorités dans les États essentiellement plurinationaux. Cela va au-delà de la simple élimination des connotations péjoratives telles que « indien sauvage » et « animal » comme l'indique Garcia (2017). La discussion, comme le fait remarquer Krenak (2019, p. 8), doit partir de l'analyse critique de « l'idée que les Européens blancs puissent aller coloniser le reste du monde, basée sur le principe qu'il y avait une humanité éclairée qui devait rencontrer l'humanité assombrie, l'amenant dans cette incroyable lumière ».

Un concept qui est complètement faux et qui continue à être un axe central pour, par exemple dans le cas récent de la Bolivie, propitier un coup d'État avec la Bible en main et justifier ensuite les massacres de civils aymaras, quechuas et guaranis. Voyons, à titre d'exemple, les commentaires xénophobes, racistes et discriminatoires des journalistes espagnols Alejandro Entrambasaguas et Hugo Pereira qui ont effectué une prétendue « analyse » du profil des électeurs en Bolivie, Entrambasaguas a déclaré :

L'électeur moyen du parti d'Evo Morales n'a rien à voir avec l'électeur moyen ici. Ici, tout le monde sait ce qu'est un téléphone portable, ils savent ce qu'est l'internet, mais la majorité des personnes qui ont voté pour Evo Morales sont des gens qui vivent à la campagne, des gens qui ne savent pas ce qu'est un téléphone

2. Pour atteindre leurs objectifs, tous les peuples peuvent disposer librement de leurs richesses et ressources naturelles, sans préjudice des obligations découlant de la coopération économique internationale fondée sur le principe du bénéfice mutuel ainsi que du droit international. En aucun cas un peuple ne peut être privé de ses propres moyens de subsistance.

3. Les États parties au présent Pacte, y compris ceux chargés d'administrer en fiducie les territoires et territoires non autonomes, encouragent l'exercice du droit à l'autodétermination et respectent ce droit conformément aux dispositions de la Charte des Nations Unies.

portable, ils ne savent pas ce qu'est l'internet et mentalement ils n'ont absolument aucune idée de pratiquement quoi que ce soit.

Il leur a également reproché le fait de ne pas savoir « parler espagnol », mais plutôt les langues maternelles (l'aymara et le quechua), qui sont aussi reconnues comme langues officielles dans l'État plurinational de Bolivie. Pour les deux Espagnols, le caractère multiethnique et multiculturel de la Bolivie, majoritairement autochtone, est synonyme du fait que ses habitants « n'ont aucune idée de ce qu'est la civilisation²⁵ ». L'héritage colonial comporte de nombreuses attitudes et désignations discriminatoires qui, comme l'a vécu García (2017, p. 20), « se sont perpétuées à travers le temps jusqu'à nos jours puisque, aujourd'hui, les peuples autochtones continuent de vivre sous les concepts d'inférieures, de brutes et d'ignorantes ».

Les exemples sont nombreux : du point de vue de la monarchie parlementaire du Royaume d'Espagne²⁶, le 12 octobre est le jour de la fête nationale, qui, selon la loi 18 de 1987²⁷ décrétée par Son Excellence Juan Carlos Ier roi d'Espagne, a sanctionné que « la date choisie symbolise l'éphéméride historique dans laquelle l'Espagne, sur le point de conclure un processus de construction de l'État fondé sur notre pluralité culturelle et politique, et l'intégration des royaumes d'Espagne dans la même monarchie, entame une période de projection linguistique et culturelle au-delà des limites européennes ». Dans cet « événement historique », aucune référence n'est faite aux dites « républiques bananières²⁸ » dont une définition officielle serait intéressante, par exemple, de la part de Son Excellence le vice-président Monsieur Pablo Iglesias²⁹.

Maintenant, voyons la nation « démocratique » la plus armée du monde, les États-Unis, où, citant l'article du New York Times « *Moins pauvres et moins malades : la nouvelle règle d'immigration des États-Unis*³⁰ » Kenneth T. Cuccinelli, directeur des Services Américains de la Citoyenneté et de l'Immigration (USCIS), dans une interview à la radio publique NPR, a mentionné un extrait du célèbre

²⁵Source : <https://actualidad.rt.com/actualidad/370488-votante-mas-tiene-nivel-intelectual-nulo-periodistas-espanoles-bolivia>

²⁶ Source : <http://www.exteriores.gob.es/Portal/fr/Paginas/inicio.aspx>

²⁷ Source : <https://www.boe.es/eli/es/l/1987/10/07/18>

²⁸ Source : <https://www.youtube.com/watch?v=NgmAleUuc4s>

²⁹ Source : https://www.lamoncloa.gob.es/gobierno/Paginas/13012020_pabloiglesias.aspx

³⁰Source : <https://www.nytimes.com/es/2019/08/15/espanol/mundo/trump-green-cards.html>

poème inscrit sur la Statue de la Liberté : « Donnez-moi vos fatigués et vos pauvres, mais ceux qui peuvent subvenir à leurs besoins et ne deviendront pas un fardeau public ». Cuccinelli a déclaré plus tard dans une interview à CNN que « ce poème faisait référence à des personnes venant d'Europe ». Beto O'Rourke, ancien membre démocrate du Congrès du Texas, a déclaré : « cette administration a finalement admis ce qui était clair pour nous depuis un certain temps : ils pensent que la Statue de la Liberté n'est accessible qu'aux blancs ».

Dès le début, le président Trump a fait valoir que le système d'immigration américain devrait être basé sur le « mérite », ce qui favoriserait les travailleurs ayant des compétences avancées par rapport à ceux ayant des liens familiaux. Trump a déclaré qu'il serait préférable que davantage de personnes viennent de pays comme la Norvège et s'est plaint des immigrants de ce qu'il a appelé les « **PAYS DE MERDE** » en Afrique ou de nations comme Haïti touchées par des catastrophes naturelles. The New York Times (2019).

De son côté le président du Brésil Jair Bolsonaro qui, en janvier, a déclaré que : « « l'indien a changé » et a ajouté : « l'indien est de plus en plus un être humain comme nous. Faisons donc en sorte que l'indien soit de plus en plus intégré dans la société et qu'il possède réellement sa terre indienne. C'est ce que nous voulons ici³¹ ». Pour sa part, la France a refusé la ratification de la « Convention 169 de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) sur les peuples indigènes et tribaux » en 2019, en signalant :

La France n'envisage pas de ratifier la Convention n° 169 de l'Organisation internationale du travail du 27 juin 1989, car les notions de « peuples indigènes et tribaux » ou de « peuples autochtones » sont incompatibles avec la Constitution. En effet, en vertu des principes constitutionnels d'unité et d'indivisibilité de la République, d'égalité des citoyens et d'unicité du peuple français, les

³¹ Source : <https://cnnespanol.cnn.com/2020/01/24/alerta-bolsonaro-desata-la-ira-de-los-activistas-por-los-derechos-indigenas-al-decir-que-cada-vez-masel-indigena-es-ser-humano-como-nosotros/>

engagements internationaux de la France ne peuvent reconnaître l'existence même de peuples distincts au sein du peuple français ni accorder des droits collectifs à quelque groupe que ce soit, défini par une communauté d'origine, de culture, de langue ou de croyance³².

Pour compléter, élargir et finir notre analyse de l'héritage colonial, il faut aussi parler de la « traite des noirs » comme effet secondaire du colonialisme, dans laquelle des peuples autochtones d'Afrique ont été réduits en esclavage, des êtres humains qui n'ont pas moins souffert et souffrent encore de la déshumanisation, de la brutalité et de la marchandisation des « puissances » autoproclamées. Crime contre l'humanité qui a été initié au milieu du XVe siècle par les Portugais, suivis par les Espagnols, qui avaient besoin de main-d'œuvre pour piller les ressources naturelles des terres envahies, car les immigrants européens ne répondaient pas à la demande de l'époque et les peuples indigènes mouraient par millions à cause de la barbarie génocidaire et des maladies importées par les envahisseurs.

Au départ, selon Saugera (1998), le Portugal ne faisait que transporter des milliers d'êtres humains enlevés de leurs terres, tandis que l'Espagne les transformait en marchandises et les utilisait pour sa carrière impériale inhumaine et ambitieuse. Les Néerlandais, les Anglais et les Français les ont rapidement rejoints. Au XVIIe siècle, les monarchies respectives avaient légalisé ce génocide, bien sûr en faveur de leurs ambitions. Rien qu'en 1533, les Espagnols ont envoyé 600 000 personnes en Colombie pour être exploitées dans les mines d'or et d'argent³³.

D'autre part, au cours de cette première grande « vague migratoire³⁴ » (un phénomène social dont on parle tous les jours dans les grands médias), mais qui en 1630 se déroulait dans le sens Europe-Amérique, les Français, par exemple, se sont installés dans les îles antillaises de Saint-Christophe, de la Guadeloupe et

³² Source : <https://www.senat.fr/questions/base/2019/qSEQ190510266.html>

³³Source : <https://colombieconseil.com/?fbclid=IwAR1nMdv-RfPnnR1Pdm2HiUO9-SXlqT3jwRITINniVNxrg3VYR6K6m6l0fo8>

³⁴Entre 1492 et 1866, des millions de personnes ont traversé l'Atlantique - de la côte ouest de l'Afrique (de 1500 à 1866, environ 12 millions de personnes) et de l'Europe occidentale et centrale (de 1500 à 1783, environ 1,4 million de personnes) - pour se réinstaller (ou être réinstallées) dans ce qu'on appelle le « Nouveau Monde ». Source : <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199730414/obo-9780199730414-0122.xml>

de la Martinique, qui sont encore des territoires « outre-mer³⁵ », Saugera (1998, p 11) indique que :

Même si des groupes d'esclaves arrivèrent très tôt, on recourut d'abord à une main d'œuvre blanche plutôt que noire pour mettre en valeur ces possessions nouvelles. Cette migration était volontaire. De pauvres bougres, embarquaient à Nantes, au Havre, Bordeaux ou La Rochelle, pour s'engager au service d'un planteur de coton ou de tabac. Après une période fixée par contrat à trois ans, ils recevaient un petit pécule acquitté en tabac et un bout de terre.

Une politique coloniale que l'on pourrait appeler la version réelle et appliquée de la théorie si médiatisée et désastreuse du « grand remplacement³⁶ » proposée par Renaud Camus³⁷. Mais qui aujourd'hui sous les modèles néolibéraux imposés par le Fond Monétaire International (FMI), la Banque Mondiale (BM) et l'Organisation pour le Développement Économique (OCDE) a muté en néocolonial sous le manteau des transnationales. Elle a perpétué un modèle d'exploitation de l'être humain par l'être humain principalement Nord-Sud, déclenchant des inégalités, déstabilisant les gouvernements et conduisant finalement à des guerres et des dictatures. Comme le montre Saugera (1998, p 11),

Par ailleurs, les colons n'en étaient pas les seuls bénéficiaires. En amont, les négociants de la métropole avaient tout à y gagner : la

³⁵Les outre-mer ce sont 12 territoires : la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, La Réunion, Mayotte, La Nouvelle-Calédonie, La Polynésie française, Saint-Barthélemy, Saint-Martin, Saint-Pierre-et-Miquelon, les Terres Australes et Antarctiques Françaises et les îles de Wallis-et-Futuna soit près de 2.6 millions d'habitants, dont 1.2 millions de jeunes. Source : <http://www.outre-mer.gouv.fr/les-territoires>

³⁶ Source : <https://grandremplacement.wordpress.com/>

³⁷« Eclairage. La théorie est d'essence raciste, puisqu'elle se fonde sur la question de la couleur de peau et de l'ethnie comme critère d'appartenance. Peu importe qu'une personne soit née en France de parents français depuis plusieurs générations, si elle n'est pas « caucasienne », elle est donc un élément du « remplacement ». A cette aune, les habitants noirs des Antilles, par exemple, seront considérés comme des « remplaceurs » même s'ils sont français depuis des générations, quand un enfant d'immigré italien ou polonais venu de l'étranger, mais « blanc », ne sera pas concerné. De même, que faire de la mixité et du métissage dans ce comptage ? Un parent maghrébin suffit-il à être classé dans les « remplaceurs » ? Et un grand-parent ? Du reste, les chiffres contredisent l'essentiel de la thèse. Même en additionnant les migrants extra-européens et leurs descendants, on peine à parvenir à 12 % de la population française. On est donc très très loin d'un « remplacement » ». Source : https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2019/03/15/la-theorie-du-grand-remplacement-de-l-ecrivain-renaud-camus-aux-attentats-en-nouvelle-zelande_5436843_4355770.html

source des profits était démultipliée : de l'écoulement des cargaisons en Afrique au transport des nègres et à leur entretien dans les colonies. L'accroissement de la production sucrière directement liée à l'augmentation du nombre des esclaves s'ajoutait à ces facteurs d'enrichissement. Un cercle vertueux en somme auquel l'Etat ne pouvait demeurer insensible.

La violence du processus génocide d'invasion/colonisation n'était pas étrangère à la région amazonienne³⁸, comme le souligne Tiouka (2016, p. 200) « c'est une histoire de génocide et d'ethnocide ». Prenons l'exemple de deux peuples : les Wayana qui étaient 3 000 à la fin du XVIIIe siècle, ne sont plus que 550 au début du XXe siècle, tandis que les Wayampi qui étaient 6 000 au début du XIXe siècle ne sont plus que 212 en 1947.

Du fait que l'interaction forcée de ces trois continents est à la base de notre proposition, il est impératif, en plus de ce bref exposé historique, que nous définissions le rôle contemporain des communautés indigènes et certains exemples dans cette relation de dominance Nord-Sud. Examinons maintenant un exemple de migration contemporaine celui des Mennonites³⁹ qui est un groupe religieux émergent de l'aile radicale de la Réforme en Allemagne, en Suisse et dans la région environnante, selon la Conférence Mennonite Mondiale (CMM), dont le site est situé à Strasbourg, en 2000 :

³⁸ Un projet de mine d'or exploité par la compagnie Columbus Gold est en cours de négociation dans le Haut Maroni. Le projet est soutenu par Jacques Attali, qui siège au comité consultatif de la Columbus Gold (filiale de la compagnie russe Nordgold), par Alain Juppé, qui en meeting à Cayenne a déclaré : « On ne veut pas que des lobbies écologistes viennent contrecarrer un projet qui serait créateur d'emplois. » Le projet se situe entre deux parties de la réserve biologique du massif Dekou Dekou. Quant à Emmanuel Macron, il s'est rendu sur le futur chantier, en vantant l'excellence du projet, et en précisant : « cet industriel [la Columbus Gold] est l'un des fers de lance de la mine responsable ». Or ce projet ne s'est pas implanté sans difficulté, puisque pour le faire passer le Président de la République française a été obligé en 2011 de modifier la législation concernant les mines en Guyane. 55 % du territoire de la Guyane est reconnu apte à l'activité minière, 45 % étant réservé à la protection de l'environnement et des populations. De plus les orpailleurs illégaux polluent les cours d'eau avec le mercure dont ils se servent pour précipiter l'or. L'amalgame Au/Hg est ensuite passé au chalumeau : l'or reste dans la batée, le mercure est pulvérisé et se disperse dans l'environnement. Les poissons, principale nourriture des Amérindiens, sont contaminés. Les séquelles dans le développement des enfants sont graves. Allant chercher de quoi vivre dans les villes, les jeunes adultes Wayana y rencontrent le chômage, et la violence, deux fois plus élevée en Guyane qu'en métropole. (NdM) Tiouka (2016, p. 201).

³⁹ Source : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/mennonites.htm>

Le nombre total de membres baptisés dans les Églises mennonites et affiliées s'élèverait maintenant à 1 203 995 individus répartis dans 63 pays. Les Églises de l'hémisphère sud (Afrique, Asie/Pacifique, Caraïbes, Amérique centrale et latine) comptent plus de 702 000 membres, tandis que les Églises de l'hémisphère nord (Europe et Amérique du Nord) totalisent 501 000 membres. On compterait 444 000 mennonites en Amérique du Nord, 112 000 en Amérique latine, 406 000 en Afrique, 184 000 en Asie, 58 000 en Europe. Les pays comptant le plus grand nombre de membres sont les États-Unis (319 768), le Congo-Kinshasa (183 040), le Canada (124 150), l'Inde (90 006), l'Indonésie (87 802), et l'Éthiopie (73 219). Le Kenya rejoint maintenant l'Allemagne, le Paraguay, la Tanzanie et le Zimbabwe au rang des pays comptant plus de 20 000 membres.

Arrivée au Mexique en 1922 dans la région de Chihuahua, cette communauté a obtenu du gouvernement des concessions pour développer intensivement les cultures de blé, de haricots, de soja entre autres, en plus de l'autorisation de développer l'élevage, en demandant d'énormes quantités d'eau, sur des terres où selon Angélica & Alarcón (2015) :

Par ailleurs, l'histoire de la région est caractérisée par des relations conflictuelles anciennes entre communautés : entre les nations indigènes et les « hommes de la conquête⁴⁰ » (avec les populations indigènes du fait de l'extraction de minéraux dans la Sierra Tarahumara ou du développement des grandes exploitations, fermes et domaines⁴¹, pour l'élevage extensif (dernières décades du XIX^{ème} siècle, expulsions des derniers insurgés apaches et comanches)) ou plus récemment entre des populations mennonites implantées au début du XX^{ème} siècle et la population « locale ».

