



**HAL**  
open science

## L'interculturalité en cours de FLE? Réalité ou défi ?

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán

► **To cite this version:**

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán. L'interculturalité en cours de FLE? Réalité ou défi ?. CIFLEX, Universidad de San Buenaventura, Nov 2017, Cartagène des Indes, Colombie. pp.251-270. <hal-04078706>

**HAL Id: hal-04078706**

**<https://hal.science/hal-04078706v1>**

Submitted on 24 Apr 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/337951707>

# L'interculturalité à l'épreuve des représentations sociales en contexte colombien

Conference Paper · May 2018

CITATIONS

0

READS

944

2 authors:



**Guillaume Bruno Roux**

University of Caldas

52 PUBLICATIONS 19 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Germana Carolina Soler Millan**

University of Caldas

31 PUBLICATIONS 7 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Comparative study in phonological acquisition of accentuation in Colombian and French hearing and deaf-impaired children from birth to 8 years old [View project](#)



Literary expressionism [View project](#)

## II TEXTOS DE PRESENTACIONES EN LENGUA FRANCESA



### L'interculturalité en cours de FLE, réalité ou défi ?

Germana Carolina Soler Millán<sup>28</sup>

Guillaume Bruno Roux<sup>29</sup>

#### Résumé

Dans la relation étroite entre « langue » et « culture », ne se pose pas seulement l'enseignement de la dimension linguistique d'une langue, mais également de la culture qui est associée à cette langue. Ainsi, en didactique du FLE, les professeurs devraient aussi enseigner tout ce qui renvoie à la culture francophone. Or, ce n'est pas forcément chose aisée et cela reste récent dans l'histoire de la discipline. Mais surtout, quelle culture doit-on enseigner ? Quels outils employer pour y arriver ? Est-il possible de transmettre la culture ? Les enseignants intègrent-ils réellement cette composante dans leur enseignement ? Afin de répondre à ces questions, nous avons réalisé une enquête auprès de 260 étudiants et 10 enseignants de FLE de l'Université de Caldas à travers un questionnaire et des entretiens semi-directifs. Les questionnaires ont été analysés avec le logiciel Sphinx Plus<sup>2</sup> et les entretiens ont fait l'objet d'analyses lexicométriques avec les logiciels Lexico3 et Tropes. Les résultats ont mis en évidence la quasi absence de l'enseignement de la culture en FLE à l'Université de Caldas ; ils nous ont également permis de faire des propositions pour changer la situation et améliorer l'enseignement de la culture.

**Mots clés :** interculturalité, FLE, représentations sociales, altérité

---

<sup>28</sup> Doctora en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Paul Valéry Montpellier (Francia). Docente e investigadora de lingüística, sociolingüística, FLE, y metodología de investigación en las Ciencias Humanas. E-mail: carolina.soler@ucaldas.edu.co

<sup>29</sup> Post-doctor en Análisis del discurso oral para el diagnóstico de patologías neurodegenerativas de la Université d'Aix en Provence (Francia). Docente e investigador de lingüística, fonética sociolingüística, literatura del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Caldas. E-mail: guillaume.roux@ucaldas.edu.co

## **Introduction**

La notion d'interculturalité est particulièrement récente dans l'histoire de la didactique du FLE. Mais beaucoup de questions restent en suspens quant à son utilisation dans la salle de classe. En effet, beaucoup de littérature a été écrite sur cette thématique, la reléguant à un plan souvent théorique, mais qu'en est-il de son application réelle en cours de langue ? Ou même, il est possible de se demander de quelle interculturalité parle-t-on réellement ? Comment la définir ? Quels sont les différents modèles ou les différentes classifications qui la caractérisent ? Quelle interculturalité travailler ? Comment la travailler ? Quelle est son efficacité réelle ? Que pensent les enseignants de cette approche ? Qu'en pensent les étudiants ? Comment enquêter sur l'interculturalité ? Comment faire de la recherche sur l'interculturalité ? Bref, toutes ces questions soulèvent une problématique autour de laquelle il est nécessaire de construire une réflexion pour justifier de la pertinence de l'interculturalité dans l'enseignement des langues. Ici, notre recherche sur l'université de Caldas concernant le FLE nous servira d'exemple pour montrer comment faire de la recherche sur l'interculturalité, comment décrire un contexte, établir un diagnostic et pouvoir faire des propositions pour améliorer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

### **De quelle interculturalité parle-t-on ?**

Les contacts entre différentes cultures ont toujours existé. Ce qui est nouveau, c'est le fait de parler de ces contacts et de les théoriser sous un concept (Verbunt, 2011). Le terme d'« interculturalité » est apparu pour la première fois lors d'une conférence de l'UNESCO à Nairobi en 1976 pour promouvoir la diversité du monde et chercher à régler les différents conflits qui peuvent avoir des causes culturelles. Dans ce cadre, l'interculturalité est définie, de façon générale, comme le résultat de l'ensemble des interactions entre deux cultures différentes entrées en contact (Clanet, 1993). Cette notion a été récupérée et développée en Europe, plus particulièrement en France, pour faire face aux flux migratoires et favoriser l'intégration des migrants (De Carlo, 1998). Cette problématique va également être récupérée par le Conseil de l'Europe pour intégrer l'interculturalité dans les

