

Enseigner l'interculturalité aux apprenants colombiens du français langue étrangère

Freiderikos Valetopoulos* y Natalia Pérez Pedraza**
Universidad de Poitiers y Universidad Libre

Recibido: 10-07-2012 • Aceptado: 14-09-2012

Resumen

A partir de los años 70, la reflexión sobre la interculturalidad comenzó a ganar un espacio. Todos los manuales de enseñanza del francés lengua extranjera, respetando los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, proponen actividades que permiten desarrollar esta competencia. En el marco del presente artículo, proponemos, en primer lugar, definir la interculturalidad y posteriormente observar su lugar en algunos manuales utilizados actualmente para la enseñanza del francés lengua extranjera. Finalmente, observaremos una herramienta concebida en el marco del programa de doble titulación de Maestría entre la Universidad de Poitiers y la Universidad Libre de Bogotá. Este manual se dirige a un público universitario que desea continuar sus estudios en un país francófono.

Palabras clave: diálogo intercultural, público universitario, francés como lengua extranjera.

Abstract

From the 70's, intercultural thoughts started to gain a considerable place. French teaching texts, in respecting the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages, propose activities that develop the intercultural competence. In the context of this article, firstly, we propose to define intercultural competence and then to observe its place in some textbooks which are currently used for teaching French language. Finally, we could observe a tool designed in the academic framework of Masters degree program between University of Poitiers and Libre University, Bogotá. This textbook is aimed at a university public who desire to continue their studies in a francophone country.

Key words: Intercultural dialogue, university public, French as a Foreign Language

* Maître de conférences à l'Université de Poitiers et membre du laboratoire Formes et Représentations en Linguistique et Littérature (E.A. 3816). Correo institucional: freiderikos.valetopoulos@univ.poitiers.fr

** Master 2 en Didactique de langues et du FLE/S à l'Université de Poitiers, Universidad Libre, Bogotá. Correo institucional: natalia.perezp@unilibrebog.edu.co

Résumé

À partir des années 70, la réflexion sur l'interculturalité a commencé à gagner du terrain. Tous les manuels du FLE, respectant les descripteurs du CECRL, proposent des activités qui permettent de développer cette compétence. Dans le cadre de cet article, nous nous proposons de définir tout d'abord l'interculturalité et ensuite d'observer sa place dans certains manuels utilisés actuellement pour l'enseignement du FLE. Enfin, nous observerons un outil conçu dans le cadre du programme de codiplomation du Master de l'Université de Poitiers et de l'Université Libre de Bogotá. Ce manuel s'adresse à un public universitaire souhaitant poursuivre ses études dans un pays francophone.

Mots-clés : dialogue interculturel, public universitaire, français langue étrangère

La culture et l'interculturalité

Retracer l'histoire de l'enseignement de la *culture* ou de la *civilisation* serait une tâche longue et difficile. Par expérience, on connaît tous la place de la littérature dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la place de la géographie et de l'histoire politique. Pourtant cette tradition qui a duré plusieurs décennies a donné progressivement sa place à un enseignement qui se voulait plus « communicatif ». La *civilisation* ne se limite plus à la littérature *stricto sensu* mais elle s'enrichit avec une approche plus quotidienne :

[...] à côté de la littérature, les contenus culturels se sont étendus au domaine anthropologique : les modes de vie, les rites sociaux, les habitudes comportementales dans des situations de rencontres, etc. [...] Le concept de *culture* ainsi élargi, englobe désormais la *culture savante* et la *culture quotidienne*. (Windmüller, 2011, p.19)

L'*interculturel*, qui a fait son apparition en France en 1975 dans le cadre scolaire, s'est très rapidement étendu aux situations de dysfonctionnement et de crise liées aux questions migratoires (Abdallah-Preteuille, 1999). Au niveau européen, l'approche interculturelle a été spécifiée dans plusieurs textes officiels du Conseil de l'Europe, comme le Livre Blanc et le CECRL.