Récemment, les conflits autour de l'eau et les effets négatifs de ces pratiques agricoles sur l'apiculture traditionnelle ont été dénoncés, car l'utilisation excessive de pesticides a progressivement décimé la population d'abeilles et,

⁴⁰ *Hombres de la conquista*

⁴¹ *Haciendas y latifundios*

« dans la culture maya, les apiculteurs pensent que les abeilles sont un cadeau du dieu *Ah Muzen Cab* et servent de lien avec le monde des esprits » (Angélaume & Alarcón, 2015). En conséquence, 75 % des habitants autochtones vivent dans la pauvreté. Deux mondes s'opposent dans deux conceptions de la tradition et de la ruralité, selon Hudlet, K. (2017, p. 119-120)

Il suffit de regarder les panneaux métalliques rouillés portant le logo de Monsanto ou de Syngenta dans les champs mennonites entourés de fleurs pour voir l'incohérence : la nourriture de la première récolte de miel est à côté des entreprises agrochimiques qui représentent une menace mondiale pour la population d'abeilles.

Cela montre qu'il est nécessaire d'analyser la question des mouvements migratoires dans une perspective plus large, comme un phénomène historique global qui ne se produit pas seulement du sud vers le nord. Qu'il s'agit d'un défi planétaire, comme nous l'avons vu, actuellement causé par des conflits armés et des catastrophes climatiques. D'autre part, il convient de noter que dans les pays « développés », bien que les politiques migratoires soient assez restrictives, les citoyens aimeraient qu'elles le soient encore plus, montrant une grande résistance au changement.

2.1.4. Considérations relatives à la définition du terme « indigène ».

Depuis cette époque, parmi les habitants des pays envahis et colonisés, les peuples autochtones sont les plus oubliés. Considérés depuis plus de cinq siècles comme des citoyens de troisième classe, une gêne pour les pays. Notre proposition de pensée décoloniale ne cherche pas à les romancer ou à les idéaliser. Nous voulons simplement rendre visible leur existence, leurs connaissances, leur bien-vivre, leur savoir-vivre, comme l'a exprimé le sous-commandant Marcos en 2001, (cité par García 2017, p.16) :

Or nous ne sommes pas des déchets. Nous faisons partie des peuples à l'histoire et à la sagesse millénaires, des peuples qui, bien que écrasés et oubliés, ne sont pas encore morts. Et nous aspirons à devenir des citoyens comme les autres, nous voulons faire partie du Mexique et cela sans perdre nos particularités, sans être contraints

de renoncer à notre culture, bref, sans cesser d'être indigènes. Le Mexique a une dette à notre égard. Une dette vieille de plusieurs siècles, qu'il ne pourra pas régler qu'en reconnaissant nos droits⁴².

A présent, il convient de réfléchir à ce qu'est le regard contemporain sur les peuples autochtones. Ils ont été reconnus par l'ONU comme sujets de droit jusqu'en 2007,

Affirmant que les peuples autochtones sont égaux à tous les autres peuples, tout en reconnaissant le droit de tous les peuples à être différents, à se considérer comme tels et à être respectés, que tous les peuples contribuent à la diversité et à la richesse des civilisations et des cultures, qui constituent le patrimoine commun de l'humanité. ONU (2007, p.1).

La compréhension, l'étude et l'application de ces principes sont essentielles car, comme nous l'avons dit, le Brésil, la Colombie et la France⁴³ partagent la région amazonienne, ce qui crée un lien entre leurs cultures et une énorme responsabilité envers les peuples autochtones. En 2019, selon le rapport de Global Witness⁴⁴, 212 meurtres de défenseurs de l'environnement ont été documentés, ce qui en fait l'année la plus violente depuis le début des publications de l'organisation en 2012, avec une moyenne de plus de quatre homicides par semaine. La liste des pays touchés est malheureusement menée par la Colombie avec 64 morts violentes, suivie par les Philippines avec 43, le Brésil avec 24 et le Mexique avec 18, ce qui fait de l'Amérique latine la région la plus touchée, le nombre de meurtres s'élevant à 33 pour la seule Amazonie. Ces personnes étaient principalement opposées aux projets miniers, agricoles et à la destruction des forêts. L'Europe est la région la moins touchée et, avec seulement 5 % de la population mondiale, les peuples autochtones restent la population la plus

⁴² Déclaration du subcommandante Marcos (leader et porte-parole du mouvement armée (« Ejército » en espagnol) Zapatiste de Libération National –EZLN- au Chiapas au Mexique) à l'écrivain Ignacio Ramonet lors d'un entretien, publié dans *Marcos. La Dignité rebelle: conversations avec le Sous-comandant Marcos*. Paris, 2001.

⁴³ La Guyane française est un département français d'outre-mer depuis 1946 et une région depuis 1983. Les règles qui y sont applicables sont donc les mêmes que pour tout département ou pour toute région française même si certaines adaptations sont possibles : « dans les départements et régions d'outre-mer, les lois et règlements sont applicables de plein droit ». Tiouka (2016, p. 199).

⁴⁴ Source : <https://www.globalwitness.org/es/defending-tomorrow-es/>

exposée aux représailles, 40 % des victimes appartenant à une communauté autochtone.

En effet, ce phénomène génère le déplacement forcé de ces populations vers les zones urbaines ce qui représente également un important problème migratoire que peu de gouvernements, voire aucun, ont sérieusement abordé, surtout lorsque les territoires annexés se trouvent à plus de 6 000 kilomètres de la métropole et sont « administrés », malheureusement sans tenir compte des besoins particuliers de leurs habitants.

Pour contextualiser ce qui précède, examinons quelques définitions d'indigène : pour la « Real Academia de la Lengua Española » (RAE), c'est simplement un adjectif du latin *indigēna* qui se réfère à être « originaire du pays concerné⁴⁵ » ce qui, nous le soulignons, est assez pauvre. Après trente ans d'histoire et d'examen des questions autochtones, l'ONU conclut qu'il y a eu « beaucoup de réflexion et de débats sur la question de la définition des « peuples autochtones », mais qu'aucun organe du système n'a jamais adopté de définition⁴⁶ », et pourtant l'ONU a reconnu le droit des peuples à l'autodétermination. Une recherche dans le dictionnaire Larousse de la langue française révèle : « originaire du pays où il vit qui était implanté dans un pays avant la colonisation (par opposition aux populations d'origine européenne)⁴⁷ ».

De même, nous étudions la signification du terme « autochtone », la RAE le définit comme « une personne ou le peuple auquel elle appartient : originaire du pays dans lequel elle vit ⁴⁸ ». Pour Larousse, c'est la personne qui « est originaire du pays dans lequel elle vit, où ses ancêtres ont vécu⁴⁹ ». Légalement, il n'existe pas de définition formelle de l'autochtone au-delà de celle « *d'indigenus* » en anglais, qui n'a pas été arrêtée en droit international.

⁴⁵ Source : RAE <https://dle.rae.es/ind%C3%ADgena>

⁴⁶ Séminaire sur la collecte et la désagrégation des données pour les peuples autochtones
New York, 19-21 janvier 2004
https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/workshop_data_background_es.htm

⁴⁷Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/indig%C3%A8ne/42602?q=indigene#42506>

⁴⁸ Source : RAE <https://dle.rae.es/aut%C3%B3ctono>

⁴⁹ Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autochtone/6616>

En effet, les peuples autochtones eux-mêmes se sont opposés à l'adoption d'une définition officielle, en soulignant « qu'il était nécessaire de faire preuve de souplesse et de respecter le désir et le droit de chaque peuple de se définir lui-même en tant que tel⁵⁰ ».

Le gouvernement brésilien, par exemple, en particulier, utilise légalement⁵¹ le mot « indien »⁵², selon la RAE indien⁵³ est la « personne née en Inde, pays d'Asie ; qui appartient aux Indiens ; dit d'une personne : d'un des peuples ou races indigènes d'Amérique ; non instruits ; est aussi un groupe de langues indo-iraniennes du centre et du nord de l'Inde et du Sri Lanka, parmi lesquelles l'hindi et l'ourdou, le cingalais, le bengali et le sanskrit et le pratikrit éteints ». On trouve une forte charge d'eurocentrisme dans les définitions, les plus péjoratives que propose cette éminente académie : « indien de charge : un indien qui, aux Antilles, transportait des charges d'un côté à l'autre, palliant ainsi le manque d'autres moyens de transport ; tomber en tant qu'indien : tomber dans un piège pour avoir été naïf ; jouer à l'indien : s'amuser ou amuser les autres avec des espiègleries ou des blagues ; une définition est même proposée pour la « répartition des indiens » : système suivi dans la colonisation des indiens depuis le début du XVIe siècle, afin de fournir de la main d'œuvre pour les exploitations agricoles et minières, un certain nombre d'indiens ont été répartis entre les colonisateurs espagnols, et cette répartition était faite en « *encomienda* », c'est-à-dire dans une relation de patronage, par laquelle les indiens ont été laissés en obéissance à « *l'encomendero* »⁵⁴ ».

Nous pouvons voir le grand poids que représente le mot « indien » pour les peuples autochtones, et l'inexactitude de son utilisation. Maintenant prenons quelques définitions proposées par eux-mêmes. Tout d'abord la fondation nationale indienne du Brésil⁵⁵ conclut que l'identité et l'appartenance ethnique ne sont pas des concepts statiques, mais plutôt des processus dynamiques de construction individuelle et sociale, ce qui explique que l'indien est « tout individu

⁵⁰ Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034167173>

⁵¹ Source : <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/imagens/estatutos/estatuto-do-indio.png/view>

⁵² Indio

⁵³ Source : RAE <https://dle.rae.es/indio>

⁵⁴ Source : RAE <https://dle.rae.es/repartimiento#5bVF9We>

⁵⁵ Source : <https://www.survivalbrasil.org/>

d'origine et d'ascendance précolombienne qui s'identifie et est identifié comme appartenant à un groupe ethnique dont les caractéristiques culturelles distinguent la société nationale ». Cette déclaration est basée sur le principe de l'autodétermination, qui permet à la diversité des ethnies et à leurs auto-déclarations respectives, Kuna, Guarani, Aztèque, Mapuche, Kogui, etc., d'entrer en tant que communautés avec des noms et des identités propres pour être reconnues dans l'ordre international, en désengageant ce concept erroné, pauvre et raciste « d'indien », qui enlève même le droit à la nationalité.

Le second exemple provient du témoignage de Maria Angélica García, membre d'une communauté indigène, qui a développé son travail de recherche concernant les RS de la culture mixtèque dans la région de Oaxaca au Mexique. Elle nous offre une perspective qui pourrait bien être un état de l'art de la situation contemporaine de la grande majorité des communautés autochtones, explique Garcia (2017, p. 5) :

En espagnol notre village a pour nom San Juan Mixtepec – District 08. Nous les Mixtèques l'appellons *Ñoo* et la région à laquelle il appartient est connue comme *Xnuviko* (Terre de nuages). À *Ñoo* la grande majorité des personnes âgées parlent uniquement le mixtèque et luttent pour la conservation de leur culture. Ma grand-mère a refusé de parler l'espagnol et mon grand-père le parlait uniquement à l'extérieur du village. Depuis que je suis petite, mes grands-parents m'ont transmis les traditions et les savoirs que nos ancêtres nous ont légués. Ils me racontaient un grand nombre d'histoires anciennes (les *Tu'un yata*) comme celles sur une ère ancienne quand le monde était habité par des géants. Les jours d'orage mon grand-père me parlait des hommes de la foudre qui aimaient voler des femmes. Le jour de la récolte, ils me parlaient des créatures qu'il fallait entretenir avec du maïs pour éviter leur colère. J'ai appris que les montagnes étaient habitées par des énormes serpents de feu qui sauvegardent des trésors et que dans les rivières vivent des petites créatures difformes qui aiment faire peur aux enfants. Tristement, à l'intérieur du village ces narrations *Yata* disparaissent car les jeunes générations ne leur donnent plus assez

d'importance. De nombreux villages comme le mien sont entrés dans une étape de métissage et d'homogénéisation culturelle. La culture mixtèque qui survit depuis plus de 2000 ans, risque de s'éteindre. En 2007, après une période très difficile provoquée par le terrorisme d'état de la part du gouvernement au pouvoir, ma famille et moi nous avons été obligés de quitter Oaxaca. Ayant été victimes de la répression sociale.

Le mot indigène pour García (2017, p. 17) signifie « l'appartenance à notre communauté en particulier ». Ce mot est rempli d'un contenu positif :

Nous employons plutôt un mot pour signifier que nous différencions tout de même deux *to'o* (étrangers à la communauté) différents. D'un côté, *le to'o* qui est originaire d'un autre village comme le nôtre. Avec lui nous partageons des similitudes comme le fait d'avoir notre propre langue et des coutumes héritées des *Nivi-Yata*. D'un autre côté, les *to'o* métisses qui parlent espagnol et partagent une culture éloignée de la nôtre.

Pour surmonter le colonialisme et vivre en harmonie de manière positive, il est nécessaire, comme le dit Krenak (2019, p.12), de laisser de côté l'idée que les êtres humains peuvent se détacher de la terre et vivre dans l'abstraction de la civilisation et de l'homogénéisation occidentales, car cela implique l'élimination de la diversité, en niant la pluralité des formes de vie, de l'existence et des coutumes, qu'une telle civilisation catégorise, en offrant le même menu, les mêmes coutumes et aussi la même langue pour tous. Les processus décoloniaux, sont alors une remise en cause de la contemporanéité, de la ré-existence, du bien-vivre, loin des catégories totalisantes et totalitaires qui ont été imposées notamment au siècle dernier.

2.1.5. Les processus de formation décoloniaux

Les processus de formation, tels qu'ils ont été proposés depuis les XVIIe et XVIIIe siècles, sont doctrinaux. Du point de vue d'Arias et al. (2018, p. 203), il est nécessaire d'élever la décolonisation holistique de l'esprit, de se déplacer dans la frontière. Car si nous continuons dans les théories, les approches et les

propositions USA-eurocentriques, nous allons nous noyer dans la mer de la colonisation⁵⁶ épistémique-disciplinaire.

Prenons l'exemple du soi-disant « miracle grec » : dans la société occidentale, c'est au Ve siècle avant notre ère que le concept de RS au sens « d'une histoire non confirmée par des faits : l'imaginaire », s'est éloigné des « histoires confirmées par des faits : rationalité ». Cette séparation a à son tour généré la division entre la rationalité et l'imaginaire. Ce qui, soutient Vernant (1966), a fait partie du « miracle grec » en effet, le RS continue en tant que :

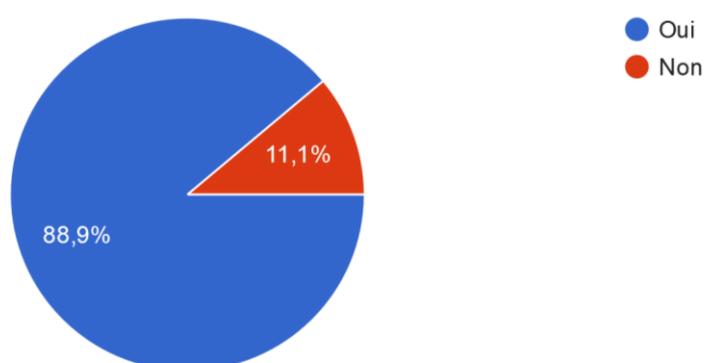
Un récit traditionnel assez important pour avoir été conservé et transmis de génération en génération au sein d'une culture, et qui relate les actions des dieux, des héros et d'êtres légendaires dont le scénario se situe dans un autre temps que le nôtre, dans l'ancien temps.

