



HAL
open science

**Élaboration et mise en oeuvre d'un dispositif de
formation pour améliorer les compétences
socioculturelles et interculturelle des enseignants de
l'Alliance Française de Bangalore (Inde)**

Véronique Boisseaux-Roux

► **To cite this version:**

Véronique Boisseaux-Roux. Élaboration et mise en oeuvre d'un dispositif de formation pour améliorer les compétences socioculturelles et interculturelle des enseignants de l'Alliance Française de Bangalore (Inde). Linguistique. 2010. dumas-00691569

HAL Id: dumas-00691569

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00691569v1>

Submitted on 26 Apr 2012

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.

Université Stendhal Grenoble 3

Master 2 FLE professionnel - Mémoire

**Élaboration et mise en œuvre d'un dispositif de formation
pour améliorer les compétences socioculturelles
et interculturelle des enseignants
de l'Alliance Française de Bangalore (Inde)**

Véronique Roux Boisseaux

N° étudiant : 20732630

Directrice de mémoire : Charlotte Dejean-Thircuir

Année universitaire : 2010 – 2011

Remerciements

Je remercie chaleureusement Monsieur Nino Ciccarone, directeur de l'Alliance Française de Bangalore, qui m'a permis d'effectuer mon stage dans les meilleures conditions possibles, et qui m'a témoigné toute sa confiance pendant le stage. Je souhaite remercier également le directeur pédagogique de l'Alliance Française de Bangalore, Monsieur Lucas Malcor, avec qui le travail au quotidien a été constructif et formateur, dans une ambiance très sympathique. Un remerciement particulier va à Madame Ratika Joshi son assistante pour sa gentillesse et sa disponibilité.

Je tiens à remercier Madame Charlotte Dejean-Thircuir, directrice de mon mémoire à l'Université Stendhal, qui a toujours été disponible, que ce soit au moment de la définition de la problématique ou durant le stage, et m'a prodigué à la fois encouragements, conseils et critiques constructives tout au long du projet.

Enfin je remercie tous les professeurs de l'Alliance Française de Bangalore pour leur accueil et leur disponibilité au cours de mon stage. Je remercie particulièrement Madame Anuradha Narayan pour ses conseils et sa collaboration.

Sommaire

Introduction	5
1ère partie – Présentation du contexte et définition de la problématique	7
1.1 - L'institution : l'Alliance Française de Bangalore	7
1.2 – Le cadre de la mission et les contraintes identifiées	10
1.3 –La problématique	13
2^{ème} partie – Le cadre théorique de référence	16
2.1 –Le statut de l'enseignement des éléments culturels en classe de langue	16
2.2 – Les fondements théoriques de la démarche interculturelle	20
2.3 –L'approche par compétences	25
3^{ème} partie– Analyse détaillée du contexte	31
3.1 – Présentation de la méthodologie du recueil des données	31
3.2 – Comment est enseignée la culture dans la classe ?	32
3.3 - Les ressentis des professeurs par rapport à leur pratique	40
3.4 -Les attentes des enseignants	43
4^{ème} partie – L'élaboration du projet	46
4.1 –Une démarche itérative	46
4.2 – Quelques notions-clé du cadre théorique pour définir les contours du projet	47
4.3 – Un projet de formation en deux parties	50
4.4 –Le dispositif retenu	54
4.5 –L'organisation des rencontres	56

5^{ème} partie – Mise en œuvre du dispositif et bilan	59
5.1 – Le déroulement des ateliers de discussion	59
5.2 – Bilan	65
5.3 – Les pistes d’amélioration	70
6^{ème} partie – Perspectives	74
6.1- Travailler la notion d’interculturel	74
6.2- L’évaluation	82
Conclusion	84
Bibliographie	86
Annexes	88

Introduction

J'ai effectué mon stage de master 2 professionnel FLE à l'Alliance Française de Bangalore (Inde du Sud), de décembre 2009 à septembre 2010. J'avais pour mission la conception et la mise en œuvre d'un plan de formation à destination des enseignants pour améliorer leurs compétences, notamment sur les plans linguistique et socioculturel. Envisager de quelle manière développer les compétences socioculturelles des enseignants de l'Alliance Française de Bangalore m'a paru constituer un sujet de réflexion et d'expérimentation potentiellement riche dans ce contexte très éloigné de la culture française. La motivation des enseignants de l'Alliance, eux-mêmes demandeurs de formation pour développer leurs compétences socioculturelles, a été aussi un élément moteur lors du choix du sujet de mémoire. La double identité des destinataires finaux de la formation, à la fois apprenants et formateurs, m'a conduit à introduire une double dimension à la réflexion : comment améliorer les compétences socioculturelles des enseignants, mais aussi comment optimiser leurs pratiques pédagogiques lorsqu'ils abordent en classe les éléments culturels.

La question de l'enseignement de la culture en classe de langue fait l'objet de diverses réflexions et expérimentations dans le monde de la recherche, et les concepts sont en constante évolution. En effet, la variété des définitions que recouvre la notion de culture rend complexe la théorisation de cette notion sur le plan didactique. Les chercheurs dénoncent la vision partielle que risque de transmettre l'enseignement en classe de langue étrangère des éléments culturels en tant que savoirs préétablis. Les enseignants sont plutôt incités à mettre en œuvre dans la classe une démarche basée sur l'interaction, pour appréhender la dimension plurielle de la culture. En permettant à l'apprenant de prendre conscience que la perception de la culture autre est relative et dictée par l'histoire sociale de l'individu, l'approche interculturelle propose une démarche réflexive, à l'opposé de la démarche descriptive traditionnelle (Adballah-Preteille, 1996). Ce changement de perspective induit de toute évidence des modifications d'importance dans les pratiques pédagogiques. L'enseignant doit avoir la capacité à introduire dans la classe un espace de réflexion et d'échange sur la perception des différences culturelles, en lieu et place d'un discours d'« expert » alimenté par un exposé traditionnel sur la culture. Ce déplacement souhaité de la compétence des enseignants a alimenté ma réflexion et j'ai choisi d'introduire la notion d'interculturel dans la problématique de recherche présentée dans ce mémoire. On formulera donc ainsi cette problématique : comment, dans un contexte éloigné de la France et de la culture française,

améliorer les compétences socioculturelles des enseignants de l'Alliance Française de Bangalore et les sensibiliser à l'approche interculturelle ?

