



UNIVERSITÉ DE NANTES



## Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

L'utilisation de bandes dessinées comme outil dans  
l'inclusion culturelle des migrants étrangers en France

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master 2

Soutenu par

LEITE LARA Bárbara

Le 14 octobre 2020

En présence de la commission de soutenance composée de :

PEREIRA Danglei, directeur de mémoire

FRANÇOIS Dora, membre de la commission

## **Remerciements**

Ayant obtenu ma licence, mon but a toujours été d'avoir un diplôme de master. Pendant des années, le travail et les exigences de la vie m'ont détourné de ce rêve. Cependant, même en étant dans un autre pays, tout en rencontrant quelques obstacles, j'ai réussi à le réaliser.

Tout d'abord, un immense merci à Arnaud, mon compagnon qui depuis plus de 5 ans est toujours à mes côtés. Toujours présent pour me soutenir et m'épauler dans le but d'obtenir le diplôme du master.

Je remercie infiniment ma famille au Brésil : mes parents, ma grand-mère, ma sœur, qui, de loin, m'encouragent toujours et suivent chaque moment de ma vie. L'amour n'a pas de frontière ! Je pense également à remercier ma famille en France : Denise, Stephane et Sylvain, qui m'ont toujours donné tout leur soutien et leur amour, et plus que tout, m'ont accueilli comme une fille. Merci beaucoup ! Je vous aime !

Je compte aussi mes amis qui ont compris mes absences et m'ont soutenu dans cette étape. À mes amies du master : Doris et Aline pour l'amitié et les moments heureux pendant les activités, vous m'avez rendu cette année de Master plus légère et agréable. Et comme d'habitude, on dit "Cible le diplôme !" En particulier, je remercie Mélanie et Amilcar, qui, en plus de leur amitié, ont fait les corrections sensationnelles dans ce mémoire.

Sur le plan académique, mes sincères remerciements à mes directeurs Danglei et Dora pour l'orientation, la disponibilité, l'enseignement et leur patience accordée. Bien sûr, j'ai énormément appris grâce à vous. Je remercie le professeur Nicolas Rouvière pour ses informations et sa contribution à mon travail.

À l'Université de Nantes, Universidade de Brasília et Universidade de Aveiro et leurs professeurs, mes remerciements.

## Sommaire du mémoire

<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>1. L’Immigration.....</b>	<b>78</b>
1.1. L’immigration en France.....	8
1.1.1. Terminologies.....	8
1.1.2. Le flux migratoire.....	10
1.2. L’inclusion culturelle et l’enseignement des langues étrangères .....	17
1.3. Le rôle du gouvernement et l’enseignement de français langue étrangère (FLE) .....	20
1.4. Plurilinguisme et Multilinguisme.....	23
1.5. Multiculturalisme .....	25
<b>2. Bande dessinée .....</b>	<b>29</b>
2.1. Les bandes dessinées (BD) comme outil pédagogique.....	29
2.2. La structure des bandes dessinées.....	30
2.3. La bande dessinée en France .....	33
2.4. L’utilisation des BD pour l’inclusion culturelle.....	35
2.5. Une aventure d’Astérix, 5 : Le tour de Gaule d’Astérix.....	36
<b>3. Proposta de pedagógica.....</b>	<b>39</b>
3.1. Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECR).....	39
3.2. Engenharia de Formação.....	41
3.3. Método de leitura linear.....	44
3.4. Nível do público alvo.....	45
3.5. Sequência pedagógica.....	46
3.5.1. Estratégia.....	47
3.6. “Une aventure d’Astérix, 5 : Le tour de Gaule d’Astérix” .....	51
3.6.1. Caracterização dos personagens e ambiente, e interpretação (Village des Irréductibles).....	51
3.6.2. Cidades e vilas visitadas.....	52
3.7. Resultados esperados.....	80

<b>Considérations finales.....</b>	<b>82</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>83</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>93</b>

## Introduction

Ces dernières années, l'immigration dans les pays européens n'a cessé d'augmenter. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), en 2012, la moyenne des étudiants étrangers de 15 ans était de 12%. Cette question a été débattue par les gouvernements et les organismes d'accueil des migrants étrangers, surtout les enfants et les adolescents. Des actions faites par le gouvernement et d'autres organismes, ont été mises en œuvre pour favoriser l'inclusion et l'accueil des étudiants étrangers ainsi que leurs familles, spécialement les étudiants non francophones.

L'enseignement dans la langue non maternelle et les différentes cultures associées aux questions socio-économiques, constituent un obstacle majeur à l'intégration de ces migrants étrangers. De nombreux étrangers présentent des problèmes d'intégration à cause de la barrière de la langue non seulement dans les environnements scolaire et professionnel, mais aussi dans la communauté, dans laquelle ils sont insérés. L'absence de connaissance de la littérature, du cinéma, de la musique, de la politique, des coutumes, etc., s'ajoute à la difficulté d'intégration.

À cet égard, le système éducatif a un rôle important à jouer dans la socialisation des enfants et des adolescents dans le nouveau pays. Car il a la capacité de faire le lien entre les étudiants, leurs familles et la communauté en promouvant la compréhension, la confiance et le respect mutuel. Ainsi, il revient à l'enseignant de reconnaître les difficultés et de concilier les différentes cultures dans une même classe (Schleicher, 2015, p.2).

Grace à la loi française, tous les élèves étrangers jusqu'au lycée ont le droit à l'éducation publique. En s'inscrivant dans une unité d'enseignement, l'étudiant a des connaissances et compétences à évaluer, y compris le niveau de compétence du français, si nécessaire l'étudiant suivra des cours de français.

En revanche, l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire n'est pas suffisant à la connaissance de la culture qui est extrêmement importante à l'inclusion des migrants étrangers. Selon Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei et Peck (2007), malheureusement, à ce jour très peu d'importance est encore accordée à la dimension culturelle de l'apprentissage des langues, car très peu d'organismes de formation des enseignants incluent la formation à la communication interculturelle dans leur curriculum, et la compétence interculturelle ne figure généralement pas parmi leurs critères de notation.

Les bandes dessinées sont de plus en plus présentes dans la vie quotidienne des enfants, des jeunes et des adultes, car son caractère ludique et divertissant permet de suivre facilement la lecture. En plus, elles permettent de mieux comprendre les sujets abordés, puisque leurs textes sont soutenus dans des images, ils engendrent une communication plus simple. (Larvada, 2018).

La combinaison d'interjections constantes, d'abréviations de mots, d'écriture et de parole peut être un outil important pour élargir le vocabulaire des étrangers, étant donné que ceux-ci peuvent apprendre des mots et des expressions de la culture française à travers le langage informel utilisé dans les bandes dessinées (BD's), mais peu exploité dans certains manuels de langue étrangère (Souza, Silva & Carvalho, 2016, p-145)

Pour Santos et Ganzarolli (2011), les BD favorisant l'interdisciplinarité parmi les différents contenus scolaires, contribuent à promouvoir la pratique de la lecture, du théâtre et de la musique, et sont très importantes dans le processus d'alphabétisation.

Selon Brunet (2013), l'utilisation des BD en tant que ressource didactique dans la classe de langue, peut faciliter l'apprentissage en raison du fait que l'étudiant s'intéresse à ce genre de texte, en particulier parce qu'il est dynamique, simple à comprendre et détient plusieurs couleurs pour faciliter l'apprentissage. Ainsi, les Bd peuvent aider les enseignants dans leur pratique pédagogique.

L'approche des thèmes de la culture populaire locale par les bandes dessinées facilite également la compréhension et une meilleure intégration sociale des lecteurs.

Compte tenu de ces aspects, le présent travail a pour objectif principal d'analyser l'utilisation des bandes dessinées dans le cadre de l'apprentissage plus facile et interactif, et de favoriser l'inclusion des migrants étrangers dans la société française et l'enseignement du français langue étrangère. De cette façon, on peut ainsi observer les volets tantôt sociaux, tantôt linguistique de ce processus éducatif (Ançã et Ferreira, 2007).

Ce travail pose les bases de celui-ci. Dans l'objectif de rendre possible l'inclusion du migrant, les bandes dessinées présentes dans les cours de français langue étrangère, suivent une série d'objectifs spécifiques et cherchent d'une manière globale une plus grande interaction entre les migrants et les autres personnes cohabitant une même société.

Ce mémoire s'organise en trois chapitres. Tout d'abord, nous aborderons dans la première partie l'immigration vers la France. Nous soulignerons les définitions des termes spécifiques utilisés dans la littérature, le flux migratoire au long de l'histoire jusqu'à présent, et l'actuel scénario de l'inclusion des étrangers en France. De plus, nous ferons une approche sur les concepts : plurilinguisme, multilinguisme et multiculturalisme. Après cette étape de contextualisation sur l'immigration et la culture, dans le deuxième chapitre, nous analyserons la bande dessinée comme genre littéraire et les caractéristiques qui permettent l'inclusion culturelle des migrants étrangers en France. Le troisième chapitre présentera le rôle des compétences interculturelles dans les formations des formateurs. Nous étudierons la présentation d'une séquence pédagogique qui utilise l'album "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix" comme dispositif facilitateur dans l'inclusion culturelle parmi la société française. À la fin de ce chapitre, nous ferons une approche linguistique, culturelle et historique des éléments présents dans l'album.

# Chapitre 1

## L'immigration

### 1.1- L'immigration en France

#### 1.1-1. Terminologies

Actuellement, certains termes sont utilisés de manière erronée ou hors contexte. De cette façon, avant d'entamer la discussion, il est nécessaire de définir clairement certains termes qui seront utilisés tout au long du travail.

Par L'Organisation des nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture – L'UNESCO (2017) définit ce phénomène démographique de migration comme :

le passage des frontières politiques et administratives pour un minimum de temps. Elle inclut les mouvements de réfugiés, les personnes déplacées et les migrants économiques. Ces mouvements peuvent être classés en fonction de l'origine ou de la destination envisagée. La migration interne renvoie donc au mouvement d'une zone (province, district ou municipalité) à une autre. La migration internationale est une relocalisation territoriale des personnes entre les états-nations (UNESCO, « Migrant/migration » 2017)

Selon l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) (2016), un "étranger" est une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française, soit qu'elle possède une autre nationalité exclusive, soit qu'elle n'en ait aucune (personne apatride). La loi française permet à un étranger d'acquérir la nationalité française selon sa situation actuelle : par filiation (droit du sang), mariage avec un(e) français(e), et décision des autorités françaises suivant certaines conditions.

Selon Lacaille-Albiges (2019), "l'émigré" est une personne qui a quitté son pays. Lorsqu'il traverse la frontière l'émigré devient un "immigré". C'est-à-dire une personne née dans un autre pays que celui où elle réside, ayant franchi une frontière depuis sa naissance. En France, la définition d'immigré s'applique aux seules personnes "nées étrangères à l'étranger", en excluant les personnes nées françaises.

Le terme "migrant" a commencé à être plus utilisé en 2015, lors de la crise des migrants. La Fédération Internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (2020), définit un migrant comme une personne qui quitte ou fuit son lieu de résidence habituel, pour une nouvelle destination, à l'étranger ou à l'intérieur de son

propre pays, dans l'espoir d'y trouver la sécurité ou des conditions d'existence plus favorables. De cette manière, conformément à la politique de ses institutions, le terme « migrant » regroupe entre autres, les travailleurs migrants, les apatrides et les migrants considérés en situation irrégulière par les autorités publiques. Ainsi, un étranger n'est pas obligatoirement immigré, il peut être né sur le territoire français. C'est le cas des mineurs, enfants de parents nés à l'étranger.

Suivant le texte du Ministère de l'Intérieur (2015), le "demandeur d'asile" est la personne demandant à obtenir son admission sur le territoire d'un Etat, en qualité de réfugié, et attendant que les autorités compétentes statuent sur sa requête. Selon la Fédération Internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (2020), un demandeur d'asile est une personne qui sollicite la protection d'un pays autre que le sien, au titre de réfugié, mais dont la demande n'a pas encore fait l'objet d'une décision. Il importe de préciser que les demandeurs d'asile ne sont pas tous reconnus comme réfugiés, mais que tous les réfugiés sont des demandeurs d'asile à priori.

Par rapport à Calabrese et Veniard (2018), le "réfugié" est un mot qui est entré dans le lexique juridique et qui constitue une catégorisation sociale qui donne accès à une protection, contrairement à migrant qui n'a pas de définition juridique.

L'Office français de protection des réfugiés et apatrides (2018) selon l'article 1er A2 de la Convention de Genève du 28 juillet 1951, stipule que :

Le terme de réfugié s'applique à toute personne craignant avec raison d'être persécutée, du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques. Elle peut se trouver hors du pays dont elle a la nationalité et ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner (L'Office français de protection des réfugiés et apatrides, 2018)

Calabrese & Veniard (2018), souligne que la différence fondamentale entre réfugié et migrant tient au fait que les causes de départ en migration ne sont pas les mêmes. Alors que le migrant fuit la misère et la pauvreté ambiante en tentant de chercher de meilleures conditions de vie, le réfugié fuit la persécution, la guerre, le conflit et la situation d'instabilité politique de son pays ou de sa région."

Le Comité Inter-Mouvements Auprès Des Évacués - CIMADE agit depuis 1939 dans l'accueil et l'accompagnement des migrants étrangers. Il distingue les termes "clandestin" et sans-papiers"

Le terme "clandestin", empreint d'un caractère péjoratif et criminalisant, est communément mais abusivement utilisé pour désigner des étrangers en situation irrégulière, et laisse penser que ces personnes ont volontairement franchi irrégulièrement la frontière du pays où elles se trouvent, pour y rester dans l'illégalité. En réalité, la plupart des étrangers en situation irrégulière sont entrés régulièrement sur le territoire européen : avec un visa de touriste, d'étudiant ou autre, ou encore en déposant une demande d'asile à leur arrivée. C'est le fait de demeurer dans le pays où ils se trouvent une fois leur visa expiré, parce qu'ils n'ont pas pu obtenir le droit d'y séjourner durablement, ou après le rejet de leur demande d'asile, qui les fait basculer dans la catégorie des "sans-papiers". La proportion d'étrangers qui entrent sur le territoire européen sans papiers ou avec de faux documents est très faible, malgré la médiatisation importante qui entoure parfois ces arrivées. C'est en rendant très difficile la délivrance de visas et, par conséquent, la possibilité pour les migrants de faire des allers-retours entre le pays où ils travaillent et celui dont ils sont originaires, que les politiques migratoires "fixent" les sans-papiers sur le territoire européen (Comité Inter-Mouvements Auprès Des Évacués - CIMADE, « Qu'est-ce qu'un migrant ? » s.d)

Cornuau & Dunezat (2008), établissent leur définition des "papiers" :

Cette réalité des situations nous conduit à proposer une définition non restrictive des « papiers » : nous désignerons ainsi les titres de séjour permettant un accès à la pleine résidence sur le territoire ce qui suppose un accès « normal » aux droits fondamentaux (travail, santé, logement, formation, prestations sociales...). Selon cette définition, les titres de séjour d'au moins un an apparaîtront à beaucoup comme une bonne matérialisation des « papiers ». En particulier, la notion de « régularisation » est généralement associée à l'obtention de ce type de titres de séjour<sup>32</sup>. Nous reprendrons ici cette conception dominante mais nous nous permettrons aussi de la relativiser parce qu'elle ne doit pas laisser croire que l'obtention d'un titre d'un an signifie résidence à vie assurée et parce que nombre de droits restent inaccessibles (vote, éligibilité, types d'emplois...) (Cornuau et Dunezat, « L'immigration en France : concepts, contours et politiques » , 2008).

Par conséquent, nous utiliserons le terme "migrant étranger" pour les personnes que n'ont pas la nationalité française et sont sortis de leur pays d'origine pour atteindre leur pays d'accueil, dans notre cas : la France.

### **1.1-2. Le flux migratoire**

En observant le flux migratoire au fil des ans, nous pouvons dire que la migration peut être forcée ou volontaire, mais, dans la plupart des cas, elle résulte d'une

combinaison de choix et de contraintes, ainsi que de la décision de s'établir ailleurs pour une longue période.

La France a été au centre des mobilités internationales tout au long de son histoire, mais l'origine de la question de « l'immigration » en tant que terme courant, est souvent renvoyé au XIX<sup>ème</sup> siècle, à la croisée de deux phénomènes : l'apparition de l'État-nation, qui valorise le sentiment d'appartenance nationale, et la révolution industrielle, qui amplifie les besoins de main d'œuvre. Sous la Troisième République, l'émergence d'un véritable droit du sol, confère de nouveaux droits aux étrangers et établit les conditions de « l'intégration » qui sera longtemps liée à la naturalisation. La loi de 1889 impose alors une vision plus ouverte de la nationalité et crée la possibilité d'être naturalisé (Taché, Fourcade, Hesse & Babilotte, 2018).

Au cours de la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, le profil de l'immigration change avec un assouplissement du cadre juridique à partir de 1945 : retour au droit du sol et création d'une carte de résident d'une durée de dix ans renouvelable. L'Office national d'immigration (ONI) devient l'organisme de responsabilité publique pour le recrutement et le placement de la main d'œuvre étrangère. Un plan d'insertion des nouveaux arrivants vise alors à assurer leur « assimilation » dans la société française. Les flux de population annuels après 1945, environ 100.000 dans les premières années, diminuent à moins de 30.000 à partir de 1950 (Taché et al, 2018).

Toma & Castagnone (2015) mentionnent dans leur travail :

Lors de la reconstruction d'après-guerre et la période de croissance économique qui a suivi en Europe, les autorités publiques françaises ont conduit une politique active pour attirer la main d'œuvre étrangère, principalement des hommes ouvriers de sexe masculin issus des colonies africaines (Toma & Castagnone, 2015)

Postérieurement, pendant des années 1970 et 1980, il y a eu un changement dans le profil d'origine des immigrés qui allaient vers le continent européen, ceux-ci provenant des anciennes colonies. Dans ces ex-colonies, nous pouvons citer les pays d'Amérique et d'Afrique. Même les pays les moins développés d'Europe de l'Est ont commencé à absorber les immigrants, ce processus a été provoqué, entre autres, par l'accroissement des inégalités entre pays centraux et périphériques.

Selon Cornuau & Dunezat (2008) « au début du XXI<sup>e</sup> siècle, on estimait à 150 millions le nombre de migrants internationaux. Dans un contexte de mondialisation

économique les échanges se multiplient.” Par rapport au “Tableaux de l'économie française - Édition 2020 ” de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2020), “en 2018, 4,8 millions d'étrangers et 6,5 millions d'immigrés vivent en France, soit respectivement 7,1 % et 9,7 % de la population totale”.

Selon le travail de Jourdan & Prévot (2020) “en France métropolitaine, près de 120.000 personnes ont obtenu un premier titre de séjour (hors motif étudiant) d'au moins un an en 2018, dont 59 300 dans les dix départements les plus peuplés par les primo-arrivants”. Seuls les citoyens de l'Espace Économique Européen (EEE) ou la Suisse (sauf Bulgarie, Croatie et Roumanie) ne sont pas obligés de posséder un titre de séjour pour vivre et travailler en France.