Or, ces deux formes de pensée (imaginaire et rationnelle) coexistent encore dans la société occidentale contemporaine sous les RS gréco-romaines, vestige de l'antiquité classique. Mais pour les peuples autochtones, « le RS n'est ni à comprendre ni à décoder mais à vivre. L'autochtone est habité par le mythe » dit García (2017, p.31), indivisibilité qui est ratifiée dans l'idée exposée par Thomaz (2009, p. 18) « la culture est constituée d'un système complexe de représentations, de croyances, de mythes et de fictions, qui font partie de l'imaginaire social et contribuent à la création du sens de la réalité ». Ainsi, une telle représentation du passage du *muthos* au *logos* comme « miracle grec » donne la priorité aux récits grecques et est interprétée comme un saut de l'irrationnel au rationnel ; de l'empirique concret à l'universel. Ceci est incorrect, comme le soulignent Dussel et al (2009, p.16), « c'est un processus qui se déroule d'un certain degré de rationalité à un autre discours avec un degré de rationalité différent ». Par exemple, chez les Aztèques, *Quetzalcóatl* était l'expression symbolique d'un dieu dual originaire (le *quetzal* étant la plume d'un bel oiseau tropical qui signifiait la divinité, et *coatl*, le frère jumeau ou égal : le « deux »), que

⁵⁶ Selon Morfaux (1980, p. 51) le mot latin *colonus* signifie paysan. En politique est un territoire politiquement contrôlé par un État étranger qui se l'approprie en y installant ses nationaux lesquels se juxtaposent à la population indigène ; la colonisation a officiellement pour but de faire fructifier le pays occupé pour le bien général, en particulier pour celui des autochtones ; le terme colonialisme désigne l'exploitation plus ou moins poussée de ceux-ci au profit des colons.

les *Tlaminime* (« ceux qui savent quelque chose », que le frère Bernardino de Sahagún appelait « philosophes ») appelaient *Ometeotl* (de *ome* : deux ; *teotl* : le divin), laissant de côté les symboles.

L'impact de la représentation occidentale sur le terrain des RS est donc évident. Dans notre enquête, à la question : connaissez-vous des figures tirées des récits symboliques de l'antiquité grecque ? 100 % des étudiants ont répondu oui, citant les RS de Zeus, Hadès, Méduse, Pégase, Vénus, Minerve, Arès, Héraclite, Persée, Odin, Atlas, Œdipe, Artémis, Hercule, Athènes, entre autres. Au contraire, en ce qui concerne les RS de leur pays d'origine, nous avons obtenu que seuls 88,9 % en connaissent certains comme le montre le graphique 3.



Graphique 3. Connaissez-vous des figures tirées des récits symboliques de votre pays d'origine ?

Par ailleurs, à la question : Connaissez-vous des pratiques pédagogiques post-coloniales ? Décoloniales ? Lesquelles ? le groupe total d'enseignants (13) a répondu non. Dans le groupe d'étudiants (18), trois personnes ont été en contact avec une pratique décoloniale, une seule s'est exprimée de manière plus approfondie : « certains collèges au Chili ré-apprennent aux enfants les cultures précolombiennes y compris les langues ou dialectes ».

Nous constatons que cette uniformisation de la pensée symbolique est directement proportionnelle à une méconnaissance ou à une omission de la très importante question de la colonisation/décolonisation de la pensée. La décolonisation doit être menée de façon bilatérale et urgente, car, comme le dévoile Zuleta (1980, p.1) :

« Au lieu de désirer une philosophie pleine d'inconnues et de questions ouvertes, nous voulons posséder une doctrine globale, capable de rendre compte de tout, révélée par des esprits qui n'ont jamais existé ou par des chefs de guerre et dictateurs qui ont malheureusement existé ».

Les doctrines établies jusqu'à présent ont eu des impacts sur la façon dont les êtres humains sentent/pensent l'éducation, générant un savoir colonisé qui perpétue les pratiques colonisatrices. Étant un savoir monopolisateur étendue au siècle dernier depuis la fin de la première guerre mondiale que l'on considère liée à l'apogée de la mondialisation, phénomène que Braudel (1985) a évoqué avec l'idée « d'économie mondiale » et plus tard Wallerstein (2006) nommera de « système-monde ».

Au sein duquel pour re-exister il est impératif de sentir/penser l'académie sous un autre angle, ou mieux encore, sous « d'autres » perspectives, car comme le mentionnent Masny & Cole (2009) la connaissance doit être le résultat de l'interaction naturelle des êtres humains et pour que cela soit valable, elle doit être le produit de relations *glocales* (fusion du global et du local), unissant théorie et pratique. Par conséquent, Walsh (2013, p.19) affirme qu'il est nécessaire de proposer des pédagogies en tant que pratiques insurgées qui brisent la contemporanéité/colonialité et rendent possibles des manières très différentes d'être, de penser, de connaître, de sentir, d'exister et de vivre avec.

Il est nécessaire que les acteurs de la société (familles, universités et gouvernements) recherchent, développent et appliquent les compétences nécessaires pour mener à bien un exercice académique de type transversal, qui permette des interactions inclusives entre les différents domaines de la connaissance. Comme le propose Mignolo (2010) cette évolution n'est possible que si nous reconnaissons le fait que la connaissance fait partie du processus de colonisation et qu'elle a déjà une histoire en Amérique latine. Au Brésil, Darcy Ribeiro a clairement indiqué dans les années 1970 que l'empire marchait vers les colonies avec des armes, des livres, des concepts et des idées préconçues. En philosophie et en sociologie, Enrique Dussel et Orlando Fals Borda appellent depuis des décennies à la décolonisation des sciences sociales.

Dans le processus du tour décolonial, un changement épistémologique est nécessaire, où le centre, la source de la connaissance doit être les opprimés, et pour cela, il est nécessaire d'offrir des pédagogies non doctrinaires, avec un sens critique élevé, comme proposé par Martins (2012, p. 25-26) « la critique informée est le contraire de la doctrine. La science doit être enseignée en révélant le contexte social et, de ce point de vue, son enseignement ne peut être neutre ». Dans le contexte actuel, où, comme nous l'avons vu la différence est à nouveau considérée comme une menace et où la pluralité continue d'être menacée par des discours de haine, de racisme, de xénophobie, de machisme et de misogynie, qui peuvent dangereusement conduire au déchaînement de mouvements et, plus tard, de gouvernements fascistes, cette vision est un moyen d'éviter la résurgence de ces idées dangereuses.

Or, cette vision transversale de la pensée n'a pas été bien accueillie dans les pays qui se sont autoproclamés centres de la pensée, où il est difficile d'accepter l'égalité sud-nord, la décolonisation et les grands changements que ce nouveau mode de vie implique, pour Freire (1987, p.47) « parler de démocratie et faire taire le peuple est une farce. Parler d'humanisme et nier les êtres humains est un mensonge ». Un exemple clair de ces défis est la situation sanitaire actuelle. Selon le point de vue d'Albert & Kopenawa (2015, p.357) l'être humain a provoqué, par le biais de l'exploitation des ressources, « une cheminée d'épidémies si puissante qu'elle est lancée comme une arme pour tuer ceux qui s'en approchent et la respirent ». Accepter l'altérité exige une vision plus profonde et moins mercantiliste du monde, où, comme le soulignent Spaëth et al. (2017, p.19), « le sujet est lié à une mutation de nos modes de connaissance, à une valorisation, ainsi qu'à l'individu et à sa capacité d'agir ».

À cause du mercantilisme, aujourd'hui, il est difficile de différencier les termes de globalisation et de mondialisation car tous deux font référence au développement du capitalisme financier et commercial, tous deux se confondent dans les idéologies du néolibéralisme, où les États ne sont que des entités régulatrices dans un marché sans frontières (au moins pour les biens et les capitaux). Cette idée contemporaine du « village global » a modifié les sciences sociales. Après les années 1950, déclarent Spaëth et al. (2017, p.15) on admet qu'il existe une certaine « pensée globale ». Par cette « pensée globale », on a

introduit une rupture dans les modèles de pensée dominants des sciences sociales jusqu'aux années 1970 ou 1980, qui, selon l'historien allemand Lepenies (1997), sont nés en Europe, essentiellement dans trois pays : l'Allemagne, la France et l'Angleterre. Puis ils se sont rapidement répandus en Amérique du Nord et enfin au sud du continent, avec son fort ethnocentrisme occidental, s'implantant dans les cultures intellectuelles et scientifiques et, bien sûr, dans les politiques nationales.

Cette implantation, comme nous l'avons vu, et en accord avec Romão & Gadotti (2012) représente la culture colonisée comme inférieure, ayant besoin d'un certain protectionnisme/paternalisme de la part de la culture colonisatrice, objectivant le peuple colonisé. Dans cette « psychopathie » selon Franz Fanon, les deux sont victimes. Le processus de libération pédagogique passe par l'émancipation des peuples, la conquête de leur autonomie en cessant d'être colonisés, pour laquelle ils doivent eux-mêmes devenir les sujets de leur propre histoire comme Freire l'avait déjà proposé en 1970, en pensant non seulement aux idées, mais à l'existence elle-même. Des pédagogies doivent être créées non pas pour eux, mais avec eux, par eux, en cherchant dans la mémoire des communautés qui ont été jugées, comme le dirait Anibal Quijano, « absolument dispensables dans le cadre du modèle colonial ». La pédagogie est alors le catalyseur qui permet, comme le mentionne Maldonado dans Walsh, C. (2013, p. 12), les pratiques de désapprentissage et de ré-apprentissage, créant des liens entre le de(s)colonialisme de l'être, du faire et du pouvoir. Pour y parvenir, comme l'expriment Dussel et al (2009, p. 68),

La vision des vaincus, l'autre perspective des événements a la plus haute signification symbolique et philosophique. Il en viendra à constituer la première compréhension historique des opprimés, les indigènes d'abord, les esclaves africains (depuis 1520 à Saint-Domingue) ensuite, les métis, les appauvris, les paysans et les ouvriers à la fin ; les gens, ceux d'en bas.

Il est difficile d'expliquer, par exemple, selon Macedo dans Chomsky (2014, p.15) comment les dirigeants occidentaux de l'époque ont réussi à convaincre une population théoriquement très instruite et « libre » que le bombardement du

Kosovo par l'OTAN était une « intervention humanitaire » visant à mettre fin à la purification ethnique des Albanais, alors qu'à l'évidence le résultat était tout le contraire – « une aggravation immédiate de la purification ethnique et du génocide au Kosovo ; et également une augmentation drastique des meurtres, des viols et de la torture des Albanais de souche ». Le consentement des citoyens à ce type de barbarie est lié à la faiblesse ou à l'absence de capacité à mettre en relation les événements historiques, ce qui annule à son tour la possibilité de comprendre clairement la réalité. Cela est dû au fait qu'ils ont été éduqués de manière doctrinaire.

Dans cet exercice, nous proposons une vision décolonisante à travers l'analyse historique proposée et la discussion de la « pensée globale » comme une possibilité de laisser de côté les « nationalismes méthodologiques » et de sortir ainsi les analyses des espaces internes des nations et de leurs sociétés respectives. Ce qui impliquera directement la promotion des « relations internationales », qui, comme l'indique Palermo (2014, p.108), concernent des articulations entre le local et le global, qui sont répercutées pour défendre le local en utilisant la technologie globale. Car pour l'analyse comparative de quelques exemples des RS « occidentaux » et des peuples « conquis », une étude non moins importante que celle de l'histoire et la philosophie USA-eurocentriques prises comme « universelles » et qui fondent toutes les sciences, y compris les sciences du langage, est nécessaire.

Troisième Partie

Nous allons maintenant analyser les résultats les plus pertinents obtenus dans nos enquêtes, puis élaborer un exemple de ce que serait notre proposition pédagogique, il faut préciser que comme soutiennent Spaëth et al. (2017) : il est impossible de développer une proposition pédagogique sans inclure des aspects tels que la diversité culturelle, le contexte éducatif, les politiques linguistiques et éducatives et leurs relations avec les approches scientifiques et méthodologiques, car le décalage entre les deux est souvent très important. Cela est démontré par exemple, par la proposition d'une « universalité » créée par le CECRL qui fonctionne très bien à partir de la théorie, mais qui dans la pratique peut être très différente, car elle est une méthodologie à sens unique où des contextes d'action

particuliers ne sont pas pris en compte. Cependant, elle constitue la base des politiques linguistiques de l'Union Européenne (UE).

3.1. Proposition d'ingénierie de formation

Cette recherche est de type interprétatif : en effet, comme le suggèrent Hernández et al. (2018), nous proposons de répondre à un besoin par un processus descriptif et explicatif. La possibilité d'utiliser des récits symboliques dans la classe de français langue seconde est évoquée, c'est pourquoi nous faisons une proposition d'ingénierie pour aider les associations en charge de la formation du public migrant adulte.

Pour ce faire, nous avons opté pour la collecte de données qualitatives par le biais de deux enquêtes car « la recherche qualitative est davantage basée sur un processus logique et inductif (explorer et décrire, puis générer des perspectives théoriques). Elles vont du particulier au général » Hernández et al. (2018, p. 8). Elles constituent un moyen de mesure avec des questions d'interprétation, dans le but de comprendre la situation problématique et de proposer une réflexion dans laquelle une variété de conceptions sont incluses pour répondre à la question de recherche.

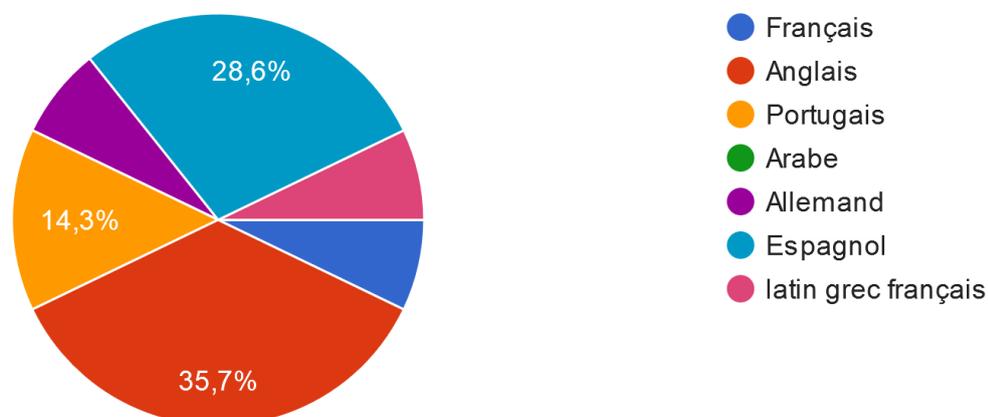
L'approche qualitative est la plus pertinente, puisqu'elle repose sur une perspective interprétative orientée vers la compréhension du sens, ce qui permet d'explorer le phénomène de la recherche. Nous sélectionnons ensuite les enquêtes et l'examen des documents selon un processus de recherche flexible, car « le processus d'enquête est plus souple et passe des réponses à l'élaboration de la théorie ». (Hernández et al. 2018, p.9).

Le public à enquêter est double : les professeurs de langues et les étudiants (adultes migrants) de français langue seconde. Ceci afin de faire un état de l'art et d'adapter l'ingénierie de formation proposée à l'issue de l'étude aux besoins constatés dans les résultats.

3.1.1. Présentation des résultats des enquêtes réalisées.

L'enquête auprès des professeurs de langues a révélé que les formations de base sont très diverses : licence LEA espagnol portugais mention affaires

internationales, licence-maîtrise DEA littérature comparée, maîtrise en langues étrangères appliquées, master 2 MEEF. Les langues les plus enseignées dans ce groupe sont l'anglais et l'espagnol, comme le montre le graphique 4.



Graphique 4. De quelle langue êtes-vous professeur (e) ?

Nous pourrions également conclure qu'il s'agit d'un groupe assez multilingue et polyvalent, puisque la plupart d'entre eux parlent couramment une troisième langue en plus de la langue dont ils sont professeurs : par exemple, le professeur D1 combine le portugais comme langue d'enseignement avec un niveau C2 d'espagnol ; D3 l'espagnol avec un niveau C1 d'anglais ; D7 utilise le latin comme langue d'enseignement et l'anglais, l'allemand et l'italien comme autres langues ; même dans le cas de D12, l'allemand comme langue d'enseignement et le français, l'anglais et le luxembourgeois comme langues complémentaires, un profil plus détaillé de notre population enseignante est présenté dans les tableaux 2 et 3.

Tableau 2 : Profil des enseignants interrogés.

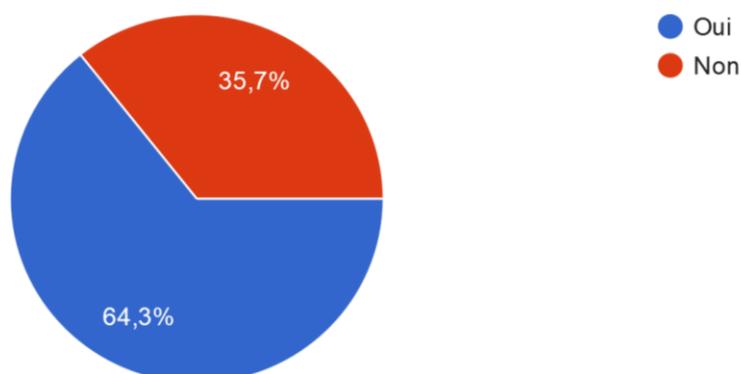
Langue d'enseignement	Numéro attribué à l'étude Enseignant	Langue(s) supplémentaire(s) Niveau	Années d'expérience	Type d'institution	Niveaux ou tranches d'âge	Nombre de personnes par groupe
Portugais	D1	Espagnol C2	15	Plusieurs	De 18 à 21 ans	12
Espagnol	D2	Anglais B2	20	Collège	De 12 à 16 ans	Entre 25 et 30
Espagnol	D3	Anglais C1	6	Collège	Jeunes et adultes	28
Anglais	D4	Espagnol A2	19 2	Collège Lycée	De la 6ème à la Terminale	25
Espagnol	D5	Anglais (B1-B2)	1	Lycée professionnel	De la 3ème à la Terminale	Entre 10 et 30
Français	D6	Anglais et Espagnol Je ne connais pas mon niveau.	25	Lycée général, lycée professionnel, collèges	De 11 à 15 ans et niveau seconde.	25
Latin, grec français	D7	Anglais, allemand, italien	30	Education Nationale	11 - 19 ans	20
Espagnol	D8	Anglais B2 Allemand	35	Lycée/ collège	3 – 17 ans	28
Anglais	D9	Français C1	3	Universités et Instituts de langues	16-60	15
Anglais	D10	Allemand B2	13	Lycée et Licence	14-22 ans	25
Anglais	D11	Espagnol B1, italien B1	13	Lycées, Universités	2nde, 1ere, terminale, BTS, licence 3, Master 1, Master 2.	25
Allemand	D12	Français C2, Anglais B1, Luxembourgeois A1	5	Lycée et Collège publiques	11-18	20
Anglais	D13	Français et anglais C2	5	Collèges et lycées	De 6e à BTS	30

Tableau 3 : Expérience des enseignants interrogés en ce qui concerne les apprenants « allophones ».