Le Conseil de l'Europe, avec une volonté de mettre en place une politique cohérente et de long terme pour la promotion du dialogue interculturel au sein de l'Europe et entre l'Europe et ses régions voisines, a publié un Livre blanc sur le dialogue interculturel, intitulé « Vivre ensemble dans l'égalité »¹ (2008). Ce livre, qui s'adresse aux décideurs et aux praticiens aux niveaux national, régional et local, propose des lignes directrices et des outils analytiques et méthodologiques pour promouvoir le dialogue interculturel. Mais comment peut-on définir le dialogue interculturel ? Les auteurs du Livre proposent la définition suivante (2008, p. 17) :

[...] le dialogue interculturel désigne un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels. [...] Le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à permettre aux personnes de se développer et de se transformer, et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre.

¹ http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_FR.asp

Pour pouvoir mettre en place ce dialogue interculturel, il faut aussi veiller à ce qu'il existe les conditions propices à ce dialogue: les droits de l'homme et la démocratie, l'égalité de dignité et le respect mutuel, l'égalité entre les sexes, la suppression de toute barrière qui empêche le dialogue comme la difficulté de communiquer dans plusieurs langues.

Qu'en est-il alors de l'*interculturel* dans l'enseignement des langues? La réponse se trouve dans le CECRL qui depuis plusieurs années prévoit le développement de la conscience interculturelle. D'après le chapitre 5.1.1.3. du CECRL, la prise de *conscience interculturelle* constitue la connaissance, la conscience et la compréhension des relations entre «notre» monde et le monde cible. Les aptitudes correspondant à cette conscience sont (CECRL, §5.1.2.2.):

[...] la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

En faisant une lecture contrastive des deux textes, du CECRL et du Livre blanc, nous pouvons facilement comprendre que le dialogue interculturel n'est pas juste une connaissance de l'Autre, du monde cible, mais c'est une démarche réflexive, permettant à chacun de se voir sous l'angle des Autres. Cette démarche permet à l'apprenant de découvrir tout d'abord sa propre culture, de constater l'éventail de différentes cultures ou approches qui peuvent composer sa propre société et ensuite de se tourner vers l'Autre. Quand il se retourne vers l'Autre, on ne lui

demande pas de l'accepter mais de comprendre tout d'abord ses spécificités, d'apprendre à se connaître mutuellement, de comprendre et d'anticiper les stéréotypes.

Cette démarche a déjà été soulignée en partie par Charaudeau (1988) qui avait intitulé un de ses articles «L'interculturel, une histoire de fou», en reprenant un extrait du poète mexicain Octavio Paz, «La compréhension des autres est un idéal contradictoire: elle nous demande de changer sans changer, de devenir autre sans cesser d'être nous-mêmes».

En réalité, déjà dans cet article, on trouve les différentes étapes qui permettraient aux apprenants de développer cette conscience interculturelle: *percevoir, comparer, analyser*. La première étape permet effectivement aux apprenants de voir ce qui n'est pas facile à percevoir, de vivre un *choc*. Ils découvrent déjà leur propre culture et ce que l'Autre pense d'eux avant d'exprimer ce qu'ils pensent de l'Autre. Ceci leur permettra de faire des comparaisons entre les deux cultures et finalement de poursuivre leur analyse plus en profondeur, pour aller plus loin que la première comparaison superficielle, souvent fondée sur les impressions et les stéréotypes.

La question qu'on peut se poser maintenant est de savoir si cette approche est possible avec tous les publics. Il est clair que cette approche de *lecture échelonnée* sur plusieurs étapes différentes d'une autre culture peut être riche avec un public culturellement «hétérogène», porteur de plusieurs cultures différentes. Chaque apprenant peut apporter sa propre vision des choses qui sera confrontée à la vision d'un autre apprenant. Cette approche contrastive peut effectivement conduire à une meilleure découverte de la culture de l'Autre.

Contrairement à la classe «hétérogène», la classe «homogène» pourrait être plus difficile à gérer et à conduire vers une approche interculturelle. Les

apprenants, au moins au niveau apparent, peuvent être porteurs de la même culture, ce qui peut rendre le cours moins riche ou moins dynamique. Cela étant dit, l'enseignant se trouve certes devant un groupe linguistiquement ou culturellement homogène mais les expériences de vie de chacun peuvent enrichir le cours et permettre finalement une approche interculturelle différente selon les apprenants.