programmes d'éducation des pays membres<sup>30</sup>. Mais l'interculturalité ne s'est pas limitée à l'insertion des migrants et a rapidement été adaptée à l'enseignement des langues étrangères. C'est le cas notamment lors la troisième conférence mondiale des départements universitaires d'études françaises à Lomé, dont le n°170 du *Français dans le Monde* témoigne avec une thématique intitulée « Les voies de la communication interculturelle ». Dans ce numéro, Debyser (1982) exprime le souhait d'aborder et d'approfondir des questions concernant la didactique des langues étrangères et d'en débattre dans une réflexion dont le cadre directeur est la didactique interculturelle et l'intégration, dans l'enseignement du FLE, d'une compétence interculturelle. Alors, Abdallah-Preteuille et Porcher (2001) suggèrent d'intégrer, dans la classe de langue, la compétence interculturelle pour ne plus échapper au rôle de la communication interculturelle.

Mais que faire de cette compétence interculturelle ? Comment l'enseignant peut la transmettre aux apprenants ? Ou même, comme Clerc et Rispaïl le formulent, « l'interculturel s'apprend-t-il ? ». Pour ces auteurs, l'interculturel en effet ne s'apprend pas. Cela ne veut pas dire :

[...] qu'il n'a pas sa place dans la classe : mais il se vit, s'expérimente, se met en actes et en action, c'est une « intention en acte ». Il s'incorpore, au sens fort, c'est-à-dire qu'il devient une posture, un être-au-monde (Clerc et Rispaïl, 2008 : 290).

Dans ce sens, il ne s'agira pas de l'enseigner de façon factuelle et théorique mais de transmettre des compétences et des outils aux apprenants pour pouvoir faire le cheminement seul une fois en contexte. Alors l'enseignant a un rôle bien spécifique :

[...] c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 12).

Dans cette optique, Clerc et Rispaïl expliquent de manière concrète que pour travailler l'interculturel en cours, il est important de susciter chez l'apprenant « le développement de savoir-faire (observer, analyser, interpréter) en se décentrant de ses habitus et normes

---

<sup>30</sup> Les deux sources inspiratrices sont le projet sur l'éducation et le développement culturel des migrants de 1981, et la Recommandation du 25 septembre 1984 du comité des ministres du Conseil de l'Europe sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration.

d'interprétation » (Clerc et Rispaïl, 2008 : 280). L'apprenant doit ainsi savoir ne plus se positionner uniquement par rapport à sa propre culture, mais acquérir les outils pour s'ouvrir à une culture différente. L'enseignement d'une culture doit ainsi se centrer non plus sur des traits culturels vagues ou hors contexte, mais sur l'orientation de l'apprenant vers la possibilité d'un apprentissage en contexte.

### **Les différents types d'interculturalités**

Lors du colloque intitulé « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? », Defays, (2006 : 137), dans la synthèse qu'il a réalisée, a évoqué différents types d'interculturels. Tout d'abord il mentionne « l'interculturalité patchwork » : celle-ci consiste à présenter de manière parallèle les différentes cultures liées à l'enseignement de la langue et de la culture source (et cible) en jonglant avec toutes les deux, sans l'objectif de réduire ou d'expliquer les différences. Deuxièmement, l'auteur propose « l'interculturalité fusionnelle ». Dans ce type d'interculturalité, l'enseignant privilégie ce que la culture source et la culture cible ont en commun, en négligeant de façon inconsciente les facteurs qui pourraient mettre en exergue toute source de conflit ou de malentendu. Ensuite, Defays traite de « l'interculturalité contrastive » : selon lui, ce type d'interculturalité est plus rationnel puisqu'il cherche à comparer élément par élément les cultures présentes. Cette interculturalité comporte des risques, notamment de se concentrer davantage sur l'illustration des différences culturelles qui, si elles sont en défaveur de la culture cible, peuvent influencer négativement l'apprentissage des étudiants. Face à la notion précédente, nous trouvons « l'interculturalité consensuelle », car celle-ci s'oppose à l'interculturalité contrastive dans la mesure où elle cherche à réduire les différences culturelles dans l'envie de « rapprocher les gens que la langue et la distance séparent » (Ibid. 138). Enfin, il définit « l'interculturalité expérimentale ». Il s'agit plus d'une expérience à vivre que de connaissances à transmettre dans une salle de classe (Ibid. 139).

En définitive, quelle interculturalité choisir ? L'interculturel, à la fois complexe et incertain, demeure un défi à relever pour nous, professeurs de langues étrangères. C'est d'autant plus un défi si l'on tient compte du fait que nous ne formons pas seulement des individus bilingues, mais également, et peut-être plus, des locuteurs interculturels dont ce monde, lui-même interculturel, a besoin.

## **Les composantes de l'interculturalité**

Parler d'interculturalité et notamment l'intégrer dans nos cours de FLE, requiert la maîtrise de ses concepts principaux tels que les représentations sociales. Celles-ci jouent un rôle central dans le champ de l'éducation comme de la didactique des langues. De façon générale, cette notion fait référence à la manière dont tout individu organise sa connaissance de la réalité, une réalité qui est construite socialement.