No	Dans les cours avez-vous des étudiants allophones ?	Comment décririez-vous leur niveau d'acquisition de compétences ?	Comment décririez-vous l'attitude des autres étudiants envers les étudiants allophones ?	Avez-vous trouvé du soutien ou des conseils de la part de l'établissement sur la façon de traiter les étudiants pour les aider dans leur projet d'inclusion au pays ?	Quels types de stratégies utilisez-vous pour enseigner des langues étrangères aux étudiants allophones ?	Mettez-vous en œuvre des stratégies d'évaluation adaptées aux capacités individuelles des étudiants ? Lesquelles ?	Avez-vous reçu une forme quelconque de formation dans votre carrière sur la façon d'enseigner des langues étrangères aux étudiants allophones ? (Si oui, spécifiez le nom du sujet et le semestre)	Avez-vous mené des études complémentaires à votre carrière, qui vous apportent des compétences pédagogiques et didactiques pour travailler avec ce type de population ? Lesquelles ?
D2	Très rarement	Faible	Serviable	Non	Aucun	Non	Non	Non
D3	Au moins 1 par classe	Moyen	Bienveillants	Oui, bilan de compétences acquises	Mnémotechnie images mots	Oui, en fonction du bilan de compétences propre à l'élève	Pas en France mais en Colombie oui 4 semestres de pédagogie et didactique des langues	Formations proposées par l'académie de Nantes
D4	2	Débutant	Indifférent	Non	J'utilise des documents de l'école primaire	Oui. Évaluations pour débutants	Non	Licence et Maîtrise FLE à Paris X
D5	Pas encore	NC	NC	NC	NC	NC	NC	Le sujet est légèrement abordé en master MEEF
D6	Oui j'ai travaillé pendant 10 ans dans une classe	Extrêmement variable, cela dépend de la volonté de s'intégrer en France (j'ai eu	Les autres collégiens sont plutôt accueillants et bienveillants	Quand j'étais à Fleury les Aubrais en classe d'accueil oui car nous avions des réunions très régulières avec	Cette question est bien trop vague pour moi...	Ils ne sont pas évalués comme mes autres élèves car bien	Quelques stages et j'ai passé une certification FLS en 2005	Non mais j'aimerais bien demander une année de formation pour le

	d'accueil à Fleury les Aubrais (près d'Orléans) 15 élèves par classe, souvent des fratries. Dans le collège où je suis actuellement, de temps en temps.	certaines élèves qui ne voulaient pas être là) et du niveau scolaire dans le pays d'origine. Certains élèves venaient de pays en guerre, n'avaient jamais été scolarisés et n'avaient donc jamais tenu un crayon. D'autres, venaient de pays francophones et s'exprimaient déjà très bien.	mais les difficultés d'intégration sont bien présentes. Les élèves allophones restent entre eux dans la cour.	les enseignants d'autres classes d'accueil et nous avions une référente CASNAV.		souvent ils ne peuvent pas suivre le même cours que les autres collégiens. Je leur donne un travail à part.		faire !
D7	Oui	Très faible	Peu aidants		La simplification, la répétition	Non	Non	Non
D9	Oui, 15	Bonne	Vu qu'ils ont tous grandi dans le même contexte socio-culturel il y avait une bonne ambiance d'apprentissage	Non, les établissements dont j'avais travaillé espèrent que vous trouvez des solutions didactiques et pédagogiques	Littérature, jeux du rôle, mis en scène des situations du quotidien.	Non	Vu que mon métier s'est développé lui-même dans un contexte allophone, cette formation a été tout au long de ma formation.	Plutôt une formation en éducation et didactique pour les élèves en éducation supérieur.
D10	2	Bon	Neutre	Non	Gestes / images	Non	Non	Non
D12	4	Très varié	Positive	Échange avec le professeur d'UPE2A	Utilisation de l'anglais, traducteur dans le groupe, tutorat par les camarades	Non, car beaucoup parmi les élèves allophones sont très motivés	Non	Non, c'est l'apprentissage sur le terrain

En ce qui concerne les RS, nous avons obtenu que 64,3% des enseignants se sentent capables de donner leur avis sur son utilisation dans les classes de langues, le sujet est indifférent pour seulement 35,7%, ce qui montre un intérêt pour ce type de sujet, comme nous le voyons dans le graphique 5.



Graphique 5. Les récits symboliques sont l'objet de nombreuses études, et sont traités régulièrement dans le milieu académique. Pouvez-vous nous parler de leur mode d'exploitation dans l'apprentissage des langues ?

Les activités préférées pour traiter les RS sont :

- Lecture, compréhension écrite/orale, activités de lecture, d'écriture.
- L'étude du passé et de l'imparfait.
- Le monstre et l'humain.
- Activités d'écoute et lecture.
- Entrée culturelle.

Compte tenu de ce qui précède, nous présentons les résultats obtenus en ce qui concerne les objectifs pédagogiques, les compétences travaillées et les supports utilisés en classe, ainsi que la fréquence d'utilisation de la littérature liée aux RS. Les tableaux 4 et 5 résument ce qui précède.

Tableau 4 : État de l'art de l'utilisation de la RS dans le groupe des enseignants.

No	Êtes-vous amateur(trice) des récits symboliques ?	Y a-t-il des mythes que vous aimez faire découvrir à vos étudiants ?
D1	Mythes du Brésil	Tous
D2	Aucun	Non
D3	Aucun	Le mythe de la Pachamama
D4	Aucun	Je l'ignore
D5	Mythes pré colombiens	La llorona, el conejo en la luna...
D6	L'Odyssée, Les Métamorphoses d'Ovide	Thésée et le minotaure, Orphée et Eurydice, Pygmalion.
D7	Les mythes grecs, les mythes de création, de résurrection, de toute puissance.	Le mythe de pandore, de prométhée, des atrides, de résurrection, des enfers.
D8	Aucun	Pas au programme
D9	Mythologie créationniste, telle comme l'histoire de la création d'après les Koguis.	El Cucacuy, el Patetarro, el Caballo Cojo, la Keralia
D10	Aucun	Non
D11	Grecs, anglosaxons	Comme ça, je ne vois pas
D12	Contes plutôt, sinon les mythes germaniques populaires (Siegfried)	Certainement
D13	Légendes comme objectifs culturels	Oui

Comme on peut le constater, 61,5 % des personnes interrogées considèrent que l'utilisation des RS est importante en tant que pont entre les cultures, porte d'accès à la vision du monde de l'autre à travers la condition humaine. Ils permettent également de développer des compétences linguistiques importantes, permettant de travailler les temps verbaux, la compréhension orale et écrite. Dans la plupart des cas, l'utilisation de la littérature est alternée avec les ressources audiovisuelles et multimédia.

Tableau 5. Objectifs, compétences, supports et types de RS utilisés.

No	Quels sont les objectifs visés à travers l'utilisation de supports textuels se référant à des récits symboliques en classe de langues ?	Quelles sont les compétences à acquérir à travers l'utilisation des récits symboliques ?	Avez-vous enseigné récemment un ou plusieurs textes de littérature lié aux récits symboliques ?	Quels sont les supports que vous utilisez habituellement (images, textes, documents sonores, séquences audio, vidéos) ? Voulez-vous nous indiquer le nom du manuel, méthode, texte ?	Faites-vous appel aux nouvelles technologies ? À quel moment de l'enseignement ?
D1	Connaître la culture du pays	Plusieurs	Non	Texte retiré d'un livre	Oui
D3	Rencontre avec autres cultures	Cela dépend des objectifs communicatifs pour chaque niveau et non des mythes	Non	Non	Oui, au quotidien projecteur ordinateur pour présenter de vidéos, images et documents sonores.
D4	Lexique et culture	CE	Non aucun	Aucun	Tous les jours pour tous les niveaux.
D5	C'est un support parfait pour aborder points de langues et culture en même temps	Des compétences linguistiques principalement (temps du passé, expression figée - cuentan que...)	Non	J'ai créé ma propre séquence, scratch	Oui, internet pour créer mes séquences (recherche d'idées, de support...). Je diffuse des audios.
D6	Comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres. Il s'agit de s'interroger sur les limites de l'humain que le monstre permet de figurer et d'explorer. En quoi le monstre diffère-t-il de nous ? D'où tire-t-il sa monstruosité ?	Compétences langagières, d'expression écrite et orales.	Niveau 6eme (L'Odyssée et les métamorphoses)	Tous les manuels sont dans ma classe, je n'ai pas les références ici.	Non pas vraiment
	Objectifs culturels, découverte des liens unissant les populations du monde, réflexion sur la condition humaine	-Comprendre et interpréter des textes ou des œuvres	Des extraits des métamorphoses d'Ovide en 5 Le mythe des Atrides	Images/ film/ pièces de théâtre	Oui quelquefois en lancement ou en fin

		-Exprimer une opinion de manière constructive et raisonne -Formuler une opinion, la comparer avec celle d'autrui, à l'écrit ou à l'oral, dans un débat.	avec les 3emes en latin/grec Le mythe de Méduse avec les 3emes (l'étrangère)		
D7	Culture/ réflexion personnelle	Objectifs du lycée ?	Non	Tous au collège. Compilation de tous les manuels	Non.
D8	Renforcer l'usage des certaines groupes grammaticaux.	Expression orale et écrite	On a travaillé sur le mythe de « La madre monte [La mère forêt] », on l'a utilisé pour le niveau intermédiaire	Vidéos et des textes ainsi que des images et un livre de José Luis Díaz Granados, « Cuentos y leyendas de colombia »	Oui, par tout, plutôt pour présenter du contenu.
D10	Voir au-dessus	Analyse littéraire	L'an dernier, mythologie grecque et Beowulf à des terminales L	Dictionnaires de mythologie, vidéos sur les origines des héros, extrait de Beowulf	Vidéos
D11	Connaissances culturelles	Compréhension écrite d'un texte culturel, comprendre le message global	Non	Manuel Fantastisch (contes)	À tous les moments, exercices en ligne, visionnage de vidéos et de commentaires audio, visioconférence pendant le confinement, enregistrements sonores
D12	Objectifs culturels	Découverte de la culture anglophone	Non	Vidéos ou textes didactisés au collège	Parfois. Principalement lors de tâches finales.

Nous allons maintenant analyser l'échantillon d'apprenants. 18 adultes, actuellement en France, ont répondu à notre enquête, tous ayant effectué un processus de migration légale depuis leur pays d'origine dans le but de poursuivre leurs études supérieures, comme nous pouvons le voir dans le tableau 6.

Tableau 6 : Profil des apprenants interrogés.

Quelle est votre nationalité ?	Dernier diplôme obtenu :	Quel âge avez-vous ?	Quelle est la (les) langue (s) officielle (s) dans votre pays ?	Maîtrisez-vous d'autres langues ? Lesquelles ?
Bolivienne	Master 1	28	Espagnol	Anglais, français
Colombienne	Architecte DE Master	30	Espagnol	Français, anglais
Colombienne	Psychologue	30	Espagnol	Anglais
Colombien	IFLE DUEF	36	Espagnol	Anglais, français
Colombienne	Economist	38	Espagnol	Anglais
Colombienne	Licence de psychologie	25	Espagnol	Anglais
Allemagne	Journaliste	25	Allemand	Anglais, allemand et espagnol
Mexicaine	Architecte	32	Espagnol	Oui, Anglais (Basic) français (Intermédiaire)
Colombienne	Master 2 en Psychologie du Travail	35	Espagnol	Anglais
Colombienne	Ingénieur industriel	30	Espagnol	No
Colombienne	Tourisme	31	Espagnol	Espagnol
Brésilienne	Licence en Droit parcours Sciences Politiques	24	Portugais	Anglais et français
Française et chilienne	Master 2 Développement local	39	Espagnol	Français
Colombien	Master 2 Mécanique Numérique en Ingénierie	37	Espagnol	Anglais
Syrienne	L3	32	Arabe	Anglais
Colombienne	Ingénieur civil	23	Espagnol	Français, anglais
Colombienne	Master en Génie industrielle	29	Espagnol	Français, anglais
Trinidad & Tobago	Bachelor of Arts	30	Anglais	Français

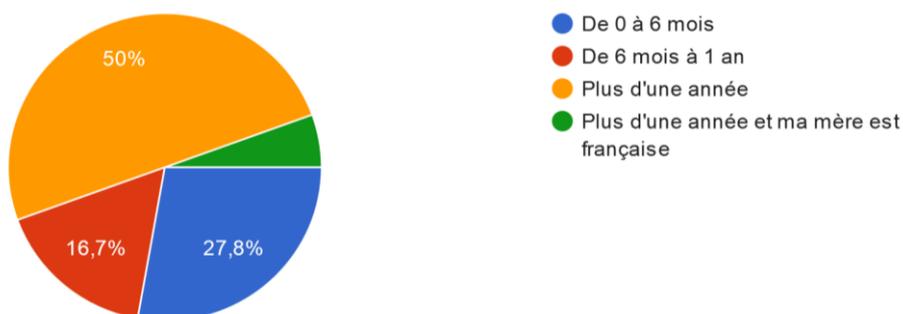
Nous pouvons voir que ce groupe est particulièrement composé de personnes originaires d'Amérique latine, à l'exception des pays comme le Venezuela, le Nicaragua, le Honduras, Haïti, le Guatemala, entre autres. En ce qui concerne les langues officielles, nous avons obtenu que 88,9 % d'entre elles ont clairement indiqué qu'elles sont le produit de processus coloniaux et 5,6 %

reconnaissent que leur langue est le produit d'un mélange de civilisations. C'est ce que montre le graphique 6.



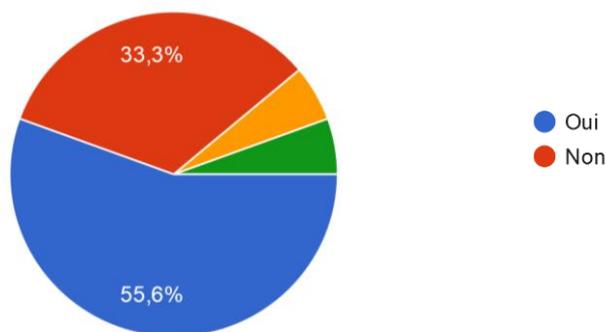
Graphique 6. La langue officielle de votre pays est une ?

Tous ont été des étudiants FLE pendant leur séjour en France. Et au moins 50 % ont été des étudiants en FLE pendant au moins un an.



Graphique 7. Pendant combien de temps ?

Il y a 66,8 % des personnes qui reconnaissent avoir eu des problèmes d'apprentissage de FLE.



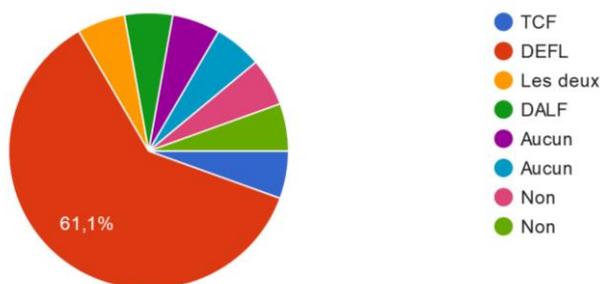
Graphique 8. Avez-vous eu des difficultés pour apprendre le français ?

Dans le tableau 7, suivant, nous énumérons les problèmes les plus fréquents dans l'apprentissage de FLE.

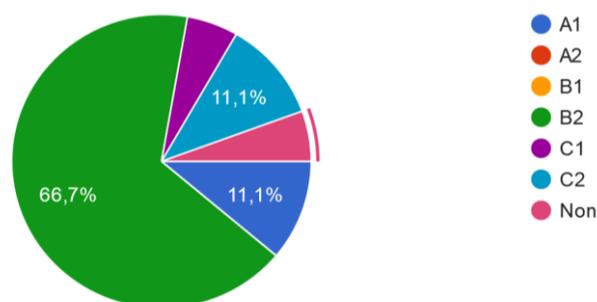
Tableau 7. Pourriez-vous décrire ces inconvénients ?