Dans tous les cas, il nous semble intéressant de souligner que ce qui peut poser le plus de difficultés, ce n'est pas l'origine commune ou différente des apprenants mais plutôt la *surdité culturelle* qui peut caractériser les apprenants. Nous constatons très souvent que toute présentation ou discussion interculturelle se trouve confrontée à une attitude passive des apprenants qui ont l'air plutôt de découvrir l'Autre sans pouvoir se libérer de leurs stéréotypes ou analyser ce qu'ils observent.

Par ailleurs, il ne faut pas minimiser les difficultés de cet enseignement interculturel (voir aussi Abdallah-Pretceille, 1999). L'observation et la comparaison, sans l'analyse, peuvent conduire à une réinterprétation de la culture de l'Autre ayant finalement comme résultat de considérer la différence en termes de déficit et d'infériorité, insistant sur la comparaison et se focalisant d'une manière excessive sur les différences, oubliant finalement les similitudes qui pourraient exister entre leur monde et le monde cible. Les apprenants risquent par ailleurs de se sentir obligés d'expliquer les différences entre les deux cultures ou, même, de développer une vision exotique, voire idyllique, de l'autre culture.

L'interculturalité dans les manuels du français langue étrangère

Sous cette section, nous présenterons les différents manuels pour le FLE publiés en France ces dix dernières années et nous analyserons la place de l'interculturalité dans ces manuels. Nous allons

tenter de répondre à certaines questions. Quels sont les annonces programmatiques des auteurs concernant la place de l'interculturalité dans leur manuel telles qu'on les constate dans les pr facs ou les livres du professeur ? Quels sont finalement les activités proposées dans les différentes unités afin de développer cette compétence ?

Le manuel Cours de langue et de Civilisation Française

En 1953, l'auteur du manuel *Cours de langue et de Civilisation Française*, autrement le *Mauger Bleu*, qui faisait partie d'une collection publiée sous le patronage de l'Alliance française et qui était couronné par l'Académie française, souligne dans sa préface que les apprenants allophones apprennent le français pour pouvoir :

[...] entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert. (Mauger, 1953, p.VI)

Mais ce qui est très intéressant par rapport à notre analyse est exprimé dans l'Avvertissement (pages VII et VIII); l'auteur souligne que son livre n'est pas seulement une méthode de langue, mais encore « un livre de civilisation française ». Prenant comme exemple une famille étrangère qui voyage en France, il expose aux étudiants un « portrait sincère des m eurs et des coutumes » de la France. Et à la fin de cet Avvertissement, il semble y avoir les premiers signes d'une approche interculturelle, sans qu'elle en soit une :

L'occasion lui est ainsi offerte de multiplier les comparaisons de la vie française avec les

habitudes des autres peuples. Par-là cet ouvrage se place résolument sur le plan national et sur le plan international, comme le veut la tradition de cette grande famille qu'est l'Alliance française. (Mauger, 1953, p. VIII).

Est-ce que cette approche présentée par Mauger s'inscrit réellement dans une approche «interculturelle», même si ce terme est utilisé de manière anachronique? En feuilletant ce livre, on se trouve tout d'abord confronté à une approche culturelle qu'on pourrait qualifier de *parisienne*; les photos, dès les premières pages du livre, permettent aux apprenants de se familiariser avec Paris: le Palais du Luxembourg, la Seine et ses ponts, Notre-Dame de Paris, la Tour Eiffel, l'Obélisque ou une terrasse de restaurant à Paris décorent le manuel et montrent aux apprenants les beautés de la capitale française (voir Image 1).

Image 1. Mauger, 1953, p. X.



PARIS. — Le Palais du Luxembourg.

Photo Frélin.

Vers la fin du livre uniquement, les apprenants et les enseignants disposent de quelques éléments qui peuvent donner une idée plus globale de la France: une procession à Lourdes, les cabines de bains quelque part en France, les Basques et les Pyrénées. Ces dix-huit pages intitulés *En France* proposent des documents et des informations d'ordre culturel qui accompagnent les différentes leçons.

En dehors de cette présentation, il est intéressant de voir les questions culturelles abordées par l'auteur, des sujets qui nous rappellent incontestablement les thématiques abordées dans les manuels contemporains: les transports, la ville culturelle, les habitudes culinaires des Français, les rites et la place de la religion dans la société française (voir Image 2).