Actuellement, la migration souvent liée à la pauvreté, résulte des conflits et des crises politiques et sociales, de raisons économiques, familiales, professionnelles, académiques, ou l'envie de découvrir le monde. Ainsi, la population étrangère vivant en France s'élève chaque l'année. Selon le “Rapport au Parlement sur les données de l'année 2018” du Ministère de l'Intérieur (2019), l'augmentation d'étudiants étrangers est de 3,4% et les personnes pour motifs économiques de 22% par rapport à l'année dernière.

Cornuau & Dunezat (2008) disent que l'immigration est un fait social hétérogène comme en témoigne la variété des titres de séjour fournis par le gouvernement français, Ainsi deux critères peuvent être utilisés pour rendre compte cette diversité : la durée du séjour (long séjour, d'au moins un an) ou son caractère temporaire (moins d'un an). Cette différenciation suit les recommandations des Nations Unies en matière de statistiques des migrations internationales.

D'après les données officielles du Ministère de l'Intérieur (2020):

En 2019, la France a délivré 3 534 996 visas (-1% par rapport à 2018). Cette baisse est en corrélation avec une baisse de demandes (-0,1% par rapport à 2018). 276 576 premiers titres de séjour ont été délivrés (+6,8%). Cela correspond aux titres délivrés aux étrangers majeurs à la suite d'une première demande de séjour. Cette hausse est principalement due à l'augmentation des admissions pour motif étudiant (+9,3%), économique (+15,3%) et divers (+24,1%). Le motif d'admission au titre d'étudiant est le plus important (91 495) devant le motif familial qui est en léger recul (-2,5%). L'immigration professionnelle progresse (+15,3%) et représente 14% des titres délivrés. Concernant les immigrés en situation irrégulière, 23 746 mesures d'éloignement ont été exécutées en 2019 (+19%) dont

18 906 éloignements forcés (+20,6%) (Ministère de l'Intérieur, « Immigration : les chiffres pour l'année 2019 », 2020)

	Données provisoires 2019	Évolution 2018/2019 (%)
Visas	3 534 996	+1,0
Titres de séjour pour motif économique	38 843	+15,3
Titres de séjour pour motif familial	88 778	-2,5
Titres de séjour pour étudiants	91 495	+9,3
Titres de séjour humanitaire	38 157	+9,1
Total des titres de séjour (dont divers)	276 576	+6,8
Demande d'asile	132 614	+7,3
Attribution de l'asile	36 512	+9,5
Éloignement et départs des étrangers en situation irrégulière	31 404	+3,7
Acquisitions de la nationalité française par décret et par mariage	76 710	-1,4

Tableau 1 : L'immigration en 2019 en France Source : Ministère de l'intérieur, DGEF/ DSED, données AGDREF

Selon l'Organisation des nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture – L'UNESCO (2017)

La migration est un facteur important dans l'érosion des frontières traditionnelles entre les langues, les cultures, les groupes ethniques et les états-nations. Même ceux qui ne migrent pas sont affectés par ces mouvements de population à l'intérieur ou à l'extérieur de leurs communautés et par les changements qui en résultent. La migration n'est pas un simple acte de passage de frontières, mais plutôt un long processus qui affecte les vies des personnes impliquées. (UNESCO, « Migrant/migration » 2017)

Le processus de migration implique plusieurs changements dans la vie personnelle de l'individu concerné. S'établir pour une longue durée dans un nouveau pays, avec une culture et des coutumes différentes, n'est pas facile, même pour les migrants étrangers provenant de pays occidentaux et démocratiques. Les difficultés au jour le jour sont innombrables, de simplement faire des achats de la vie quotidienne à accomplir les démarches administratives.

Au vu de ces données, nous observons que le nombre général d'entrées d'étrangers sur le territoire français, a considérablement augmenté en 2019. De nombreux migrants ne maîtrisent pas ou ne connaissent pas la langue française et ignorent la culture locale.

Les hypothèses de ce travail sont en accord avec Jourdan, Le Quentrec-Creven & Mainguené (2016) et analysent les niveaux des compétences à l'écrit et à l'oral des nouveaux migrants étrangers en 2013 en comparaison avec les données de 2010 et 2011 :

Comparés aux autres immigrés, en particulier des pays tiers, et aux non-immigrés, les nouveaux migrants ont plus de difficultés extrêmes à l'oral ou à l'écrit : environ 17 % des nouveaux migrants n'ont pas pu réaliser les exercices à l'oral et 23 % à l'écrit, contre respectivement 12 % et 13 % des immigrés de pays tiers et moins de 1 % pour les non-immigrés. Les performances moindres des nouveaux migrants sont liées en partie à leurs caractéristiques sociodémographiques ; par exemple, arriver en France à un âge plus avancé que les immigrés est moins favorable à l'acquisition de compétences. Les facteurs les plus fortement associés aux moindres performances des nouveaux migrants s'avèrent être, en tenant compte des effets de structure liés aux caractéristiques sociodémographiques, la faible aisance en français et l'apprentissage tardif ou l'absence d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Jourdan, Le Quentrec-Creven & Mainguené, 2016, p.85)

Suivant Cornuau & Dunezat (2008) "la migration suscite généralement la polémique dans le pays d'accueil." La croissance du nombre de migrants étrangers qui arrivent pour construire une vie en France, engendre certaines inquiétudes et problèmes sociaux et économiques, tels que la saturation du marché du travail et le renforcement de groupes xénophobes. Cette situation peut être confirmée avec l'étude Ipsos Sopra-Steria pour "Le Monde" publiée lundi 16 septembre, 2019 :

- 63% des Français estiment qu'il y a "trop d'étrangers en France". (-3 points) ;
- 64% des sondés ont l'impression "qu'on ne se sent plus chez soi comme avant" (+4 points depuis 2017) ;
- 66% des personnes interrogées estimant que les immigrés "ne font pas d'effort pour s'intégrer" en France (+4 points) ;
- 71% des sondés pensent que cette religion veut s'imposer aux autres ;
- 41% jugent la religion musulmane compatible avec les valeurs de la société française (contre 89% pour la religion catholique et 78% pour la religion juive) ;

- 46% des sondés estime que "même s'il ne s'agit pas de son message principal, l'islam porte malgré tout en lui des germes de violence et d'intolérance". (La rédaction de LCI, L'immigration inquiète les Français, qui sont 63% à penser qu'il y a "trop d'étrangers" en France, 2019)

Après analyse de ces données, nous constatons l'augmentation du nombre de migrants étrangers et donc la nécessité de promouvoir des activités et des travaux pour les aider dans l'apprentissage de la langue et de la culture française, qui sont les premières barrières à surmonter. Grâce à cela les migrants étrangers auraient de meilleures chances d'inclusion sociale, de vie professionnelle et personnelle en France. Être capable: de discuter de questions culturelles, politiques, de leur santé, de leur vie quotidienne, pouvoir prendre des décisions, résoudre les problèmes qui se présentent, accompagner la vie scolaire de leurs enfants .Ceci leur permettrait de prendre confiance en eux et de les rendre indépendants dans leur vie quotidienne.

Face au scénario politico-économique français, la France reste un pays très réceptif au sein du flux migratoire international.

Quels sont les facteurs d'immigration ?

- les gouvernements autoritaires
- les menaces contre la liberté et les droits de l'homme
- les situations politiques instables
- les facteurs sociologiques
- la fragilité économique, les guerres dans les autres pays, surtout en Afrique, Amérique Latine et Moyen-Orient.
- Pareillement, nous pouvons mentionner aussi les questions historiques, géographiques, académiques et la formation familiale entre français et étrangers.

Comme nous pouvons l'observer dans les données d'Insee (2020), la proportion des groupes d'immigrés par pays de naissance est assez variée :

Pays	2019 (p) (%)
Afrique	46,6
Algérie	12,6
Maroc	12,0
Tunisie	4,5
Autres pays d'Afrique	17,5
Europe	33,3
Union européenne à 28	28,2
Espagne	3,6
Italie	4,3
Portugal	9,0
Royaume-Uni	2,2
Autres pays de l'UE à 28	9,2
Autres pays d'Europe	5,1
Asie	14,7
Turquie	3,7
Chine	1,7
Cambodge, Laos, Viêt Nam	2,4
Autres pays d'Asie	6,9
Amérique, Océanie	5,4
Total	100,0

Tableau 2 : Répartition des immigrés par groupe de pays de naissance : proportions (p : données provisoires.) Source : Insee (2020)

En matière de statistique publique, les personnes étrangères sont toutes les personnes n'ayant pas la nationalité française. Une personne migrante étrangère est une personne née à l'étranger, vivant actuellement en France, qu'elle soit étrangère ou devenue française par naturalisation.

Par rapport de Jourdan et Prévot (2020):

La situation sur le marché du travail, l'accès au logement et l'acquisition de la langue française diffèrent fortement, notamment selon le sexe et le motif d'admission au séjour. Venir en France est souvent un choix déterminé par des liens préexistants avec la France avant même la migration, choix confirmé par une volonté affichée de vouloir s'y installer définitivement. (Jourdan & Prévot ,2020)

Cornuau et Dunezat (2008) classent les motifs de l'immigration en trois catégories de trajectoire : socioprofessionnelle, socio-familiale et politique.

- La trajectoire socioprofessionnelle se réfère à l'envie de vivre en France et motivée par les études ou l'accès à un emploi. Les titres de séjour varient en fonction du niveau de qualification et de diplôme, comme les travailleurs permanents qui sont titulaires d'un contrat de travail à durée indéterminée et qui bénéficient d'un titre de séjour d'un an renouvelable.

- La trajectoire socio-familiale consiste à venir pour vivre avec ses proches ou pour les rejoindre, par exemple les procédures de regroupement familial pour les conjoints d'étrangers ou français résidant en territoire français, les migrants souhaitant rejoindre un membre de sa famille disposant de la nationalité française ou possédant le statut de réfugié.

- Le dernier type est la trajectoire politique, les personnes sont motivées par la demande d'asile politique, Si la demande est acceptée, le migrant étranger obtient soit le statut de réfugié, soit une protection dite subsidiaire.

Selon Toma & Castagnone (2015), "le regroupement familial est devenu le canal le plus important de l'immigration en France". À cet égard, nous suggérons de mettre en évidence à nouveau la nécessité de l'enseignement du français langue étrangère et l'inclusion culturelle des migrants étrangers. Puisque, dans de nombreux cas, les membres de la famille arrivent avec des conditions financières précaires, sans connaître la culture, la langue, et sans perspective de travail immédiate.

## **1.2- L'inclusion culturelle et l'enseignement des langues étrangères**

Tout d'abord nous devons définir les termes "culture" et "langue". En premier Blachent (2011) :

Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils

interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages). Cette définition inclut la culture comme connaissance (les données) mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la mise en œuvre de la culture lors des interactions (Blanchet, « L'approche interculturelle en didactique du FLE Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences », 2011)

Suivant Hofstede (1994), "la culture est la programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes par rapport à une autre". La définition donnée par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) (2013):

La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO, « Définition de la culture par l'UNESCO », 2013):.

Par ailleurs, le terme "langue" dans Le Dictionnaire Larousse en ligne (s.d.) peut être défini comme "Système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux". Selon Perez (s.d.)

La langue est avant tout un instrument de communication, et c'est là son principal objectif. Elle appartient aux locuteurs, qui s'en approprient pour établir des interactions avec la société dans laquelle ils vivent. Lorsque nous disons que la langue est un instrument du peuple, nous disons que, bien qu'il existe des règles grammaticales qui régissent une langue, chaque locuteur opte pour une forme d'expression qui lui convient le mieux, à l'origine de ce que nous appelons le langage (Perez, "Diferenças entre língua, idioma e dialeto" s.d.)

De cette façon, nous pouvons remarquer le besoin d'insérer la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire une éducation interculturelle. Cette approche est primordiale face au flux migratoire européen. En soutien à cette idée, Blanchet (2011) affirme que la langue est indissociable de la culture comme les deux facettes d'une même médaille.

Les éléments culturels à introduire dans l'enseignement des langues, couvrent un champ beaucoup plus large que la traditionnelle liste des faits à connaître obligatoirement concernant la civilisation d'une ou deux des cultures cible (Lázard et al, 2007).

Selon Beacco (2013), dans la perspective du Conseil de l'Europe, on souligne que :

La connaissance des langues ne se limite pas à son utilité pour la profession, les voyages ou les échanges factuels. A ce titre, une dimension éducative fait partie intégrante de la qualité que l'on est en droit d'attendre des enseignements des langues, qui ne se limite pas de ce fait à l'efficacité des apprentissages ou à leur conformité à des normes et des standards (Beacco, 2013, p.3)

Suivant ce même raisonnement, Blanchet (2011) dit que

L'enseignement-apprentissage des langues et cultures « autres » (terme préféré à « étrangères », réducteur et connoté) se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue-culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle (Blanchet, 2011, p.6)

Par rapport à Windmüller (2011), l'éducation interculturelle permet d'intégrer des groupes minoritaires à un groupe culturel majoritaire, de renforcer l'image positive des étrangers et de faire prendre conscience au groupe "dominant" qu'il vit dans une société multiculturelle et pluriethnique. Une éducation interculturelle valorise l'importance de la diversité dans une classe et contribue à construire une société plus inclusive dans lesquelles ces différences sont remarquées et respectées. .

Sur l'éducation interculturelle Beacco (2013) affirme :

L'éducation interculturelle a pour finalité de développer des attitudes ouvertes et proactives, réflexives et critiques, pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable ces formes scolaires de contact avec la diversité. Elle vise à développer la curiosité pour la découverte et une gestion personnelle, attentive et bienveillante de la diversité culturelle, car elle entend assouplir les attitudes ego/ethnocentriques. Elle est nécessairement fondée sur une conception plurielle et dynamique de l'identité culturelle et sociale. Elle assume la responsabilité d'intervenir sur les attitudes et, par là, sur les croyances et les valeurs, pour conduire vers des formes d'acceptation attentive pour la différence et de considérer ces contacts comme un apport possible au développement personnel (Beacco, 2013, p.4).

Selon Blanchet (2011), l'approche interculturelle se réalise à la fois par l'adoption d'une « posture intellectuelle » (une façon de voir les choses) et par la mise œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une façon de vivre les choses).

Selon UNESCO (2018), "l'enseignement doit intégrer des activités qui favorisent l'ouverture à de multiples perspectives afin d'aider les élèves à développer leur esprit critique. L'apprentissage expérimental et coopératif peut contribuer à améliorer les

relations interculturelles, à accroître l'acceptation des différences et à réduire les préjugés”.

Outre les difficultés quotidiennes dans un nouveau pays, les migrants étrangers peuvent être victimes de préjugés et de discrimination dans le pays d'accueil. Le manque de maîtrise de la langue maternelle locale et des coutumes différentes peut conduire à des situations désagréables qui peuvent provoquer l'isolement de ces migrants et le manque de confiance en eux. Selon l'UNESCO (2018) :

Parfois, les migrants et les réfugiés sont jugés en fonction des perceptions de leur groupe identitaire, et non de leurs qualités personnelles. Surtout lorsqu'elles sont sensiblement différentes des populations des communautés d'accueil, elles peuvent être considérées comme « l'autre » ; avec cela, les stéréotypes et les préjugés peuvent conduire à la discrimination, qui inclut l'exclusion d'une éducation de bonne qualité (UNESCO, 2018)

En plus d'enseigner le français langue étrangère, il est nécessaire de réduire la distance culturelle entre les natifs et les migrants étrangers. De cette manière, l'éducation interculturelle est fondamentale pour les étrangers de connaître la culture française. Créer un environnement d'échange, de respect et de tolérance. De cette façon, nous pouvons noter l'importance de l'approche culturelle dans l'enseignement du français langue étrangère, surtout en ce qui concerne l'inclusion des migrants étrangers dans la société française. Suivant l'UNESCO (2018), les programmes d'enseignement de la langue du pays d'accueil, ont besoin être adaptés à la réalité des migrants étrangers, l'aspect culturel mieux pris en compte, et le programme financé à sa juste valeur. En outre, l'inclusion doit être au centre des systèmes et des politiques de l'éducation.

### **1.3- Le rôle du gouvernement et l'enseignement de français langue étrangère (FLE)**

Le gouvernement français a créé des dispositions et des politiques pour l'enseignement du français aux migrants étrangers. La loi du 25 juin 1992 de la Constitution et la loi du 4 août 1994 énoncent “« Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France » (Ministère de l'Intérieur, 2014, p.2). Selon, le cadre légal du Ministère de l'Intérieur (s.d) :

La loi de 1994 pose le principe que la langue française est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics, et « le lien privilégié des États constituant la communauté de la francophonie ».

Elle vise à garantir à nos concitoyens un « droit au français », en leur permettant notamment de disposer dans leur vie quotidienne, au travail, pour l'accès au savoir et à la culture, d'une information en langue française de nature à assurer notamment leur sécurité et leur santé. (Ministère de l'Intérieur, "Le cadre légal", s.d.) :

Selon Ministère de la Culture (s.d. a) :

L'apprentissage du français constitue une priorité des pouvoirs publics pour les étrangers non ressortissants de l'Union européenne, la loi exigeant un certain niveau de maîtrise du français aux différentes étapes du parcours d'intégration républicaine qui leur est proposé, qu'ils soient primo-arrivants ou qu'ils souhaitent accéder à la nationalité française. (Ministère de la Culture, « Apprendre le français langue étrangère », s.d. a)

Pour meilleur accueil et inclusion des migrants étrangers, en 2016 le gouvernement français a créé le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR). Conformément au L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) (s.d.) :

La loi relative au droit des étrangers en France, promulguée le 7 mars 2016, entérine une réforme majeure de la politique d'accueil et d'intégration des étrangers admis pour la première fois au séjour en France (étrangers primo-arrivants), y compris le public réfugié.

L'étranger admis pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de seize ans et l'âge de dix-huit ans révolus et qui souhaite s'y maintenir durablement s'engage dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine. Il conclut avec l'Etat un contrat d'intégration républicaine par lequel il s'engage à suivre les formations prescrites suite à l'entretien individuel et personnalisé avec un auditeur de l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration "Le contrat d'intégration républicaine", s.d.)

Par rapport à la Direction Générale des Étrangers en France (2016), ce dispositif d'inclusion est composé par :

- un livret d'informations traduit en diverses langues contenant les informations sur les démarches administratives indispensables à l'installation dans le pays ;
- l'engagement dans un véritable parcours individualisé d'intégration républicaine, il s'agit d'un entretien approfondi avec un auditeur OFII qui détermine

exactement les besoins en formation linguistique et l'oriente vers les services publics appropriés ;

- signature du CIR, il comprend une formation civique qui traite des exemples concrets, des principes et valeurs de la République française, de l'installation en France, de l'accès aux droits et de l'accès à l'emploi. Si l'auditeur de l'OFII constate un déficit dans le domaine de la langue française, le migrant étranger peut recevoir une formation linguistique de niveau A1 (selon cadre européen de référence pour les langues) qui permettra une inclusion plus rapide dans la société française.

- une articulation effective entre le parcours d'intégration républicaine de l'étranger et la délivrance du titre de séjour, si l'OFII confirme que l'étranger accomplit tous les critères pendant les formations civiques et linguistiques, il pourra postuler à une carte de séjour pluriannuelle

En 2016, l'Accord Cadre National entre l'État, L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) et Pôle Emploi en faveur de l'insertion professionnelle des étrangers primo-arrivant, a été signé .Il a comme rôle principal de “coordonner leurs moyens et leurs savoir-faire afin de faciliter l'accès à l'emploi ou à des formations professionnelles aux étrangers primo-arrivants”. (“Signature d'un accord départemental de partenariat pour l'insertion professionnelle des étrangers”, Préfet des Deux-Sèvres, 2018).