Le subjonctif
Manque de pratique car on est tous étrangers et aussi l'écriture est très difficile.
Parfois ce sont plutôt les exceptions en grammaire
Prononciation et exceptions
La pédagogie d'enseignement et la grammaire française
Conjugaison
Le manque de conversations avec des personnes francophones
J'ai eu difficultés pour m'exprimer
La compréhension orale
J'avais des difficultés phonétiques
La prononciation des voyelles nasales
La prononciation de la langue est un peu compliquée.
La grammaire, les sons qui n'existent pas dans ma langue maternelle

Cependant, 77,9% sont titulaires d'un diplôme de langue française, 66,7% déclarent avoir un niveau B2.

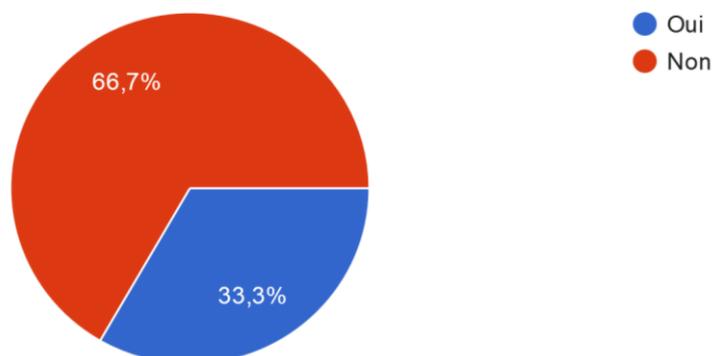


Graphique 9. Êtes-vous actuellement titulaire d'un diplôme de langue française (TCF ou DELF) ?



Graphique 10. Quel niveau ?

Pour ouvrir une fenêtre sur un aspect socioculturel important, nous avons décidé de demander si les personnes se sont senties agressées, intimidées ou discriminées, verbalement ou physiquement. Parmi ceux-ci, 33,3 % ont répondu affirmativement.



Graphique 11. Au cours de votre séjour en France, vous êtes-vous senti agressé, intimidé ou discriminé, verbalement ou physiquement ?

Parmi les raisons mentionnées par les répondants, ils ont cité : « nationalité », « l’accent », « manière de parler », « j’ai été plus précisément discriminée lors de l’accès au travail car mon accent » et « sexe ».

En abordant la question des RS, tous les participants ont une connaissance ou une notion de l’expression récit symbolique et la définissent de différentes manières comme indiqué dans le tableau 8. Et selon le graphique 12, 61,1% pensent que les RS relèvent de l’imaginaire.

Tableau 8. La définition de l’expression récit symbolique est pour vous.

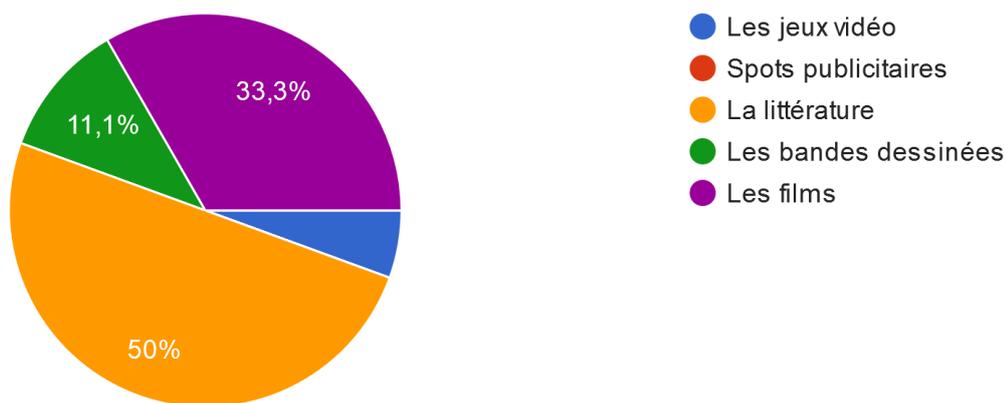
Une histoire ancienne très célèbre qui n’est pas vrai.
Histoire, d’origine populaire ou d’un village qui raconte une histoire que n’est pas réel mais base sur de croyance.
Une histoire suivant liée à la nature qui peut raconter un événement incroyable qui cherche à donner du sens à la réalité.
Une histoire divine.
Ensemble de croyances, de représentations idéalisées.
Histoire.
Une belle histoire avec un peu de réalité et aussi d’explication sur notre vie ou origine.
Une histoire vraie avec altération imaginaire que grossi la valeur de la réalité.
C’est une version fabriquée de la réalité qui vise à expliquer une situation.
Quelque chose que n’existe pas.

C'est une supposition.
Une sorte de légende utilisée pour essayer d'expliquer un phénomène sans avoir des connaissances scientifiques.
Un fait qui n'est pas réel ou qui n'a pas de preuve concrète
C'est une histoire imaginaire que change les qualités d'une personne et les donne plus de valeur qu'ils n'en ont réellement
Une histoire répétée par plusieurs générations jusqu'à ce que certains pensent que c'est arrivé un jour, elle est composée en principal par deux éléments essentiels : le pouvoir surnaturel et la souffrance, ceux qui assurent sa continuité.
C'est une histoire qui raconte des fantaisies et qui fait partie de la culture populaire d'une région.
Histoire qui raconte l'origine du monde.
Une histoire qui n'est pas vraie



Graphique 12. Seriez-vous capable de nous dire si les récits symboliques relèvent de... ?

50% des personnes se considèrent comme des amateurs(trices) des RS, et 100% ont lu un RS parmi ceux que nous pouvons trouver : el dorado, les sirènes, le talon d'Achille, Gilgamesh, l'Odyssée, mythologie nordique, les dieux de l'Olympe, la mythologie du Sud du Chili, l'homme Bufeo, Curupira, le mythe de Déméter, Bachué, le dieu Quetzalcoatl. 77.8 % regardent des films qui racontent des histoires de personnages tirés des récits symboliques dont les titres les plus connus sont : Thor, Apocalypse, Talon d'Achille, Le labyrinthe du faune, Fury des titans, l'Odyssée, l'Eliade, La Ilorona, Le seigneur des anneaux, Percy Jackson Perseus, comme le montre le graphique 13, 50% préfèrent la littérature comme moyen de traiter des RS.



Graphique 13. Pour une approche des récits symboliques, vous préférez... ?

3.1.2. Fiche d'ingénierie

Nous nous baserons sur ces résultats pour notre proposition d'ingénierie, qui sera purement conceptuelle, car en raison de la situation sanitaire, nous n'avons pas été en mesure de réaliser les stages. Pour donner suite à nos objectifs d'étude, la formation des formateurs sera orientée vers une approche pluriculturelle et plurilingue. Considérant que la didactique des langues est une discipline proactive, qui doit répondre aux besoins internationaux, à travers des propositions innovantes, comme le soulignent Spaëth et al. (2017, p9), « les relations complexes entre langues secondes et langues nationales y sont souvent des moteurs de changement et de contradiction. Elles donnent lieu à des clivages théoriques et méthodologiques ». Lorsqu'un adulte migrant n'a pas les moyens suffisants pour accéder aux formations FLE universitaires, il doit s'adresser à des associations ou à l'OFII pour des formations souvent animées par des bénévoles peu ou pas formés au FLE.

Notre public cible doit avant tout s'intégrer rapidement à une activité économique qui lui permette de subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille. Ainsi, la réalisation d'activités académiques telles que l'apprentissage de la langue est généralement un défi personnel qui peut être relevé, comme l'avait proposé Dumazedier cité dans Le Meur, G. (2005, p.106), par une formation mentale « l'entraînement mentale » équivalente à une formation sportive effectuée pendant le temps libre, comme une autoformation tout au long de la vie, aspect important dans la société compétitive d'aujourd'hui. Dans sa stratégie, il propose un

triptyque clé : faits, idées, actes. Des faits que nous devons observer et rechercher à les expliquer, des idées qui nous aident à comprendre et à expliquer à travers des théories (par exemple la grammaire), et des actes pris de la manière la plus rationnelle possible.

Nous formulons une démarche d'ingénierie centrée sur les apprenants et leurs origines, qui devrait aboutir à un projet permettant de fusionner les fonctions d'enseignement, les quatre compétences définies selon le « CECRL » et les besoins particuliers de chacun, sans ignorer que toute théorie, toute mémoire scientifique est susceptible en tant que processus itératif d'être modifiée, révisée et réfutée. Donc, le résultat est la fiche proposée :

Fiche d'ingénierie

Parcours	Ingénierie et formation de formateurs
Domaine	Ingénierie de formation et pédagogie en FLE-FLI.
Public	Ces activités s'adressent aux responsables de projets pédagogiques visant à enseigner les langues au public migrant adulte.
Présentation	La vision du monde des personnes migrantes, leurs expériences de vie et leurs connaissances sont largement reléguées lorsqu'il s'agit de s'inclure dans la société d'accueil. Ce n'est un secret pour personne que la grande majorité des migrations sont dues à des déplacements forcés en raison des conflits armés. Le grand paradigme actuel de la « crise » ouverte par la pandémie COVID-19, rend indispensable une réflexion sur les effets des modèles éducatifs de la société occidentale. La cohérence entre les projets personnels des formateurs et les projets institutionnels de chaque pays est la clé d'un processus plus humain et plus fécond.
	Développer chez les participants la capacité d'analyser la

Objectif général	littérature liée aux RS comme un pont entre les cultures en recherchant les liens entre leurs pays et ceux-ci d'accueil, en harmonie avec leur projet de vie et le projet institutionnel auquel ils sont inscrits.
Mode de travail	En analysant de manière approfondie la littérature des RS (compétences lexicales, grammaticales et pragmatiques) comme un moyen d'échanger des idées et un outil pour améliorer l'enseignement d'une deuxième langue.
Compétences	<p>L'objectif final étant d'obtenir des diplômes aux tests du DELF, il s'agit d'analyser, de renforcer et de consolider les compétences énoncées dans le CECRL :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La réception : écouter, lire. • La production : s'exprimer oralement en continu, écrire. • L'interaction : prendre part à une conversation. • La médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation de textes).
Contenu programmatique (Durée à déterminer)	<p>Séance 1. Introduction et premier contact des participants.</p> <p>Séance 2. Déterminer le cadre juridique du projet (en fonction du pays d'accueil).</p> <p>Séance 3. Déterminer les politiques éducatives (en fonction du pays d'accueil).</p> <p>Séance 4. Effectuer une analyse du projet éducatif en fonction de chaque institution. (Association, école, université).</p> <p>Séance 5. Réaliser un projet éducatif en fonction des besoins des participants.</p>

Séance 6. Unifier les points communs trouvés et adapter le projet qui en résulte aux compétences décrites dans le CECRL.

Séance 7. Étudier les guides pédagogiques de manière autonome avant les sessions (en prenant comme suggestion de base l'orientation didactique réflexive ODR).

Séance 8. Exposer et discuter les guides proposés par les participants.

Séance 9. Réaliser un exercice commun à partir des guides de groupe, en obtenant un guide des RS partagé.

Séance 10. Proposer des changements et des supports de travail concernant le guide partagé.

3.1.3. Exemple de séance : Orientation Didactique Réflexive (ODR)

Dans le cadre de cette étude, nous présentons à titre d'exemple le modèle d'Orientation Didactique Réflexive (ODR) proposé par Magalhaes & Campos (2017) pour la réalisation de quatre sessions de cours, les résultats sont présentés ci-dessous :

Orientation Didactique Réflexive (ODR)

1. **Genre** : Littérature des récits symboliques
2. **Agents discursifs** : Apprenants de français, portugais, espagnol niveau A1.
3. **Supports** :
 - ✓ Texte de base 1 : Extrait de : Albert & Kopenawa (2015, p11.) Les ancêtres animaux. Exemple de RS du peuple Yanomami (Brésil).

« Les *xapiri* sont les images des ancêtres animaux *yarori* qui ont été transformés dans le premier temps. C'est leur vrai nom. Vous les appelez « esprits », mais ce sont d'autres. Ils sont nés alors que la forêt était encore jeune. Nos anciens chamans les ont fait danser pour toujours, et, comme eux, nous continuons jusqu'à aujourd'hui. Quand le soleil se lève sur la poitrine du ciel, les *xapiri* dorment. Lorsqu'il redescend, l'après-midi, l'aube est annoncée pour eux et ils se réveillent. Notre nuit est leur jour. Ainsi, lorsque nous dormons, les esprits, réveillés, jouent et dansent dans la forêt. Il en est ainsi. Ils sont nombreux, car ils ne meurent jamais. C'est pourquoi ils nous appellent « petits fantômes » *-pore thë pë wei!*- et nous disent : « Vous êtes des fantômes étrangers parce que vous êtes mortels », parce que, contrairement à eux, nous sommes faibles et mourons facilement.

“Os *xapiri* são as imagens dos ancestrais animais *yarori* que se transformaram no primeiro tempo. É esse o seu verdadeiro nome. Vocês os chamam “espíritos”, mas são outros. Vieram à existência quando a floresta ainda era jovem. Os nossos antigos *xamãs* os faziam dançar desde sempre e, como eles, nós continuamos até hoje. Quando o sol se levanta no peito do céu, os *xapiri* dormem. Quando volta a descer, à tarde para eles o alvorecer se anuncia e eles acordam. Nossa noite é seu dia. De modo que, quando dormimos, os espíritos, despertos brincam e dançam na floresta. Assim é. São muitos mesmo, pois não morrem nunca. Por isso nos chamam “pequena gente fantasma” *-pore thë pë wei!*- e nos dizem: “Vocês são fantasmas estrangeiros porque são mortais!”, porque, ao contrário deles, somos fracos e morremos com facilidade.

- ✓ Texte de base 2 : Extrait de : Jacanamijoy (1998) in Rocha, M. (Compilador). (2010) Avant l'aube : Anthologie des littératures indigènes des Andes et de la Sierra Nevada de Santa Marta (2010, p.117) Exemple de RS du peuple Inga (Colombie).

Le souffle de *ambi uasca* « *Ambi uasca samai* »

En temps primordial, la Terre entière était dans l'obscurité. Il était déjà peuplé par tous les êtres, y compris l'homme, mais il manquait d'intelligence et tâtonnait pour trouver de la nourriture. Ce faisant, les hommes tombèrent sur le *yajé*, le coupèrent en deux et le donnèrent aux femmes pour qu'elles le goûtent, et elles eurent leurs règles.

Lorsqu'ils l'ont goûté, ils ont été extasiés de voir comment le morceau qui restait a commencé à pousser et à monter vers le ciel. Peu à peu, les ombres ont pris forme et les silhouettes se sont mises à clignoter, et ils ont vu que le *yajé* pénétrait une immense fleur qui, une fois fécondée, se transformait en Soleil. De là, les enfants du Soleil sont descendus,

chacun jouant une mélodie différente avec ses flûtes et ses tambours et chaque mélodie s'est transformée en une couleur différente. Lorsqu'ils ont atteint la terre, ils se sont dispersés et chacun déposa la lumière et la couleur dans chaque être.

Et quand le monde a été totalement illuminé, toute cette symphonie de couleurs et de musique a fait surgir la compréhension chez tous les hommes, créant ainsi l'intelligence et le langage.

Aliento de *ambi uasca* « *Ambi uasca samai* »

En el tiempo primigenio toda la Tierra estuvo a oscuras. Ya estaba poblada de todos los seres, incluido el hombre, pero este carecía de inteligencia y erraba a tientas buscando alimentos. Realizando esta tarea los hombres tropezaron con el bejuco del *yajé*, lo partieron justo por la mitad y le dieron a probar a las mujeres y ellas tuvieron la menstruación.

Cuando ellos lo probaron se quedaron extasiados viendo cómo el pedazo que les sobró empezó a crecer y a trepar hacia el cielo. Poco a poco, las sombras tomaron contorno y las siluetas empezaron a dar pequeños destellos, y vieron que el *yajé* penetraba una flor inmensa que al ser fecundada se transformó en el Sol. De allí bajaron los hijos del Sol, cada uno tocando una melodía distinta con sus flautas y tambores y cada melodía se transformó en un color distinto. Cuando llegaron a la tierra se dispersaron y cada uno depositó la luz y el color en cada ser.

Y cuando el mundo estuvo totalmente iluminado, toda esa sinfonía de colores y música hizo brotar el entendimiento en todos los hombres, creándose así la inteligencia y el lenguaje.

- ✓ Texte de base 3 : Extrait de : Bergin (1927, p. 402-404) in Sterckx, Claude. (1985, p. 297-298) Exemple de RS du peuple Breton (France).