### **Les représentations**

Les représentations se situent à cheval entre la culture maternelle et la culture cible. C'est à ce croisement que débute l'interculturel : « La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes » (Collès, Dufays et Thyron, 2006 : 11). Plus tard, dans les années 1980 et 1990, la notion de *représentation* apparaît et se répand dans des travaux français de sociolinguistique, ceci grâce à des auteurs comme Bourdieu (1982), Boyer et Peytard (1990).

Or, à partir de cette introduction dans le champ des sciences du langage, les travaux sur les représentations sociolinguistiques mettent en regard l'individu et la langue, et l'organisation des relations entre ces deux entités : Calvet, dans la définition qu'il donne, prend en compte la place qu'occupe l'individu vis-à-vis de son interlocuteur aussi bien que la place qu'occupe leur langue face aux autres langues présentes. Il définit donc cette notion ainsi :

[...] du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les usages, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages, et comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence (Calvet, 1998 : 17).

Cette définition pourrait être liée à la fonction identitaire des représentations dans la mesure où ces dernières permettent de placer les individus et les différents groupes dans un champ social spécifique.

Les représentations sociales concourent à définir l'identité d'un groupe et rendent possible le maintien de sa spécificité. Elles permettent ainsi de situer les individus et les groupes dans le champ social (Pétard, 1999 : 166).

Ce n'est pas un secret que les images que les groupes sociaux entretiennent les uns sur les autres ainsi que sur leur(s) langue(s), peuvent exercer un impact sur la motivation, l'intérêt, l'attitude au moment d'apprendre cette/ces langue(s). En effet, une image négative du pays, du peuple, de la culture cible peut aboutir à un apprentissage plus difficile de la langue étrangère ou même empêcher l'individu de se lancer dans son apprentissage. En revanche, une image positive pourrait favoriser ce même type d'apprentissage. Castellotti et Moore (2002) expliquent l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues en soulignant que l'on peut se servir des représentations pendant l'enseignement des langues pour dépasser les stéréotypes ou pour exploiter les liens entre les langues.

### **Les stéréotypes**

Les stéréotypes se définissent :

Comme une sorte de représentation que la notoriété, la fréquence, la simplicité ont imposée comme évidence à l'ensemble d'une communauté (ou d'un groupe à l'intérieur de la communauté). Il s'agit donc d'une structure sociocognitive figée, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement réducteur et univoque et d'une stabilité de contenu rassurante pour les usagers (Boyer, 2008 : 102).

Plus précisément, Abdallah-Preteille et Porcher classifient le stéréotype comme une catégorie spécifique de représentation. Il est basé sur les différences culturelles et sociales. Ces différences peuvent faire partie de la réalité d'un peuple, d'un pays ou peuvent correspondre simplement à un monde imaginaire et irréel d'une culture donnée. Le stéréotype requiert la catégorisation et la hiérarchisation de valeurs positives ou négatives, et la structuration du contexte où il s'exprime :

Étudier le stéréotype, catégorie particulière de la représentation, c'est pouvoir suivre une pensée aux prises avec l'extériorité. Une pensée qui ne prend jamais en compte la diversité humaine, mais qui examine les différences culturelles et sociales- réelles ou imaginées-, ce qui exige l'introduction de l'ailleurs et de l'étranger. L'opération de catégorisation qui mène à décrire des individus, des groupes ou des pays, selon un certain nombre d'attributs, lesquels sont valorisés positivement ou négativement, suppose une hiérarchie des valeurs, sous-tend une organisation de la réalité, un ensemble de croyances, qui se donnent pour indiscutables (Abdallah-Preteille et Porcher 1999 : 160).

### **L'altérité**

Autre composante de l'interculturalité : l'altérité. A ce sujet, Abdallah-Preteille soutient que:

C'est par rapport à l'ensemble des mutations sociologiques, politiques et notionnelles que [...] se situe l'approche interculturelle comme mode d'investigation du fait culturel. Plus qu'une connaissance au niveau des savoirs, nous cherchons à développer une compréhension des cultures. La méthodologie interculturelle est fondée sur un « processus de miroir » : Toute culture est, par essence, dynamique et plurielle et doit être appréhendée en tant que telle. En ce sens, les problèmes interculturels rejoignent ceux de toute communication interindividuelle ou inter-groupale (1983 : 40-44).

Cela signifie que quand l'individu devra faire face à des interactions avec des interlocuteurs issus d'une culture étrangère, il aura la capacité de comprendre, d'interagir, de se mettre à la place de l'autre, etc., en s'adaptant à ce nouveau système. Pour Abdallah-Preteille cette démarche se divise en trois étapes : la décentration, la pénétration du système de l'autre et la coopération. La décentration vise à « objectiver son propre système de références, à s'en distancer et donc à admettre l'existence d'autres perspectives sans sombrer dans les dérives du relativisme absolu » (Abdallah-Preteille, 2004 : 111-112). Cette phase aide à comprendre les comportements de l'étranger en empêchant ainsi de les juger ou de les interpréter à travers notre propre système de références. La pénétration du système de l'autre est la deuxième étape de la démarche interculturelle. Pour faire prospérer cette pénétration, l'individu doit « considérer chaque élément culturel en rapport avec la culture dont il fait partie » (Abdallah-Preteille, 1996 : 203) et d'en connaître ses ressources et ses limites. La troisième et dernière étape concerne la « coopération » ; celle-ci conduit l'individu à communiquer avec l'étranger sans stéréotypes, sans préjugés, en adoptant une interaction optimale avec autrui.