À partir du cadre théorique de référence de l'enseignement des éléments culturels en classe de langue et de l'analyse approfondie du contexte par un recueil de données sur le terrain, la démarche de conduite de projet a permis de mener un travail qui s'apparente à la recherche-action, en proposant l'élaboration, la mise à l'épreuve, le bilan et les pistes d'amélioration d'un dispositif de formation. Les contraintes institutionnelles identifiées au départ m'ont amenée à conduire le projet en concertation permanente avec les destinataires de la formation, les enseignants de l'Alliance Française de Bangalore.

La démarche et les résultats de cette recherche-action sont présentés dans ce mémoire, en six parties. La première partie présente le contexte dans lequel s'effectue la recherche et précise la problématique sous la forme d'un certain nombre de questions auxquelles l'investigation menée doit permettre de répondre. Dans la deuxième partie, le cadre théorique de l'enseignement des aspects socioculturels en classe de langue et de l'approche interculturelle est posé pour jeter les bases à partir desquelles les données issues du terrain seront analysées, et le projet construit. L'analyse des données recueillies sur le terrain est présentée dans la troisième partie. Elle permet de mettre en évidence les spécificités du contexte et de cerner les attentes des destinataires de la formation pour l'élaboration du projet. La quatrième partie apporte un éclairage sur la démarche retenue, et présente les étapes successives de concertation et de réflexion ayant conduit à l'élaboration du dispositif. La cinquième partie est consacrée à la mise en œuvre du dispositif, au bilan et aux pistes d'amélioration envisagées. Enfin, des perspectives à court et moyen termes sont proposées pour donner une suite à cette expérience dans la sixième et dernière partie de ce mémoire.

1ère Partie – Présentation du contexte et définition de la problématique

1.1 – L’institution : l’Alliance Française de Bangalore

1.1.1 – Activités et missions

L’Alliance Française de Bangalore (AFB), établissement créé en 1978, est un centre d’apprentissage du français. Il fait partie du réseau des 18 Alliances Françaises présentes en Inde, réseau coordonné par le service culturel de l’Ambassade de France, basée à New Delhi.

L’AFB accueille environ 3500 apprenants chaque année, du niveau débutant A1 au niveau confirmé C1, pour des cours de français général organisés selon les niveaux du CECR¹. Quelques cours spécifiques sont proposés régulièrement aux apprenants, comme des cours de conversation, ou des ateliers thématiques. L’AFB est un centre d’examen pour les certifications DELF et DALF². L’AFB met à disposition de tous une bibliothèque qui propose au prêt des livres en français et où il est possible de consulter un certain nombre de périodiques français. L’AFB est également un centre culturel reconnu à Bangalore, affichant une programmation d’événements culturels de tous horizons, essentiellement français et indiens.

L’AFB a un statut d’organisation à but non lucratif, de droit indien, dont la finalité et les objectifs sont la promotion de la langue et de la culture françaises auprès des habitants de Bangalore et de ses environs, en essayant de toucher le public le plus large. Les cours de français sont proposés à des tarifs très concurrentiels sur le marché des cours de langue et la plupart des événements culturels sont ouverts au public gratuitement. L’Alliance Française constitue le point de référence de la culture française à Bangalore.

1.1.2 – Les ressources humaines et la formation

L’AFB emploie une équipe permanente d’une dizaine de personnes, dont deux emplois sont recrutés et payés par le Ministère français des Affaires Étrangères : le directeur, sous contrat de trois ans, et son adjoint, le directeur pédagogique, dont le poste existe depuis

¹ Cadre Européen de Référence pour les Langues, 2001

² Respectivement Diplôme d’Études en Langue Française et Diplôme Approfondi de Langue Française

seulement deux ans (statut de Volontaire International). Ce sont les deux seuls postes d'expatriés français de l'AFB.

Une vingtaine de professeurs travaillent régulièrement à l'AFB, en fonction des besoins, et sont rémunérés en facturant leurs heures de travail chaque mois. Il n'y a donc pas de professeur permanent à l'AFB, sous contrat fixe, ce qui ne sera pas sans incidence sur les modalités de la démarche retenue pour mener à bien le projet. Les enseignants de l'AFB sont tous de nationalité indienne, ils n'ont pas le français comme langue maternelle. Ils ont été formés pour la plupart à l'AFB ou dans une Alliance Française du pays.

L'AFB ayant un statut d'association, les salaires des enseignants sont plutôt bas, comparés à ce qui se pratique dans d'autres écoles ou institutions à Bangalore. Il est clair que la motivation des professeurs pour enseigner à l'Alliance Française ne repose pas sur un attrait financier, mais plutôt sur l'excellente référence que constitue l'institution en matière d'éducation, notamment avec les méthodes d'enseignement/apprentissage (par exemple l'approche communicative, qui n'est pas utilisée dans la plupart des centres de langues), et la possibilité de délivrer des certifications officielles. Les enseignants sont également motivés pour participer aux formations que peut leur proposer l'établissement.

Les moyens financiers alloués à la formation des enseignants à l'AFB sont quasi-inexistants. Ils reposent essentiellement sur les ressources du réseau culturel de l'Ambassade de France en Inde, avec des intervenants internes au réseau. En 2009, l'AFB a proposé trois modules de formation, sur quatre jours. L'analyse approfondie du contenu de ces formations, que j'ai réalisée lors du démarrage de mon stage, montre qu'elles ne correspondaient pas réellement aux besoins des professeurs. Par exemple, deux journées de formation ont été conduites sur le thème du FOS³ par une attachée linguistique du réseau. Or, comme nous le verrons dans le paragraphe 1.1.4, la demande pour des cours de FOS est pratiquement inexistante à Bangalore.

1.1.3 – Organisation et communication internes

Le bureau pédagogique de l'AFB est composé du directeur pédagogique et de son assistante, la coordinatrice pédagogique. Le bureau pédagogique a en charge l'offre et l'organisation des cours de français. Il est responsable du recrutement de nouveaux professeurs, de l'animation et de la formation de l'équipe des enseignants. Il s'occupe aussi de

³ Français sur Objectifs Spécifiques

la communication externe de la partie pédagogique de l'AFB. Il rend compte de l'avancement de son travail à sa hiérarchie, le directeur de l'Alliance Française, qui supervise l'ensemble des activités de l'AFB (organisation d'événements culturels, gestion de la bibliothèque, partenariat avec des organisations culturelles, etc.). Le bureau pédagogique dispose d'une grande autonomie pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés.