Le fils du Dàghdha a été tué par un mari jaloux, et le père éploré erre en Irlande à la recherche d'un remède pour le rappeler à la vie. Il rencontre enfin trois frères qui détiennent trois talismans merveilleux.

« Quels sont-ils ? » interrogea le Dàghdha. « Une chemise, une massue et un manteau » répondirent-ils. « Quel est leur pouvoir ? » demanda le Dàghdha. « La massue que tu vois a une extrémité douce et l'autre dure. La première ressuscite les morts et la seconde tue les vivants » (*an lorg môr sa adchi, ar se, cenn ailgen agi 7 cenn ainbthean. indara cend ag marbad na mbeo, 7 in cenn ele ag tathbeougud na marb*). « Et la chemise et le manteau : quelles sont leurs vertus ? » demanda le Dàghdha. « Celui qui s'enveloppe dans le manteau peut

prendre la forme, la taille et la couleur qu'il désire, quelles qu'elles soient. Quant à la chemise, elle préserve de tout chagrin et de toute maladie celui qui l'endosse ». « Montrez-moi la massue » dit le Dàghdha : et ils la lui prêtèrent. Aussitôt il les frappa tous les trois avec le mauvais bout et il les tua, puis il toucha son fils avec le bon bout et celui-là se leva plein de vie. Il se passa la main sur les yeux et interrogea son père : « Qui sont ces trois cadavres près de moi ? ». « Ce sont trois frères que j'ai rencontrés, répondit le Dàghdha. Ils possédaient trois talismans hérités de leur père, dont cette massue qu'ils m'ont prêtée. Je les ai tués avec un bout et je t'ai ressuscité avec l'autre ». Il ne serait pas bien de ne pas leur rendre la vie de la même façon qu'à moi dit le fils. Le Dàghdha les toucha alors du bon bout de la massue et ils se relevèrent aussitôt. « Comprenez-vous que je vous ai tués avec votre propre massue ? » leur demanda le Dàghdha. « Oui, c'était une méchante ruse » répondirent-ils. « Je connais le pouvoir de votre massue et je m'en suis servi pour vous ramener à la vie : donnez-la-moi » dit le Dàghdha. « Oui, mais comment partager notre héritage après cela ? ». « Vous établirez un tour de rôle, dit le Dàghdha, de sorte que chacun de vous ait un talisman puis n'en ait pas jusqu'à ce que son tour revienne ».

4. Actions linguistiques :

- Lecture, analyse, compréhension et discussion de textes qui montrent les différentes perspectives des RS, de la vision de la pluralité culturelle. (Compétence lexicale, compétence grammaticale, compréhension écrite).
- Invitation à la production écrite.

5. Objectifs :

- ✓ Entraîner la lecture.
- ✓ Former à la compréhension et à la production de textes structurés.
- ✓ Accepter la pluralité culturelle.
- ✓ Connaître une partie de la philosophie et de la vision des « autres ».
- ✓ Étudier et analyser le concept de RS.
- ✓ Se reconnaître comme un mélange de cultures anciennes.
- ✓ Laisser ouverte la réflexion par rapport à la cosmovision nord / sud

6. Temps estimé : 4 Sessions de 50 minutes chacune.

7. Éléments constitutifs :

- ✓ Présentation du corpus des textes.
- ✓ Présentation des auteurs.
- ✓ Analyse du corpus : difficultés, analyse conjointe et corrections.

- ✓ Reconnaissance et remise en question des principales différences entre les visions du monde.
 - ✓ Discussion sur les caractéristiques de la littérature des RS. Principales composantes linguistiques.
 - ✓ Questionner la connaissance des traditions.
 - ✓ Remettre en question nos préjugés.
- 8. Contexte de production et d'utilisation :** L'interprétation et la production de textes sont des clés de l'enseignement d'une langue et de la réalisation d'une communication efficace à n'importe quelle étape du processus d'apprentissage. Dans cette analyse comparative de littérature, nous contrastons trois extraits des RS essayant d'inclure finalement une autre version écrite, imaginée.
- 9. Éléments linguistiques-discursifs et/ou littéraires :**
- ✓ Travailler sur la compétence lexicale, en cherchant à accéder à un mode d'expression littéraire, en élargissant le vocabulaire et en laissant de côté l'oralité. Puisque, selon Eluerd (2008) « La langue écrite n'est pas une transcription de l'oral mais un traitement spécifique de l'énoncé qui dispose de moyens de nature spatiale et d'interprétation visuelle : l'écriture et la ponctuation ».
 - ✓ Étudier la grammaire en analysant la structure des phrases, la conjugaison, les accords des verbes puis l'ordre et la forme des mots.
- 10.** Développer la composante pragmatique en raison du contexte de l'activité et compte tenu du fait que « La composante pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre l'orateur et la situation »⁵⁷.
- 11. Réflexion pédagogique :** L'apprenant utilise le texte pour élargir l'horizon des attentes lors de la comparaison avec sa production de RS et un texte formel. À travers l'analyse du concept de RS dans différentes cultures et lieux du monde, l'apprenant pourra élargir sa culture générale par rapport à

⁵⁷ Source : <https://eduscol.education.fr/cid45678/le-cadre-europeen-commun-referenc-pour-les-langues.html>

des traditions inconnues jusqu'à présent et les contraster avec sa propre culture. Cet exercice nous permettra de réfléchir et de découvrir la richesse de la diversité. Grâce à cette réflexion, qui vise à éveiller l'esprit critique, il est possible d'aller plus loin dans ses propres racines, de valoriser les connaissances ancestrales, de les exprimer sous forme écrite en utilisant des structures appropriées, passant ainsi de l'oral à l'écrit.

- 12. Activités complémentaires :** Recherche d'autres RS par l'apprenant, en tenant compte de la structure, de la cohérence, de l'organisation, de l'adaptation et de la structuration d'un document complexe.

Pour évaluer l'activité, nous proposons une analyse conjointe des compétences lexicales, grammaticales et pragmatiques travaillées par exemple dans les représentations des animaux, auxquelles nous donnons un sens, un nom, une description qui dans chaque langue est distincte, et pour lesquelles chaque personne diffère selon sa propre expérience de vie, par exemple, en Inde, l'éléphant est un dieu, les vaches sont sacrées, ce qui signifie plus que la simple réalité, le concept transcende le « sacré », il est transmis à travers l'histoire, autre exemple, lorsqu'on analyse le lion qui ne se trouve physiquement qu'en Afrique à l'origine, mais qui est un symbole dans presque tous les pays.

Par exemple, nous pouvons évaluer la production écrite, en analysant la capacité d'associer des idées en utilisant des mots et en construisant des phrases pour, à la fin, créer un nouveau texte afin d'établir des relations logiques. Les étudiants établiront ainsi des liens avec leurs cultures, en adaptant leurs histoires pour approfondir la production littéraire, ce qui est intéressant du point de vue de la théorie de la méthode réceptive proposée par Otten, M. (1987, p. 9) puisqu'il est possible de proposer un horizon d'attente qui deviendra un défi pédagogique.

Conclusion

Les recherches effectuées ont montré que la formation en FLE pour les apprenants adultes doit être abordée dans une perspective holistique de l'être, c'est-à-dire en tenant compte des facteurs psycho-affectifs, socioculturels, évolutifs, cognitifs et biologiques des étudiants et, bien sûr, des formateurs, répondant ainsi au besoin des êtres humains de raconter leur histoire et, surtout, de la comprendre.

Il est évident que les formateurs et les apprenants s'accordent à dire que les RS sont un pont pour la compréhension entre les êtres humains, ce qui a été démontré et étayé par des études récentes de « mythologie comparée » grâce à une analyse informatique complexe d'échantillons de RS prélevés au niveau mondial, qui a permis de trouver des liens importants au sein des « motifs » les plus pertinents des différentes cultures.

À la lumière de l'analyse critique des événements historiques, qui sert de base au processus de décolonisation de la pensée, nous concluons que les politiques et les propositions éducatives devraient être orientées pour aider les personnes à se reconnaître comme *citoyens du monde et comme éléments d'une grande biodiversité qui ne peut être séparée de leur histoire, de leur contexte culturel et social*. Pour y arriver, il faut accepter que le plurilinguisme et le multiculturalisme ne constituent pas des dangers pour les sociétés d'accueil, mais plutôt des opportunités de partager une partie du patrimoine immatériel de l'humanité, ce qui permet, entre autres, l'affirmation de l'identité des personnes, qui dans le cas de la migration est modifiée par un niveau d'acculturation résultant du processus « d'intégration ».

L'étude comparative des « noyaux problématiques » représentés dans les contenus des RS conduit à modifier la vision de l'autre, en le revalorisant intégralement, en créant un dialogue entre contemporanéité et traditions anciennes, en considérant que chaque réalité est le produit de structures et de systèmes très variés qui sont des constructions sociales en constante évolution, comme un tissu qui se développe et se renforce par l'apprentissage et l'enseignement.

En tant que processus itératif, cette proposition d'ingénierie de la formation continuera à être élargie par l'autoformation, en mélangeant l'expérience empirique et la recherche de théories dans une clé décoloniale, qui aident à sentir/penser le « glocal » comme une réponse aux défis contemporains : réchauffement climatique, surexploitation des ressources, transition écologique, parmi beaucoup d'autres.

Nous considérons qu'il est vital de projeter l'application de l'ingénierie de la formation à d'autres domaines de la connaissance tels que les mathématiques et les sciences fondamentales dans le processus de formation des facultés d'ingénierie, par exemple, en proposant une ethno-ingénierie qui ne réponde plus aux besoins du marché et du capital, toujours orientée vers l'utilitarisme, mais au contraire aux besoins fondamentaux des populations dans le cadre d'un développement durable et viable, en pensant aux générations futures, en ayant comme fondement la relation entre la terre et l'humanité.

Bibliographie

- Albert, B., & Kopenawa D. (2015). *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami [La chute du ciel : paroles d'un chaman yanomami]*. Companhia das letras.
- Alcaraz, M., Braud, C., & Calvez, A. (2016). *Édito : Méthode de français Niveau A1*. Didier.
- Angélie, A., & Alarcón, M. (2015). *Des conflits socio-environnementaux aux vulnérabilités sociétales liés à l'eau au Mexique (Puebla-Chihuahua) : Première approche par l'analyse de la Presse Quotidienne Régionale (PQR) »*, L'Ordinaire des Amériques. 218, mis en ligne le 05 juillet 2015, DOI : <https://doi.org/10.4000/orda.1975>
- Arias, M., Ortiz, A., & Pedrozo, Z. (2018). *Pedagogía decolonial : hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. (Proyecto escenarios formativos mediadores de las biopraxis de niños y niñas en contexto de pobreza) [Pédagogie décoloniale : vers la configuration de biopraxie pédagogique décolonisante (Projet de scénarios de formation à la médiation de la biopraxie des enfants dans le contexte de la pauvreté)]*. Revista ensayos pedagógicos. 13(2), p. 201-233. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Augé, H., Cañada, M. & Marlhens, C. (2005). *Tout va bien ! : Méthode de français 1*. CLE International.
- Azevedo, F., Sardinha, M., & da Graça Sardinha, M. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Covilhã : Lidel.
- Beard, M. (2018). *SPQR : A history of Ancient Rome [SPQR : Une histoire de la Rome antique]*. Epublibre Titivillus.
- Beaurain, N. (2017). *La place de la maîtrise du français dans le processus de socialisation et d'intégration des migrants*. [Mémoire de master de

l'université Grenoble Alpes] <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2018/01/memoire-Nathalie-Beaurain.pdf>

- Berezkin, Y. (2007). « « *Earth-Diver* » and « *Emergence from under the Earth* » : cosmological tales as an evidence in favor of the heterogenic origins of American Indians ». *Archaeology, Ethnology and Anthropology of Eurasia* 4 [« « *Earth-Diver* » et « *Emergence from under the Earth* » : contes cosmologiques comme preuve en faveur des origines hétérogènes des Indiens d'Amérique »]. *Archéologie, Ethnologie et Anthropologie de l'Eurasie* 4, 32, p. 110–123. <https://doi.org/10.1134/S156301100704010X>
- Berezkin, Y. (2015). *Folklore and Mythology Catalogue : Its Lay-Out and Potential for Research* [Catalogue du folklore et de la mythologie : sa présentation et son potentiel pour la recherche]. *RMN Newsletter*, 10, p. 58–70.
- Boghossian, P. (2006). *El miedo al conocimiento: Contra el relativismo y el constructivismo*. [La peur de la connaissance : contre le relativisme et le constructivisme]. Alianza Editorial S.A.
- Bomilcar De Andrade, D. (2017). *Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères L'exemple des enseignements sur l'alimentation*. [Mémoire de Master 2 Université Sorbonne nouvelle paris 3] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692762>
- Braudel, F. (1985). *Écrits sur l'histoire*. Flammarion.
- Chomsky, N. (2014). *Chomsky on MisEducation* [Chomsky sur MisEducation]. Traduction de Gonzalo G. Djembé. Editorial Planeta S.A.
- Cirilo, D. (2013). *Música como estratégia de ensino de FLE no livro écho méthode de français*. [La musique comme stratégie d'enseignement du FLE dans le livre écho méthode de français]. [Diplôme complet de maîtrise de la langue française]. Université fédérale de Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4541>
- Da silva, B. (2017). *Os mitos na comunidade Saco Grande e suas possibilidades como recursos didáticos na escola estadual Kalunga V, em Monte alegre*

de Goiás – GO [Les mythes de la communauté de Saco Grande et ses possibilités comme ressources didactiques dans l'école publique Kalunga V, à Monte alegre de Goiás - GO. [Conclusion du cours Licence en éducation en campagne – LEDOC] Université de Brasília <https://bdm.unb.br/handle/10483/19608>

Defays, M., Delbart, A., Hammami, A. & Saenen F. (2014). *La littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette.

Didier, J. (1991). *Dictionnaire de la philosophie*. Larousse.

Dumézil, G. (1968). *Mythe et épopée. L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*. Éditions Gallimard.

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación [Philosophie de la libération]*. 4eme édition. Editorial Nueva América.

Dussel, E., Mendieta, E., & Bohórquez, C. (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y « latino » (1300-2000) : historia, corrientes, temas y filósofos [La pensée philosophique d'Amérique latine et des Caraïbes et « latino » (1300-2000) : histoire, tendances, thèmes et philosophes]*. Siglo XXI : Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe [Centre de coopération régionale pour l'éducation des adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes].

Eluerd, R. (2008). *Grammaire descriptive de la langue française*. Armand Colin.

Ferro, M. (2000). *La colonización una historia global [La colonisation, une histoire globale]*. Siglo veintiuno editores.

Fontaine, P. (16 mars 2010). *Claude Lévi-Strauss et l'anthropologie structurale*. Maison Pour Tous. http://coin-philo.net/info_soirees09-10.php

François-Salsano, D. (2018). *Conter et imaginer pour appréhender les langues et cultures*. In Rogerio Lima et Maria da Gloria Magalhaes dos Reis (org.) *Culturas e imaginários : deslocamentos, interações e superposições*

[Cultures et imaginaires : déplacements, interactions et superpositions].
1ere edition, p. 32-43. Viveiros de Castro Editora Ltda.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido [Pédagogie de l'opprimé]*. 17eme ed.
Paz e Terra

Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días [Les enfants des jours]*.
Ed. Siglo XXI de España Editores.

García, M. (2017). *Les mythes et l'identité profonde des Mixtèques*. [Thèse de
Master de l'université Rennes 2] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01532222>

Genest, É. (1994). *Contes et légendes mythologiques*. Nathan.

Ginés de Sepúlveda, J. (1967). *Tratado sobre las justas causas de la guerra
contra los indios [Traité sur les justes causes de la guerre contre les
Indiens]*. FCE.

Girardet, J. & Pécheur, J. (2002). *Campus 1 : Méthode de français [livre de
l'élève]*. CLE international.

Girardet, J., Pécheur, J. & Gibbe, C. (2013). *Écho A1 : Méthode de français*. Cle
international.

Globalwitness. (2020). *Defending tomorrow : the climate crisis and threats against
land and environmental defender [Défendre demain : la crise climatique et
les menaces contre les défenseurs des terres et de l'environnement]*.
<https://www.globalwitness.org/es/defending-tomorrow-es/>

Haugen, E. (1971), « *The ecology of language* » [« *L'écologie du langage* »], in
The Linguistic Reporter, supplement 25, p. 19-26.