Selon Pradeau (2018), “la langue est un symbole identitaire, enjeu fort et indispensable de l'intégration des migrants”. Cet outil de communication est un vecteur d'opportunité et de réussite dans les domaines sociaux, éducationnels et professionnels. Cette caractéristique clé contribue à atteindre le but que se fixe le Conseil de l'Europe : faire d'une éducation inclusive un droit pour tous les citoyens (Conseil de l'Europe, 2005b).

Selon le rapport de l'UNESCO (2018), l'absence de compétences linguistiques est un désavantage éducatif, car il empêche la socialisation, la construction de relations et le sentiment d'appartenance, et augmente le risque de discrimination. De plus l'intégration et l'acquisition de la langue peuvent être liées à la participation à la main-d'œuvre.

L'apprentissage du français est une condition impérative pour pouvoir s'intégrer dans la société française, elle créer du lien social. Selon Humann (2015, p. 3), il apparait

que la maîtrise de la langue française est une clef essentielle, et détermine au final tous les aspects de la vie des personnes dans leur nouveau pays. Parler et lire le français, rend infiniment moins difficile toutes les démarches matérielles, comme trouver un logement, un travail, se mettre en règle avec l'administration, comprendre ses droits, consulter des médecins. En ce qui concerne les enfants, cela permet de choisir un établissement scolaire, de dialoguer avec les enseignants, de comprendre les communications, et surtout de suivre la scolarité de son enfant et de l'aider à s'orienter. Suivant UNESCO (2018), une meilleure maîtrise de la langue du lieu d'accueil va de pair avec de meilleures possibilités d'emploi, des salaires plus élevés et une meilleure santé.

Pour toutes les familles étrangères arrivant en France, le travail et l'école pour les enfants sont les premiers pas sociaux. C'est un rôle primordial du projet d'immigration. Et, pour eux l'apprentissage de la langue française en début d'existence sur le territoire est essentiel. Par contre, une maîtrise parfaite de la langue ne suffira pas toujours à aider le locuteur, natif ou non natif, à communiquer de façon satisfaisante avec des personnes originaires d'autres cultures (Lázár et al, 2007). Il faut connaître la culture inhérente à la personne

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (2005b) présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un 'acteur social', agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un changement de paradigme à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par l'encouragement de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant.

En analysant cette approche, nous pouvons dire que le gouvernement doit soutenir l'enseignement du français langue étrangère aux migrants étrangers, adapté aux besoins de la vie quotidienne et à l'inclusion culturelle, en accord avec les spécialistes en enseignement et formation. L'un des objectifs de ce travail est la création d'une proposition pédagogique axée sur cet enjeu d'inclusion culturelle des migrants étrangers en France.

#### **1.4- Plurilinguisme et Multilinguisme**

Azeroual, Barry, Boudier et Maligot (2016) citent la définition de la langue de Ferdinand de Saussure comme "un « système de signes », où chaque signe met en relation une image mentale et une combinaison de sons ou images sonores. Ce système

est commun à l'ensemble des locuteurs de la langue ". De plus, "la langue est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus " (Azeroual, Barry et al, 2016).

Conformément à Verdelhan-Bourgade (2007), "l'utilisation de la langue est liée à un modèle social et à de nombreux facteurs situationnels (statut des participants, enjeux, types de discours, etc.), d'où la nécessité de mettre en jeu « une forme spécifique de compétence de communication »." De cette façon, nous pouvons étudier l'approche sur le plurilinguisme et multilinguisme dans la société française.

Le Conseil de l'Europe (2005a) fait une approche sur le multilinguisme et plurilinguisme

Le CECR fait la distinction entre multilinguisme (la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel) et le plurilinguisme (le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant). Le plurilinguisme est présenté dans le CECR comme une compétence inégale et changeante, où les ressources d'un utilisateur/apprenant dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente d'une langue à une autre. Cependant, ce qu'il faut avant tout retenir, c'est que les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche (Conseil de l'Europe, 2005a, p.28)

Verdelhan-Bourgade (2007) dit que le concept de plurilinguisme "comporte une dimension linguistique (contacts de langues), sociolinguistique (rôle des contextes de l'alternance codique), psycholinguistique (raisons des choix des locuteurs, rôle des émotions, de l'affectivité ...)."

Selon le document du Conseil de l'Europe (2005a) mentionné ci-dessus :

La compétence plurilingue implique la capacité à :

- utiliser un répertoire interdépendant, inégal, plurilinguistique et avec une certaine flexibilité pour :

- passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre ;

- s'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langue ou de dialecte) et comprendre une personne parlant une autre langue ;

- faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variété de langue ou de dialecte) pour comprendre un texte ;

- reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;

- servir d'intermédiaire entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui n'en ont que des notions ;

- mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant des expressions possibles

- exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.). (Conseil de l'Europe, 2005a, p.28)

En ce qui concerne le multilinguisme ou bilinguisme, il s'agit de la capacité à utiliser couramment plus d'une langue. Cette compétence est acquise par l'interaction culturelle. De cette façon, "la préservation et la promotion du multilinguisme constituent un enjeu majeur dans une société caractérisée par la mondialisation des échanges, l'accroissement de la mobilité internationale, mais aussi par l'appauvrissement du patrimoine linguistique" ("Multilinguisme", Ministère de la Culture, s.d. b). Cette idée est conforme à la Revue Française de Linguistique Appliquée en ce qui concerne le contexte actuel du multilinguisme :

Le multilinguisme est une réalité qui a toujours existé, mais qui apparaît aujourd'hui beaucoup plus palpable et visible pour des raisons aussi bien géographiques – des frontières peuvent s'estomper, comme en Europe –, qu'économiques et professionnelles – en lien avec les probabilités de travail –, ou culturelles et touristiques – avec des possibilités et des facilités de déplacement accrues. Et l'apprentissage de langues étrangères dans le cadre scolaire est considéré désormais comme évident et indispensable presque partout dans le monde ("Multilinguisme : diversité des approches", Revue Française de Linguistique Appliquée, 2018)

Les politiques, afin de favoriser le multilinguisme dans l'Union Européenne, mettent en œuvre l'enseignement de deux langues étrangères, en plus de la langue maternelle. "En France, l'enseignement de deux langues étrangères est obligatoire pour tous les élèves pendant au moins une année au cours de la scolarité d'enseignement général." ("Multilinguisme", Ministère de la Culture, s.d.).

## **1.5- Multiculturalisme**

Au début nous pouvons dire que le multiculturalisme est la présence de plusieurs cultures différentes, coexistant harmonieusement au même endroit sans tentatives d'exclusion ou de chevauchement. Une des conséquences du flux migratoire est l'arrivée

d'une nouvelle culture. Nous observons les migrations entre les différents pays mais aussi à l'intérieur d'un même pays dans les déplacements entre différentes régions. Le mode de vie, la nourriture, la langue, les habitudes, les relations familiales et la culture sont amenés dans le lieu d'accueil. Ainsi, dans les différents milieux sociaux, nous observons diverses cultures. Actuellement en France, nous sommes accueillis dans plusieurs magasins, restaurants, supermarchés ou centres religieux, représentant les différentes régions françaises et les autres pays. Ce scénario d'une société multiculturelle se reflète dans les écoles et les lieux de travail.

Le multiculturalisme est un phénomène qui a déclenché de nombreuses discussions dans les pays qui adoptent des politiques multiculturelles comme les États-Unis, le Canada, le Portugal ou autres (Pansini et Nenevé, 2008). Parmi la littérature, plusieurs approches existent sur la définition de multiculturalisme, Pansini et Nenevé (2008) présentent un point de vue important sur le concept de multiculturalisme :

Multiculturel est un terme qualitatif. Il décrit les caractéristiques sociales et les problèmes de gouvernabilité présentés par toute société dans laquelle différentes communautés culturelles cohabitent et tentent de construire une vie en commun, tout en conservant quelque chose de leur identité originale. En revanche, le terme "multiculturalisme" est substantiel. Il concerne les stratégies et les politiques adoptées pour gouverner ou gérer les problèmes de diversité et de multiplicité générés par les sociétés multiculturelles. Il est couramment utilisé dans le singulier, signifiant la philosophie spécifique ou la doctrine qui soutient les stratégies multiculturelles (HALL, 2006, p. 50) (Pansini et Nenevé, 2008, p. 34, traduction libre)

En vue dans le contexte scolaire, Zann et Lemke (2017) mentionnent :

Ainsi, selon plusieurs auteurs comme Candau (2008a, b, c), Canen (2008), Canen e Santos (2009), Moreira e Câmara (2008) e McLaren (199 le multiculturalisme a été perçu comme un domaine théorique, pratique et politique qui recherche des réponses à la diversité culturelle et comme un défi aux préjugés, en mettant l'accent sur l'identité comme catégorie centrale pour penser à une éducation valorisant la pluralité dans le contexte scolaire (Zann et Lemke, 2017, p.2)

Brito (2018) souligne le sens du multiculturalisme :

Donner de la visibilité au caractère pluriel, multiculturel des sociétés et promouvoir des luttes et des combats contre les racismes et les discriminations, perçus comme "autres", dans les politiques et les pratiques. - courant de pensée théorique et politique, tourné vers la reconnaissance identitaire et vers la justice sociale (Canen, 2008) (Brito, 2018, p.92, traduction libre)

Le multiculturalisme est influencé par deux facteurs considérables : la globalisation et la période post-coloniale. Selon Zorzi (2012), la mondialisation est associée à la transformation et à l'accélération des relations économiques, industrielles et financières, des moyens de communication des transports et des technologies, les conduisant à atteindre des niveaux globaux, la formation de réseaux mondiaux interdépendants dépassant les frontières nationales. Le contexte postcolonial génère un processus de reprise des cultures traditionnelles locales et, en même temps, par le lien historique, déclenche un mouvement migratoire vers les pays colonisateurs. Les conflits ethniques, religieux et politiques, et surtout les problèmes économiques sont les principaux motifs de l'émigration vers l'Europe. De cette façon, Il est indéniable qu'aujourd'hui la France est dans un processus de multiculturalisme.

Lorsque nous sommes en présence d'une nouvelle culture, la langue est l'un des premiers éléments décisifs, que ce soit oralement ou par écrit. Nous pouvons donc considérer la langue comme un facteur d'introduction à une nouvelle culture. En effet, nous pouvons affirmer que la compétence linguistique dans d'autres langues favorise le multiculturalisme.

Pour appuyer ces remarques, l'apprentissage des langues étrangères ne se limite pas au contenu grammatical. La connaissance culturelle est primordiale dans le vaste domaine linguistique et crée un sentiment de citoyenneté.

L'apprentissage des langues est une étape nécessaire pour la reconnaissance des autres individus. La pratique de la langue locale contribue donc à renforcer le sentiment d'appartenance à la ville et/ou au pays d'accueil, dans sa richesse et sa diversité culturelle. Elle favorise la compréhension entre les citoyens.

Nous pouvons considérer le plurilinguisme comme un élément potentiel qui permettrait le multiculturalisme, puisque les interactions linguistiques et sociales sont impératives dans la diffusion des cultures, l'inclusion et l'affirmation de l'identité culturelle des individus. Conformément à Gonçalves et Andrade (2007, p.64), développer la compétence plurilingue valorise la construction de l'identité. Le contact avec d'autres langues et d'autres cultures permet de promouvoir une éducation à la citoyenneté, fondée sur l'ouverture et le respect de la différence.

En fonction des caractéristiques pédagogiques des BD et face à la diversité culturelle présente dans la société française, l'album "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix" est essentiel dans sa présentation des différents éléments culturels, tels que la cuisine, le langage pratiqué tous les jours, le comportement, les problèmes de la société actuelle, ou autres. En fait, c'est une œuvre qui illustre parfaitement la possibilité du multiculturalisme entre individus de même nationalité. De plus, l'album peut être un outil pédagogique efficace pour présenter et introduire la culture et l'histoire française de différentes régions aux migrants étrangers, tout en favorisant l'apprentissage du français.

Dans le prochain chapitre, nous analyserons les caractéristiques structurelles, textuelles et pédagogiques de la bande dessinée comme dispositif favorisant l'inclusion culturelle des migrants étrangers.

## Chapitre 2

### Bande dessinée

#### 2.1- Les bandes dessinées (BD) comme outil pédagogique

La bande dessinée (BD) est un type littéraire de divertissement qui est considéré comme un bon moyen d'introduire un thème spécifique. C'est un récit graphique, car elle est caractérisée par la présence de signes visuels et linguistiques, puisque le langage verbal et non verbal y est présent (Silvério, 2012, p. 53).

Conformément à Gazetta et Sobrinho (2014) la narrative de la BD possède un langage court et généralement simple et comprend aussi, le domaine du langage imagé qui agit sur le développement cognitif du lecteur. Le texte est approprié au travail oral et à l'écriture.

Les bandes dessinées sont de plus en plus présentes dans la vie quotidienne des enfants, des jeunes et des adultes, car elles permettent de se lire facilement, assimilées à un divertissement, et sont ludiques. Nous pouvons les rencontrer dans les albums, magazines ou dans les journaux. En outre, elles permettent de mieux comprendre les sujets abordés dans leurs intrigues, car les textes sont appuyés par des images et utilisent une communication claire (Larvada, 2018).

D'après Luyten et Lovetro (2017) "les bandes dessinées peuvent être un outil d'enseignement et d'apprentissage d'une grande aide et les activités peuvent être proposées pour les cours de langues étrangères et maternelles, sciences, mathématiques, histoire, géographie et autres domaines" (traduction libre)

Tsolka (2006) renforce l'importance des BD comme outil pédagogique dans l'enseignement des langues en affirmant :

La bande dessinée en classe de langue est un outil pédagogique pour :

- capter l'intérêt de l'apprenant et l'activer ;
- familiariser les apprenants à décoder l'humour et le contenu linguistique de la bande dessinée ;
- enrichir et varier son enseignement ;
- approfondir une thématique ;

- réaliser et développer toutes les composantes essentielles de l'enseignement de la langue : la compétence linguistique, culturelle, sociolinguistique, communicative, interactive, discursive ;
- individualiser et autonomiser les apprenants dans leurs lectures individuelles. (Tsolka, 2006, p.159)

Ksaier (2020) souligne les avantages des BD dans l'enseignement des langues étrangères

Il est toujours bénéfique de sortir de la routine et d'être confronté à la langue pratiquée tous les jours. L'autre avantage des BD est qu'elles associent images et textes. Cette combinaison facilite la compréhension globale et rend le contenu plus accessible aux débutants (Ksaier, 2020, "La bande dessinée pour apprendre le français")

Ce genre littéraire peut être utilisé pour introduire un thème qui sera ensuite développé par d'autres moyens, pour approfondir un concept déjà présenté, pour générer une discussion sur un sujet, pour illustrer une idée, comme une forme ludique de traitement d'un thème complexe ou comme opposition à l'accent mis sur un autre moyen de communication. Dans chacun de ces cas, il appartiendra à l'enseignant, lors de la planification et du développement d'activités, dans toute discipline, d'établir la stratégie la plus adaptée à ses besoins et aux caractéristiques de la tranche d'âge, niveau de connaissance et capacité de compréhension de ses élèves (Vergueiro, 2004).

## **2.2 - La structure des bandes dessinées**

Les bandes dessinées ont pour objectif de raconter une histoire, fictive ou non, qui représente les réalisations de l'humanité à son époque. De cette manière, il est possible d'associer son origine aux peintures rupestres. Il y a 35000 ans, en Egypte ancienne, les hiéroglyphes étaient la forme de représentation, que les êtres humains utilisaient pour raconter et rapporter leur vie quotidienne, avec des explications et des descriptions séquentielles d'événements.

Concernant l'époque plus actuelle, selon Gazetta et Sobrinho (2014) :

Les bandes dessinées sont apparues au début du 20ème siècle. Cela a favorisé la communication des idées, des intérêts politiques et sociaux, puisqu'elles sont rapidement devenues partie de la culture de masse. Parmi les pionniers se trouve le brésilien Angelo Agostini et, selon Jarcem (2007), Richard Fenton Outcalt est considéré par beaucoup comme le premier à écrire une histoire en bande dessinée, avec l'introduction des ballons dans *The Yellow Kid* en 1896, États-Unis. C'est dans les années 1950 que les BD ont pris un aspect intellectuel (Gazetta et Sobrinho, 2014, p.30, traduction libre)

Au début, présentant principalement des thèmes humoristiques, les histoires publiées dans les journaux ont été connues comme *comics*, qui en anglais signifie humour, et qui sont encore aujourd'hui une référence pour les BD.

De plus, après la crise économique de 1929, Marinho (s.d.) remarque le début de la présence de héros humains, avec des habilités puissantes, pour créer un environnement plus agréable et optimiste. Ces héros combattaient les vilains de l'époque, comme pendant la Seconde Guerre Mondiale et la Guerre Froide, quand plusieurs méchants nazis et soviétiques ont été créés. En ce qui concerne l'album "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix", les héros affrontent les soldats romains.

À propos de cet art séquentiel, nous pouvons noter plusieurs caractéristiques spécifiques de ce genre littéraire :

- Structure narrative ;
- Langage composé (séquence des images verbales combinées avec non-verbales ou juste images visuelles) ;
- Textes synthétiques et directs dans des bulles, également appelé phylactère ou ballons, représentant la parole ou les pensées
- Utilisation d'onomatopées, de lettres différentes et de signes de ponctuation pour exprimer un bruit, une action, une pensée
- Métaphores visuelles
- Images colorées qui renforcent l'apprentissage.
- Présence de métalinguistique

La caractéristique fondamentale d'un texte narratif (récit) est la capacité d'attirer les lecteurs. C'est un type de texte qui compte une séquence de faits, qu'ils soient réels ou imaginaires, dans lesquels les personnages agissent dans un certain espace et dans le temps. Silva (2011) remarque

Chaque fois que l'on commence un récit, on crée une situation qui doit être résolue à la fin. Le récit avance vers cette solution. Le fait que tout le récit soit orienté, organisé vers la solution de l'intrigue initiale, la rend prévisible. Pour surprendre et

créer le suspense qui retient le lecteur, l'auteur doit insérer une série d'obstacles et d'éléments aléatoires dans l'histoire, afin de retarder l'avancement de la narration (Silva, 2011, p.1106, traduction libre).

Les personnages ont des éléments physiques et des caractéristiques psychologiques propres, permettant au lecteur de les identifier à tout moment. Par exemple, les personnages Astérix et Obélix. Le premier est petit mais très valeureux et s'oppose à Obélix qui est grand et fort, tout en reflétant la gentillesse d'un enfant.