Les sessions de cours sont généralement organisées sur une durée de 80 heures qui s'étalent sur huit semaines. À chaque session, les professeurs sont invités à faire part de leur disponibilité au bureau pédagogique pour l'attribution des cours. Les professeurs ont tout-à-fait la possibilité de refuser de prendre des heures de cours pendant une session, n'étant pas sous contrat permanent avec l'AFB. La communication entre le bureau pédagogique et les professeurs s'effectue le plus souvent par courriel. Des réunions avec les professeurs sont organisées ponctuellement, environ tous les trois mois, par le bureau pédagogique pour faire le point sur les cours, aborder et tenter de résoudre les difficultés éventuelles rencontrées par les enseignants et discuter de nouveaux projets pédagogiques pour l'AFB. La plupart des décisions concernant les orientations pédagogiques et les divers projets de l'institution sur le plan de l'enseignement/apprentissage du français sont prises après concertation avec les professeurs.

1.1.4 –Le public d'apprenants

Le public d'apprenants à l'AFB est composé essentiellement de jeunes professionnels travaillant dans le secteur tertiaire. Ils souhaitent acquérir des compétences en français pour enrichir leur curriculum vitae. La grande majorité des étudiants de l'AFB sont inscrits en niveaux A1 et A2. La demande pour les cours de français est en croissance depuis quelques années. En 2009, l'AFB a enregistré une augmentation de 18% des inscriptions par rapport à l'année précédente. Le nombre d'inscription au premier semestre 2010 est en hausse de 34% par rapport au premier semestre 2009. La méthode utilisée pour l'enseignement/ apprentissage du français est le manuel *Alter Ego* (Hachette, 2006) pour les niveaux A1 à B1, *Edito* (Didier, 2006) pour le niveau B2, du matériel ad hoc pour le niveau C1. La majorité des professeurs qui enseignent aux niveaux A1 et A2 suivent la méthode et très peu d'entre eux introduisent du matériel différent pendant les cours.

En parallèle, l'AFB propose des cours aux entreprises. Bangalore est une ville très dynamique sur le plan économique et de nombreuses entreprises d'envergure internationale y sont installées. L'AFB répond le plus souvent à une demande de cours de français général, et

non de FOS, car la langue de travail des employés est l'anglais, même lors des échanges avec leurs homologues en France. En revanche, les entreprises intéressées par les cours de français souhaitent que leurs employés soient capables de se débrouiller en France, connaissent le pays et disposent de compétences leur permettant de mieux travailler avec des collègues français. En conséquence la demande s'oriente davantage vers des cours comportant une part importante d'enseignement des aspects socioculturels et également pour des cours de sensibilisation à l'interculturel. Le manuel utilisé pour les cours en entreprise est *Objectif Express* (Hachette, 2006). L'AFB a enregistré une augmentation significative de la demande pour les cours en entreprise ces dernières années. A titre d'illustration, le nombre de cours en entreprise est passé de 210 cours vendus en 2008 à 380 en 2009, soit une hausse de 80%.

1.1.5 – Les objectifs de l'AFB

Aujourd'hui l'Alliance Française de Bangalore est confrontée à un double défi. D'une part, il s'agit de répondre à la demande croissante pour les cours de français général ouverts au public et à la demande en hausse, plus spécifique, des cours en entreprise. D'autre part, l'institution doit motiver et fidéliser l'équipe des enseignants afin d'avoir un nombre suffisant de professeurs pour faire face à l'augmentation de l'activité, et améliorer le niveau de l'équipe pédagogique dans le but de répondre à ces nouvelles demandes.

L'objectif de l'AFB en 2010 est donc de mettre en place un plan de formation pour les enseignants, afin d'améliorer leurs compétences sur les plans linguistique, pédagogique et socioculturel. C'est la commande de stage qui m'a été proposée.

1.2 – Le cadre de la mission et les contraintes identifiées

1.2.1 – L'organisation de la mission

Ma mission consiste à proposer et à mettre en œuvre un programme de formation pour les enseignants afin de répondre aux objectifs de l'institution. Le plan de formation doit être finalisé fin mai 2010, pour une durée de deux ans, et être mis en œuvre dès l'été 2010. Ma mission a été définie par la direction de l'établissement. Elle doit être menée en lien étroit avec le bureau pédagogique, qui a en charge la formation des professeurs. Elle requiert cependant un travail en autonomie. L'organisation attendue de mon travail doit me conduire à faire des propositions argumentées, qui sont ensuite discutées avec le directeur pédagogique.

Les décisions sont prises conjointement, puis exposées au comité de pilotage pour une décision finale.

La mise en place de ce comité de pilotage, qui s'est réuni régulièrement pour suivre la progression de mon travail, a été un élément essentiel pour la conduite du projet. Le comité de pilotage était composé du directeur de l'établissement, de son adjoint et de quatre professeurs de l'AFB, choisis en raison de leur disponibilité et de leur implication dans l'établissement. Ce comité de pilotage avait pour objectif d'optimiser la communication entre la stagiaire et la direction de l'établissement tout au long de la mission, et de valider au niveau institutionnel les étapes clés du projet.

1.2.2 – La nécessité d'impliquer l'équipe pédagogique

Un des éléments incontournables à considérer en amont pour mener un projet comme celui-là est l'implication des destinataires finaux de la formation, les enseignants. En effet, le contexte humain décrit précédemment rend complexe toute tentative d'imposer un programme de formation aux enseignants étant donné leur statut de « prestataires ». Aujourd'hui l'institution n'a pas les moyens d'obliger les enseignants à se former, sauf à décider que ceux qui ne participent pas aux sessions de formation ne peuvent plus enseigner à l'AFB. Cette décision est difficile à prendre étant donné la pénurie de professeurs de français à laquelle est confrontée l'établissement. La participation des enseignants au programme de formation repose essentiellement sur leurs motivations personnelles et l'adéquation de la formation à leurs attentes, et non pas sur l'injonction de la hiérarchie.