### **Méthodologie**

Nous avons réalisé une enquête sociolinguistique dans le département de Langues Etrangères de l'Université de Caldas. L'objectif est de faire une étude de cas sur la situation en contexte universitaire. Nous avons enquêté auprès de l'ensemble des enseignants de FLE et de 260 étudiants de cette même langue. Nous avons eu recours à une méthode mixte, qualitative par entretiens et quantitative par questionnaires.

Nous avons dans un premier temps réalisé une pré-enquête via des observations de cours. Avec l'autorisation des enseignants, nous sommes allés dans les salles de classe, et, sans intervenir, nous avons pris des notes. Suite au cours de culture, une table ronde s'est spontanément organisée avec les étudiants, ce qui nous a permis d'obtenir quelques informations complémentaires. A partir de la pré-enquête, nous avons établi le canevas de nos entretiens et nous avons rédigé le questionnaire. Les thématiques abordées concernent notamment les représentations, la place de la culture en cours, les pratiques enseignantes, les pratiques des étudiants en dehors de la salle de classe. Nous avons testé notre canevas lors d'un entretien collectif d'étudiants, puis nous avons réalisé 20 entretiens individuels d'environ 30min, dans la salle de réunion du département, chacun auprès d'étudiants de différents semestres. Les entretiens ont été intégralement transcrits. Nous avons ensuite testé le questionnaire auprès de 7 étudiants qui nous ont confirmé qu'il était facile à comprendre et ne prenait pas beaucoup de temps à réaliser. Il a été diffusé dans les salles de classe de tous les semestres.

Les enseignants ont été convoqués dans la salle de réunion du département de langues modernes. Les 10 enseignants de FLE ont été interrogés. Les entretiens ont duré environ 1h par enseignant. Les entretiens ont tous été transcrits. Nous avons ensuite laissé, à la fin de chaque entretien, un exemplaire du questionnaire aux enseignants pour qu'ils le remplissent chez eux et nous le rendent par la suite.

Les entretiens ont fait l'objet d'analyses de contenu. Tout d'abord, une analyse exploratoire a été entreprise à l'aide des logiciels Lexico3 et Tropes. Lexico3 a une approche déductive et purement statistique, ce qui a permis de déterminer les thématiques les plus fréquentes dans les transcriptions. Le logiciel Tropes a une approche inductive et nous a permis de compléter les catégories d'analyse et de créer des réseaux sémantiques entre ces catégories. L'analyse des entretiens a été complétée par une analyse manuelle réalisée par deux chercheurs.

Les questionnaires ont été analysés à l'aide du logiciel Sphinx Plus<sup>2</sup> où ils ont d'abord été saisis. Le logiciel permet un dépouillement automatique, un calcul des fréquences et un croisement des facteurs pour en déterminer les interactions. Il permet également d'extraire des représentations graphiques et des tableaux des résultats.

Cette première enquête a été complétée par une deuxième petite enquête réalisée sur des Colombiens installés en France depuis plusieurs années mais qui ont appris le FLE en Colombie. L'objectif est de savoir si ce qu'ont appris ces Colombiens leur a servi une fois en contexte authentique, en l'occurrence la France, et s'ils ont été suffisamment formés à l'interculturalité. Si l'échantillon est trop petit pour être représentatif, il concerne néanmoins des Colombiens qui ont été formés ailleurs qu'à l'université de Caldas. Cela peut donner un aperçu de la situation dans quelques autres universités du pays (notamment la Universidad Pedagógica de Bogotá).

## Résultats

### Entretiens des étudiants

Quelques extraits de nos entretiens des étudiants permettent de donner une idée de leurs représentations :

- (1) [...] parce que le français est très élégant c'est très beau mais c'est très rapide / ils parlent très rapide il y a des liaisons entre mots / c'est très difficile à comprendre et quel type de mot / mais c'est mais la majorité de choses a été la partie d'écoute pour moi ça a été très difficile
- (2) [...] ok je crois que l'anglais / l'on est vraiment pris par l'anglais parce que c'est plus facile d'apprendre l'anglais que le français c'est un fact+{lang=anglais}
- (3) [...] c'est une réalité parce que la prononciation de l'anglais est plus facile que la française

Ces images, fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou bien au contraire inhibant l'apprentissage lui-même.

- (4) c'est une société que je trouve // en quelque sorte hostile par rapport à cette image que j'avais auparavant / le rapport à l'autre n'est pas / 'fin [...] je trouve qu'il y a une part d'hostilité dans la rencontre de l'autre à laquelle je je je / je m'attendais pas / je m'y attendais pas du tout /

La culture est une dimension de première importance dans l'enseignement d'une langue étrangère pour permettre à un étudiant d'évoluer en contexte réel. Mais qu'en est-il réellement à l'université dans laquelle nous enquêtons ?

Cinq étudiants ont un avis positif quant à la place de la culture dans l'enseignement du français. Il y a ainsi quelques enseignants qui « parlent sur la culture française » (5), mais cela représente seulement « quelques cours qui nous parlent sur la culture et la civilisation ».