Nous pouvons observer plusieurs formes de bulles avec des rôles différents au sein des BD. Aisin, Silvério et Rezende (2012) différencient chaque type de bulles selon Cereja et Magalhães:

Cereja et Magalhães (2003) présentent plusieurs exemples de ballons :

- i.) Ballon cochicho ou ballon murmure, avec des lignes pointillées, utilisé pour exprimer l'idée que les personnages sont en train de parler bas ;
- ii.) Ballon-parole, qui possède un contour en ligne continue ;
- iii.) Ballon-pensée, qui possède une queue en forme de bulles ;
- iv.) Ballon-cri, avec un contour tremblant pour exprimer la peur, ou l'irritation ;
- v.) Ballon-image, qui possède une image, un dessin sans parole ;
- vi.) Ballon-unisson, qui exprime la parole de plusieurs personnages simultanément.
- vii.) Ballon-transmission, qui montre la transmission des appareils électroniques. (Silvério et Rezende 2012, p. 218, traduction libre)

Au fil des BD, nous observons des onomatopées, figures de langage ayant pour mission de reproduire un son à travers un phonème ou un mot, assortis d'un visuel (formes, lignes et couleurs). De cette façon, la présence de l'onomatopée augmente l'expressivité du discours, donnant au lecteur la sensation de réalité et d'intensité.

Silvério et Rezende (2012) mentionnent l'importance du type et de la taille des lettres dans les BD. Leur rôle offre des valeurs importantes dans le processus de lecture, comme le volume de la voix, montrant si la parole est chuchotée, hurlée ou naturelle. Les lettres sont généralement en majuscules. En utilisant la taille de la lettre, en la modifiant de la plus grande à la plus petite, l'auteur peut jouer sur l'intensité de la voix (exprimant sécurité, décision ou vigueur) .En diminuant le format de la lettre, il exprimera la timidité, la peur ou la soumission.

Selon les "Fiches Pédagogiques : Réaliser sa bande dessinée" de l'Académie Nice (s.d) les BD disposent de la structure suivante :

Dans une bande dessinée, le support sur lequel on dessine est appelé une planche. On réserve le mot page pour le support imprimé. Chaque planche est généralement constituée d'une ou plusieurs lignes d'images : ce sont les bandes (*strip* en anglais). Chaque bande comporte une ou plusieurs images : ces images s'appellent les vignettes (ou cases). Dans les vignettes, on retrouve : le dessin et les bulles dont la « queue » désigne le personnage qui s'exprime (on l'appelle aussi la flèche). Les onomatopées sont des mots ou des icônes suggérant un bruit, une action, une pensée. Les récitatifs ou cartouches sont des cases rectangulaires situées en haut ou au bord de la vignette et servant aux commentaires en « voix off ». Ils permettent à l'auteur de préciser si l'on change de lieu ou de moment, ou de fournir des informations permettant une meilleure compréhension de l'action. (Académie Nice "Fiches Pédagogiques : Réaliser sa bande dessinée ", s.d.)

Dans cette perspective, nous soulignons que les BD présentent des caractéristiques primordiales qui facilitent l'apprentissage de connaître une autre culture, favorisent la créativité, encouragent la pratique de la lecture et permettent aux lecteurs de reconnaître des situations quotidiennes dans la littérature.

Brito (2018) remarque la présence d'une caractéristique multiculturelle lorsque chaque artiste tente d'insérer sa propre réalité dans l'œuvre.

En abordant la réalité et la diversité des caractéristiques culturelles présentes dans une région pour construire leurs personnages, les auteurs rendent ces éléments plus proches de la réalité du public. De cette façon, les lecteurs peuvent s'identifier dans des situations communes du quotidien.

De plus, nous pouvons constater que les BD sont en mesure de s'imposer comme un outil pédagogique dans la procédure d'inclusion culturelle et l'enseignement des langues aux migrants étrangers, principalement la culture française et le français langue étrangère.

Tsolka (2006) confirme cette pensée quand il dit que :

La force de l'image, la richesse et la fraîcheur du matériel iconographique, l'humour, le message linguistique des bulles intelligentes, le lettrage évoquant l'humour ou les sentiments des personnages, les héros de la bande dessinée, tellement appréciés par les apprenants, la langue vive, amènent à un apprentissage ludique (Tsolka, 2006, p.159)

## **2.3- La bande dessinée en France**

La culture des BD en France débute à la fin du XIXe siècle, avec la publication du périodique illustré : "Le Petit Français" et les dessins du précurseur Christophe, avec sa

Famille Fenouillard. Durant les années 20, Alain Saint-Ogan officiait dans le dimanche illustré » avec Zig et Puce : c'est la première série française avec des bulles et un texte (Michel, 2017).

Dans la littérature de la bande dessinée en France, on peut rencontrer plusieurs séries créées par des auteurs d'autres pays francophones comme la Belgique, la Suisse et le Canada. Par exemple, l'outil pédagogique d'Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" est une œuvre franco-belge, mais il réalise une vaste approche de la culture et de l'histoire française.

Les bandes dessinées (BD) sont un genre littéraire extrêmement populaire en France, principalement pour un public d'adolescents. Elles sont souvent considérées comme le neuvième art. Selon les données de la recherche du groupe Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) et du Syndicat de la librairie française, mentionnées par Oury (2020), "le secteur de la bande dessinée produit 78 millions d'exemplaires par an, dont 60 % de nouveautés, ce qui en fait le secteur qui s'appuie le plus sur la nouveauté (représentée à 58% en littérature et 53% en jeunesse)". Sur le marché international, la BD représente 29 % des titres cédés à des éditeurs étrangers. A l'inverse, 19 % des BD publiées en France sont des œuvres étrangères traduites. Notamment, le japonais, avec les mangas, se met en évidence avec 56% des œuvres traduites en français en 2018, devant l'anglais (36 %) et l'italien (2%).

Depuis longtemps la bande dessinée est présente dans les bibliothèques scolaires et abordée en classe comme un outil par les professeurs, mais ils ne l'utilisent jamais en devoir maison. Le 30 janvier 2020, le Ministère de la Culture et le Ministère de l'Éducation ont déclaré 2020 comme "Année nationale de la bande dessinée". Cette action est entreprise par la communauté scolaire avec pour l'objectif de "faire découvrir aux jeunes le 9ème art, développer leur goût pour la lecture, stimuler leur imagination et leur créativité et encourager la pratique du dessin à l'école". Concernant les enseignants, la mobilisation permet de "mettre en œuvre et de valoriser un ou des projets pluridisciplinaires" (Ministère de l'Éducation National et de la Jeunesse, Année 2020 de la bande dessinée, 2020).

En face de ce panorama, la bande dessinée peut être un outil alternatif dans l'enseignement de la langue maternelle mais aussi d'une langue étrangère. Une lecture

qui permet l'association des illustrations et du langage, facilite la compréhension, rendant la lecture plus agréable, tout en permettant l'apprentissage des enfants et des adultes.

## **2.4- L'utilisation des BD pour l'inclusion culturelle**

Pendant longtemps, les BD n'ont pas été considérées comme de bonnes sources éducatives de lecture. Leur utilisation comme ressource didactique en classe, était controversée. Selon Silva et Prado (2016, p.4), "L'évolution de ce préjugé a fini par caractériser les "ennemis de l'enseignement et de l'apprentissage", au motif qu'ils sont des influences négatives sur l'esprit sans défense de ses lecteurs." (Traduction libre)

À présent, au sein de l'enseignement des langues et des cultures, la bande dessinée est amplement présente dans les manuels de formation. Son entrée en classe de langue, date des années 1970, lorsque s'élabore l'approche communicative.

À propos de la linguistique, Rouvière (2013) dit que :

La bande dessinée permet de paraphraser, analyser, interpréter, comparer, dans la tradition de « l'explication de texte ». En outre, par la place qu'elle accorde aux modes de communication non verbaux (attitudes, gestes, mimiques) ainsi qu'aux marques de l'oralité, elle est également inductrice, en classe, de simulations, de mises en scène et de jeux de rôles, qui permettent de « parler avec » ou « d'agir sur » autrui, en produisant des actes de parole. ("Enseignement (1) : enseigner avec la bande dessinée", Rouvière, 2013)

Pour Tsoika (2006), "la bande dessinée est un document authentique à support scriptovisuel, susceptible de représenter un outil pédagogique très motivant pour la classe de langue dans le cadre de l'expression écrite et orale, un stimulus créatif, déclencheur de la parole".

Dans le domaine culturel, la dynamique de la BD, avec ses stéréotypes culturels et sociaux, permet de développer un travail sur la représentation de l'autre. "Qu'elle représente des personnages enfermés dans leur milieu ou en interaction avec d'autres cultures, elle favorise une réflexion sur les représentations croisées, particulièrement bénéfique pour la compétence interculturelle" (Rouvière, 2013). Ksaier (2020) mentionne : "la lecture de BD permet aussi d'être plus sensibilisé au sens de l'humour propre à un pays, ce qui présente un intérêt socioculturel".

Dans ce cas, on constate un caractère sociolinguistique interactif qui permet la communication entre différentes cultures et facilite la connaissance et l'inclusion culturelle. De plus, la BD favorise l'apprentissage des langues et leurs variations linguistiques et encourage les apprenants à rechercher d'autres sources en créant l'habitude de la lecture.

Selon Souza, Silva & Carvalho (2016, traduction libre), il faut choisir des bandes dessinées qui contribuent à l'élargissement du vocabulaire, ainsi que les références culturelles des élèves, car les bandes dessinées peuvent être d'excellents outils pour l'enseignement de différentes cultures.

En vue de l'apprentissage des apprenants, par Bailleul et Tosi (2008) "la bande dessinée est un moyen d'expression qui les passionne et qui va au-delà des frontières de la langue et de la culture, et, en proposant un travail d'équipe sous forme ludique, on développe leur participation active et leur implication".

Les moments historiques et la façon dont nous interagissons en société peuvent être développés de différentes façons avec les apprenants. Par conséquent, les BD illustrent des faits historiques et transforment la réalité en un récit ludique. Même en partant de fiction, ils peuvent expliquer ce qui se passe dans le monde avec un langage et une interprétation facile. Suivant cette ligne de pensée, l'album en bande dessinée "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix" a été choisi comme outil pédagogique de recherche. Celui-ci exerce une approche culturelle très importante sur la diversité linguistique, gastronomique et les habitudes locales de la France. En plus d'aborder les situations et problèmes de l'époque, cet album reste d'actualité.

## **2.5 - Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix**

La culture et la société sont largement perceptibles dans les bandes dessinées. Entre les illustrations, la société et les individus transitent par différentes couleurs, par leurs paroles, leurs pensées, l'expression faciale et leurs désirs.

Astérix présent en détail la société française, il propose l'interprétation et la coexistence avec des facteurs culturels et sociaux dans différents contextes. Selon Rouvière (2007), Astérix est ainsi constitué du catalogue de tous les signifiants figés, censés caractériser la culture des Français et de leurs voisins : les HLM (Habitation à

loyer modéré), le PMU (Pari Mutuel Urbain), les vacances en Espagne, le club Med, le Moulin-Rouge, la bière chambrée, le plat pays, le moule-frites. Le lecteur a l'opportunité de se moquer des stéréotypes culturels partagés, des représentations communes.

De cette façon, pour ce travail, nous avons utilisé « “Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix” » celui-ci est le cinquième album de bande dessinée de la série de René Goscinny et Albert Uderzo. Cet album a été prépublié dans Pilote à partir du n° 172 (paru le 7 février 1963) et a été publié en album en 1965. Il raconte l'histoire d'Astérix et Obélix effectuant le tour de plusieurs villes de Gaule. Avec un ton humoristique, usant de la parodie, les auteurs abordent la société française contemporaine à travers ses stéréotypes et ses régionalismes. Il s'inspire des traditions, habitudes et coutumes de plusieurs régions et villes françaises, de ses particularités géographiques, linguistiques et des étapes importantes de l'histoire française.



Figura 1 : Couverture de l'album “Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix” (1965)

Le principe « du Tour de Gaule » est une référence au livre “Le Tour de France par deux enfants” de G. Bruno (pseudonyme de Mme Fouillée) de 1877 et le Tour de France du cyclisme. La première référence raconte l'histoire des deux jeunes orphelins lorrains qui quittent leur ville d'origine et partent en voyage à travers la France pour retrouver leur

oncle. De plus, l'album fait référence fréquemment au tour de France : par exemple, le jaune du sac est une allusion au maillot jaune et les deux héros sont accueillis à Aginum, comme des vainqueurs du Tour de France

Ils définissent leur voyage sur une carte qui représente les frontières de la France métropolitaine actuelle. Les spécialités culinaires collectées par leurs personnages principaux sont celles qui font la réputation aujourd'hui de nos villes françaises, cependant elles n'existaient pas à l'époque.

L'approche multiculturelle est présente dans la valorisation de la pluralité sociale d'une localité, d'une ville ou d'une région. Conformément à Rouvière (2013), cet exemple de littérature développe volontiers des fictions à caractère plurilingue : nombre de bandes dessinées juxtaposant ou télescopant des registres de langue, des sociolectes et dialectes différents, correspondant à des personnages tout à fait typés.

## Chapitre 3

### Proposta de pedagógica

#### 3.1 - Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QEER)

O reconhecimento do nível de proficiência em línguas estrangeiras é exigido por órgãos públicos e privados como item imprescindível em algumas situações. No caso da França, este reconhecimento é um dos quesitos obrigatórios para: i) ingresso de estrangeiros às universidades; ii) contratação de funcionários por algumas empresas; iii) obtenção de vistos de longa duração e nacionalidade francesa.

Para a comprovação do nível de domínio linguístico em língua francesa, há quatro exames de proficiência para a emissão de certificados frequentemente utilizados pelos ministérios estrangeiros responsáveis pela educação e outros setores: i) *Diplôme d'Étude de Langue Française* (DELF); ii) *Diplôme Initial en Langue Française* (DILF); iii) *Diplôme Approfondi en Langue Française* (DALF); iv) *Test de Connaissance du Français* (TCF). Essas certificações, de acordo com o *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) ou Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QEER), são reconhecidas internacionalmente e abrangem o domínio das 4 competências linguísticas: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita.

Conforme o Conselho d'Europe (2005b), o Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QEER) ou *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) define os níveis de proficiência em uma língua estrangeira com base no *know-how* dos candidatos e nas diferentes áreas de especialização acadêmico-profissionais. Foi criado para fornecer uma base transparente, coerente e ampla, possibilitando o desenvolvimento de currículos de ensino de línguas, orientações curriculares, materiais pedagógicos e a avaliação das competências linguísticas em línguas estrangeiras. O QEER é utilizado pelos 47 países membros do Conselho da Europa e em outros continentes, além de estar disponível em 40 idiomas. Estes níveis são definidos por uma escala descritiva para programas de aprendizagem e ensino plurilíngue e pluricultural em muitos países. Na França, por exemplo, estão incluídos no código educacional como níveis de competência em línguas estrangeiras modernas e são os parâmetros exigidos aos alunos em todas etapas da escolarização (Légifrance, 2006).

Segundo o Conseil d'Europe (2005b), o QECR foi elaborado a partir de pesquisas linguísticas realizadas por especialistas dos Estados Membros do Conselho da Europa no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Publicado em 2001, representa uma abordagem inovadora para repensar os objetivos e métodos do ensino de línguas estrangeiras e, sobretudo, fornece uma base comum para a concepção de programas, diplomas e certificados. Neste sentido, é provável que promova a mobilidade educacional e profissional (Ministère de l'Éducation National et de la Jeunesse, 2019). Esse documento propõe um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma, e se divide em seis níveis (A1 à C2) de referência definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa: compreender, compreensão do oral e leitura; falar (interação oral e produção oral, e escrever).

Um dos princípios essenciais do CECRL é valorizar a formulação positiva dos objetivos e dos resultados educativos em todos os níveis, por isso, o Comitê dos Ministros do Conselho da Europa recomenda a utilização do CECRL como uma ferramenta para o ensino plurilíngue coerente, transparente e efetivo que favoreça a cidadania democrática, a coesão social e o diálogo intercultural (Conseil de l'Europe, 2005b). Além de definir os níveis de competência linguísticos, o CECRL tem como objetivos:

- Promover e facilitar a cooperação entre os estabelecimentos de ensino em diferentes países
- Assegurar sob uma base sólida o reconhecimento recíproco das qualidades linguísticas
- Auxiliar os estudantes, educadores, responsáveis de cursos, organismos de certificação e autoridades educativas à exercer e coordenar seus esforços.

Em suma, a abordagem do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas considera os estudantes como utilizadores da língua e como atores sociais e, por consequência, percebe a língua como um meio de comunicação e não um objeto de estudo (Conseil d'Europe, 2005b). Diante disso, o QECR é um orientador fundamental para identificação dos conhecimentos culturais prévios e do *know-how* com o nível de proficiência linguística de candidatos a estudos acadêmicos ou atividades profissionais. Por tudo isso, a formulação positiva dos objetivos e dos resultados educativos,

valorizando os estudantes e utilizadores, em todos os níveis, pautados pelo QECR, contribui para auxiliar a organização do ensino de línguas estrangeiras.

### **3.2 - Engenharia de Formação**

Segundo Martinez e Eisenberg (2017), a engenharia de formação é um conjunto de abordagens metodológicas articuladas que se aplicam a projetos de ações de treinamento ou de formação para alcançar os resultados estabelecidos. O objetivo principal de todos os organismos profissionalizantes visa formar estudantes competentes, por meio de um treinamento que segue as seguintes etapas: i) analisar as necessidades de estudo ou formação; ii) desenvolver um plano de ação adequado; iii) conduzir a ação de formação ou treinamento; iv) avaliar os efeitos ou resultados alcançados.

Segundo Le Boterf (1999), a engenharia de formação é um conjunto coordenado de atividades para projetar um dispositivo de treinamento - conjunto de elementos e atividades que envolvam dispositivos, planos, espaços físicos, centros de treinamento e de recursos educacionais (presenciais e à distância), redes de treinadores e de recursos, além de outros apoios - com vistas a otimizar os investimentos para sua constituição e manutenção, bem como garantir as condições de sua viabilidade. Um dos pontos centrais dessa metodologia é a definição de competências. De acordo com as recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas QECR e dos programas nacionais para o ensino de línguas de vários países, a aprendizagem de idiomas e a formação de educadores estão focadas no desenvolvimento de competências gramaticais e lexicais. Segundo Lázár et al (2007), no entanto, para um bom conhecimento das regras gramaticais, a aquisição de um vocabulário rico, de alguns atos de fala e de fatos culturais memorizados não é suficiente para ajudar, nem para resolver a situação dos falantes não nativos de um idioma nos campos profissional e pessoal. Sob este ponto de vista, é necessário agregar, paralelamente ao ensino da língua estrangeira, uma abordagem sobre a cultura e os costumes locais. Desse modo, o imigrante estrangeiro irá adquirir a proficiência linguística e, também, o conhecimento cultural de forma ampla e aplicada ao cotidiano, favorecendo o processo de inclusão na comunidade local.

Para alcançar esse patamar, os educadores devem possuir uma função social essencial na inclusão dos imigrantes estrangeiros, porque cabe a esses profissionais a

responsabilidade de introduzir e guiar os estudantes na aquisição de conhecimento linguístico e cultural da comunidade em que estão sendo inseridos. De acordo com UNESCO (2018), para ajudar os estudantes estrangeiros, os docentes precisam de habilidades para utilizar materiais que abordem os desafios que os imigrantes encontram em sua vida diária. Levando em consideração a diversidade cultural e linguística e, dentro do contexto de uma classe de francês língua estrangeira, os educadores necessitam desenvolver competências comunicativas interculturais com o objetivo de:

- ajudar o estudante a refletir sobre seus próprios valores, comportamentos e modo de reflexão baseados em sua cultura
- sensibilizar para as diferenças interculturais de valores, comportamentos e modos de pensar;
- aumentar a conscientização sobre os aspectos do uso da língua determinados pela cultura;
- treinar habilidades de observação e interpretação, bem como reflexão crítica;
- adotar várias perspectivas;
- encontrar pontos em comum entre as culturas;
- desenvolver uma atitude de empatia, abertura e respeito pela alteridade.