Il est donc essentiel d'impliquer les enseignants dès le démarrage du projet pour qu'ils se sentent concernés. Ils doivent avoir le sentiment d'avoir participé à l'élaboration du programme de formation et d'avoir pu donner leur avis. Au-delà de la nécessaire concertation en amont pour mettre en place le programme, il est indispensable de travailler ensemble sur leurs souhaits en matière de formation, et aussi de mieux comprendre leurs besoins et leurs difficultés. Ainsi, impliquer en amont l'équipe enseignante répond à un double objectif : d'une part motiver les professeurs, d'autre part pouvoir répondre à leurs attentes.

La participation de l'équipe des enseignants à l'élaboration du projet passe par une démarche rigoureuse et volontaire. Il est inutile dans le contexte culturel local d'espérer que lors d'une réunion en groupe, les professeurs fassent des critiques ou énoncent clairement leurs désaccords à un projet. En effet, le sentiment de respect envers la hiérarchie est très fort ici, et ma qualité de Française me place d'emblée dans une position hiérarchique supérieure,

bien que je sois stagiaire. Il y a donc un travail approfondi à mener pour espérer obtenir des points de vue et des attentes qui soient sincères et constructifs.

1.2.3 -La question des moyens

En amont de la réflexion pour définir un programme de formation s'est posée la question des moyens. Sur le plan financier, la direction a clairement exprimé dès le départ que l'AFB n'avait pas la possibilité de dégager un budget spécifique pour ce projet. Il s'agira donc de travailler sur des modules de formation requérant peu de ressources financières. Dès le départ cette contrainte exclut la possibilité de faire travailler des intervenants extérieurs au réseau. Les moyens humains seront à rechercher essentiellement en interne.

Sur le plan des moyens technologiques, l'AFB dispose de ressources limitées. L'enseignement du français à l'AFB est assuré de façon classique avec un tableau et des feutres, les TICs ne sont pas rentrés dans les pratiques en classe. Début 2010 une salle de cours a été équipée d'un ordinateur, d'un lecteur de DVD, d'un grand écran et d'un accès à Internet, afin d'inciter les enseignants à utiliser Internet et la vidéo dans la classe. Après plusieurs mois, il s'avère que très peu d'enseignants ont fait la démarche de réserver la salle pour organiser des activités avec leurs classes. Quand elle a été réservée, la salle a surtout servi à montrer aux apprenants une vidéo, le plus souvent un film de fiction. D'autre part, le bureau pédagogique a lancé en 2010 un réseau sur Internet des étudiants de l'AFB. L'idée est d'animer la communauté des apprenants, avec plusieurs activités proposées sur le forum (jeux, concours, débats, etc.). Une enseignante, très motivée par ce projet, a animé ce forum avec succès jusqu'en juin 2010, date de son départ de l'AFB. La direction de l'établissement n'a pas trouvé de professeur pour prendre la suite et l'animation est maintenant à la charge du bureau pédagogique. Le bilan de l'activité au bout de quelques mois a montré que les étudiants étaient globalement satisfaits du forum. En revanche, la participation des professeurs est quasi-nulle : seulement six professeurs se sont inscrits, et parmi eux seulement trois ont posté un message sur le forum. Ne disposant pas de moyens technologiques, l'AFB n'a pas investi dans des formations pédagogiques pour les enseignants intégrant l'utilisation des TICs en classe. En conséquence, le peu de proximité qu'ont les enseignants de l'AFB avec les outils technologiques favorisant l'échange en groupe ne permet pas d'envisager pour l'instant de mettre en place des outils de formation utilisant les nouvelles technologies. Ce point n'est pas sans incidence sur le projet de formation à envisager.

1.3 –La problématique

1.3.1 –Choix d'un aspect du projet à problématiser

À partir de l'objectif principal de la mission, monter un programme de formation pour les enseignants de l'AFB, j'ai choisi un aspect précis du projet pour élaborer une problématique dans le cadre de ce mémoire. La question de l'amélioration de la compétence socioculturelle des enseignants a été problématisée. J'ai fait ce choix car il me semblait que, outre la nécessité de répondre à un besoin identifié, il y avait là l'opportunité de mener une réflexion novatrice dans ce contexte suivie d'une expérimentation.

Quelques constats de démarrage m'ont permis de mieux cerner le contexte dans lequel s'inscrit la question de la compétence socioculturelle.

1.3.2- Bangalore, un contexte très éloigné de la France⁴

Tout d'abord, les enseignants de l'AFB vivent dans un environnement très éloigné de la France et de la culture française. En effet, à Bangalore, ville du Sud de l'Inde surtout connue pour son développement économique dans le secteur des technologies de l'information et de la communication et appelée la « Silicon Valley » de l'Inde, les opportunités de parler français ou d'être au contact de la France sont quasi-inexistantes.

On ne parle presque pas de la France dans les médias, les événements culturels sont rares et sont concentrés à l'Alliance Française. Il n'y a pas de librairie française ou de livres en français disponibles à Bangalore, hormis à l'AFB. La communauté française est plutôt réduite, avec environ 400 ressortissants français habitant à Bangalore (sur 7 millions d'habitants). Beaucoup d'Indiens de Bangalore n'ont jamais entendu parler de la France ; le français n'est pas enseigné à l'école comme langue étrangère, sauf dans quelques rares écoles privées. Dans ce contexte, il est nécessaire de poser la question de l'amélioration des compétences socioculturelles en faisant le postulat que la rencontre avec la culture française ne se produit que presque exclusivement dans les locaux de l'Alliance Française.

⁴ Tout au long de la réflexion proposée dans le mémoire, on parlera exclusivement de la culture française comme la culture cible enseignée en classe. La dimension internationale et multiculturelle de la francophonie n'est pas abordée. Ce parti a été pris en tenant compte des spécificités du contexte local.

1.3.3-Des enseignants qui se sentent loin de la culture française

Les premiers contacts avec l'équipe d'enseignants m'ont permis de cerner le profil des professeurs de l'AFB. Ce sont majoritairement d'anciens étudiants de l'AFB ou d'une autre Alliance Française du pays, recrutés sur la base de leur niveau linguistique, après l'obtention du niveau C1, dans quelques cas du niveau B2. Une formation de 30h en observation de classe est prévue ensuite pour former le futur enseignant à la pratique en classe. La formation ne prévoit pas de volet sur l'enseignement des aspects socioculturels.