(5) la majorité de cas les professeurs ne parlent pas sur la culture française / [...] il y a peu de professeurs qui parlent sur la culture française parce que la majorité de professeurs nous parlent sur la grammaire [...] mais avant il y avait quelques cours qui nous parlent sur la culture et la civilisation mais c'est seulement à la fin de la carrière

(6) quand on arrive en cours de culture / on se savait rien parce que la plupart des professeurs / ils ne connaissant pas la France / [...] la partie culturelle un petit peu sauf quand on commence les cours de culture et civilisation / mais c'est trop tard pour apprendre la culture / je me rends compte de que // on a besoin de / de d'apprendre la culture au début de la carrière

Mais les éléments concernant la place de la culture ne recouvrent que quelques cas particuliers d'enseignants ou un moment précis du cursus universitaire. La plupart des étudiants, au nombre de huit, portent des critiques importantes sur l'absence de la culture dans les cours de FLE.

(7) oui c'est la culture française / on la connaît pas / [...] je ne sais pas qu'est-ce c'est la culture française / non je ne sais pas / rien

(8) par rapport à la culture/ de la/ par exemple/ je ne savais rien euh

(9) dans les cours nous n'avons pas l'opportunité de savoir sur la culture

La raison est indiquée par le fait que les enseignants « ne prennent pas la culture française / ils prennent pas de matériel authentique » (10), « les professeurs ne parlent pas sur la culture française / [...] il y a peu de professeurs qui parlent sur la culture française parce que la majorité de professeurs nous parlent sur la grammaire » (5). Ainsi, le matériel authentique fait défaut, tout comme l'enseignement de la culture ; l'accent semble mis sur l'enseignement de la grammaire.

(10) Etudiant Simon : si c'est à cause de que on est pas réellement proche de la culture française [...] ils ne prennent pas la culture française / ils prennent pas de matériel authentique alors c'est pour ça que c'est difficile parce que réellement on connaît pas beaucoup de la culture française

L'exemple (11) va même jusqu'à dire que ce sont les enseignants qui n'y connaissent rien en culture française « parce que la plupart des professeurs / ils ne connaissent pas la France » et que « quand on commence les cours de culture et civilisation / mais c'est trop tard pour apprendre la culture / je me rends compte de que // on a besoin de / de d'apprendre la culture au début de la carrière ».

En résumé, certains étudiants mentionnent l'existence de deux catégories d'enseignants, ceux qui traitent de la culture et ceux qui ne le font pas. Mais la majorité des étudiants se retrouve sur le fait que l'enseignement de la culture est absent des cours et que les professeurs ne l'abordent pas. Les contenus de cours sont essentiellement axés sur la grammaire et l'absence de matériel authentique vient confirmer l'absence de l'interculturel en classe.

### **Entretiens des enseignants**

L'exemple (12) mentionne que les programmes académiques des universités négligent la place de la culture en reposant ainsi tout l'intérêt sur les aspects purement linguistiques. Dans l'exemple (13), l'enseignante semble critiquer le manque de travail des compétences culturelles avant le sixième semestre « je sais que eh la culture on la travaille en sixième semestre mais quand ils arrivent en sixième semestre ils savent rien ». Attendre jusqu'au sixième semestre pour introduire la culture en cours est trop tardif tel que l'interrogée précédente le conçoit également, d'autant plus pour ceux qui comptent partir en France.

(12) Enseignante Fanny : [...] presque tous les programmes s'intéressent aujourd'hui à l'enseignement des langues / mais la culture / elle passe euh elle passe à côté / je ne sais pas / ce n'est pas valorisé

(13) Enseignante Annie : [...] je sais que eh la culture on la travaille en sixième semestre mais quand ils arrivent en sixième semestre ils savent rien alors s'il y a un thème où je peux parler un peu de la culture / par exemple pour la nourriture / la météo / raconter des événements culturels francophones / je le fais mais / ils s'intéressent beaucoup oui alors je crois qu'on doit pas attendre six semestres pour travailler la culture /

L'exemple (14) explique que les étudiants découvrent un intérêt pour la culture cible et donc la langue cible. A son avis, la culture devrait être introduite depuis le tout début de la licence afin de les motiver.

(14) [...] moi je trouve que si on motive les étudiants avec la pratique culturelle depuis le premier semestre / les étudiants seront motivés jusqu'à la fin /

Un des paramètres à considérer est également si les enseignants du programme de FLE de l'université de Manizales sont compétents pour enseigner la composante interculturelle en classe. Dans l'exemple (15), il est dit qu'il existe un manque d'homogénéité en ce qui concerne les compétences culturelles chez les enseignants. L'enseignante trouve dommage que tous les professeurs n'aient pas le même niveau de connaissance des cultures francophones. Et l'exemple (16) est l'exemple d'une enseignante qui reconnaît avoir des lacunes au niveau culturel.

(15) Enseignante Adèle : [...] malheureusement // tous les professeurs n'ont pas les mêmes connaissances culturelles / et ça c'est grave parce que disons / je dis malheureusement parce qu'on devrait tous connaître la culture francophone /

(16) Enseignante Vanessa : [...] eh je ne connais pas très bien la culture et pour le moment je me prépare disons comme je viens de commencer /

### Analyse du questionnaire

Pour ceux qui ont motivé les raisons d'un manque de place de la culture dans l'enseignement (tableau 1), il existe une différence entre ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas la langue française. Le fait d'aimer le FLE détermine clairement les raisons pour lesquelles les enseignants n'ont pas assez recours à la culture en cours.