Porém, segundo o recente relatório da UNESCO (2018), para o docente colocar em prática efetiva a educação intercultural, necessita de apoio, entretanto, 52% dos profissionais entrevistados na França, na Irlanda, na Itália, na Letônia, na Espanha e no Reino Unido não se sentem adequadamente apoiados pela diretoria para lidar com a diversidade presente na sala de aula.

Clanet (2002) salienta que, nos atuais cursos de formação de educadores, há pouco espaço para os fatores subjetivos e intersubjetivos, especialmente nas relações indivíduo-instituição estereotipados, que, frequentemente, não permitem uma estruturação dinâmica e criativa do indivíduo como sujeito. Assim, a formação de

educadores deve ser repensada de acordo com as seguintes perspectivas: i) da formação geral que preconize a introdução de uma antropologia da educação e o desenvolvimento psicológico do ser humano; ii) da formação pessoal, que institua a imersão cultural, vivenciando e observando as práticas educacionais em um contexto cultural diferente, e o envolvimento profissional no cenário cultural.

A inclusão de migrantes estrangeiros tem sido abordada em acordos internacionais e ações governamentais de forma a minimizar as distâncias cultural, social, profissional e educativa. Diante deste processo está a o educador como peça-chave. Sobre o papel do educador, Baumel (2004) menciona:

No dizer de Parrilla (1999) “o profissional da educação, mais que um trabalhador que opera e aplica técnicas rigorosas, específicas e cientificamente fundamentadas sobre os alunos, é um profissional da mudança educativa que sabe, aprende a enfrentar alternativas singulares, específicas e concretas que cercam os problemas e necessidades únicas que exigem respostas às mesmas” (Baumel, 2004, p. 151)

No decorrer da formação de educadores, é de suma importância retomar de Rafoni (2003), quando cita a definição de “interculturalidade”, segundo Clanet (1990), como

O conjunto dos processos - psíquicos, relacionais, coletivos, institucionais, etc. - gerados pelas interações culturais, numa relação de intercâmbio recíproco e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural entre os parceiros em relação» (Clanet, 1990: 21) ( Rafoni, 2003, tradução livre)

No mais, este trabalho segue a linha de pensamento de Candau (2008) que defende que a perspectiva intercultural propicia uma educação para o reconhecimento do “outro”, com a intenção de favorecer o diálogo entre distintos grupos culturais, cuja identidade cultural é aberta, devido aos processos de combinação cultural e, assim, possibilita a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade, uma vez que

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p.23)

Acaba por ser a educação mais flexível e abrangente, em sintonia com a realidade contemporânea. Não obstante, ao longo da formação de educadores deve-se propor atividades que propiciam aos futuros educadores; i) o conhecimento da cultura local para

que mesmo em conversas informais ele possa contribuir com a bagagem cultural dos migrantes estrangeiros. ii) o reforço da própria identidade cultural do futuro educador situando-o no contexto histórico e social iii) contato com estrangeiros fora da sala de aula que permita uma troca de experiências e saberes.

Segundo Depaire (2019), incluir as histórias em quadrinhos na formação de educadores é uma alavanca indispensável para incentivar o uso deste gênero literário nos estabelecimentos de ensino. Para legitimar o ensino com as histórias em quadrinhos, seria pertinente mostrar o lugar que ocupa nos programas oficiais e fornecer propostas de exploração didática e pedagógica. Desta forma, os futuros educadores terminam sua formação capacitados a utilizarem as histórias em quadrinhos de modo mais criativo e abrangente, buscando novas funcionalidades do gênero inclusive na abordagem cultural no ensino de línguas.

Por esta concepção, salientamos a importância de desenvolvermos os conceitos de multiculturalismo, inclusão cultural e plurilinguismo na formação de educadores, além do uso de histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica. Diante da globalização e do fluxo crescente dos movimentos migratórios, por fatores já mencionados, nos deparamos não apenas com o ensino de línguas estrangeiras, mas também da transmissão de culturas de modo que favoreça a inclusão do migrante e concomitante a preservação da identidade cultural de origem. Esta inclusão não se limita apenas às escolas e universidades, nem somente entre alunos e professores, ao contrário, deve ser ampla e abranger toda a comunidade local, democraticamente, e de forma harmoniosa. Assim, Candau (2008) enfatiza a necessidade de romper com o caráter monocultural e construir práticas educativas que destacam a diferença e o multiculturalismo.

### **3.3 - Método de leitura linear**

Para a aplicação da sequência pedagógica proposta neste trabalho, utiliza-se o método linear de leitura literária. Segundo Pereira (2020), trata-se, portanto, de uma aglutinação reflexiva de ideias. O objetivo do método é ler e discutir textos literários *Stricto sensu* em um contexto de interação direta entre leitores e a literatura. Desta forma, estimula-se a oralidade. De acordo ainda com Pereira (2020), a metodologia não deve

utilizar a leitura dramatizada, apenas obedecer à pontuação e ao ritmo do texto para não prejudicar a reflexão intrínseca da obra literária.

O tempo médio para cada sessão é de 50 a 60 minutos, cabe ao educador gerenciar a duração da atividade de acordo com sua realidade. O educador poderá dispor de álbuns para distribuir aos alunos ou fazer uma projeção na sala de aula.

### **3.4- Nível do público alvo**

Para desenvolvimento do projeto, a atividade proposta é voltada para o público adolescente e adulto, porque exige um nível mínimo necessário de competências e habilidades para executá-la. No entanto, é possível fazer ajustes, permitindo adaptá-la para o público infantil, de acordo com a necessidade do professor e o nível dos alunos.

Com base no CECRL, a atividade proposta necessita que o aluno tenha, no mínimo, as competências e habilidades referentes ao nível A (utilizador básico), subnível 2, porque esse ponto de partida permitirá ao aluno compreender expressões e vocabulário de uso frequente; entender mensagens simples, curtas e claras; ler textos curtos e simples; ser capaz de comunicar em situações simples; escrever mensagens curtas e simples sobre assuntos do cotidiano. Assim, essas habilidades e competências exigidas vão de encontro às características literárias das histórias em quadrinhos mencionadas anteriormente. Além disso, com base nas recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas, que é o atual documento de referência, a adoção das histórias em quadrinhos pretende fomentar, hoje, a criação de ambientes e elementos propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação.

Silva (2015) analisa as histórias em quadrinhos como uma ferramenta multidisciplinar e com características fundamentais para a abordagem de conceitos mais complexos, porque

Sua característica multidisciplinar, como forma de estudar as linguagens visuais e suas relações com outras disciplinas, como a comunicação, as artes e principalmente a educação, demonstrando potencial para o ensino. Outra característica é o fato de gerar uma abordagem lúdica, que pode ser associada a conceitos mais complexos e, diversificar as formas de ensino e aprendizagem, por meio de seus processos criativos, que envolvem diferentes textos. (Silva, 2015, p.1)

Dessa forma, vemos as histórias em quadrinhos como uma opção para abordar a cultura francesa, introduzir conceitos, trabalhar a interpretação de texto, incentivar a discussão diante dos aspectos atuais e históricos e aprimorar o conhecimento língua francesa.

### **3.5- Sequência pedagógica**

O objetivo inicial era elaborar uma proposta pedagógica dirigida aos educadores que atuam diretamente com os migrantes estrangeiros na França e aplicá-la durante o estágio diretamente ao público. Porém, neste atípico ano de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, o estágio foi cancelado impedindo assim a execução do projeto e a consequente avaliação da proposta pedagógica em sala de aula. Deste modo, não foi possível aplicar a metodologia proposta e, por consequência, chegar a resultados conclusivos, restringindo os resultados da metodologia apenas aos resultados esperados.

A atividade proposta foi estruturada considerando as sugestões do professor e pesquisador Nicolas Rouvière da Universidade Grenoble Alpes e as experiências: i) pessoal da mestrandia como migrante estrangeira na França que passou pelo processo de aprendizagem *in loco* e migrou por motivo familiar ii) profissional da mestrandia, que atuou por 15 anos na docência em entidades particulares de ensino fundamental e médio no Brasil; iii) relatos de migrantes que passaram pelo processo de aprendizagem *in loco* e despertaram o interesse da mestrandia em conduzir essa investigação.

A sequência pedagógica é dividida em 6 sessões de 50 minutos mas pode ser adaptada de acordo com os critérios do educador que irá aplicá-la. Os objetivos gerais são:

- Apresentar a cultura francesa aos migrantes estrangeiros bem como dialetos, culinária e particularidades regionais;
- Desenvolver o conceito de multiculturalismo, mantendo e valorizando a identidade cultural de cada migrante.
- Auxiliar no aprendizado do francês língua estrangeira (FLE);
- Introduzir a história em quadrinhos como gênero literário;

- Desenvolver a criatividade, cooperação, entrosamento e auto-confiança;
- Desenvolver a produção escrita e oral, e compreensão oral e escrita;
- Estimular a leitura.

### **3.5.1 - Estratégia**

*1ª sessão*

Objetivos:

- Apresentar o álbum “Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix”, de história em quadrinhos;
- Contextualizar histórica, geográfica e culturalmente a França;
- Compreender as características físicas e psicológicas dos personagens
- Ampliar o vocabulário de ações, características e vestuário;
- Desenvolver a produção oral e a compreensão escrita;
- Fazer uma ficha para cada personagem

Metodologia

- Fazer um semicírculo de forma que o educador fique visível a todos;
- Propor a leitura do álbum até a página 08 - cada aluno lerá um quadro para estimular a oralidade;
- Discutir o tema da história, o motivo da viagem e objetivo de Astérix e Obélix;
- Discutir as características e as ações dos personagens;

- Debater elementos do contexto histórico em que se encontram os romanos e gauleses.
- Pedir para fazer uma ficha de cada personagem com as características psicológicas e físicas, ações, vestimenta.

## 2ª sessão

### Objetivos:

- Estimular a oralidade
- Trabalhar vocabulário e expressões idiomáticas
- Produção e compreensão oral e escrita
- Abordar a cultura e costumes regionais da França
- Situar no mapa as cidades francesas citadas na obra.

### Metodologia:

- Realizar a dinâmica de leitura da página 09, como na sessão anterior
- Observar e analisar o mapa da França que está no álbum - *Quais cidades e regiões são citadas na revista?*
- Projetar ou distribuir o mapa da França. Juntamente com os alunos fazer a comparação entre os mapas e identificar as cidades mostradas na obra, levando em consideração que as cidades estão em locais aproximados.
- Fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre as cidades e regiões mostradas no mapa (figura 2).
- De acordo com o número de alunos, separá-los em grupos e pedir que pesquisem fotos das localidades (pontos turísticos, cidade de forma global, costumes dos habitantes). Cada grupo com uma região/cidade.

1. Village des irréductibles (vila dos gauleses)
2. Rotomagus (Rouen)
3. Lutèce (Paris)
4. Camaracum (Cambrai)
5. Durocortorum (Reims)
6. Divodurum (Metz)
7. Lugdunum (Lyon)
8. Nicae (Nice)
9. Massilia (Marseille)
10. Tolosa (Toulouse)
11. Aginum (Agen)
12. Burdigala (Bordeaux)
13. Gésocribate (Le Conquet)

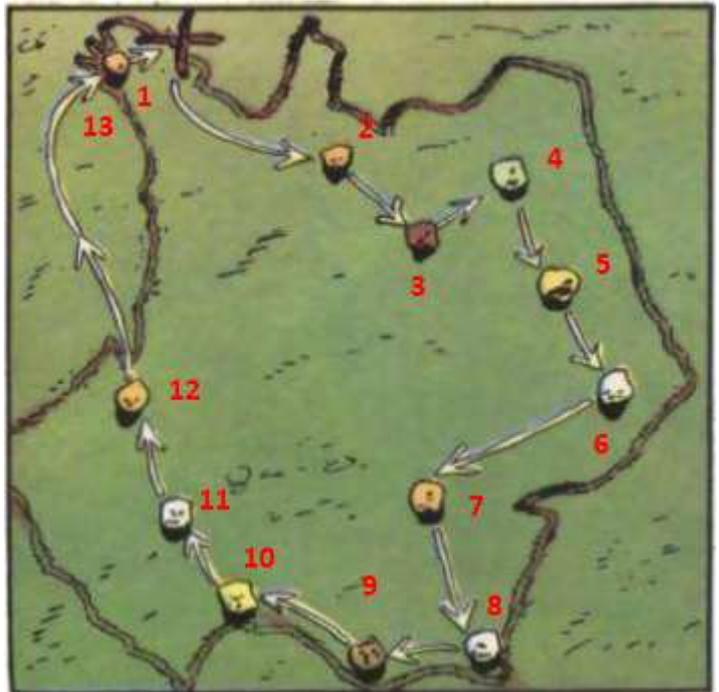


Figura 2- Mapa retirado do álbum “Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix” mostrando a rota dos personagens durante a história.

### 3ª a 5ª sessão

#### Objetivos:

- Estimular a oralidade
- Trabalhar vocabulário e expressões idiomáticas
- Exercitar produção e compreensão oral e escrita

- Abordar a cultura e costumes regionais da França
- Estimular a produção criativa

#### Metodologia:

- Fazer um semicírculo de forma que o educador fique visível a todos.
- Cada grupo ou aluno responsável fará a leitura do álbum referente à sua cidade selecionada na sessão anterior.
- Após a leitura, os alunos deverão apresentar o resultado das pesquisas de acordo com o que é mostrado na história. Abordar expressões idiomáticas, hábitos e costumes locais, referências a fatos históricos.
- Neste momento, o educador irá mediar a discussão sobre o conteúdo apresentado.
- Durante todo o processo, o educador deve fazer intervenções, sempre que necessário, para a orientação e enriquecimento do trabalho.
- Depois que todas as cidades foram apresentadas o educador deverá propor a confecção de uma versão da história em quadrinhos em que os personagens passassem por Grenoble. Os alunos de cada grupo deverão abordar as comidas típicas da região bem como as expressões idiomáticas, pronúncias e sotaques, locais importantes da cidade, referências históricas e costumes.

#### 6ª sessão

##### Objetivos:

- Estimular a oralidade
- Trabalhar vocabulário e expressões idiomáticas
- exercitar a produção e compreensão oral e escrita
- Abordar a cultura e história locais

Metodologia:

- Fazer um semicírculo de forma que o educador fique visível a todos.
- Cada grupo irá apresentar sua história que poderá ser impressa ou projetada via datashow.
- Ao fim de cada apresentação, o educador irá promover uma discussão sobre os tópicos abordados.

Sugestões de atividades extras:

- O educador pode promover visitas aos lugares da cidade de Grenoble e região, com os alunos, com o objetivo de aprofundar mais na cultura local e oferecer aos alunos a oportunidade conhecerem mais a cidade onde vivem.
- Além das visitas já citadas, o educador pode organizar uma degustação das comidas típicas de Grenoble citadas nas histórias - como uma feira gastronômica, em que cada grupo fica responsável pela apresentação do prato citado na revista e de sua respectiva história.

### **3.6 - “Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix”**

#### **3.6.1 - Caracterização dos personagens e ambiente, e interpretação Village des Irréductibles**

Nas páginas 5 a 8 o educador pode abordar e comparar características dos personagens do local:

- campo militar e a vila
- as tendas militares e as casas de pedra
- os legionários romanos e os gauleses
- vestimenta militar e vestimenta dos gauleses

- disposição das tendas romanas e casas da vila

O educador poderá desenvolver a interpretação de texto com os alunos, questionando sobre: o enredo, características psicológicas e função dos personagens na narrativa, as ações de cada personagens e grupos aos quais pertençam. Desse modo, a prática também permite o aprimoramento do vocabulário, compreensão escrita e produção oral, além de contextualizar os fatos narrados.

### 3.6.2. - Cidades e vilas visitadas<sup>1</sup>

#### *Rotomagus (Rouen)*

O educador deve explicitar a referência do nome romano utilizado pelo autor com o nome real da cidade, por exemplo a cidade de Rouen recebe o nome de Rotomagus. Isso ocorre porque *Rotomagus* ou *Rothomagus* é o nome gallo-romano romanizado do antigo Ratomagos / Rotomagos da atual cidade de Rouen. A cidade é a capital da região francesa da Normandia e do departamento Seine-Maritime, no noroeste da França e foi fundada na margem direita do rio Seine durante o reinado de Augusto (27 a.C - 14 d.C). Goscinny e Uderzo abordam os cruzeiros turísticos, muitos com atrações e jantares românticos, ao longo do rio Seine, que faz o trajeto entre a Normandia e Paris (figuras 3 e 4). A presença de uma vaca (figura 5) faz alusão aos produtos derivados do leite tradicionais da Normandia como queijos e creme de leite.

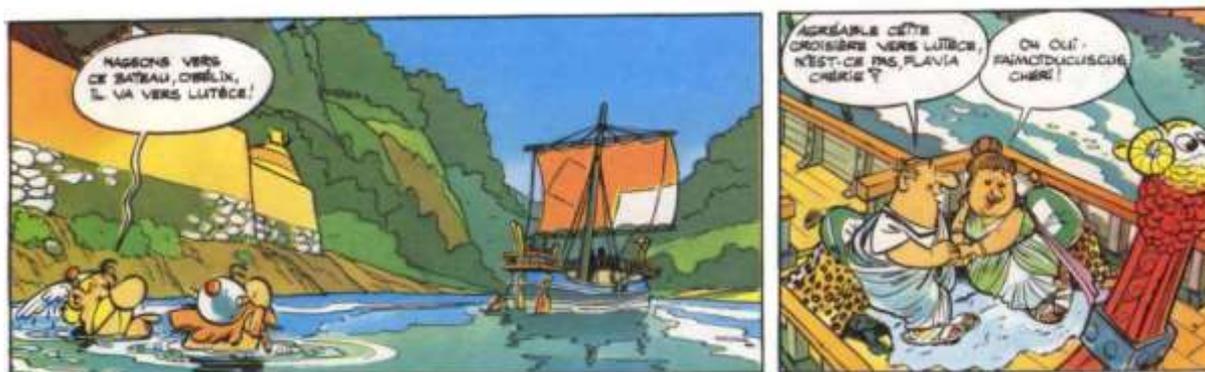


Figura 3

<sup>1</sup> As informações contidas neste subtítulo foram colhidas em conversas com o professor Nicolas Rouvière e outras pessoas que conhecem as particularidades das regiões mencionadas, e de saberes populares da cultura e história francesas adquiridos ao longo da vivência da mestrandia na França.



Figura 4

Figura 3 e 4: Trecho do álbum "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix", prancha 8, p.12 referenciam aos cruzeiros fluviais turísticos que fazem o trajeto entre Normandia à Paris

No que tange às expressões idiomáticas e modo de falar, o autor faz uma referência cômica à “resposta *de Normand*”, que é uma resposta ambígua, “nem que sim, nem que não<sup>2</sup>” (“*peut-être bien que oui, peut-être bien que non*”). No texto os autores utilizam a forma falada (“*P’têt ben qu’oui*”). Além disso, os autores fazem um jogo de palavras entre o sentido próprio “*sois bon comme la dame romaine*” (seja bom como a dama romana) e a expressão “*bon comme la romaine*” (bom como a romana) que significa “muito bom, bom até a fraqueza” como ilustrado na figura 5.