Image 2. Mauger, 1953, p. 186, 187 et 193.



Photo Lucien Heron

● Les Français se serrent la main quand ils se rencontrent et quand ils se quittent. On s'embrasse beaucoup sur le quai des gares françaises.



Photo R. Duhamel.
Le taxi.

— En France on donne toujours un *pourboire* aux chauffeurs de taxi (15 %), aux garçons de café (12 %), aux serveuses de restaurant (10 à 15 %), aux ouvreuses de théâtre et de cinéma (10 %).
— Le compteur du taxi porte parfois un petit drapeau. Quand le drapeau est levé, le taxi est libre; quand il est baissé, le taxi est occupé.



Photo Hochette.

● A Paris, le pain a souvent la forme d'un bâton long et mince (ficelles, baguettes). Les étrangers disent: « Les Français achètent le pain au mètre. » Mais certains Parisiens achètent aussi du gros pain, coupé et pesé.

Les clients vont eux-mêmes chercher leur pain et leur lait. On ne livre pas à domicile (= dans les maisons), sauf à la campagne. — Certains marchands de beurre coupent encore le beurre avec un fil de fer.

Il est clair que l'interculturalité n'a aucune place dans cette démarche qui se concentre uniquement sur l'apprentissage de la langue. Les quelques brins de culture permettent uniquement la découverte de la société française, et plus précisément de la société parisienne. Examinons maintenant

la place de l'interculturalité dans les manuels contemporains.

L'«interculturalité» dans les manuels contemporains

Après plusieurs années, le CECRL a commencé à occuper une place très importante dans l'enseignement et la conception du matériel pédagogique. Progressivement, tous les manuels ont intégré, d'une manière ou d'une autre, le principe de l'enseignement de la culture ou de l'interculturalité. Examinons donc les préfaces et les livres du professeur de certains manuels *universalistes*, utilisés dans plusieurs pays du monde.

Dans la plupart des manuels, les auteurs prévoient un volet dans la structure de chaque unité traitant de l'interculturalité ou de la culture. Prenons quelques exemples. Dans le guide pédagogique du manuel *Alors ?* (Di Giura et Beacco, 2008), une méthode fondée sur l'approche par compétences, les auteurs soulignent que « les activités culturelles sont indépendantes des activités langagières, même si elles s'appuient sur des documents en français. Elles répondent à des finalités qui leur sont propres :

faire découvrir et faire comprendre la diversité et les modes d'organisation de la société française et, à partir de ce contact, faire réagir et se positionner par rapport à son propre environnement et à des valeurs humaines partagées » (Di Giura et Beacco, 2008, p. 8). Ainsi, la séquence *Découvertes* par laquelle commence chaque unité, sert « à apprendre à «lire» la société française » (Di Giura et Beacco, 2008, p. 9). L'objectif est de faire découvrir aux apprenants des réalités complexes qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils connaissent très indirectement, sous forme de généralités (voir Image 3).

Les auteurs choisissent par ailleurs d'ajouter à la fin du manuel *Alors ? 1* six pages qui portent le titre *D'un regard à l'autre* et qui constituent une continuité des activités « Découvertes » en passant par la présentation de trois grandes villes francophones: Montréal, Bruxelles, Paris, à partir de textes et de photographies extraites de documents de promotion touristique.

Ces éléments permettent aux apprenants de découvrir tout d'abord la situation en France en passant par la lecture de documents authentiques didactisés. Ensuite, ils sont amenés à s'exprimer oralement sur ces habitudes, pour donner leur avis.

Image 3. Alors? 2, Unité 1, p. 13.

L'apéritif Les Français invitent les amis à la maison. Trois Français sur dix organisent un apéritif à la maison au moins une fois par mois. On prend l'apéritif dans le salon, assis dans des fauteuils, d'habitude le soir vers 19 h / 19 h 30. On boit un verre (avec ou sans alcool) avec des fruits secs, des tartines, des olives, des chips. Les jeunes, en particulier, transforment souvent l'apéritif en repas : une fois par mois pour la moitié des moins de 35 ans.
[D'après une enquête IPSOS, mars 2006]

En France, l'apéritif fait partie des rituels sociaux, chez les jeunes et les moins jeunes.
Que pensez-vous de cette habitude ?