Place donnée à la culture par les profs	Non réponse	Manque de temps	manque de compétences dans le sujet	autre (précisez)	TOTAL
Aimez-vous la langue française?					
Non réponse	0	1	0	0	1
oui	181	43	20	4	248
non	4	3	0	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>185</b>	<b>48</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>258</b>

Tableau 1 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « place donnée à la culture ». Entre ceux qui accordent une place « très importante » à la langue française et ceux qui accordent une place « assez importante », la distribution des effectifs varie au niveau de la modalité « moyenne ». En effet, les écarts de proportions sont moindres sur cette modalité par rapport aux autres modalités. Ainsi, plus la place accordée à la langue française par les élèves semble importante, plus ils considèrent que la place que les professeurs accordent à la culture est importante (tableau 2).

Importance de la langue française	Très importante	assez importante	pas importante	TOTAL
<b>Place donnée à la culture par les profs</b>				
Non réponse	1	0	0	1
Importante	155	37	1	193
moyenne	34	24	1	59
aucune	4	1	0	5
<b>TOTAL</b>	<b>194</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>258</b>

Tableau 2 : tableau croisé « place donnée à la culture par les profs » et « importance de la langue française ». Lors du croisement des variables « meilleur moyen d'apprendre la culture cible » et « séjour dans un pays francophone », nous obtenons une différence dans la répartition des effectifs. Spécifiquement, nous pouvons remarquer que les apprenants qui ont eu l'occasion de séjourner en France sont ceux qui donnent des arguments de type affectif (1,2%).

Séjour dans un pays francophone	Oui	non	TOTAL
<b>Meilleur moyen d'apprendre la culture</b>			
Sémantique/linguistique	0,0%	5,0%	5,0%
Sémantique/culturelle	1,0%	10,2%	11,2%
Pragmatique	0,4%	10,7%	11,1%
Affectif	1,2%	4,3%	5,5%
Didactique / académique	0,8%	12,6%	13,4%
Autre	0,4%	2,7%	3,1%
<b>TOTAL</b>	-	-	-

Tableau 3 : tableau croisé « meilleur moyen d'apprendre la culture cible » et « Connaissance des Français ».

### Questionnaire des enseignants

Nous observons que la totalité des enseignants accorde plus d'importance aux compétences d'expression orale et écrite (tableau 4). En revanche, pour ce qui concerne les compétences socioculturelles, nous ne nous retrouvons pas avec la totalité des professeurs.

Compétences chez les apprenants		
	Nb	% obs.
La capacité de s'exprimer à l'oral	9	100,0%
La capacité de s'exprimer à l'écrit	9	100,0%
La compréhension orale	8	88,9%
La compréhension écrite	7	77,8%
Des compétences socioculturelles	7	77,8%
Autre (précisez)	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>9</b>	

Tableau 4 : répartition des effectifs en fonction des compétences travaillées en cours.

L'étude du questionnaire des enseignants nous a permis de mieux décrire la situation de l'enseignement apprentissage du FLE à l'université de Manizales en Colombie (tableau 5). Elle nous a également permis de mettre en évidence des manques et des besoins dans l'enseignement du FLE, ce que nous approfondirons avec les entretiens des enseignants.

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test non significatif
<b>Place de la culture cible</b>	→ Enseigner dans d'autres établissements		X
	→ Formation FLE	X	
	→ Matériel didactique		X
	→ Séjour dans un pays francophone		X

	→ Séjour favorable		X
<b>Problèmes d'enseignement du FLE</b>	→ Matériel didactique		X
	→ Fréquence d'utilisation des documents	X	
	→ Facilité d'accès aux documents	X	
	→ Difficulté d'utilisation des documents		X
<b>Age</b>	→ Formation en FLE		X
	→ Culture des pays francophones		X
	→ Raison absence de la culture en cours	X	
	→ Temps d'expérience comme professeur de FLE		X
	→ Matériel didactique	X	
	→ Séjour dans un pays francophone		X
<b>Apprentissage du français</b>	→ Fréquence d'utilisation des documents authentiques	X	
	→ Formation en FLE		X
	→ Culture des pays francophones		X
	→ Séjour dans un pays francophone		X
	→ Facilité d'accès aux documents		X
	→ Difficulté d'utilisation des documents		X
<b>Temps d'expérience de FLE</b>	→ Formation sur les documents authentiques		X
	→ Formation sur les documents		X
	→ Enseigner dans d'autres établissements		X
	→ Compétences travaillées chez les apprenants		X
	→ Culture des pays francophones	X	
	→ Difficulté d'utilisation des documents	X	
<b>Compétences chez les apprenants</b>	→ Formation sur les documents authentiques		X
	→ Formation sur les documents		X
	→ Culture des pays francophones		X
	→ Matériel didactique		X
	→ Séjour dans un pays francophone		X
	→ Séjour favorable		X
	→ Modification de l'image du pays cible		X
<b>Raison du séjour</b>	→ Facilité d'accès aux documents		X
	→ Difficulté d'utilisation des documents authentiques		X
<b>Matériel didactique</b>	→ Modification de l'image du pays cible		
	→ Fréquence d'utilisation des documents		
<b>Culture des pays</b>	→ Raison de la non importance de la culture en cours		
	→ Importance de la langue française		X

<b>francophones</b>	→ Problèmes d'enseignement du FLE		X
	→ Raisons de l'absence du travail de la culture en cours		
	→ Difficulté d'utilisation des documents authentiques		
<b>Pourquoi enseignant de FLE ?</b>	→ Enseigner dans d'autres établissements	X	
	→ Formation FLE	X	
	→ Séjour dans un pays francophone	X	
<b>Comment améliorer le FLE</b>	→ Formation FLE	X	

Tableau 5 : synthèse de l'ensemble des croisements des questionnaires des enseignants.