<sup>2</sup> A partir dessa parte do trabalho as passagens textuais do álbum "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" citadas no texto foram traduzidas de modo livre pela mestrandia.



Figura 5 - Trecho do álbum "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix", prancha 7, p.10, referência cômica ao modo de falar e aos laticínios da região da Normandia.

### *Lutèce* (Paris)

*Lutèce* é a forma francesa do nome usado pelos romanos *Lutetia* ou *Lutetia Parisiorum* para designar a cidade galo-romana conhecida hoje como Paris. Por volta de 310, *Lutèce* recebe o nome de Paris, pela abreviação das palavras latinas "civitas Parisiorum" ou "urbs Parisiorum" do nome do povo gaulês que ocupava o local desde o século II aC. AD: o Parisii. (Louyot, 2011).

Goscinny e Uderzo fazem referência às dificuldades de circulação em Paris, como os engarrafamentos e o descarregamento de cargas em vias do centro da cidade que já existiam na década de 60 (figura 6). Além disso, os autores representam as pessoas impacientes e zangadas de modo a zombar da imagem dos franceses de educados e cordiais. Como especialidade culinária, os protagonistas estão em busca do presunto de Paris (*jambón* de Paris), artigo culinário originário e tradicional da capital francesa.



Figura 6 - "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix", prancha 9, p. 13: Engarrafamento em Lutèce e falta de vagas de estacionamento como referências aos problemas de circulação em Paris. E o Jambon de Paris como especialidade culinária renomada.

Os autores também abordam os golpes dados por falsos vendedores de carros usados (figura 7). Na mesma prancha, vemos o serviço de reboque e podemos encontrar na passagem "*Tu sais Astérix, je crois que nous avons été roulés.*" (Você sabe Astérix, eu acho que fomos enganados.) também o jogo de palavras "*roue*" (roda) que quebrou e a expressão "*se faire rouler*" (ser enganado) (figura 8).

De modo cômico os autores deram o nome "*Tikédabus*" que seria "*ticket de bus*" (bilhete de ônibus) ao serviço de reboque. Ademais, na passagem "*Oui ça nous dépannera...*" o jogo de palavras "*dépanner*" no sentido literal de reparar e "*dépanner*" no sentido figurado relativo à tirar de apuros (figura 9)



Figura 7 - "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix", prancha 10, p. 14: falso vendedor de carros usados dando o golpe em Astérix e Obélix



Figura 8 - "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix", prancha 10, p. 14: jogo de palavras "Tu sais Astérix, je crois que nous avons été roulés." e a referência ao serviço de reboque "Tikédibus"



Figura 9 - "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix", prancha 11, p. 15: jogo de palavras na frase "Oui ça nous dépannera..."

### *Camaracum* (Cambrai)

*Camaracum* era uma pequena vila gallo-romana que deu lugar a cidade de Cambrai. Situada no departamento Nord, na região Hauts-de-France, a especialidade culinária são doces e balas chamados de *bêtises de Cambrai*.

Como artifício cômico novamente os autores fazem trocadilho com a palavra "bêtise". Na passagem, "– *Gaulois, ce sont vos dernières bêtises ! – Il va faire une grosse bêtise !* " (Nós gostaríamos de *bêtises* (no sentido de balas e doces típicos da cidade) - Ele vai fazer uma grande idiotice!) (Figura 10).

O educador tem a possibilidade de abordar as canções populares da cultura francesa, como a canção de ninar "*Le p'tit Quinquin*" apresentada na prancha 12 (Figura 11)



Figura 10 - "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 11, p.15: *Bêtises de Cambrai*: chegada de Asterix e Obelix à cidade de Cambrai para adquirir as balas de doces tradicionais e jogo de palavras com os significados de "bêtise"



Figura 11 - "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 12, p.16: Canção de ninar "Le p'tit Quinquin".

## Durocortorum (Reims)

Na estrada, em direção à cidade de *Reims*, os autores usam o jogo de palavras com “couper” que no seu sentido literal significa “cortar” e como expressão idiomática refere-se à ligação telefônica . No mais, encontramos placas de anúncios de vinícolas, que remete a produção de vinhos e *champagne* (também chamado de vinho de *champagne*) como especialidades da região. (figura 12)



Figura 11 - "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 13, p.17: No primeiro quadro, trocadilho com a palavra “couper” e no terceiro, a publicidade das vinícolas.

*Reims* está situada no departamento de *Marne*, na região *Grand Est*. Conhecida mundialmente pela tradicional produção de *champagne* que é fundamental para economia da região. Deste modo, os personagens estão a cargo de adquirir uma garrafa de *champagne*.

Na prancha 14 os autores abordam a qualidade, tipos e a utilização dos vinhos de *Reims* na passagem “ *Vous voulez rire? C’est le vin des vins! (...) On s’en sert pour les grandes occasions! ...baptiser les galères par exemple...*” ( Vocês querem rir! É o vinho dos vinhos! (...) Servimos em grandes ocasiões!... batizados por exemplo) (figura 12) Em seguida, encontra-se um trocadilho com a pronúncia das palavras “*brut*” (tipo de *champagne* que não passou pela segunda fermentação) e “*brute*” (homem bruto, violento) (figura 13)



Figura 12 - "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 14, p.18: vendedor fala sobre a qualidade e tipos dos vinhos, e ocasiões para se beber.



Figura 13 - "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 14, p.18: trocadilho entre as palavras "brut" e "brutes"

### *Divodurum* (Metz)

A cidade de *Metz* é citada na narrativa não por alguma especialidade culinária, mas sim pelo Centro Penitenciário de Metz. Segundo a história, Astérix foi preso pelos romanos e levado à prisão. E novamente os autores fazem um jogo de palavras com a pronúncia, desta vez com o próprio nome em latim da cidade, *Divodurum* e a pergunta "Tu veux du rhum?" (Você quer rum?) (Figura 14)



Figura 14 - "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 17, p.21: trocadilho entre *Divodurum* e a pergunta "Tu veux du rhum?"

Na figura 15 podemos observar o pão sobre o jarro de água, esta ilustração faz alusão à frase tradicional da cultura francesa "*au cachot, au pain sec et à l'eau*" (no calabouço, a pão e água) que significa punir alguém.



Figura 15 - "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 18, p.22: O pão sobre o jarro de água

## *Lugdunum* (Lyon)

Em 43 a.C, o governador Lucius Munatius Plancus funda a cidade *Lugdunum*, colônia do império romano. O status de colônia, adquirido desde a sua fundação, coloca *Lugdunum* no topo da hierarquia municipal e favorece o seu desenvolvimento futuro. Nas últimas décadas do século I a.C., *Lugdunum* era o centro de várias decisões políticas, administrativas e econômicas, e foi considerada a “capital da Gália”, mesmo que não tenha o título (*Lugdunum musée & Théâtres Romains*, s.d, “Aux origines de Lyon”)

Em 27 a.C., Augusto, primeiro imperador romano, divide a Gália em três províncias (Lyonnaise, Aquitânia e Bélgica) com intuito de administrar melhor o território. Nesta época, a cidade concentrava serviços administrativos comuns a várias províncias; torna-se também a sede de uma importante oficina monetária que produzia moedas para todo o império. Deste modo, o imperador organizou as estradas e colocando *Lugdunum* no centro da rede gaulesa (Figura 16). (*Lugdunum musée & Théâtres Romains*, s.d, “Aux origines de Lyon”)

Com o passar dos séculos o nome *Lugdunum* passou a *Lugdun* e depois a *Luon*. Nos meados do século XIII a cidade passou a ser chamada Lyon (Develey, 2017)

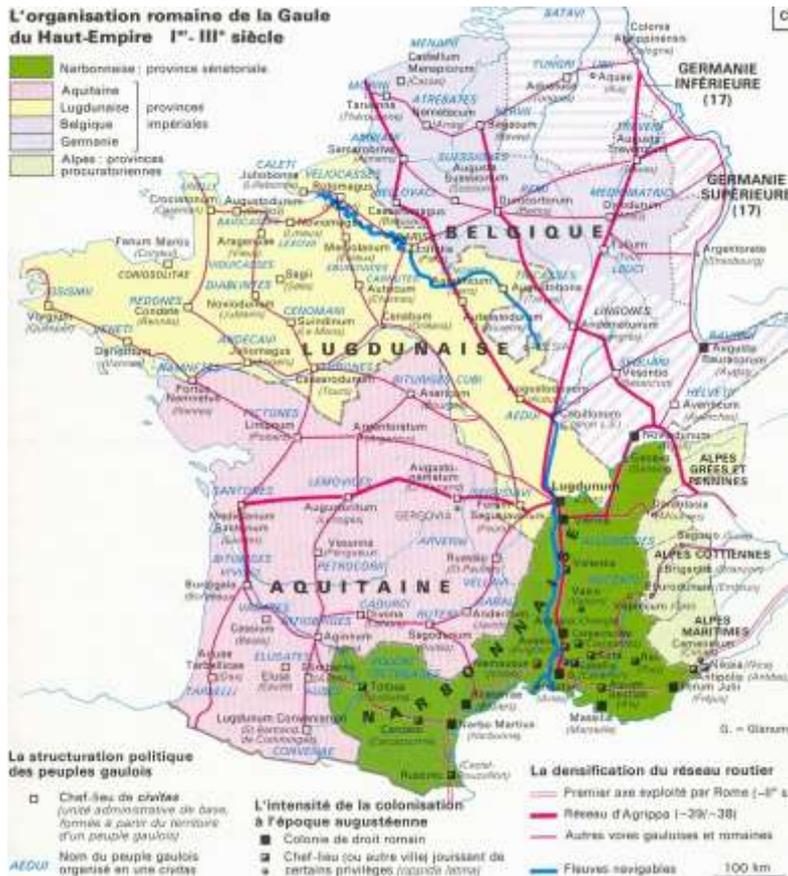


Figura 16: mapa das estradas construídas pelos romanos e mostra *Lugdunum* no centro

Fonte: <http://www.cartesfrance.fr/histoire/cartes-gaule-romaine/carte-gaule-romaine.html>

Na prancha 20, os autores fazem referência ao serviço postal com a logomarca da empresa pública “*Poste Télégramme Télécommunication*” (PTT), que atualmente este serviço é oferecido pela “*La Poste*”. (Figura 17). Na mesma prancha, os autores citam “*l’affaire du courrier de Lugdunum!*” (o caso do carteiro de *Lugdunum!*) fazendo alusão a caso judiciário do século XVII conhecido como “*l’affaire du courrier de Lyon*” onde foi condenado um provável inocente (Figura 18).

No decorrer da passagem dos personagens por *Lugdunum*, os autores fazem importantes citações acerca da II Guerra Mundial, que foi um período marcado pela a resistência francesa lionesa, que teve uma grande importância na liberação da França, sendo considerada a “capital da resistência”. Por sua posição geográfica estratégica, situada na zona livre e próxima à linha de demarcação, Lyon recebeu um grande número de refugiados tornando-se um território importante para a resistência francesa. Em 1942, Lyon foi ocupada pelos alemães e foi liberada em 1944.

Uma personalidade importante para a história da resistência francesa é Jean Moulin, considerado um herói nacional. De 1939 a 1940 Moulin foi prefeito de Eure-et-Loir e era contra a ocupação Nazista. Em 1941, Jean Moulin se integra a resistência e passa a dirigir o Conselho Nacional da Resistência, em seguida é enviado a Lyon para unificar os grupos de resistentes. E em 1943 é preso pelos nazistas e torturado. (Linternaute, 2019, “Jean Moulin : biographie du préfet devenu chef de la Résistance”). Na prancha 22 Goscinny e Uderzo menciona a resistência francesa quando diz “: – *Je suis Beaufix, le chef clandestin de la ville.* ” (Eu sou Beaufix, o chefe clandestino da cidade). (Figura 19)

As “*traboules*” do centro histórico de Lyon são retratadas durante a narrativa sendo comparadas a um labirinto (Figura 20). São passagens pedestres que atravessa pátios de edifícios que permitem deslocar-se de uma rua para outra existentes em certas cidades francesas, porém as mais conhecidas são as “*traboules*” de Lyon (Figuras 19 e 20).

Como especialidades da culinária de Lyon, os autores destacam o “*saucisson*” e “*quenelles*” quando um morador oferece aos protagonistas na saída da cidade (Figura 22).



Figura 17 - "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 20, p.24: Logomarca da empresa de serviço postal PTT



Figura 18 - "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 20, p.24: referência ao caso judiciário "l'affaire du courrier de Lyon"



Figura 19 - "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 22, p.26: referência a Resistência Francesa durante a II Guerra Mundial e as ruelas do centro histórico



Figura 20



Figura 21

Figuras 20 e 21: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" pranchas 23 e 24, p.26-27: referência às "traboules" de Lyon



Figuras 22: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 23 , p.27: especialidades culinárias de Lyon, "saucisson" e "quenelles"

## *Nicae (Nice)*

Ao longo do percurso em direção à *Nicae*, atualmente Nice, os autores fazem uma representação a rodovia nacional 7, que liga Paris ao sul da França, tendo como destaque os congestionamentos rotineiros nos períodos de férias e feriados e as placas de sinalização. Na prancha 24, os autores fazem uma alusão a placa da rodovia nacional, “– Voie romaine no VII, c'est bien la route !” (- Via romana 7, é bem essa rodovia) mas VR (via romana) e o numeral 7 representado em romano. E mostra a placa amarela indicando uma estação de serviços que parodia a placa da estação de serviços da marca BP (Figura 23).

Na frase “*Si, si, si... Avec des si, on mettrait Lutèce en amphore!*”, é uma menção ao provérbio “*avec des si, on mettrait Paris en bouteille*” (com “si”, colocaríamos Paris numa garrafa) (Figura 23)

Na mesma prancha, último quadro, os autores retratam o modo de falar e sotaque da região, “*tous fadas ces lutéciengs!*” (são todos “loucos” estes “*lutéciengs*”). O sistema linguístico restrito a uma pequena região e é essencialmente oral conhecido na França como “*patois*”. Este sistema tem um caráter sócio-cultural fundamental na identidade cultural dos usuários e a história da região. (Figura 24)



Figuras 23: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 24 , p.28: referência aos engarrafamentos, placas de sinalização e ao provérbio "avec des si, on mettrait Paris en bouteille"



Figuras 24: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 24 , p.28: referência ao modo de falar e ao sotaque da região "tous fadas ces lutéciens!"

Ao chegar a *Nicae*, Astérix e Obélix se deparam com uma sociedade diferente das que estão habituados, com costumes, hábitos locais e vestuários próprios do litoral sul francês. Os autores mencionam a avenida com calçadão ao lado da praia chamada “*Promenade des anglais*” mas na história é citada como “*Promenade des Bretons*” (Figura 25)



Figuras 25: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 25 , p.29: referência à avenida “*Promenade des Anglais*” a Nice

Os autores destacam a placa de uma carroça parodiando as placas de veículos da década de 1960, quando a letra “G” remetia à Gaule (Figura 26). E retratam as praias lotadas durante o verão e as férias chamadas de “*congés payés*” (Figura 27). Como especialidade culinária os heróis buscam a “*salade niçoise*” preparada basicamente com legumes e verduras frescos, ovos cozidos, atum e azeite (Figura 26)



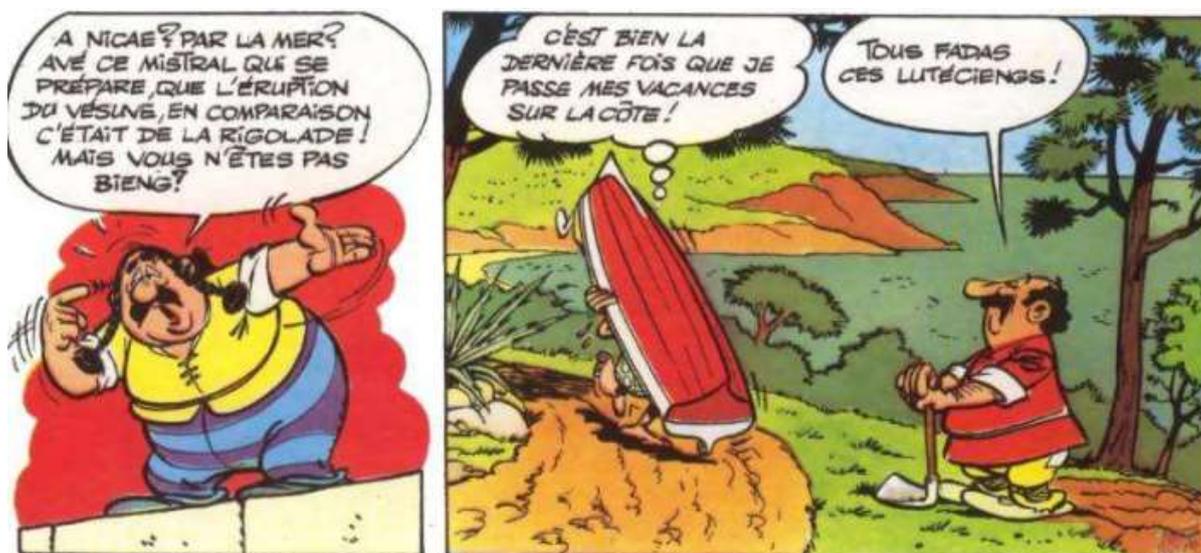
Figuras 26: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 25 , p.29: paródia da placa de veículos da década de 60 e à salada de Nice



Figuras 27: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 25 , p.29: referência às praias lotadas durante as férias ("congés payés")

## Massilia (Marseille)

Massilia, atualmente Marseille, está localizada também no litoral sul francês e seus habitantes são conhecidos pelo modo exagerado de falar, retratado na prancha 26, “– À Nicae ? Par la mer ? Avé ce mistral qui se prépare, que l'éruption du Vésuve en comparaison c'était de la rigolade ! Mais vous n'êtes pas bieng ?” (“ Em Nicae? Pelo mar? Avé este mistral que se prepara, que a erupção do Vesúvio em comparação era uma brincadeira! Mas você não está bem? ”). Os autores destacam como anteriormente o sotaque da região quando escreve “bieng” e “lutéciengs” invés de “bien” e “lutécien” respectivamente (Figura 28).