SAVOIR-VIVRE

Quand on est invité à dîner, la politesse est :

- d'arriver environ 10 minutes après l'heure prévue :
- d'apporter quelque chose : du vin, des fleurs, des chocolats.

Dans la même logique que *Alors?*, les auteurs du manuel *Alter Ego* soulignent que leur démarche interculturelle permet aux apprenants «de découvrir la culture de l'autre, tout en réfléchissant sur sa propre culture» (Berthet, 2006a, p. 5). Plus précisément, ils permettent aux apprenants de «développer des compétences culturelles allant de pair avec l'acquisition des compétences communicationnelles et linguistiques.» Ainsi, ils consacrent une partie des unités aux savoirs culturels à l'aide des pages *Carnets de voyage* et les *Points culture* (voir Images 4 et 5).

En observant les différentes activités, nous constatons que les apprenants deviennent les «ambassadeurs» de leur pays. Ils observent ce qui se passe en France et ensuite ils sont amenés à comparer avec ce qui se passe chez eux. Ce qui peut mettre l'apprenant dans une situation délicate: il prend la parole pour décrire l'ensemble de sa société. Mais il faut s'interroger déjà sur cette démarche. Est-ce que l'apprenant peut parler au nom de toute la société. Est-ce que les sociétés sont uniculturelle? Est-ce que l'apprenant est obligatoirement porteur de la culture dominante de sa société?

Image 4. Alter Ego 1, Dossier 4, Carnets de voyage, p. 79

Qui fait quoi dans la maison?

6
Lisez ce texte sur la répartition des tâches ménagères dans le couple en France.

7
Comparez avec la répartition du travail chez vous: qui fait quoi à la maison? Combien d'heures par semaine?

8 mars 2005 - Ipsos¹ s'intéresse à la répartition des tâches ménagères dans le couple. L'enquête montre que les choses sont plus équilibrées chez les jeunes générations mais que les femmes font toujours l'essentiel des activités domestiques: en moyenne 16 heures par semaine, contre 6 pour les hommes.

5
a) Regardez la page de magazine ci-dessous. Est-ce que ce thème est possible dans un magazine de votre pays?
b) Comparez la situation en France avec la situation en général dans votre pays: Plus confortable pour les femmes? Pour les hommes?

Dossier 4
L'homme nouveau est arrivé?

Les femmes travaillent aujourd'hui de plus en plus comme les hommes. Mais elles gagnent en moyenne 20 % de moins que leurs collègues masculins. La journée du 8 mars 2005 (journée de la Femme) est l'occasion d'analyser la répartition des tâches dans le couple. Aujourd'hui, les femmes consacrent 16 heures par semaine, contre 6 pour les hommes, aux tâches domestiques.

Le total des heures consacrées aux tâches domestiques et aux enfants montre que les femmes font beaucoup plus que les hommes: 24 heures contre 13 en moyenne. Ce chiffre monte à 30 heures pour les femmes trentenaires², contre 20 heures pour les hommes trentenaires: les femmes font presque une deuxième semaine de travail (mais, à cet âge, elles doivent aussi s'investir dans leur carrière).

Hélène PUSSON

1. Ipsos: institut de sondages.
2. Trentenaires: de trente ans environ.

Image 5. Alter Ego 1, Dossier 5, Point culture, p. 85.

POINT CULTURE

Les noms de famille

A. Observez les noms des trois femmes mariées de la famille, Hélène, Laure et Sonia, et expliquez les différences. Observez les noms de famille des enfants, Corentin, Marion et Camille. Que remarquez-vous?

B. À partir de vos observations, complétez.

- Sonia Bossan se marie avec Franck Kassovitz. Après son mariage, elle a quatre choix possibles pour son nom de famille. Elle peut s'appeler:
 - Sonia... (son nom de jeune fille);
 - Sonia... (le nom de son mari);
 - Sonia... (son nom de jeune fille + le nom de son mari);
 - Sonia... (le nom de son mari + son nom de jeune fille).
- Depuis le 1^{er} janvier 2005, il y a aussi quatre possibilités pour les noms des enfants: ...