Nous avons pu mettre en évidence une relation entre la place de la culture dans les cours et la formation en FLE. Ainsi, comme nous le supposons, recevoir une formation en FLE valorise mieux la place de la culture dans l'enseignement du FLE.

Nous pouvons également nous pencher sur le fait que ceux qui ont des difficultés dans l'enseignement du FLE sont aussi ceux qui recourent le moins souvent aux documents authentiques et qui ont le plus de difficultés à accéder à ces documents. Il semble donc exister une nécessité d'améliorer l'accès aux ressources authentiques pour faciliter l'enseignement du FLE, comme nous le proposerons dans nos perspectives.

Nous avons pu constater aussi une relation entre l'âge, les raisons de l'absence de la culture en cours, l'usage de matériel didactique, la fréquence d'utilisation des documents authentiques. Cela nous renvoie au fait que les plus âgés sont les moins formés aux méthodes contemporaines comme l'AC, et accordent le moins de place dans leurs cours à la culture et à l'usage de matériel didactique. La nécessité d'une mise à niveau de ces enseignants est à envisager.

L'étude de la raison du séjour dans un pays francophone avec la modification de l'image du pays cible nous permet de nous rendre compte que ceux qui ont voyagé pour étudier et travailler ont modifié leurs représentations du pays cible. Ce point est confirmé par les entretiens des enseignants. Cela traduit l'importance du voyage dans la formation interculturelle et de l'interculturel dans la modification des représentations, comme nous le défendons.

## **Deuxième enquête**

L'objectif de la deuxième enquête était de vérifier les compétences interculturelles des étudiants une fois en contexte authentique, en l'occurrence en France. Mais à quel point le français qu'ils ont appris en Colombie leur a été utile et à quel point ils ont pu « se débrouiller » avec le français qu'ils connaissaient déjà ? Les interrogés disent avoir expérimenté un apprentissage du FLE très théorique et basé principalement sur la linguistique et non sur la communication ni la culture.

Les exemples (17), (18) et (19) nous montrent que le contexte authentique est quelque chose de bien différent de ce qu'ils ont appris. L'exemple (18) explique surtout le manque de culture reçu durant son enseignement et les exemples (17) et (19) insistent sur une réalité toute différente et les chocs culturels vécus.

(17) // et après voilà la grande découverte / bien entendu / c'était ce qui se passe dans les rues / 'fin ce qui se passe dans le quotidien / ce qui se passe dans un pays parce que bien entendu un enseignant ne va pas parler en cours de la même façon dont il parle avec ses copains / en famille / dans la rue donc c'est tout un univers que nous était / que m'était en tout cas méconnu.

(18) c'est vrai que je galérais / pour acheter un billet de train / la personne qu'était derrière le guichet bah il comprenait pas / j'étais pas capable voilà / j'avais pas tous ces outils-là / j'étais un peu bloquée / je me disais « j'étais / j'ai pas assez de moyens pour parler comme il faut » /

(19) non / j'étais pas capable // oui je comprenais mais pour avoir une conversation ou suivre toute une émission de télé / quand je suis venue ici ça m'a plu beaucoup mais au début j'avais peur / je savais pas parler / je comprenais pas / je disais « le gens parle très vite » /

Tout comme nos enquêtés du premier terrain, les interrogés du deuxième terrain témoignent de l'absence de la composante interculturelle dans l'enseignement qu'ils ont reçu. L'exemple (20) explique que ses cours de culture concernaient principalement la lecture de textes à propos « de la guerre » et non le développement de leur conscience interculturelle.

(20) Caro : en lisant / en lisant beaucoup de textes / de la guerre / [...] bon plein de guerres / que franchement je me souviens pas du tout [rire de deux interlocuteurs]

Il apparaît donc clairement, chez certains interrogés, que l'absence de l'interculturalité impliquait des enseignements centrés sur des dimensions qui ne leur étaient pas utiles dans leur quotidien en France, notamment des contenus historiques.