Par ailleurs, les professeurs ont peu de contacts avec la France et la culture française. Plusieurs enseignants n'ont jamais été en France. La plupart de ceux qui y sont allés ont suivi un stage de quelques semaines financé par l'Ambassade de France. Presqu'aucun enseignant n'a voyagé en France autrement que dans le cadre professionnel, pour des raisons économiques, et aucun n'a de projet de voyage à moyen terme pour les mêmes raisons. En dehors de leurs cours, peu d'enseignants ont l'occasion de pratiquer le français, hormis avec le directeur de l'AFB et son adjoint. Quand ils se parlent entre eux, les professeurs utilisent l'anglais. Enfin, peu d'entre eux suivent régulièrement l'actualité sociale et culturelle de la France.

1.3.4 –La problématique

La réflexion sur la problématique à poser m'a conduit à ajouter à la question de l'amélioration des compétences socioculturelles des enseignants une dimension de sensibilisation à la démarche interculturelle, puisque d'une part la question de la pratique pédagogique est à considérer dans une réflexion sur la formation des enseignants, et d'autre part, être en mesure de répondre à une demande de formation à l'interculturel de la part des entreprises est explicitement un des objectifs de l'institution. La problématique peut donc être formulée ainsi : comment améliorer les compétences socioculturelles des enseignants de l'Alliance Française de Bangalore et les sensibiliser à l'interculturel dans un contexte éloigné de la France et de la culture française ?

La formulation de la problématique entraîne un certain nombre de questions, auxquelles ce mémoire se propose d'apporter des réponses.

Tout d'abord, le sujet de la compétence socioculturelle doit être défini et exploré de manière méthodique sur le plan théorique. Comment améliorer les compétences socioculturelles des apprenants d'une langue étrangère ? Quelles méthodes d'enseignement de

la culture envisager en classe ? Quelle est la place de l'enseignement des aspects socioculturels en classe de langue ? Le sujet de la sensibilisation à l'approche interculturelle entraîne également quelques questions : qu'est-ce que l'approche interculturelle ? Quels sont ses fondements théoriques ? Comment mettre en œuvre une démarche interculturelle ?

Les spécificités du contexte dans lequel s'inscrit la problématique conduit à se poser des questions relatives à la situation sur le terrain. Quelles sont les attentes des enseignants de l'AFB pour améliorer leurs compétences ? Quel est leur niveau de connaissance de la notion d'interculturel ? Comment envisager une formation qui réponde à leur double identité d'apprenant et de formateur ? Quel projet de formation sera le plus adapté à la fois à leurs attentes et au contexte spécifique dans lequel se déroule le projet ?

Il est permis d'envisager que la méthodologie de recherche apportera des éléments de réponse à ces questions, avec un recueil de données dont l'analyse effectuée à partir du cadre théorique de référence alimentera la réflexion.

Nous allons d'abord nous pencher sur les apports théoriques au sujet des compétences socioculturelles et de l'approche interculturelle.

2^{ème} Partie – Le cadre théorique de référence

2.1 –Le statut de l’enseignement des éléments culturels en classe de langue

2.1.1- Le lien langue-culture

On peut commencer par s’interroger sur la place de l’enseignement des aspects socioculturels en classe de langue. L’enseignement/apprentissage de la langue conduit-il de façon évidente à l’enseignement/apprentissage de la culture ? Dans quelle mesure, l’enseignement d’une langue inclut-il l’enseignement des aspects socioculturels ? Le Cadre Européen de Référence pour les Langues (2001) apporte des éléments de réponse en exposant explicitement qu’il est nécessaire de prendre en compte d’autres dimensions que la dimension purement linguistique pour définir la compétence à communiquer, et parmi celles-ci le Cadre cite la sensibilisation aux aspects socioculturels (p. 12). Cependant, dans le détail des compétences décrites un peu plus loin par le Cadre, la « compétence socioculturelle », si est mentionnée comme faisant partie de la « compétence sociolinguistique », ne fait pas l’objet d’une définition. Le « savoir socioculturel » est inclus dans la description des compétences générales, c’est-à-dire les compétences distinctes des compétences communicatives langagières (p.82). Le Cadre décrit le « savoir socioculturel » comme « les traits distinctifs caractéristiques d’une société européenne donnée et de sa culture » (p.82), et décline ces traits en une liste allant des éléments de la « vie quotidienne » aux « croyances, valeurs et comportements » (p.82-83).

La liste des descripteurs disponibles pour évaluer la compétence en communication ne prévoit pas l’évaluation des aspects socioculturels. Les auteurs du Cadre reconnaissent que « parmi les catégories supprimées de la batterie originale de descripteurs se trouvaient [...] ceux des descripteurs qui décrivent explicitement la compétence socioculturelle et la compétence sociolinguistique. » (p.156). L’absence de description suppose que la compétence socioculturelle se confond avec la compétence langagière dans un grand ensemble, la compétence en communication.

On pourrait déduire de cette première lecture du Cadre qu’apprendre la langue signifie de façon implicite apprendre la culture. Or, ce postulat est largement remis en question. Géneviève Zarate (1993) affirme que « la relation indissociable entre l’enseignement de la langue et celui de la culture n’est en rien une évidence » (p.11). Byram soulève également la

question en faisant remarquer : « on estime trop hâtivement que l'enseignement de la langue conduira naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels » (1992 : 34). Considérer qu'enseigner/apprendre une langue revient à enseigner/apprendre la culture, en mettant la langue comme objectif prioritaire de l'enseignement/apprentissage, conduit à affirmer l'existence d'une « hiérarchie langue/culture » en classe de langue (Beacco, 2000 : 64). Les professeurs de français langue étrangère sont avant tout des professeurs de langue, ils ont pour mission d'enseigner la langue et ils ont été formés pour cela. « Étant préoccupés en premier lieu par la langue, ils considèrent que tout le reste constitue “ l'arrière-plan ” ou le “ contexte ” qui n'est pas prioritaire dans leur travail. » (Byram, 1992 : 17). L'essentiel de l'effort d'enseignement est donc mis sur la langue tandis que « la culture constitue une annexe sympathique et ludique » (Beacco, 2000 : 64). Nous verrons lors de l'analyse approfondie du contexte que la pratique en classe des enseignants de Bangalore en est l'illustration.