C. Comparez avec la situation dans votre pays.

- Quel(s) nom(s) de famille ont les femmes mariées?
- Quel(s) nom(s) de famille ont les enfants?

D'une manière plus explicite que ces deux manuels, *Forum 1* (Baylon et al., 2000) intitule *Interculturel* un dossier à deux pages présent dans chaque unité. Cette section rassemble deux parties, la rubrique *Cadres de vie* et la rubrique *Comportements*. La première rubrique présente les différents aspects du patrimoine culturel français alors que la deuxième rubrique décrit les habitudes des Français. Il est intéressant de souligner comment les auteurs argumentent la présence de cette double page:

« Cette double approche permet à l'apprenant de mieux comprendre l'autre, sans nécessairement tout accepter, et de communiquer avec lui tout en gardant sa personnalité » (Baylon et al., 2000: Avant-propos).

Voici un extrait de l'Unité 8 (voir Image 6):

A la suite de cette présentation, on se pose finalement la question de savoir si les manuels développent vraiment la compétence interculturelle telle qu'elle a été décrite dans la première partie de cet article: observer et comprendre tout d'abord sa propre culture, observer et comprendre la culture

de l'Autre, comparer, analyser. Les différents exemples que nous avons présentés nous amènent à rappeler la conclusion à une précédente étude (Valetopoulos & Marquilló Larruy, 2008, p. 574):

Nous avons fait le constat que les auteurs de nombreux manuels publiés par les grands éditeurs français sont en quelque sorte « obligés » d'adopter une politique qui, visant une extension maximale de la diffusion, semble condamnée à des formes de *monologue culturel* qui entravent un développement véritable de la conscience interculturelle des apprenants. On peut se demander, d'ailleurs, si les contraintes commerciales et/ou financières des éditeurs qui les conduisent à élaborer des outils « universalistes » ne les astreignent pas à utiliser les activités culturelles comme un prétexte qui permettra aux apprenants de développer leurs compétences écrites ou orales. Ces mêmes activités ne peuvent pas alors fonctionner comme un tremplin vers le développement de la conscience interculturelle, telle qu'elle est présentée dans le CECR [...].

Image 6. Forum I, Unité 8, *Interculturel*, p. 166.

1 Au restaurant.

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

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

Comportements

Savoir-vivre

au restaurant
chez des amis

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

Dans la plupart des manuels étudiés, nous constatons très facilement que les activités proposées par les manuels présentent les mêmes caractéristiques:

a. Elles amènent les étudiants à décrire la situation en France et ensuite à comparer avec leurs pays respectifs. A titre d'exemple:

Ici 2, (Abry et al., 2007)

Unité 1: Et chez vous, y-a-t-il beaucoup de noms de familles différents? Quels sont les plus courants? Que signifient-ils?

Unité 5: Attendez-vous les soldes pour vous faire plaisir? Qu'achetez-vous pendant les soldes? Comment ça se passe dans votre pays? Avez-vous déjà vécu la « folie » du premier jour des soldes en France? Racontez.

Echo 1, (Girardet et al., 2008).

Unité 14: Lisez le document ci-dessus. Quels sont les points positifs et les points négatifs dans le monde du travail en France? Faites des comparaisons avec votre pays et les pays que vous connaissez.

Forum 1, (Baylon et al., 2000).

Unité 2: Est-ce qu'il a des numéros gratuits dans votre pays? Quel est le numéro des pompiers? et de la police?

b. Elles conduisent souvent au développement d'une autre compétence comme l'expression écrite ou l'expression orale:

Tout va bien 1, (Augé, H. et al., 2005)

Unité 4 - Leçon 7: Dans votre pays et dans votre famille, ces traditions existent-elles? Pour quels événements? Sous quelle forme? Peut-on faire preuve d'imagination dans la présentation et à quelle occasion? Imaginez un faire-part ou rédigez une invitation pour une personne de la classe.

Unité 5 - Leçon 9: Fabriquez, en petits groupes et en suivant les mêmes rubriques, une page d'informations sur les habitudes alimentaires de votre pays.