## **Conclusion**

L'interculturalité bénéficie d'une histoire récente mais riche qui s'est étendue aux langues étrangères. De différents types, l'interculturalité propose néanmoins différentes étapes chez l'apprenant et ses composantes sont celles qu'il faut travailler en classe : les représentations, les stéréotypes, l'altérité. La question se pose de savoir où en est la situation actuellement dans certaines universités colombiennes. A travers une étude de cas, nous avons choisi d'enquêter sur l'université de Caldas, après du département de FLE. Notre enquête a concerné l'ensemble des enseignants de FLE et presque tous les étudiants de tous les semestres, soit 260 étudiants. Nous avons utilisé une méthode mixte, quantitative par questionnaire et qualitative par entretiens. Une deuxième enquête a été réalisée auprès de Colombiens installés en France mais formés en Colombie. Les entretiens ont dévoilé la conscience, chez les étudiants, d'un manque d'interculturalité dans leur formation. Ce point a été confirmé par les entretiens des enseignants qui, eux aussi, reconnaissent un manque de formation. Les questionnaires ont pu permettre de mettre en relation le fait que le manque d'interculturalité est lié à certains facteurs, comme l'âge des enseignants ou leur manque de formation en FLE. Ces informations ont été confirmées par la deuxième enquête qui a montré que les Colombiens installés en France ont vécu de nombreux chocs culturels et que l'interculturalité n'était pas assez présente dans leur formation. Mais il faut peut-être dépasser l'interculturalité. Puren (2010) considère que l'interculturalité ne sert que pour une courte période et souvent pour des interactions touristiques. Il propose alors le co-culturel, c'est-à-dire apprendre à agir ensemble. Ceci n'est possible qu'en travaillant, dans la salle de classe, notamment l'altérité et les représentations.

## **Bibliographie**

- ABDALLAH-PRETECEILLE, Martine, (1986), « L'approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in L. Porcher (dir.), *La Civilisation*, Paris : CLE International, p. 71-87.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (1989), « L'école face au défi pluraliste », in C. Camilleri et H. Emerique (dir.), *Chocs culturels*, Paris : L'Harmattan, p. 225-245.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (2004), *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF (Que sais-je ?).

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis, (2001), *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF.
- ANDRADE, Margot, (2010), *L'influence française en Colombie*, Thèse de Doctorat, Nantes : Université de Nantes.
- BEACCO, Jean-Claude, (2001), « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme », *Le français dans le monde*, n°314 (mars-avril 2001).
- BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael, (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BOURDIEU, Pierre, (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- BOYER, Henri, (2008), « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel », *Mots. Les langages du politique*, 2008/3, n° 88, p. 99-113.
- BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella et STARKEY, Hugh, (2002), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CALVET, Louis-Jean, (1998), « Insécurité linguistique et représentations. Approche historique », in L.-J. Calvet et M.-L. Moreau (dir.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris : Didier Erudition, Collection *Langues et développement*, p.9-17.
- CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danielle, (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe.
- CHAREILLE, Samantha, (2002), « Doscientos Años de Enseñanza del Frances en Colombia », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°45, I.E.F.E., Montpellier : Université Paul Valéry–Montpellier III, 22 p.
- CLANET, Claude, (1993), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : Université Toulouse-Mirail.
- CLERC, Stéphanie et RISPAIL, Marielle, (2008), « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 151, p. 277-292.
- COLLÈS, Luc, (2006), « Didactique de l'interculturel : panorama des méthodologies », in L. Collès, J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Quelle didactique de l'interculturel dans*

- les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Belgique : E.M.E. et intercommunications : Cortil-Wodon, p.6-26.
- Conseil de l'Europe, (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Paris : Didier.
- CUQ, Jean-Pierre, (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.
- DE CARLO, Maddalena, (1998), *L'interculturel*, Paris : Clé International.
- DEBYSER, Francis, (1982), « Pédagogies venues d'ailleurs. Transferts de didactique et culture », *Le Français dans le Monde*, n°170, p. 25-27.
- DEFAYS, Jean-Marc, (2006), « *L'interculturalité a-t-elle un avenir ?* » in L. Collès, J.-L. Dufays et F. Thyron, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Bruxelles: Éditions modulaires Européennes, p. 133-149.
- DIAZ, Frédéric, (2005), « L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité », *Champ Pénal/Pénal Field*, n°8.
- LEYLAVERGNE, Jacques et PARRA, Andrea, (2010), « La place de la culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère », *Zona proxima*, n° 13, juillet-décembre 2010, p. 116-129.
- MEUNIER, Olivier, (2007), « Approches interculturelles en éducation », *Les dossiers de la veille*, Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, septembre 2007.
- BOYER, Henri et PEYTARD, Jean, (coord.), (1990), *Langue française, Les représentations de la langue : approche sociolinguistique*, n°85, Paris : Larousse.
- PEYTARD, Jean-Pierre, (1999), *Psychologie sociale*, Paris : Bréal Editions.
- PUREN, Christian, (2010), « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », *Rencontres du Kansai Osaka*, Osaka, Japon, 27 mars 2010.
- PUREN, Christian, (2011), « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle », *Conférence à la Journée pédagogique CDL & EPFL Lausanne*, «

- Approche actionnelle et autonomie* », Lausanne : Université de Lausanne.
- PUREN, Christian, (2013a), « La compétence culturelle et ses composantes », *Savoirs et Formations*, n° 3, Montreuil : Fédération AEFTI, p. 6-15.
- PUREN, Christian, (2000), « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement apprentissage en didactique des langues-cultures », *ELA*, n°140, p. 491-512.
- RISPAIL, Marielle et WHARTON, Sylvie, (2003), « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°129, p. 41-52.
- RODRIGUEZ, Diana, (1994), *Histoire de l'enseignement du FLE (Français Langue étrangère) en Colombie dans l'enseignement secondaire. De l'indépendance à nos jours*, thèse de doctorat, Paris : Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- VERBUNT, Gilles, (2011), *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon : Chronique Sociale.