Il est donc plus que jamais nécessaire de remettre l'enseignement des aspects socioculturels au cœur des objectifs de l'enseignement, de façon explicite, comme le souligne G. Zarate : « il est donc postulé que, dans la classe de langue, la compétence culturelle relève de démarches spécifiques d'enseignement qui ne peuvent être confondues avec l'apprentissage de la langue » (1993 : 72)

Mais une fois ce constat effectué, la question essentielle des contenus et des méthodes se pose : qu'est-ce que l'enseignement de la culture ? Quels contenus enseigner et avec quelles méthodes ?

2.1.2 – Les difficultés à théoriser l'enseignement de la culture

Essayer de décrire les contenus les plus pertinents à enseigner présuppose que le terme même de culture puisse être défini de façon consensuelle. Or, et c'est bien là que se situe la difficulté, l'objet culture, à la différence de l'objet langue, n'a pas fait l'objet d'une théorisation de son contenu qui pourrait servir ensuite de base en didactique. C. Develotte, dans son cours, *Approches discursives de l'interculturel*⁵, le souligne : « aussi étrange que cela puisse paraître, il n'existe pas de théorie générale de la culture au sens où par exemple, on peut en trouver concernant le langage, dans les travaux de Chomsky ou de Benveniste par exemple. » (p.65). La raison essentielle est qu'il s'agit d'un domaine ouvert et fluctuant : « si d'aucuns admettent qu'une culture se définit comme un ensemble d'éléments, il est quasiment

⁵ Cours de master 2 FLE, Université Stendhal Grenoble 3, 2009-2010

impossible d'établir un recensement systématique et exhaustif. » (Abdallah-Preteceille, 1996 : 18)

En conséquence, les méthodologies classiques d'enseignement de la langue ne sont pas transférables à l'enseignement des aspects socioculturels :

La méthodologie de la civilisation n'a jamais vraiment été théorisée de manière très marquée au sein des méthodologies classiques. Celles-ci ne semblent pas disposer d'un volet culture-civilisation, à savoir de principes méthodologiques et de pratiques de classe présentés explicitement comme tels et destinés à gérer les dimensions culturelles des enseignements. (Beacco, 2000 : 75)

Comment dès lors envisager la composante culturelle de l'enseignement des langues ? S'il est complexe de définir précisément les contenus à enseigner, la question de la méthode se pose aussi. Quelques pistes sont néanmoins proposées par les chercheurs.

2.1.3 – Comment enseigner la culture en classe de langue ?

Beacco (2000) apporte quelques éléments de réponse à cette question, en fonction des finalités didactiques et des situations éducatives. Parmi ces éléments de réponse, la culture comme savoir-faire propose une méthode d'enseignement axée sur l'aspect utilitaire et « pratique », visant à faire acquérir une compétence dans la gestion du quotidien, la finalité étant de « maîtriser un environnement peu familier et d'accomplir des actes élémentaires de la vie quotidienne » (Beacco, 2000 : 102). D'après lui, ce parti pris ne semble pas soulever de problèmes méthodologiques majeurs, la seule question restant la pertinence de ce choix par rapport à la situation éducative et son adaptation aux objectifs de l'enseignement/apprentissage. S'il peut s'avérer opportun d'adopter cette démarche en classe lorsque l'objectif est très explicitement de préparer des apprenants à se « débrouiller » en pays étranger, la question reste posée pour les autres groupes d'apprenants, qui n'ont pas pour objectif à court terme de voyager.

Une autre piste propose l'enseignement de la culture comme un savoir, une somme de connaissances à transmettre. Cette approche paraît complexe car elle se heurte à la question déjà posée : quels contenus enseigner ? Comment hiérarchiser les différents éléments ? L'appartenance à des territoires disciplinaires différents (l'histoire, la géographique, l'économie, etc.) rend difficile pour l'enseignant le choix de « situer » son enseignement car il n'est spécialiste d'aucune de ces disciplines (Beacco, 2000 : p.106). D'autre part,

l'enseignement de la culture comme un savoir suppose que l'enseignant constitue lui-même une référence sur le sujet, ce qui revient à la question déjà posée de l'exhaustivité du contenu culturel à enseigner.

Aucun enseignant ne peut posséder ou prévoir l'ensemble des connaissances dont l'apprenant aura besoin à un moment donné. En fait, de nombreux enseignants eux-mêmes n'ont pas l'expérience de toutes les cultures – ou même de certaines d'entre elles – que l'apprenant pourra être amené à rencontrer [...] autrement dit, les professeurs ne doivent pas être nécessairement l'unique ou la principale source d'informations. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 : 14)

Autre problème, les choix opérés par le professeur peuvent conduire à un contenu compact et rassurant, porteur de généralités et réduisant à néant les différences. On arrive alors à un risque réel de simplification réductrice, en transmettant des connaissances ponctuelles, concrètes qui conduisent à des représentations simplifiées, proches du stéréotype. Voici comment Beacco (2000) exprime le risque lié à ce choix méthodologique :

Donner une représentation encadrée, point trop technique cependant, où le plaisir de la découverte et celui de la culture cultivée aient leur part, comporte le risque de construire (ou de perpétuer) une représentation mythique. (p.110)

Toute tentative de sélection et de classement des contenus conduit à une fossilisation de l'objet culture, en raison de l'impossibilité de définir objectivement la culture qui est d'abord une construction de l'être social avant d'être un ensemble objectif de données. C'est l'un des écueils que décrit Martine Abdallah-Preteille (1996) :

Toute énumération, toute nomenclature, même la plus affinée sur les plan qualitatif et quantitatif, non seulement ne recouvre pas la réalité de cet objet mais encore comporte un risque de fixer un concept, dont la mouvance est une des caractéristiques. (p.18)

Enfin, la compréhension de la culture d'autrui reste forcément incomplète en se cantonnant à l'acquisition d'une somme de connaissances, quels que soient les moyens mis en œuvre, car elle est par définition une expérience d'une autre nature qu'un acquis des connaissances :

Le processus d'émancipation culturelle inhérent à l'apprentissage des langues est une expérience d'un complexité telle qu'elle ne se résume pas à la grammaire, à la sémantique, aux visites en pays