Figuras 28: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 26 , p.30: referência ao modo de ver exagerado e sotaque dos habitantes de Marseille

Nesta cidade, os autores fazem várias referências semióticas ao cinema francês, homenageando filmes, diretores e atores renomados. Logo no momento de chegada dos protagonistas, na prancha 27, vemos a “*Taverne des Nautes*” que faz uma paródia ao filme “*Marius*”, da trilogia “*Marius, Fanny e César*” de Marcel Pagnol. No filme, César, interpretado por Raimu, é proprietário do “*Bar de la Marine*”. O nome “*Nautes*” vem do grego antigo que significa “marinho”, provavelmente é uma referência ao período que *Massalia* era uma colônia grega. (Figura 29) (Livres pour tous, 2015, p.40-41)

Ao entrar na taverna, o proprietário que também se chama César, é a caricatura do ator natural de Toulouse, Jules Muraire conhecido como Raimu. Os três clientes jogando cartas são caricaturas dos comediantes: Paul Dullac, Fernand Charpin e Robert Vattier. A decoração da taverna: a miniatura do barco na parede, luminária no teto, o balcão, as prateleiras com as ânforas, e a cortina na porta da frente; juntamente com o jogo de cartas são referências também ao filme “Marius” (Figura 29) (Livres pour tous, 2015, p.39-40)

Na mesma prancha, Astérix pede a César “*bouillabaisse pour emporter*” (*bouillabaisse* embalada para viagem), uma sopa de peixe típica da região de Provence mediterrânea (Figura 29). Os autores citam uma bebida alcoólica tradicional, o *Pastis*, que é servido juntamente com água gelada. César surge segurando o *Pastis* e na outra mão a água (Figura 30)



Figuras 29: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 27 , p.31: referência ao filme “Marius” e as caricaturas de atores famosos do cinema francês



Figuras 30: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 27 , p.31: referência ao *Pastis*.

No mercado retratado na obra, Goscinny e Uderzo, fazem uma homenagem ao cantor Fernandel com a passagem “– *Massilia de mes amours...*” que remete a música cantada por ele no filme “*Honoré de Marseille*” (Figura 31)

Seguindo à prancha 28, os autores homenageiam mais uma vez Pagnol, quando fazem menção ao filme “*Fanny*”, em que César e os clientes jogam *pétanque* em frente à taverna. Vale ressaltar, que o jogo de *pétanque* é muito tradicional na França. (Figura 32)



Figura 31: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 28 , p.32: homenagem ao cantor Fernandel



Figura 32: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 28 , p.32: jogo de *pétanque* como homenagem filme "Fanny" de Pagnol

## Tolosa (Toulouse)

Tolosa em romano, Toulouse é a capital do departamento da Haute-Garonne e da região de Occitanie. A especialidade culinária de Toulouse é a “saucisses” (linguiça) (Figura 33)

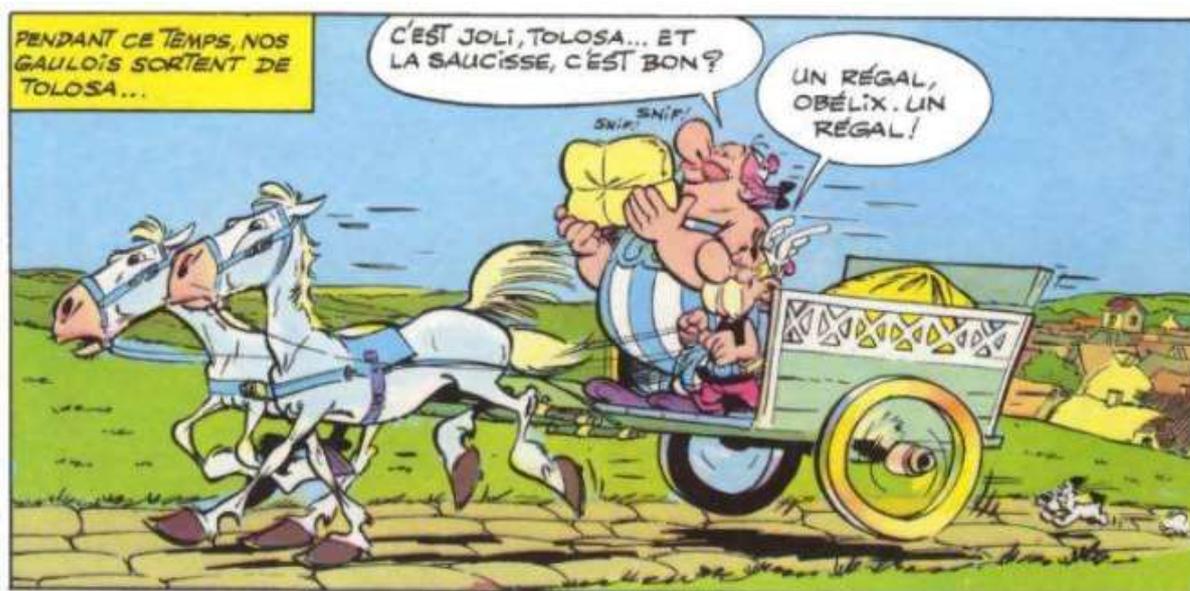


Figura 33: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 32 , p.36: referencia à “saucisse de Toulouse”

## Aginum (Agen)

Na prancha 33, os autores fazem mais uma alusão à competição de ciclismo “*Tour de France*”. Podemos ver a citação “ : – *Bonne idée, le tour de Gaule... Je me demande si nous serons ville étape !*” (Boa ideia, A volta de Gaule... Eu me pergunto se nós seremos a cidade da etapa!) (Figura 34). E, logo após, na mesma prancha, as pessoas aglomeradas na rua para assistir à passagem dos competidores (figura 34).

Como especialidade culinária típica, os protagonistas buscam pelas ameixas. (Figura 35)

Num certo momento durante a viagem após a saída da cidade de *Aginum*, os autores fazem o trocadilho entre o sentido literal de estar nas costas e o sentido figurado de ser sempre vigiado “– *Encore lui ? Mais je l'ai toujours sur le dos alors ?*” (- Ele ainda? Mas tenho-o sempre em cima de mim?) (Figura 36)



Figura 34: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" plancha 33 , p.37: referencia à competição "Tour de France"



Figura 35: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" plancha 33 , p.37: referência à passagem da competição "Tour de France" pela cidade e às ameixas da região.



Figura 36 : "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 36 , p.40: jogo de palavras "– *Encore lui ? Mais je l'ai toujours sur le dos alors ?*"

### *Burdigala (Bordeaux)*

Bordeaux é uma cidade portuária situada às margens do rio Garonne, capital da região Nouvelle-Aquitaine, do departamento de Gironde. Mundialmente conhecida pela produção de vinhos e pela qualidade da sua gastronomia. Sendo que as especialidades culinárias almejadas pelos protagonistas são: o vinho branco e as ostras, representadas na figura 37.

Em Bordeaux encontra-se "*Place des Quinconces*", uma das principais praças da cidade e a maior da Europa com 126 000 m<sup>2</sup>. Ela foi construída no início do século XIX no lugar do *Château Trompette*". Em 1829, foram construídas duas colunas rostrais que representam o comércio e a navegação, atividades importantes para a economia na época, que podemos observar na figura 38. Durante a Segunda Guerra, a praça foi utilizada como ponto estratégico para o exército alemão, onde foram construídos abrigos (*bunkers*) destinados às transmissões e ligados por uma rede de trincheiras. (C'est en France, sd, "*Place des Quinconces*").

Na prancha 38, os autores utilizam um trocadilho com o nome da manobra de combate e o nome da praça. "– *Légionnaires ! Manoeuvrez !!! Mettez-vous en quinconce\* ! En quinconce !*" (- Legionários! Manobre! Coloquem-se em *quinconces*) (Figura 39)



Figura 37: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 38 , p.42: especialidades culinárias de Bordeaux : vinho branco e ostras

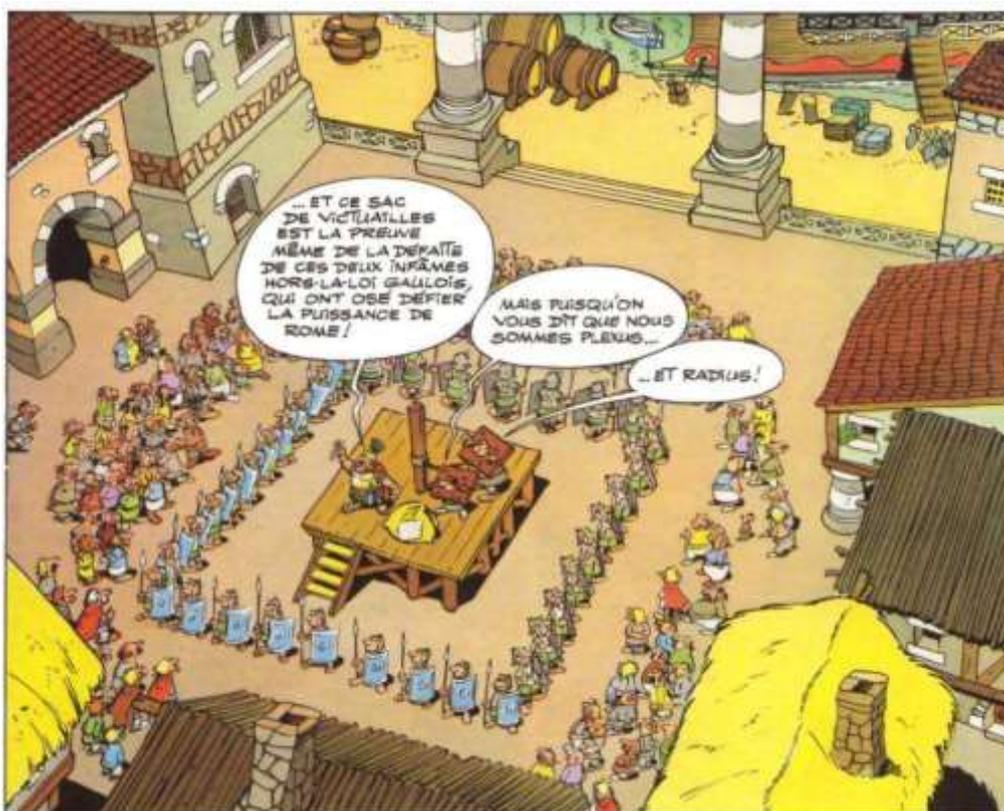


Figura 38: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 37 , p.41: representação da "Place des Quinconces" e suas colunas rostrais



Figura 39: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 38, p.42: trocadilho com o nome da manobra de combate e o nome da praça. "– *Légionnaires ! Manoeuvrez !!! Mettez-vous en quinconce\* ! En quinconce !*" (- Legionários! Manobre! Coloquem-se em *quinconces*)

#### *Gésocribate* (Le Conquet ou Brest)

Não está muito preciso se a cidade da série "*Gésocribate*" é Le Conquet ou Brest. Ambas cidades são litorâneas, banhadas pelo oceano atlântico. Situam-se na região da Bretanha e no departamento de Finistère. Em Brest, encontra-se o porto militar mais importante da França. Ao longo da Segunda Guerra foi o principal ponto de chegada das tropas americanas, como foi representado na prancha 42 mencionando também a águia americana, um dos símbolos dos Estados Unidos (Figura 40).



Figura 40: "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" prancha 42 , p.46: representação do porto de Brest e a águia americana fazendo referência ao desembarque das tropas americanas na Segunda Guerra

Já na chegada dos heróis à sua cidade de origem, os autores fazem um jogo de palavras “– Ô, *Fleurdelotus*, *notre village t'offre sa spécialité ... La châtaigne !*” (– Ô, Fleurdelotus, nossa vila oferece nossa especialidade ... A castanha!) No sentido literal “*châtaigne*” é castanha, mas na expressão carrega o sentido de um “golpe”, “soco”

### 3.7 - Resultados esperados

Após análise do álbum "Une aventure d'Astérix, 5: Le tour de Gaule d'Astérix" observamos vários itens que podem ser abordados pelo educador nos âmbitos linguístico, cultural e histórico. O educador tem a possibilidade de trabalhar trocadilhos e provérbios da cultura francesa, bem como o “*patois*” e o regionalismo. No domínio cultural, o educador pode abordar as especialidades culinárias, costumes, os diferentes costumes e hábitos dentro do próprio território francês. Trabalhar o multi e

interculturalismo francês e proporcionar ao estrangeiro um momento de reflexão e assimilação dos elementos vistos, permitindo a discussão e a comparação com sua cultura de origem. No que tange o conhecimento histórico e geográfico da França, o fato de tratar de fatos marcantes da história auxilia na melhor compreensão da cultura, sociedade e política francesa.

A partir da formação dos educadores enfatizando o caráter intercultural e a aplicação da sequência pedagógica aos migrantes estrangeiros, o presente trabalho espera os seguintes resultados:

- maior conscientização da multiculturalidade e interculturalidade na sociedade francesa;
- aumentar as possibilidades da inclusão do migrante estrangeiro na sociedade francesa.
- enriquecimento do vocabulário, dos sotaques, gramatical e dos dialetos;
- imersão cultural, dos costumes, e das especialidades culinárias francesas;
- maior conhecimento da geografia e da história do território francês;
- fortalecimento da identidade cultural do indivíduo;
- maior interação do grupo durante a atividade;
- estímulo à leitura através das histórias em quadrinhos;

## Considérations finales

Le flux migratoire en Europe augmente chaque année. En face au scénario de migration en raison de la globalisation, aux possibilités d'études, au travail et à d'autres motifs, nous cherchons la meilleure façon, d'inclure les étrangers dans la société. Ce mémoire a pour objectif, de réfléchir à l'inclusion de ces étrangers dans la société française.

Des migrants d'origine non francophone arrivent en France et se heurtent à d'innombrables obstacles, en particulier celui de la langue française. Le manque de compétence linguistique leur rend difficile non seulement la vie quotidienne, mais aussi la vie sociale.

Il est vrai que seule la connaissance de la langue locale ne suffit pas pour mieux interagir avec les individus locaux, il est nécessaire d'en connaître la culture.

Ce mémoire avait pour objectif d'analyser la contribution des bandes dessinées à l'inclusion culturelle des migrants étrangers. Les Bd sont une mine d'or pour les étrangers puisqu'elles disposent d'un langage facile, d'illustrations et autres caractéristiques.

Après ce travail, nous avons également vu qu'en plus de l'enseignement du français langue étrangère, nous avons la possibilité d'aborder la culture, l'histoire, la géographie et la littérature de manière ludique et interactive, en promouvant des discussions et des réflexions, en renforçant l'identité culturelle du migrant, mais aussi de l'éducateur. Les bandes dessinées favorisent cette approche globale et stimulent la lecture et la recherche sur les faits mentionnés dans les récits.

Nous constatons la richesse d'informations culturelles, historiques et linguistiques contenues dans un seul album de bandes dessinées. Cet album présente plusieurs éléments qui peuvent être mis en place avec d'autres matières grâce au français langue étrangère dans les écoles et les institutions d'accueil des migrants. Ce genre littéraire s'est révélé un outil utile non seulement dans l'enrichissement culturel et linguistique des étrangers, mais aussi des français et francophones d'autres nationalités.

Comme souligné précédemment, en raison de la pandémie causée par la COVID-19, ce travail s'est concentré sur le domaine théorique, mais peut servir de consultation et d'option d'activité vers le public étranger.

## Bibliographie

Académie Nice (s.d.). Fiches pédagogiques : Réaliser sa bande dessinée. Consulté à l'adresse <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/histgeo/images/attachments/FicheBD.pdf>

Ançã, M. H. Ferreira, T. (2007). Língua Portuguesa e Integração. Consulté à l'adresse [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13609/1/atas%20do%20seminario\\_lingua%20portuguesa%20e%20integracao.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13609/1/atas%20do%20seminario_lingua%20portuguesa%20e%20integracao.pdf).

Azeroual, S., Barry, M., Boudier, M., Maligot, C. & Popova, O. (2016). Usage des langues et plurilinguisme. *Hypothèses*, 19(1), 255-266. doi:10.3917/hyp.151.0255. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2016-1-page-255.htm>

Bailleul, C., Tosi, M. D'un code à l'autre : transposition d'un texte littéraire vers une bande dessinée». Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C., eds. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008. 249-251. Consulté à l'adresse <https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf>

Baumel, R.C. (2004). Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. *Educar*. Curitiba, n. 24, p. 149-161. 2004. Editora UFPR. p. 151. Consulté à l'adresse <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a07.pdf>

Beacco, J.C (2013). Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle : Les enseignements du CECR, Unité des Politiques linguistiques. Consulté à l'adresse [https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects#{%2228072155%22:\[0\]}](https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects#{%2228072155%22:[0]})

Belusso, M. (2019). A potencialidade dos quadrinhos no ensino de História: da teoria à prática, *Revista Brasileira de Educação* de vol.4, n.13. Básica. Consulté à l'adresse <https://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/07/08-Maicon-Belusso-A-POTENCIALIDADE-DOS-QUADRINHOS-NO-ENSINO-DE-HISTÓRIA.pdf>

Blanchet, P. (2004, 03 août). L'approche interculturelle en didactique du FLE Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Consulté à l'adresse [http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf)

Brito, I. R. S. (2018). Abordagem multicultural no universo dos Quadrinhos: multiculturalismo na Marvel Comics. *Imaginário, Núcleo de Arte, Mídia e Informação*. ISSN 2237-6933. Paraíba, jun. 2018. N. 14. Consulté à l'adresse <https://periodicos.ufpb.br/index.php/imgn/article/view/43135>

Brunet, M. (2013). O uso das histórias em quadrinhos para o ensino de Inglês nos 6ºs anos. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, vol. 1 Consulté à l'adresse <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals>

/cadernospde/pdebusca/producoes\_pde/2013/2013\_utfpr\_lem\_artigo\_marise\_brunet.pdf.

C'est en France (sd). Place des Quinconces. Consulté à l'adresse" <http://www.cestenfrance.fr/place-des-quinconces/?postTabs=2>

Calabrese, L., Veniard, M. (dir.) (2018). Penser les mots, dire la migration, Louvain-la-Neuve, Editions Academia, coll. « Pixels », 2018, 204 p. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/lectures/34436>

Candau V.M. (2008) Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Moreira, A. F et Candau, V.M. (dir). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37. Consulté à l'adresse <http://www.hlog.epsjv.fiocruz.br/upload/cci/apostila/doc20110401171337.pdf>

Clanet, C. (2002). L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation. Dans : Pierre R. Dasen éd., Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation (pp. 223-242). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0223>"

Comité Inter-Mouvements Auprès Des Évacués (s.d). S'informer : Qu'est-ce qu'un migrant?, Consulté à l'adresse <https://www.lacimade.org/faq/qu-est-ce-qu-un-migrant/#:~:text=Migrant%20international%20%3A%20Toute%20personne%20qui,avec%20ce%20pays%20%5BUNESCO%5D>.