Hernandez-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2018). *Metodología de la
investigación las rutas cuantitativa cualitativa y mixta (6ª Spanish Edition)*.
*[Methodologie de recherche : méthodes quantitatives-qualitatives et mixtes
(6eme édition anglaise)]*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

- Heu, É., Houssa, C., Kasazian, É., Duplex, D., Ripaud, D., & Cocton, M-N. (2014). *Saison 1 : A1-A2 méthode de français*. Didier.
- Journet, N. (2017). *Les grands mythes : origine, histoire, interprétation*. Editions Sciences humaines.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo [Des idées pour retarder la fin du monde]*. Companhia das letras.
- Le Meur, G. (2005). *Construire ma recherche : Joffre Dumazedier chercheur-accompagnateur*. Chronique sociale.
- Le Quellec, J. (2014). *Une chrono-stratigraphie des mythes de création*. in *Eurasie* 23, p. 51–72.
- Le Quellec, J. (2017). *Existe-t-il des mythes universels ?* in *Les grands mythes : origine, histoire, interprétation*. p. 9-14. Editions Sciences humaines.
- Lévy-Bruhl, L. (1935). *La mythologie primitive. Le monde mythique des Australiens et des Papous*. Document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay. <http://pages.infinit.net/sociojmt>
- Lévi-Strauss, C. (1961). *Race et histoire*. Edition Gontier.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *Anthropologie structurale*. Pocket.
- Lochmann, A., Rapoport H. & Speciale B. (2019). *The effect of language training on immigrants economic integration : Empirical evidence from France [L'effet de la formation linguistique sur l'intégration économique : Preuves empiriques en France]*. *European Economic Review*, 113, 265-296. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2019.01.008>
- López, V. Coordinatrice. (2018). *De la période post-coloniale à la décolonisation. Généalogies latino-américaines*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Magalhaes, M., & Campos, C. (2017). *Reflexões sobre o uso da ODR [Réflexions sur l'utilisation de l'ODR]*. Blanche Edições.
- Marcuschi, L. (2002). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade [Les genres textuels : définition et fonctionnalité]*. In : Dionísio, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino [Les genres textuels et l'enseignement]*. Lucerna.
- Martin, R. (1998). *Dictionnaire culturel de la mythologie gréco romaine*. Éditions Nathan.
- Martinez, A., & Eisenberg, E. (2017). *Guide du formateur Conception de modules de formation*. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH
- Martins, I. (2012). *Literacia Científica e CTS. Em VII Seminario Ibérico/III Seminario Iberoamericano CTS en la enseñanza de las Ciencias*. Aveiro : Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores [Culture scientifique et CTS. Dans le VIIème Séminaire ibérique / 3ème Séminaire ibéro-américain CTS dans l'enseignement des sciences. Aveiro : Centre de recherche et de technologie didactique dans la formation des formateurs]. p. 24-28.
- Masny, D. & Cole, D. (2009). *Multiple literacies Theory : A Deleuzian Perspective [La théorie des littératies multiples : une perspective Deleuzienne]*. Sense Publishers.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica : retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad [Désobéissance épistémique : rhétorique de la modernité, logique de la colonisation et grammaire de la décolonisation]*. Ediciones del Signo
- Morais, J., & Robillart G. 1998. *Apprendre à lire*. Editions Odile Jacob.
- Morel, A., & Roch, Y. (2017). *Les récits mythiques et la formation du sujet lecteur*. [Mémoire de 2eme année de l'Université de Montpellier] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01610150>

Morfaux, L. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Librairie Armand Colin.

Nations Unies. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas [Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples indigènes]*. (13 septembre 2007). https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjBqMSPyNTsAhVlx4UKHQ2wCFsQFjAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.un.org%2Fdevelopment%2Fdesa%2Findigenouspeoples%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F19%2F2018%2F11%2FUNDRIIP_S_web.pdf&usg=AOvVaw1K8bhaOqKCtXi--vJXpGsG

Nations Unies. (2014). *Traité sur le commerce des armes*. <https://www.un.org/disarmament/fr/convarms/sur-des-commerces-des-armes/>

Nations Unies. (2018). *Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières*. (10 et 11 décembre 2018). Marrakech (Maroc). <https://www.un.org/fr/conf/migration/global-compact-for-safe-orderly-regular-migration.shtml>

Organisation Internationale pour les Migrations IOM. (2019). *Etat De la migration dans le monde 2020* [Fichier PDF]. www.iom.int/wmr/fr.

Organisation Internationale du Travail OIT. (1989). *C169 Convention relative aux peuples indigènes et tribaux*. [Fichier PDF]. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj0yPX7upnuAhWu4YUKHR6rAwoQFjABegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ilo.org%2Fwcmssp5%2Fgroups%2Fpublic%2F---ed_norm%2F---normes%2Fdocuments%2Fpublication%2Fwcms_100899.pdf&usg=AOvVaw02fKbhZqDTtXdbfaKSWINQ

- Otten, M. (1987). *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*. Ed Duclot.
- Paitán, H. Ñ, Mejía, M. E., Ramírez, N. E., & Paucar, V. A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis. (4ª Spanish Edition). [Méthodologie de recherche quantitative-qualitative et rédaction de thèses. (4eme édition anglaise)]* Ediciones de la U.
- Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía decolonial. [Pour une pédagogie décoloniale]*. Ediciones Del Signo.
- Pieper, R. (2005). *Cartas de nuevas y avisos manuscritos en la época de la imprenta. Su difusión de noticias sobre América durante el siglo XVI [Lettres d'avis nouvelles et manuscrites au moment de l'imprimerie. Sa diffusion de nouvelles sur l'Amérique au XVIe siècle]*. In *Cuadernos de Historia moderna*. Anejos, 6, p. 83-94.
- Piñeros, L., & Rubiano, N. (2018). *Un pequeño espacio en la inmensidad de la metáfora. Desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de ELE en niveles intermedio-bajo [Un petit espace dans l'immensité de la métaphore. Développement d'une compétence métaphorique dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère aux niveaux intermédiaires inférieurs]*. [Thèse de Máster de l'université Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Comunicación y Lenguaje]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35980>
- Prendes, M. (2001). *Evaluación de manuales escolares. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación [Évaluation des manuels scolaires. Pixel-Bit. Magazine Médias et éducation]*, 16, p. 77-100. <http://hdl.handle.net/11441/45515>
- Prendes, M. & Solano, I. (2001). *Herramienta de evaluación de material didáctico impreso. [Outil d'évaluation du matériel pédagogique imprimé]*. Universidad de Murcia.
- Ricoeur, P. (1964). *Civilisation universelle et culture nationale*, in *Histoire et vérité*. Seuil, p. 274-288.

- Rocha, M. (Compilador). (2010). *Antes del amanecer. Antología de las literaturas indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta. [Avant l'aube : Anthologie des littératures indigènes des Andes et de la Sierra Nevada de Santa Marta]*. Ministerio de Cultura.
- Rodriguez, C. (Coordinador) & Hudlet, K. (2017). *La resistencia de los apicultores mayas contra la soja transgénica de Monsanto. Por un medio ambiente sano que promueva los derechos humanos en el Sur Global. [La résistance des apiculteurs mayas au soja génétiquement modifié de Monsanto. Pour un environnement sain qui favorise les droits de l'homme dans le Sud global]*. 1ère édition. p. 117-144. Siglo Veintiuno Editores.
- Romão J. & Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral : A descolonização das mentes [Paulo Freire et Amílcar Cabral : La décolonisation des pensées]*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Salhi, S. (2014). *Mythes et légendes dans la didactique du Français langue étrangère. [Thèse de doctorat de l'université de Toulouse]*.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01140855>
- Saugera, É. (1998). *La traite des noirs en 30 questions*. Gesté Editions.
- Spaëth V., Babault, S., & Bento, M. (2017). *Tensions en didactique des langues : entre enjeu global et enjeux locaux*. Peter Lang.
- Steen, L. A. (2002). *A problemática da literacia quantitativa [Le problème de la littératie quantitative]*. *Educação e Matemática, Setembro/Outubro* (69), p. 79-88.
- Sterckx, C. (1985). *Survivances de la mythologie celtique dans quelques légendes bretonnes*. In : *Etudes Celtiques*, 22, 1985. p. 295-308. DOI :
<https://doi.org/10.3406/ecelt.1985.1800>
- Taquez, J. (2018). *La mitología comparada como estrategia didáctica para la enseñanza de la lengua castellana en la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán, orito. [La mythologie comparée comme stratégie didactique pour l'enseignement de la langue espagnole à l'institution éducative Jorge*

Eliecer Gaitán, Orito] [Thèse de master de l'université del Cauca, Colombia].

<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/380>

Tiouka, A. (2016). *Stratégies Amérindiennes En Guyane Française*. In *Multitudes* 3, 64, p. 199-210. <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2016-3-page-199.htm>

Thomaz, P. (2009). *O dilaceramento da experiência. As poéticas da desolação de Bernardo Carvalho e Sergio Chejfec*. [La lacération de l'expérience. La poétique de la désolation de Bernardo Carvalho et Sergio Chejfec. [Thèse de doctorat présentée à la Faculté de philosophie, littérature et sciences humaines de l'Université de São Paulo pour obtenir le titre de docteur en littérature].

https://www.researchgate.net/publication/256006461_O_dilaceramento_da_experiencia_As_poeticas_da_desolacao_de_Bernardo_Carvalho_e_Sergio_Chejfec

Thompson, S. (1955–1958). *Motif-index of folk-literature : a classification of narrative elements in folktales, ballads, myths, fables, mediaeval romances, exempla, fabliaux, jest-books, and local legends* [Motif-index de la littérature populaire : une classification des éléments narratifs dans les contes, ballades, mythes, fables, romances médiévales, exemples, fabliaux, livres de blagues et légendes locales]. Rev. and enl. ed. 6 vols. Indiana University Press.

Thuillard, M., Le Quellec, J-L., d'Huy J. & Berezkin Y. (2018). *A large-scale study of world myths* [Une étude à grande échelle des mythes du monde]. in *Trames : Journal of the Humanities and Social Sciences*, 22, 4, p. 407–424. <https://doi.org/10.3176/tr.2018.4.05>

Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo. Tradução Caio Meira* [Littérature en danger. Traduction Caio Meira]. DIFEL.

Vernant, J. (1966). *Frontières du mythe*. Gallimard.

- Vernant, J. (1973). *Mito y pensamiento en la grecia antigua [Mythe et pensée chez les grecs]*. Traduction de Juan Diego López Bonillo. Editorial Ariel.
- Vicher, A et al. 2004. *Référentiel FLI Français Langue D'intégration*. Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté.
- Voegelin, C., Voegelin F., Schutz, Jr., & Noel, W. (1967). *The Language Situation in Arizona as Part of the Southwest Culture Area [La situation linguistique en Arizona dans le cadre de la zone culturelle du sud-ouest.]*. In Dell H. Hymes and William E. Bittle (eds.), *Studies in Southwestern Ethnolinguistics: Meaning and History in the Languages of the American Southwest*, p. 403-451. Mouton de Gruyter.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales : Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir [Pédagogies décoloniales : pratiques insurgées de résister, de (ré)exister et de (ré) vivre]*. Ediciones Abya-Yala.
- Wallerstein I. (2006). *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-mondes*. La Découverte.
- Zuleta, E. (1980). *El elogio de la dificultad. [L'éloge de la difficulté]*. Universidad del Valle. <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/Elogio.pdf>

Annexes

Annexe 1 : Outil proposé par Prendes & Solano, (2001) pour l'évaluation du matériel didactique.

1. FORMATO DEL LIBRO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Encuadernación (solidez) ◆ Manejabilidad (tamaño) ◆ Costo ◆ Estructura interna (compaginación) 	
2. ANÁLISIS DE CONTENIDO	2.1. Información	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conceptos básicos ◆ Adecuación a demanda curricular ◆ Valor en relación a objetivos curriculares ◆ Adaptación a contexto sociocultural e ideológico. ◆ Coherencia en la estructura interna (secuenciación) ◆ Adecuación al nivel de los alumnos ◆ Actualidad ◆ Densidad de información
	2.2. Texto	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Tipografía (tipo de letra, interlineado, tamaño, cortes de palabras, columnas) ◆ Lenguaje (vocabulario, expresión verbal) ◆ Legibilidad ◆ Composición (estilo)
	2.3. Ilustraciones	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Proporción, tamaño, distribución ◆ Uso de color ◆ Calidad estética ◆ Función (información) ◆ Adecuación a los alumnos ◆ Adecuación a contenidos y objetivos curriculares ◆ Adecuación al contexto
	2.4. Ejercicios y actividades	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Frecuencia ◆ Adecuación a contenidos y objetivos ◆ Adecuación a alumnos (grados de dificultad) ◆ Propuestas ajenas a los del propio libro
	2.5. Índices, sumarios, síntesis, organizadores previos	
3. ASPECTOS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Análisis ideológico/axiológico (currículum oculto) ◆ Carácter abierto o cerrado (flexibilidad de uso) ◆ Modelo de enseñanza ◆ Recursos motivadores (conectar con los intereses del alumnado o utilizar recursos específicos de motivación didáctica como sorpresas, adivinanzas, humos, cómics...) ◆ Guía del profesor (orientaciones didácticas) 	

Source : Prendes, M. (2001). Évaluation de manuels scolaires. Magazine PIXEL. (p.16)

1. Format du livre	<ul style="list-style-type: none"> • Solidité. • Manipulabilité (dimensions). • Coût. • Structure interne (mise en page). 	
2. Analyse des contenus	2.1. Information	<ul style="list-style-type: none"> • Concepts fondamentaux. • Adaptation à la demande de curriculum. • Valeur par rapport aux objectifs du programme d'études. • Adaptation au contexte socioculturel et idéologique. • Cohérence de la structure interne (séquençage) • Adaptation au niveau des participants. • Actualité • Densité de l'information.
	2.2. Texte	<ul style="list-style-type: none"> • Typographie (police de caractères, interligne, taille, coupe de mots, colonnes). • Langue (vocabulaire, expression verbale). • Lisibilité. • Composition (style).
	2.3. Illustrations	<ul style="list-style-type: none"> • Proportion, taille, distribution. • Utilisation de la couleur. • Qualité esthétique. • Fonction (information). • Adéquation aux apprenants. • Adéquation avec les contenus et

		<p>les objectifs des programmes d'études.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adéquation au contexte.
	2.4. Exercices et activités.	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence. • Adéquation au contenu et aux objectifs. • Adéquation aux étudiants (degré de difficulté). • Les propositions en dehors du livre lui-même.
	2.5. Index, résumés, synthèses, organisateurs.	
3. Généralités	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse idéologique/axiologique (curriculum caché) • Caractère ouvert ou fermé (souplesse d'utilisation). • Modèle d'enseignement. • Ressources de motivation (en lien avec les intérêts des apprenants, ou en utilisant des ressources de motivation spécifiques à l'enseignement telles que des surprises, des énigmes, des fumées, des bandes dessinées, etc.) • Guide de l'enseignant (orientations didactiques). 	

Source : Prendes, M.P, (2001). Évaluation de manuels scolaires. Magazine PIXEL. (p.16).
Traduction que je propose.

Annexe 2 : Exemples de matériel didactique imprimé dans le cadre de l'enseignement du FLE.

Civilisation

FRANÇAIS, QUI ÊTES-VOUS ?

ÉCOLE DE JOURNALISME

BON Jean-François
BOUCHER Marie-José
COUTURIER Tristan
DUPARC-RIGAUD Camille
GONZALVES Pierre
KADDOURI Habiba
KOZLOWSKI Bruno
LA PLACE Sheila
MARINI Luigi
PETIT Marie
N'GUYEN Kim

ÉTRANGERS ET IMMIGRÉS

Il y a en France 5 millions d'étrangers ou d'immigrés : Algériens (0,5 million), Marocains et Tunisiens, immigrés d'autres pays de l'Afrique francophone (voir p. 6), Européens (Portugais, Italiens, Espagnols, Polonais, etc.), Asiatiques (Vietnamiens, Cambodgiens, etc.).
Il y a en France 60 millions d'habitants. 48 millions de Français habitent dans une ville et 12 millions dans un village.

Il y a en France 36 500 communes (grande ou petite ville, grand ou petit village).

LES PRÉNOMS PRÉFÉRÉS DES FRANÇAIS

Enfants nés en 2005

Filles	Garçons
Léa	Thomas
Manon	Lucas
Camille	Théo
Emma	Hugo
Marie	Antoine

L'ÂGE DES FRANÇAIS

Âge	Nombre de Français (millions)
0	11
15 ans	8
25 ans	13
40 ans	14
60 ans	12

► Connaître les Français

À faire en petits groupes.

1. Lisez la liste des étudiants de l'école de journalisme. Quels noms ont pour origine :

a. un nom de lieu b. un métier
c. un caractère d. un nom étranger

2. Observez les prénoms préférés des Français. Est-ce qu'on peut les traduire dans d'autres langues ?
Julie → Julia...

3. Lisez les autres informations. Notez les différences avec votre pays.
Dans mon pays, il y a des immigrés ...
il n'y a pas d'immigrés ...

vingt et un ■ 21

Source : Girardet, J., Pécheur, J. & Gibbe, C. (2013). *Écho A1 : Méthode de français*. CLE international.

Le passé est toujours présent

Boulevard Pasteur, rue Charlemagne, station de métro Jaurès, gare d'Austerlitz, lycée Henri-IV, tous ces noms rappellent aux Français les grands hommes et les grandes heures de leur histoire.