étranger, à la lecture de la littérature étrangère, à l'étude des systèmes politiques d'autres pays, des problèmes sociaux et des événements historiques. Elle comprend toutes ces activités intellectuelles sans se limiter à celles-ci. C'est une expérience d'ordre émotionnel. (Byram, 1992 : 11)

Une autre façon d'aborder la culture en classe peut être proposée, non pas comme un ensemble de savoirs à transmettre, mais comme une prise de conscience de la différence culturelle, dont la finalité est de transmettre une gestion de l'attitude envers l'altérité. C'est la « culture comme savoir-être » (Beacco, 2000 : 116). La pratique la plus observée consiste à travailler sur la comparaison des éléments de la culture cible avec les éléments de la culture source. Beacco (2000) souligne que cette approche méthodologique de l'enseignement des éléments culturels apporte un changement de perspective car elle porte moins sur des caractéristiques spécifiques de la culture cible, telle que pratiquée par des natifs, que sur les stratégies mises en œuvre par un étranger pour appréhender cette culture (p.122). Cette approche de l'enseignement de la culture se confond avec l'approche interculturelle dont nous allons exposer les fondements théoriques.

2.2 – Les fondements théoriques de la démarche interculturelle

2.2.1 – La culture transmise au moyen du discours

Commençons par examiner les caractéristiques de l'objet « culture ». Un des caractères saillants de la culture, dont, rappelons-le, il est fort malaisé de donner une définition consensuelle et satisfaisante, reste que son contenu est transmis par le discours. « La culture est essentiellement un phénomène socio-psychologique. Elle est véhiculée par les entendements individuels et ne peut s'exprimer que par l'intermédiaire des individus ». (Linton, 1968 : 321, cité par Abdallah-Preteille, 1996 : 25).

L'enseignant qui aborde en classe les aspects socioculturels de la culture-civilisation dont il enseigne la langue se trouve en situation de transmettre des faits culturels via la parole, et se fait donc le « représentant », garant des vérités qu'il énonce. De même le « natif » dans son discours se fera le porte-parole de sa culture de « natif ». Le discours descriptif apporte avec lui la fixation des faits culturels et le risque de figer des réalités par définition plurielles et mouvantes, comme nous l'avons vu précédemment. Mais est-il concevable d'envisager la transmission de la culture autrement que par la représentation qu'en font ceux qui produisent les discours ?

Le mode de présence le plus commun est donc celui d'une représentation de la culture autre au moyen de discours : discours que tient l'enseignant, discours de ce que disent eux-mêmes les membres de cette communauté, discours descriptifs, qui prennent cette culture comme objet. (Beacco, 2000 : 67).

Il semble difficile de concevoir une autre façon de faire se rencontrer les cultures, car « ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact, ce sont les hommes ». (Abdallah-Preteuille, 1996 : 25). Cependant, « aucun individu n'est familier avec le tout de la culture à laquelle il participe ; encore moins en exprime-t-il tous les modèles dans son propre comportement. » (Linton, 1967 : 24, cité par Abdallah-Preteuille, 1996 : 19). Au caractère figé déjà évoqué s'ajoute le risque d'une vision partielle, voire partielle, des faits culturels transmise par le discours. Comme l'explique Martine Abadallah-Preteuille : « dynamiques, les notions de culture et d'identités culturelles sont aussi plurielles. » (1996 : 19). De cette pluralité découlent des images et des représentations contradictoires de la réalité (Zarate, 1992 : 74).

C'est ici que se trouvent les limites du discours, car « c'est finalement le point de vue qui crée l'objet » (Abadallah-Preteuille, 1996 : 26). Les discours sur la culture reflètent la perception subjective des individus et sont porteurs de représentations, c'est-à-dire d'une interprétation des auteurs du discours.

2.2.2 – Les représentations

Toute réalité sociale est en grande partie représentation (Bourdieu, 1987 : 69, cité par Abdallah-Preteuille, 1996 : 29). La représentation est à la fois le processus et le produit du processus par lequel l'individu appréhende son environnement social.

La prise en compte des représentations constitue un des aspects fondamentaux de l'approche interculturelle. En effet elle permet d'aborder les aspects socioculturels dans leur diversité, et situe donc la démarche interculturelle à l'opposé d'une transmission simplificatrice et réductrice d'une supposée réalité culturelle :

Alors que la description traditionnelle cherche à dessiner les contours des pratiques culturelles « moyennes », recourt dans ce cas au procédé du natif moyen et se donne un projet de simplification entendue comme uniformisation, la prise en compte des représentations est solidaire d'une ouverture maximale à la variété des contextes culturels et sociaux. (Zarate, 1993 : 43)

L'approche interculturelle se propose donc de travailler sur les représentations, quelles qu'elles soient, et surtout sur les formes caricaturales des représentations sociales, les stéréotypes.

Nous n'allons pas ici développer les fondements théoriques qui conduisent à la production de stéréotypes, mais il est important de comprendre que le stéréotype est inhérent à la rencontre avec une autre culture et qu'il participe à la construction de la réalité sociale :

Les stéréotypes font partie de la réalité sociale, et il est impératif de ne pas les passer sous silence. Mais il faut absolument les situer comme stéréotypes, c'est à dire comme une vue partielle d'une réalité culturelle globale et complexe. Un stéréotype est un produit social et culturel. (Porcher, 1986)

Dés lors, l'approche interculturelle met les apprenants en situation de produire des stéréotypes, puis de prendre conscience du caractère idéologique et partial de ces représentations.

Le travail à partir des représentations des apprenants se met en place par l'échange et la parole. En effet, « c'est par la verbalisation, et non par une méthodologie d'enseignement définie suivant les critères habituels que l'on se propose d'intervenir sur les représentations des apprenants. » (Beacco, 2000 : 123).

En conséquence, l'approche interculturelle comporte une étape décisive de prise de distance par rapport au discours. C'est cet aspect que nous allons maintenant tenter d'expliquer.

2.2.3 La prise de distance

La prise de distance est nécessaire à la prise de conscience par l'individu que les représentations qu'il produit ne constituent pas la norme et la réalité, mais sont la conséquence de son vécu social et de son appartenance culturelle, c'est-à-dire qu'elles sont subjectives et reflètent l'identité culturelle de celui qui les énonce.