Cette approche, qui semble être commune dans les manuels universalistes, envisage l'apprenant comme un représentant d'une autre société, comme le porte-parole d'une culture supposée unique, monophone, sans nuances. L'apprenant passe tout de suite à l'observation de la culture de l'Autre et il la compare avec sa «propre» culture, sans observer, sans réfléchir. Le travail des manuels aboutit finalement à une comparaison qui risque d'avoir comme effet tout ce qu'on a mentionné dans la section 1: l'interprétation de la différence en termes de déficit, la radicalisation de la différence, la vision exotique.

Examinons maintenant un exemple qui pourrait prendre en compte les différentes étapes présentées dans la première partie de notre article.

Enseigner l'interculturalité aux apprenants colombiens

Dans cette section, nous présenterons tout d'abord quelques caractéristiques du public colombien de l'Université Libre et ensuite nous nous concentrerons sur la présentation d'un manuel mis en place pour ce public spécifique. Le manuel a été expérimenté durant l'année académique 2011-2012 avec ce public de non-spécialistes en licence.

Le contexte d'enseignement

Dans le contexte colombien, le français a commencé à gagner du terrain, et plusieurs Universités publiques et privées offrent des programmes consacrés à la formation d'enseignants de FLE. L'Université Libre de Colombie, qui a relevé le défi de consolider sa place dans le monde académique international et de répondre aux exigences d'une éducation de qualité, a signé une convention de codiplomation avec l'Université de Poitiers. Cette coopération scientifique et éducative permet la mobilité des étudiants et des enseignants. C'est ainsi que, par exemple, les étudiants de la Licence

Image 8

6. ÉCHANGEZ :

- Croyez-vous que l'expérience d'étudier à l'étranger est similaire ou différente pour un étudiant colombien, français ou canadien ? Pourquoi ?
- Quels sont les conseils que vous donneriez à un étudiant francophone qui souhaite étudier dans une université colombienne ?

Les apprenants se mettent donc dans la peau d'un étudiant francophone qui souhaite comprendre la culture colombienne. Les activités qui suivent privilégient le travail en groupes; les apprenants prennent la parole, ils partagent leurs avis et ils négocient. Cela leur permet de voir leur propre culture avec les yeux d'un Français.

Nous avons suivie une démarche similaire dans le dossier 6 *La vie étudiante* de l'unité 2 À l'arrivée. L'objectif interculturel cherchait à amener les apprenants à échanger sur les expériences de la vie étudiante ailleurs. La rubrique « *Echangez* » de ce dossier propose des documents vidéo et audio sur les différentes activités associatives pour les étudiants.

Après le visionnement et la compréhension de la vidéo sur le Festival Science et Cité en Suisse, les apprenants sont interrogés sur les activités culturelles de leur quotidienneté en Colombie, afin d'apprécier la culture d'origine (voir Image 9):

Ensuite, la rubrique « *Echangez* » propose aux apprenants de se placer dans le contexte français sans oublier les manifestations culturelles colombiennes. À partir d'un document audio sur l'agenda culturel de l'Ambassade de Colombie en France, les apprenants ont discuté autour du cirque, de Son Palenque, de la littérature colombienne et des produits artisanaux élaborés par les indigènes colombiennes (voir image 10):

Image 9



4. COMMENTEZ EN GROUPE :

- Connaissez-vous des autres villes étudiantes autour du monde ?
- Quelle serait la ville idéale pour suivre vos études ?
- Quelles activités culturelles faites-vous en tant qu'étudiant chez vous ?
- Avez-vous participé dans un festival dans votre université ? Lequel ?

Image 10



6. L'Ambassade de Colombie en France vous propose des activités culturelles. Écoutez l'agenda culturel et choisissez la publicité correspondante. Énumérez les publicités dans l'ordre que vous les entendez (1, 2, 3, 4) Prenez des notes.



La reconnaissance de l'existence de ces manifestations culturelles en France a permis aux apprenants non seulement d'effectuer un travail intéressant sur leur propre culture mais aussi de réfléchir sur le regard des Autres sur eux. C'est pourquoi dans l'activité 7 de « Echangez », les apprenants sont invités à échanger sur leur vie étudiante en France, en observant également la richesse culturelle française, et sur le regard d'un Francophone qui observe et essaye de comprendre la vie associative des étudiants colombiens (voir image 11):

C'est ainsi qu'on peut constater que le travail sur l'interculturel en classe de FLE dans le contexte colombien mérite l'appropriation d'une démarche échelonnée, réflexive et rigoureuse afin d'encourager les apprenants à devenir des acteurs de leurs propre processus d'apprentissage et de les confronter avec leur culture d'origine pour être capables d'analyser la culture francophone.