Condat, S. (2005) L'intégration scolaire des enfants de migrants et du voyage. Revue internationale d'éducation de Sèvres. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/ries/1180> ; DOI : 10.4000/ries.1180

Conseil de l'Europe (2005a). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Apprendre, Enseigner, Évaluer Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs, 254p. Consulté à l'adresse [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)

Conseil de l'Europe (2005b). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Apprendre, Enseigner, Évaluer. Didier. 190 p. Consulté à l'adresse <https://medias.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/007/4140016745.pdf>

Conseil de l'Europe (2017). Migrants adultes : Intégration et Éducation, Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports, 35p. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/recommandations-resolutions-sur-les-adultes-migrants-et-l-education-re/168079335d>

Cornuau, F. & Dunezat, X., (2008). L'immigration en France : concepts, contours et politiques, Espace populations sociétés. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/eps/3330> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/eps.3330>

Depaire, C. (2019). État des lieux : La place de la Bande dessinée dans l'enseignement. Syndicat National de l'édition. Janvier, 2019. Consulté à l'adresse [https://www.sne.fr/app/uploads/2019/02/SNE-PictureThis\\_etat-des-lieux-BD-ecole\\_janv2019\\_2.pdf](https://www.sne.fr/app/uploads/2019/02/SNE-PictureThis_etat-des-lieux-BD-ecole_janv2019_2.pdf)

Develey. A. (2017, 30 mars). Lyon, d'où vient ton nom ? Consulté à l'adresse <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/03/30/37003-20170330ARTFIG00011-lyon-d-o-vient-ton-nom.php>

Direction Générale des Étrangers en France (2016). Dossier de Presse : Le contrat d'intégration républicaine (CIR). septembre, 2016, 13 p. Consulté à l'adresse <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/97293/762006/file/160916-DP-CIR.pdf>

Do, S., Dumont, PH., (2020). Rapport d'information sur l'évaluation des coûts et bénéfices de l'immigration en matière économique et sociale. Assemblée Nationale, 129p. Consulté à l'adresse [http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cec/l15b2615\\_rapport-information.pdf](http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cec/l15b2615_rapport-information.pdf)

Fagundes, N.C. (2018). As Histórias em Quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem. Goiânia. Universidade Federal de Goiás. Consulté à l'adresse <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/17244>

Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (2020). Quelle est la différence entre un réfugié et un migrant?, 15 juin 2020, Consulté à l'adresse <https://www.croixrouge.ca/nos-champs-d-action/interventions-en-cours/crise-en-syrie-et-crise-des-refugies/quelle-est-la-difference-entre-un-refugie-et-un-migrant>.

Fourquet, J., Marchal, AL., Beddiar, A., Lefevre, M., Dixon, T., Hawkins, S (2017). Les français et leurs perceptions de l'immigration, des réfugiés et de l'identité. More in Common. Consulté à l'adresse [www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/3814-1-study\\_file.pdf](http://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/3814-1-study_file.pdf)

Gazetta, S. M. M., & Sobrinho, V. C. (2014). História em quadrinhos como gênero textual e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Acta científica. Ciências Humanas, 2(17). 23-37. Consulté à l'adresse <https://revistas.unasp.edu.br/acch/article/view/25>

Gonçalves, M.L. & Andrade, A. I. (2007) "Disponibilidades e autoimplicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo", in Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63). p. 457-477, set/dez, 2007, Consulté à l'adresse <[www.plurilinguismo.pdfadobreader](http://www.plurilinguismo.pdfadobreader)>.

Goscinny, R., Uderzo, A. (1963) Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix, Dargaud Editeur. Belgique

Hofstede, G. (1994). The Business of International : Business is Culture, International Business Review Vol. 3, No. 1, pp. 1-14, 1994. Consulté à l'adresse <https://www.studeersnel.nl/nl/document/universiteit-twente/technology-organization-people-top/practicum/hofstede-1994-business-is-culture/1869967/view>

Huber-Kriegler, M., Lázár, I et Strange, J. (2005). Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle, Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Editions du Conseil de l'Europe, 132p. Consulté à l'adresse [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/pub123aF2005\\_HuberKriegler.pdf?ver=2018-04-17-113057-673](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/pub123aF2005_HuberKriegler.pdf?ver=2018-04-17-113057-673)

Humann, P. (2015, 14 septembre). Etre parent immigré en France : Quelle relation avec l'Ecole ? Le café pédagogique. Consulté à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/09/14092015Article635777991912840739.aspx>

Institut National de la Statistique et des Études Économiques, (2016). Définitions : Étranger. Consulté à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1198>.

Institut National de la Statistique et des Études Économiques, (2020, 20 février). Tableaux de l'économie française Édition 2020, Consulté à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277645?sommaire=4318291&q=%C3%A9tranger#consulter-sommaire>

Jourdan V., Prévot, M. (2020) Les primo-arrivants en 2019, un an après leur premier titre de séjour : Premiers résultats de l'enquête elipa 2, n 98, juin 2020, 7p. Consulté à l'adresse [https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Etudes/Etudes/Infos-migrations#Numeros\\_parus\\_en\\_2020](https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Etudes/Etudes/Infos-migrations#Numeros_parus_en_2020).

Jourdan, V., Le Quentrec-Creven, G., & Mainguené, A. (2016) Mesurer les compétences à l'écrit et à l'oral des nouveaux migrants. Économie Et Statistique, n 490, 112 p. Consulté à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2527155?sommaire=2527266>

Ksaier, (2020, 09 juillet). La bande dessinée pour apprendre le français. Centre International d'Antibes. Consulté à l'adresse <https://www.cia-france.fr/blog/conseils-pour-apprendre-le-francais/la-bande-dessinee-pour-apprendre-le-francais/>

L'internaute, (2019, 31 october) "Jean Moulin : biographie du préfet devenu chef de la Résistance. Consulté à l'adresse <https://www.linternaute.fr/actualite/biographie/1776048-jean-moulin-biographie-courte-dates-citations/>

La rédaction de LCI (2019, 17 septembre). L'immigration inquiète les Français, qui sont 63% à penser qu'il y a "trop d'étrangers" en France, Consulté à l'adresse <https://www.lci.fr/population/immigration-inquiete-les-francais-qui-sont-63-a-penser-qu-il-y-a-trop-d-etranagers-en-france-2132387.html>

Lacaille-Albiges, F (2019). Migrant, émigré, exilé : quelles différences ?, 9 agosto 2019. Consulté à l'adresse <https://www.nationalgeographic.fr/histoire/2019/08/migrant-emigre-exile-queelles-differences>

Larousse. (s. d.). Langue. Dans Le Dictionnaire Larousse en ligne. Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180>

Larvada, T. (2018). Sugestões do uso de histórias em quadrinhos como recurso didático, EDUCERE XIII Congresso Nacional de Educação. Consulté à l'adresse [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25298\\_12321.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25298_12321.pdf)

Lázar I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G., et Christiane Peck (org) (2007). Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle: Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Conseil de l'Europe, 54p. Consulté à l'adresse [https://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1\\_ICCinTE\\_F\\_internet.pdf](https://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf)

Le Boterf, G. (1999). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? Journée d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international. Novembre 1999, Montpellier. Consulté à l'adresse [http://www.agropolis.fr/formation/pdf/Le\\_Boterf.pdf](http://www.agropolis.fr/formation/pdf/Le_Boterf.pdf)

Légifrance, (2006). Code de l'éducation, Consulté à l'adresse <https://beta.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006182505/2006-05-24>

Livre pour tous (2015). L'univers d'Astérix 243p. Consulté à l'adresse [http://www.livrespourtous.com/e-books/detail/L-univers-d-Asterix/onecat/Livres-electroniques+Bandes-dessinees/1/all\\_items.html](http://www.livrespourtous.com/e-books/detail/L-univers-d-Asterix/onecat/Livres-electroniques+Bandes-dessinees/1/all_items.html)

Louyot, D. (2011). Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur les Gaulois sans jamais oser le demander à Astérix, 155p. ed. Acropole.

Lugdunum musée & Théâtres Romains, (s.d). Aux origines de Lyon. Consulté l'adresse <https://lugdunum.grandlyon.com/fr/Decouvrir/Aux-origines-de-Lyon>

Luyten, S.B., Lovetro, J.A. A. Efeito HQ: uma prática pedagógica. São Paulo, Consulté à l'adresse <http://efeitohq.com/>

Mahfud, Y., Badea, C., Guimond, S., Anier, N. & Ernst-Vintila, A. (2016). Distance culturelle, perception du multiculturalisme et préjugés envers les immigrés en France. L'Année psychologique, vol. 116(2). 203-225. Doi : 10.4074/S000350331600035X. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2016-2-page-203.htm#s2n1>

Marinho, F. (s.d). "História em quadrinhos "; Brasil Escola. Consulté à l'adresse <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/historia-quadrinhos.htm>

Martinez, A. & Eisenberg, E. (2017) Guide du formateur Conception de modules de formation. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, 92 p.

Michel, F. (2017). La bande dessinée, en France, une brève histoire de format(s). 2017, 10 novembre. Consulté à l'adresse <https://www.lanuitdulivre.com/la-bande-dessinee-en-france-une-breve-histoire-de-formats/>

Ministère de L'Intérieur (2011). Demandeur d'asile, Consulté à l'adresse <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Documentation/Definitions-et-methodologie/Glossaire/Demandeur-d-asile>

Ministere de l'Interieur (2014). Référence 2014 : l'emploi de la langue française, le cadre légal, 6 p. Consulté à l'adresse <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Droit-au-francais/Le-cadre-legal/Reference-2014-l-emploi-de-la-langue-francaise-le-cadre-legal>

Ministere de l'Interieur (2015, 02 novembre) Les grands principes du droit d'asile. Consulté à l'adresse <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Asile/Le-droit-d-asile/Les-grands-principes-du-droit-d-asile>

Ministère de L'Intérieur (2020). Immigration : les premiers chiffres pour l'année 2019, Consulté à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/en-bref/272841-immigration-les-chiffres-pour-lannee-2019>

Ministère de L'Intérieur (s.d.). Le Cadre légal, Consulté à l'adresse <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Droit-au-francais/Le-cadre-legal?limit=10>

Ministère de L'Intérieur, (2019, 07 juin). Le réseau des services de l'Etat dans les territoires. Consulté à l'adresse <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Les-acteurs-de-l-integration/Le-reseau-des-services-de-l-Etat-dans-les-territoires>

Ministère de L'Intérieur. (2019). Rapport au Parlement sur les données de l'année 2018. Consulté à l'adresse <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Info-ressources/Documentation/Rapports-publics/Les-rapports-au-Parlement-article-L.-111-10-du-code-de-l-entree-et-du-sejour-des-etrangers-et-du-droit-d-asile-CESEDA>

Ministère de la Culture, (s.d. a). Apprendre le français langue étrangère. Consulté à l'adresse <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Maitrise-de-la-langue/Apprendre-le-francais-langue-etrangere#:~:text=L'apprentissage%20du%20fran%C3%A7ais%20constitue,primo%20Darrivants%20ou%20qu'ils>

Ministère de la Culture, (s.d. b). Multilinguisme, Consulté à l'adresse <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Consulté à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2020, 08 juin). Année 2020 de la bande dessinée. Consulté à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid37501-cid148893/annee-2020-de-la-bd.html>

Office français de protection des réfugiés et apatrides (2018). Le statut de réfugié, Consulté à l'adresse <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/le-statut-de-refugie>

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (2013). Définition de la culture par l'UNESCO. Consulté à l'adresse <https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/themes/definition-de-la-culture-par-l-unesco.html>.

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (2017). Définition de Migrant/migration par l'UNESCO. Consulté à l'adresse <https://wayback.archive-it.org/10611/20171122225131/http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (2018). Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros. 59p. Brasília. Consulté à l'adresse [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por/PDF/265996por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por/PDF/265996por.pdf.multi)

Oury, A. (2020, 06 janvier). La bande dessinée en France : chiffres et état des lieux. Consulté à l'adresse <https://www.actualitte.com/article/bd-manga-comics/la-bande-dessinee-en-france-chiffres-et-etat-des-lieux/98579>

Pansini, F., Nenevé, M. (2008). Educação Multicultural e Formação Docente. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008. Consulté à l'adresse [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/pansini\\_neneve.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/pansini_neneve.pdf)

Perez, L. C. A. (s.d.) "Diferenças entre língua, idioma e dialeto"; Brasil Escola. Consulté à l'adresse <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/diferencas-entre-lingua-idioma-dialeto.htm>.

Pradeau. C. (2018). L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique ? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux

épistémologiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International / Français dans le monde, 2018, 63, pp. 156-163.

Préfet des Deux-Sèvres (2018, 01 mars). Signature d'un accord départemental de partenariat pour l'insertion professionnelle des étrangers. Consulté à l'adresse <http://www.deux-sevres.gouv.fr/Actualites/Signature-d-un-accord-departemental-de-partenariat-pour-l-insertion-professionnelle-des-etrangers>

Rafoni, B. (2003). La recherche interculturelle. État des lieux en France, *Questions de communication*, 4 | 2003. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4510> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4510>

*Revue française de linguistique appliquée*, (2018). Multilinguisme : diversité des approches. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xxiii(2). 5-6. doi:10.3917/rfla.232.0005. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2018-2-page-5.htm>

Rouvière, N. (2013, janvier). Enseignement (1) : enseigner avec la bande dessinée. Consulté à l'adresse <http://neuiemart.citebd.org/spip.php?article523>

Safi, M. (2006). Le processus d'intégration des immigrés en France : Inégalités et segmentation. *Cairn.Info*. vol.47. 3-48. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2006-1-page-3.htm>

Santos, L. W. (2014). Leitura literária na escola, *Interdisciplinar*, Ano IX, v.21, jul. /dez. 2014 Itabaiana/SE | ISSN 1980-8879 | p.21-33. Consulté à l'adresse <http://docplayer.com.br/17265221-Leitura-literaria-na-escola.html>

Santos, M, Ganzarolli, M. E. (2011). Histórias em quadrinhos: formando leitores. *Transinformação*, 23(1). 63-75. Consulté à l'adresse [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862011000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862011000100006&script=sci_abstract&tlng=pt) .

Schleicher, A. (2015). Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration. Consulté à l'adresse <https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf>

Silva, A.V. et Prado, N.C. (2016). O uso das histórias em Quadrinhos para o ensino de léxico na educação básica. n. 1 (2016): *Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental*. 15p. Consulté à l'adresse <https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view/844>

Silva, E. T. (2011). Estrutura, tempo e imagem de uma história em quadrinhos –A narrativa de como se nunca tivesse existido..., de Gabriel Bá. III Encontro Nacional de Estudos da Imagem, Londrina. p. 1104-1118. Consulté à l'adresse

<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Emilia%20Teles%20da%20Silva.pdf>

Silva, P.J. (2015). A história em quadrinhos, a aprendizagem e a linguagem escrita. Chinen, N. Ramos, P., Vergueiro, W. (dir).3ª Jornadas Internacionais de História em Quadrinhos - Caderno de Resumos. Observatório de Histórias em Quadrinhos da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Consulté à l'adresse [http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais3asjornadas/artigo\\_300520151336042.pdf](http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais3asjornadas/artigo_300520151336042.pdf)

Silvério, L.B.R. (2012). Histórias em Quadrinhos: Gênero literário e material pedagógico Maurício de Sousa em foco. Londrina. Universidade Estadual de Londrina. Consulté à l'adresse <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000183156>

Silvério, L.B.R. & Rezende, L.A. (2012). O valor pedagógico das histórias em quadrinhos no percurso do docente de língua portuguesa. Fórum de Professores De Didática do Estado do Paraná, Londrina, Consulté à <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/O%20VALOR%20PEDAGOGICO%20DAS%20HISTORIAS%20EM%20QUADRINHOS.pdf>.

Souza, D.M. Silva, V.A. & Carvalho, O. C (2016). Histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (fle): uma proposta complementar de ensino. Letras Escreve. p139-154. Macapá, v. 6, n. 2 (2016). Consulté à l'adresse <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3306>

Taché A., Fourcade, S., Hesse, C. & Babilotte, J. (2018). 72 Propositions : pour une politique ambitieuse d'intégration des étrangers arrivant en France, Consulté à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/rapport/37165-72-propositions-pour-une-politique-ambitieuse-dintegration-des-etrannger>

Toma, S. & Castagnone, E. (2015). Quels sont les facteurs de migration multiple en Europe ? Les migrations sénégalaises entre la France, l'Italie et l'Espagne. Population, vol. 70(1). 69-101. doi:10.3917/popu.1501.0069. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-population-2015-1-page-69.htm>

Tsolka. T. (2006). Travailler à l'école primaire avec la bande dessinée, in: Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques. Actes de la journée d'étude du 21 octobre 2006. Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. 157-170 p. Consulté à l'adresse [http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes\\_Primaire\\_2007.pdf](http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Primaire_2007.pdf).

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches, Tréma. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/trema/246>

Vergueiro, W. (2004). Uso das HQs no ensino. In : RAMA, A. et al. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006b. p.7-29.

Windmüller, F. (2011). Français langue étrangère (FLE). Paris: Belin.160p

Zanin, F. A., Lemke, C. K (2017). Um estudo sobre o conceito de multiculturalismo presente em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas. DOI : 10.5902/1984644422998. Consulté à l'adresse [https://www.researchgate.net/publication/318117451\\_Um\\_estudo\\_sobre\\_o\\_conceito\\_de\\_multiculturalismo\\_presente\\_em\\_trabalhos\\_academicos\\_e\\_sua\\_relacao\\_com\\_as\\_praticas\\_pedagogicas](https://www.researchgate.net/publication/318117451_Um_estudo_sobre_o_conceito_de_multiculturalismo_presente_em_trabalhos_academicos_e_sua_relacao_com_as_praticas_pedagogicas)

Zorzi, J.A. (2012) Estudos culturais e multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campos de estudo em Stuart Hall. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consulté à l'adresse <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/67062>

## Résumé

Ce mémoire traite de l'utilisation des bandes dessinées, comme outil pédagogique dans l'inclusion culturelle des migrants étrangers dans la société française. Ces dernières années, l'immigration dans les pays européens est en augmentation constante. L'enseignement dans la langue non maternelle et les différentes cultures associées aux questions socio-économiques, constituent un obstacle majeur à l'intégration des migrants. L'absence de connaissance de la littérature, du cinéma, de la musique, de la politique, des coutumes, etc., s'ajoute à la difficulté d'intégration. Nous pouvons voir que l'apprentissage seul de la grammaire et du vocabulaire est insuffisant. La connaissance de la culture est extrêmement importante pour favoriser l'interaction entre les migrants étrangers et les autres personnes cohabitants à l'intérieur d'une même société. Partant de cette problématique, le présent travail a pour objectif principal d'analyser l'utilisation des bandes dessinées dans le cadre d'un apprentissage plus facile et interactif, de l'inclusion des migrants dans la société française et de l'enseignement du français langue étrangère. Nous ferons une approche sur les compétences inter et multiculturelle dans la formation des formateurs en suivant la présentation d'une séquence pédagogique qui utilise l'album "Une aventure d'Astérix, 5 : Le tour de Gaule d'Astérix" comme dispositif facilitateur. À la fin, nous présenterons une analyse linguistique, culturelle et historique des éléments présents dans l'album.

Mots – clés : bande dessinée, multiculturalité, interculturalité, formations des formateurs, inclusion des migrants étrangers, français langue étrangère.

This brief deals with the use of comics as an educational tool in the cultural inclusion of foreign migrants in French society. In recent years, immigration to European countries has been steadily increasing. Education in another language and the different cultures associated with socio-economic issues are a major obstacle to the integration of migrants. The lack of knowledge of literature, cinema, music, politics, customs, etc., adds to the difficulty of integration. We can see that only the learning of grammar and vocabulary is insufficient, the knowledge of culture is extremely important to the interaction between foreign migrants and other cohabiting persons of the same society. Based on this problem, the main objective of this work is to analyse the use of comics in the context of easier and interactive learning, the inclusion of foreign migrants in French society and the teaching of French as a foreign language. We will take an approach on inter and multicultural skills

in the training of trainers by following the presentation of an educational sequence that uses the album “An Asterix Adventure, 5 : Asterix’s Gaul Tour” as a facilitator. At the end, we will present a linguistic, cultural and historical analysis of the elements present in the album.

Key words : comic strip, multiculturalism, interculturality, training of trainers, inclusion of foreign migrants, French as a foreign language.