En France, le passé donne de la valeur aux choses... On veut créer un musée pour les œuvres d'art du XIX^e siècle : on aménage la vieille gare d'Orsay construite en 1900 et inutilisée. On cherche un lieu pour organiser un colloque sur l'architecture du futur : on choisit Arc-et-Senans, la ville idéale rêvée par un architecte du XVIII^e siècle. Et au mois de juillet, pendant le célèbre festival

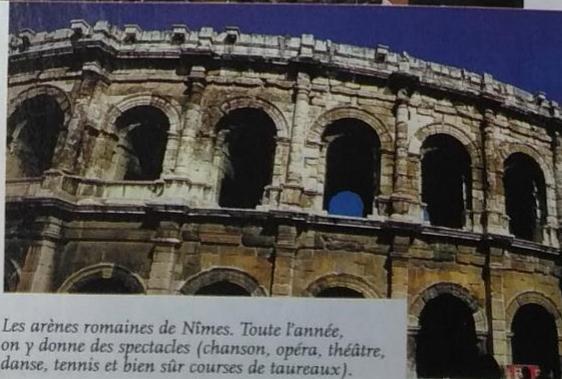
*Arc-et-Senans
Au XVIII^e siècle, l'architecte Nicolas
Ledoux imagine un lieu de vie pour les
travailleurs de l'industrie du sel.*



La façade du musée d'Orsay à Paris.

d'Avignon, des centaines de troupes de théâtre de danse et de musique s'installent dans les églises, les chapelles, les palais et les châteaux construits par les papes au XIV^e siècle.

Ailleurs, le présent continue le passé. Au I^{er} siècle, dans les arènes de Nîmes, des gladiateurs combattaient des animaux sauvages. Aujourd'hui, des hommes y combattent des taureaux espagnols. Les jardins du château de Villandry sont organisés comme au XVI^e siècle et devant le spectacle des « Grandes eaux musicales » de Versailles, tout le monde peut se croire à la cour de Louis XIV.



Les arènes romaines de Nîmes. Toute l'année, on y donne des spectacles (chanson, opéra, théâtre, danse, tennis et bien sûr courses de taureaux).



L'Antiquité

(jusqu'au V^e siècle
après J.-C.)

Le Moyen Âge

(du V^e au XV^e siècle)

Le XVI^e

La Renaissance

Le XVII^e

Le XVIII^e

La Révolution

Le XIX^e

Le XX^e

*Le palais des Papes (Avignon).
Au XIV^e siècle, les papes quittent Rome
et viennent vivre à Avignon. La ville devient
riche. On construit de magnifiques bâtiments,
aujourd'hui, des lieux de spectacle.*

Lisez et commentez le texte

1 Relevez les noms de personnes et de lieux. Cherchez dans un dictionnaire de qui (de quoi) il s'agit. Situez-les sur l'échelle du temps.

Ex. : Jaurès (Jean) : homme politique socialiste (fin XIX^e et début XX^e).

2 Qui étaient-ils ?

À quelle époque vivaient-ils ?

Molière
Jules César
Marie-Antoinette
Napoléon I^{er}
Jeanne d'Arc
Louis XIV
Robespierre
Marie Curie.

3 C'était à quelle époque ?

- Le premier petit royaume des Francs (futur royaume de France).
- La Gaule et les Gaulois.
- La monarchie absolue.
- L'occupation de la Gaule par les Romains.
- La Révolution et l'exécution du roi.
- L'arrivée de Napoléon I^{er} au pouvoir.
- Le dernier roi de France.
- L'installation définitive de la République.

4 Ces œuvres parlent de quelle époque ?

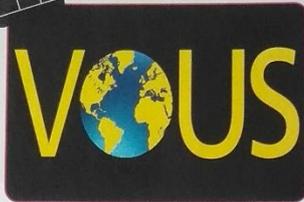
- Les Trois Mousquetaires* (Alexandre Dumas).
- Les Aventures d'Astérix* (Goscini et Uderzo).
- Germinal* (Émile Zola).
- Rigoletto* (opéra de Verdi).

Parlez - imaginez

Vous avez envie de faire vivre un lieu ou un personnage du passé. Présentez votre projet.



Portraits en vidéo 2



1 Qu'est-ce que vous voyez ?

Quelles personnes voyez-vous ?
Qu'est-ce qu'elles aiment ?
Et vous, vous êtes fan de quoi ?

LE + INFO

Savez-vous que 220 millions de personnes parlent français dans le monde ?

Stratégie

Quand j'écoute un document, je pose mon stylo et je me concentre.

Personnalités francophones

2 Écoutez et répondez. 14

- a. C'est où ? dans la rue à la gare à la télévision
b. Comment s'appelle l'émission ? Carte postale Carte de visite Carte à jouer

3 Écoutez et retrouvez l'ordre de présentation. 14



Roger Federer



Philippe Geluck



Julie Payette



Amadou et Mariam

4 Écoutez. 14

- a. Associez la nationalité et le métier à la personnalité.
a. Il est suisse. 1. Philippe Geluck A. Elle est astronaute.
b. Ils sont maliens. 2. Roger Federer B. Ils sont musiciens et chanteurs.
c. Il est belge. 3. Julie Payette C. C'est un dessinateur.
d. Elle est québécoise. 4. Amadou et Mariam D. C'est un joueur de tennis.
b. Tendez l'oreille. Par quel son se terminent les mots suivants ? 15

5 Observez ces phrases.

Vous habitez à Bruxelles.
Vous travaillez au Canada.
Vous venez du Mali.

Vous êtes née à Montréal.
Vous habitez en Belgique.
Vous venez de Suisse.

- a. Montréal et Bruxelles sont des villes ou des pays ?
b. Belgique, Canada : quel pays est masculin ? Quel pays est féminin ?
c. Vous venez de... indique l'origine ou le domicile ?
d. Quels mots sont placés avant les noms de villes et de pays ? Pour quels lieux ?

► les prépositions de lieu → Vérifiez et exercez-vous : 1-2 p. 29

Mots et expressions

Quelques professions (1)

- un chanteur/une chanteuse
- un dessinateur
- un écrivain
- un joueur de tennis

Annexe 3 : Enquête dirigée aux enseignants des langues.

Utilisation des récits symboliques (mythes) en cours de langues. Master MEEF. Pratiques et ingénierie de la formation IFCl. Université de Nantes – Universidade de Brasilia. Projet de recherche

Enquête auprès des enseignants de langues. Afin de connaître certains aspects liés à leur formation professionnelle et l'utilisation des récits symboliques (mythes). Cette recherche est menée par David Parrado, étudiant en M2 : MEEF. Pratiques et ingénierie de la formation IFCl. De l'Université de Nantes – Universidade de Brasilia.

Le but de cette étude est d'analyser l'utilisation des récits symboliques en cours de langues.

Si vous acceptez de participer à cette étude, il vous sera demandé de répondre au questionnaire suivant. La participation à cette étude est strictement volontaire. Les renseignements recueillis seront confidentiels et ne seront utilisés à d'autres fins que celles de la présente enquête.

Les réponses à votre questionnaire seront codées à l'aide d'un numéro d'identification et seront donc anonymes. Si vous avez des questions sur ce projet, vous pouvez les poser à tout moment pendant votre participation à celui-ci.

1. J'accepte de participer volontairement à cette enquête. J'ai été informé (e) des objectifs et de la procédure de l'étude et je reconnais que les renseignements que je fournis au cours de la présente enquête sont strictement confidentiels et ne seront utilisés à d'autres fins que celles de cette étude sans mon consentement.

Oui Non

2. J'ai été informé (e) que je peux poser des questions sur le projet à tout moment. Si j'ai des questions sur ma participation à cette étude, je peux contacter le chercheur par courriel david-hernan.parrado-huertas@etu.univ-nantes.fr

Oui Non

3. Université dont vous êtes diplômé(e) :
4. Année d'obtention du diplôme :
5. Diplôme obtenu :
6. De quelle langue êtes-vous professeur (e) ?

Français

Anglais

Portugais

Arabe

Allemand

Espagnol

Autre :

7. Maîtrisez-vous d'autres langues ? Lesquelles ? À quel niveau selon le CECRL¹ A1, A2, B1, B2, C1, C2 ?

¹Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

8. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant que professeur (e) de langues ?
9. Dans quelle (s) institution (s) :
10. Avec quels niveaux ou tranches d'âge avez-vous eu de l'expérience ?
11. Combien d'étudiants avez-vous eus en moyenne dans vos groupes ?
12. Faites-vous appel aux nouvelles technologies ? à quel moment de l'enseignement ?
13. Quels sont les supports que vous utilisez habituellement (images, textes, documents sonores, séquences audio, vidéos) ? Voulez-vous nous indiquer le nom du manuel, méthode, texte ?
14. Dans les cours qui vous sont assignés avez-vous des étudiants allophones² ? Combien ?

²Du grec *allos* « autre » et *fônê* « voix », c'est-à-dire qui parle une autre langue selon la définition du Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse de la République Française.

15. Comment décririez-vous le niveau d'acquisition de compétences de ces étudiants ?
16. Avez-vous trouvé du soutien ou des conseils de la part de l'établissement sur la façon de traiter les étudiants pour les aider dans son projet d'inclusion au pays ? Quel genre ?
17. Avez-vous reçu une forme quelconque de formation dans votre carrière sur la façon d'enseigner des langues étrangères aux étudiants allophones ? (Si oui, spécifiez le nom du sujet et le semestre)
18. Avez-vous mené des études complémentaires à votre carrière, qui vous apportent des compétences pédagogiques et didactiques pour travailler avec ce type de population ? Lesquelles ?
19. Connaissez-vous des pratiques pédagogiques post-coloniales ? Décoloniales ? Lesquelles ?
20. Les récits symboliques sont l'objet de nombreuses études, et sont traités régulièrement dans le milieu académique. Pouvez-vous nous parler de leur mode d'exploitation dans l'apprentissage des langues ?

Oui Non
21. Considéreriez-vous les récits symboliques comme un pont entre différentes cultures ?
22. Êtes-vous amateur (trice) des récits symboliques ?
23. Si vous n'avez jamais utilisé les récits symboliques comme support, pourriez-vous nous dire pourquoi ?
24. Si vous les avez utilisés, pourriez-vous nous dire lesquels vous intégrez dans vos activités d'enseignement ?

25. Avez-vous une liberté dans le choix des contenus proposés ? Vous contentez-vous de ce que proposent les méthodes ?
26. Dans quelles activités les récits symboliques sont-ils exploités ?
27. Quels sont les objectifs visés à travers l'utilisation de supports textuels se référant à des récits symboliques en classe de langues ?
28. Quelles sont les compétences à acquérir à travers l'utilisation des récits symboliques ?
29. Avez-vous enseigné récemment un ou plusieurs textes de littérature lié aux récits symboliques ? À quel niveau ? Quel était le(s) RS (s) en question ?

Merci pour votre collaboration

Annexe 4 : Enquête auprès des étudiants de français langue étrangère FLE.

Utilisation des récits symboliques (mythes) en cours de langues (étudiants).
Master MEEF. Pratiques et ingénierie de la formation IFCI. Université de Nantes –
Universidade de Brasilia. Projet de recherche

Enquête auprès des étudiants de français langue étrangère FLE. Afin de connaître certains aspects liés à leur formation professionnelle et leurs connaissances des récits symboliques (mythes). Cette recherche est menée par David Parrado, étudiant en M2 : MEEF. Pratiques et ingénierie de la formation IFCI. De l'Université de Nantes – Universidade de Brasilia.

Le but de cette étude est d'analyser l'utilisation des récits symboliques (mythes) en cours de langues.

Si vous acceptez de participer à cette étude, il vous sera demandé de répondre au questionnaire suivant. La participation à cette étude est strictement volontaire. Les renseignements recueillis seront confidentiels et ne seront utilisés à d'autres fins que celles de la présente enquête.

Les réponses à votre questionnaire seront codées à l'aide d'un numéro d'identification et seront donc anonymes. Si vous avez des questions sur ce projet, vous pouvez les poser à tout moment pendant votre participation à celui-ci.

1. J'accepte de participer volontairement à cette enquête. J'ai été informé (e) des objectifs et de la procédure de l'étude et je reconnais que les renseignements que je fournis au cours de la présente enquête sont strictement confidentiels et ne seront utilisés à d'autres fins que celles de cette étude sans mon consentement.

Oui Non

2. J'ai été informé (e) que je peux poser des questions sur le projet à tout moment. Si j'ai des questions sur ma participation à cette étude, je peux contacter le chercheur par courriel david-hernan.parrado-huertas@etu.univ-nantes.fr

Oui Non

3. Veuillez indiquer le niveau de scolarité que vous avez actuellement :

Aucun

Diplôme du brevet

Baccalauréat

License

Master

Doctorat

Autre

4. Institution dont vous êtes diplômé(e) :

5. Diplôme obtenu :

6. Année d'obtention du diplôme :

7. Quelle est votre nationalité ?

8. Quel âge avez-vous ?

9. Quelle est la (les) langue (s) officielle (s) dans votre pays ?

10. Cette langue est :

Langue issue des processus coloniaux

Langue autochtone

Autre :

11. Maîtrisez-vous d'autres langues ? Lesquelles ?

12. Avez-vous suivi des cours de français langue étrangère FLE ?

Oui Non Autre

13. Pendant combien de temps ?

De 0 à 6 mois

De 6 mois à 1 an

Plus d'une année

Autre :

14. Dans les cours de FLE que vous avez suivis en tant qu'allophone¹, avez-vous interagi avec des étudiants français ?

¹Du grec *allos* « autre » et *fônê* « voix », c'est-à-dire qui parle une autre langue selon la définition du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse de la République Française.

15. Avez-vous eu des difficultés pour apprendre le français ?

Oui Non

16. Pourriez-vous décrire ces inconvénients ?

17. Êtes-vous actuellement titulaire d'un diplôme de langue française (TCF ou DELF)

TCF
DEFL
Autre :

18. Quel niveau ?

A1
A2
B1
B2
C1
C2
Autre :

19. Au cours de votre séjour en France, vous êtes-vous senti agressé, intimidé ou discriminé, verbalement ou physiquement ?

Oui Non

20. La raison apparente de ces actes était :

Nationalité
Genre
Apparence physique
Groupe ethnique
Autre :

21. L'expression récit symbolique (mythe) pour vous est :

Connue
Inconnue

22. La définition de l'expression récit symbolique est pour vous :

23. Seriez-vous capable de nous dire si les récits symboliques relèvent de :

La réalité
L'histoire
L'imaginaire
Autre :

24. Considéreriez-vous les récits symboliques comme un pont entre différentes cultures ?

Oui Non

25. Êtes-vous amateur (trice) des récits symboliques ?

Par exemple : Parcs d'attractions, films, textes, jeux vidéo, bandes dessinées.

Oui Non

26. Avez-vous lu au moins un récit symbolique (mythe) ?

Oui Non

27. Dans quelle langue ?

28. Souvenez-vous du titre du dernier texte d'un récit symbolique ? Que vous avez lu ?

29. Regardez-vous des films qui racontent des histoires de personnages tirés des récits symboliques ?

Oui Non

30. Pourriez-vous nous dire le titre du dernier film lié aux histoires symboliques auxquelles vous avez assisté ?

31. Connaissez-vous des figures tirées des récits symboliques de l'antiquité grecque ?

Oui Non

32. Connaissez-vous figures tirées des récits symboliques de votre pays d'origine ?

Oui Non

33. Veuillez nommer au moins cinq de ces figures :

34. Pour une approche des récits symboliques, vous préférez :

Les jeux vidéo

Spots publicitaires

La littérature

Les bandes dessinées

Les films

Autre :

35. Connaissez-vous des pratiques pédagogiques post-coloniales ?
Décoloniales ? Lesquelles ?

Merci pour votre collaboration

4^{ème} de couverture

Mots clés : Mythes, décolonisations, libération, FLE, allophones.

Résumé : Le processus d'inclusion des familles migrantes dans la société d'accueil est complexe. Dans cette étude, nous développerons une proposition d'ingénierie pédagogique ayant comme outil principal l'analyse, l'échange et l'interprétation de certains récits symboliques RS (mythes) dans la perspective de la pédagogie de la libération à travers l'analyse des processus migratoires d'un point de vue historique décolonial. L'objectif final sera la conception théorique d'une ingénierie de formation en français langue étrangère (FLE) spécifiquement orientée vers le français langue d'intégration (FLI) pour adultes dans le contexte sociolinguistique français.

Key words: Myths, decolonization's, liberation, FLE, allophones.

Summary : The process of inclusion of migrant families in the host society is complex. In this study, we will develop a proposal of pedagogical engineering having as main tool the analysis, exchange and interpretation of some symbolic RS narratives (myths) in the perspective of the pedagogy of liberation through the analysis of migratory processes from a decolonial historical point of view. The final objective will be the theoretical design of a pedagogical engineering in French as a foreign language (FLE) specifically oriented towards French as a language of integration (FLI) for adults in the French sociolinguistic context.