En guise de conclusion

Dans le cadre de cet article, nous avons abordé tout d'abord la question de la définition de l'interculturalité. D'après notre analyse, le dialogue interculturel, qui constitue l'objectif du CECRL ainsi que du Livre Blanc, demande une réflexion à plusieurs niveaux : les apprenants doivent tout d'abord réfléchir sur leur propre culture, ensuite réfléchir sur la culture de l'Autre, comparer les deux cultures et les analyser. Pour reprendre ce qui a été souligné dans le manuel *Forum*, l'apprenant doit mieux comprendre l'Autre, sans nécessairement tout accepter, et communiquer avec lui tout en

gardant sa personnalité. Pour autant, dans la plupart des manuels, qui doivent répondre à un besoin commercial, les apprenants deviennent inconsciemment les porte-paroles de leur propre société. On leur demande de s'exprimer au nom de toute la société, de dire ce qui se fait chez eux, comme si leur société était un ensemble homogène, uniculturel, monophone. Contrairement à ce qui se passe dans la plupart de ces manuels universalistes, qui proposent plutôt une comparaison superficielle, le manuel expérimental *VISA FLE*, mis en place pour les apprenants colombiens qui font des études universitaires, propose une approche qui suit ces quatre étapes. Ce dialogue interculturel semble être vital pour ces étudiants qui souhaitent venir étudier en France et qui ont des besoins spécifiques.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Abry, D. et al. (2007). *Ici 2*, Paris: CLE International.
- Augé, H. et al. (2005). *Tout va bien 1: Livre de l'élève*, Paris: CLE International.
- Baylon, Ch. et al. (2000). *Forum 1: Méthode de français*, Paris: Hachette FLE.
- Berther, A. et al. (2006a). *Alter Ego 1: Guide pédagogique*, Paris: Hachette.
- Berther, A. et al. (2006b). *Alter Ego 1: Livre de l'élève*, Paris: Hachette.
- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen de Référence pour les langues*, Paris: Didier et Strasbourg. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- Di Giura, M., Beacco, J.-C. (2007). *Alors? 1: Livre de l'élève*, Paris : Didier.

Image 11

7. ÉCHANGEZ :

- a) Quelle activité culturelle colombienne aimeriez-vous trouver en France ?
- b) Comment accueilleriez-vous à un étudiant francophone qui étudie en Colombie pour la première fois ? Quelles activités lui proposeriez-vous ?



- Di Giura, M., Beacco, J.-C. (2007). *Alors? 2: Livre de l'élève*, Paris : Didier.
- Di Giura, M., Beacco, J.-C. (2008). *Alors? 2: Livre du professeur*, Paris : Didier.
- Girardet, J. et al. (2008) *Echo 1: Méthode de français*, Paris: CLE International.
- Marquilló Larruy, M., Valetopoulos, F. (2010). « La construction de la démarche interculturelle dans les manuels: le risque de la contextualisation », in Blanchet Ph. & P. Martinez (éds), *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones*, Éditions des archives contemporaines – AUF, pp. 237-252.
- Mauger, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises, tome 1*, Paris, Hachette.
- Murillo, J. et al. (2000). *Forum 1: Guide pédagogique*, Paris: Hachette FLE.
- Charaudeau, P. (1998). «L'interculturel, une histoire de fou», in Dialogues et cultures N° 32, revue de la FIPF, consulté le 1er juillet 2012 sur le site de Patrick Charaudeau-Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de,114.html>
- Valetopoulos, F., Marquilló Larruy, M. (2009). « Les enseignants du FLE face à l'enseignement de l'interculturel: quelle image de l'interculturalité dans des manuels contemporains? », in Simeonidou-Christidou A.-N., 2008, *Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures*, Editions: Université Aristote de Thessaloniki, pp. 574-587.
- Windmüller, F. (2011). « L'approche culturelle et interculturelle », Paris: Belin Français Langue Étrangère.