L'opération de distanciation consiste à se rendre compte combien les normes et représentations culturelles sont intériorisées et fonctionnent à l'insu de l'individu, c'est-à-dire lui paraissent

évidentes et naturelles, alors qu'elles sont relatives et culturelles. (Gautheron-Boutchatsky & Kok-Escalle, 2004 : 72)

Le travail sur les représentations comporte une prise de parole qui permet tout à la fois de déconstruire les représentations simplifiées voire caricaturales, et de prendre conscience de « l'étrangeté » de sa propre culture. Ici, l'activité de comparaison prend tout son sens, comme l'explique Michaël Byram :

Il faut ensuite compléter ce travail [de production des représentations] par une étude comparative structurée des cultures maternelle et étrangère, en rendant explicite la connaissance intuitive chez les élèves des structures de leur culture maternelle [...] La tolérance vis-à-vis d'autres cultures fleurira d'autant plus aisément que les élèves ressentiront leur propre culture, même de façon éphémère et fragmentaire, comme quelque chose "d'étrange", de "différent", et ne constituant pas forcément la "norme". (1992 : 39)

L'activité de comparaison apporte des points de vue différents et c'est par elle que s'acquièrent de nouvelles perceptions de la culture : « le processus de comparaison entre deux points de vue permet d'avoir une prise sur les deux cultures et d'acquérir par là même de nouveaux schèmes et une compétence interculturelle. » (Byram, 1992 : 184)

Mais cette pratique doit s'accompagner d'une gestion attentive des discours tenus par les apprenants, sans quoi le risque de cristalliser des certitudes et des attitudes d'enfermement conduit à l'objectif inverse :

Si les comparaisons, dites abusivement interculturelles, telles qu'elles peuvent être pratiquées en classe de langue, ne dépassent pas le niveau de la juxtaposition de données et celui des jugements de valeur, alors elles manquent probablement leur objectif majeur. (Beacco, 2000 : 119)

Un autre danger potentiel de la démarche comparative vient de la nature même de ce qui est comparé, deux ensembles sociaux qui sont présumés homogènes, le plus souvent deux États nationaux, avec le risque de voir surgir de nouveau des simplifications réductrices. Cet aspect est particulièrement important à garder en tête dans notre contexte où il y a une quasi-impossibilité à comparer simplement la France et l'Inde, les Indiens eux-mêmes ne reconnaissant aucune homogénéité à leur pays où les différences culturelles régionales sont très fortement ressenties.

Néanmoins, la comparaison conduit à remettre en perspective les cultures ou les faits culturels, et l'apprenant peut par ce moyen se décentrer par rapport à sa propre culture. On voit ici que la dimension réflexive est essentielle dans l'approche interculturelle. Elle permet à l'apprenant de relativiser ses propres conceptions et convictions, et surtout d'accepter que celles-ci ne soient pas l'expression de la normalité. La finalité éducative d'une telle démarche est assurément la tolérance envers l'Autre, mais aussi la perception que tout discours sur la culture est porteur d'interprétation et peut être regardé autrement. L'intérêt enfin est de percevoir l'expression de sa propre culture du point de vue d'un individu extérieur, ayant d'autres valeurs et comportements. (Byram *et al.*, 2002).

2.2.4 -La capacité d'interprétation

Il faut donc dépasser « la tentation de l'impression de réalité » (Porcher, 1997 : 26), en acceptant que la perception des traits identitaires et culturels de l'Autre que l'on exprime n'est pas la seule valable et surtout qu'elle est le produit d'une interprétation personnelle. L'approche interculturelle a pour finalité « la remise en question de l'intuition qui amène à une interprétation immédiate, spontanée et triviale de la réalité. La démarche consiste à reconnaître la part du sujet et de son histoire sociale dans l'acte interprétatif » (Zarate, 1993 : 75).

Pour atteindre ces objectifs, une démarche active et adaptée est nécessaire : « le désir explicite de communiquer avec l'autre, la bonne volonté ne garantissent nullement la maîtrise du passage d'un système de valeur à l'autre ». (Zarate, 1993 : 99). Nous avons vu que la comparaison, la verbalisation et la dimension réflexive faisaient partie intégrante de la démarche. Elles donnent aux acteurs la capacité d'interprétation nécessaire au déroulement du processus de l'approche interculturelle : « le vécu direct ne conduit pas à la compréhension, et, sans explication et sans interprétation, un tel vécu peut être pris comme de simples données et assimilé à des schèmes de connaissance déjà en place. » (Byram, 1992 : 161).

La capacité d'interprétation est favorisée par l'interaction, aspect fondamental du processus. C'est par l'échange verbal, la confrontation entre points de vue exprimés et par la rencontre, que se construit la remise en question de sa propre perception de la culture de l'Autre.

L'importance de la dimension relationnelle dans la définition et les perceptions culturelles invalide l'approche académique des cultures à partir des savoirs, d'autant que le ressortissant d'une culture

n'est pas nécessairement le représentant ou le "prototype" de sa communauté. L'approche interculturelle pose l'interaction comme fondamentale. (Abdallah-Preteceille & Porcher, 2001 : 22)

2.2.5 –L'interculturel : un processus

On l'a compris, l'approche interculturelle constitue résolument un processus, une démarche. L'objectif est d'arriver à une compréhension de la culture autre, non pas par la transmission d'un savoir extérieur divulgué par un spécialiste, mais par une réflexion personnelle sur ses propres croyances et par la perception du regard d'autrui. Voici comment Martine Abdallah-Preteceille présente l'approche interculturelle :

Plus qu'une connaissance au niveau des savoirs, nous cherchons à développer une compréhension des cultures. D'une démarche descriptive, nous tentons de passer à une démarche réflexive dont l'objectif serait de percevoir à travers des hommes, des mœurs, des comportements, des habitudes... l'expression d'une culture. (1996 : 173)

On se propose de revoir non pas les connaissances sur une culture donnée mais le processus de construction de ces connaissances (Zarate, 1993). « L'interculturel est d'abord et avant tout une pratique » (Abdallah-Preteceille, 1996 : 11). Les représentations croisées, la comparaison, la confrontation des points de vue et la dimension réflexive permettent de construire cette démarche.

2.3 –L'approche par compétences

2.3.1 –La compétence interculturelle

Les fondements théoriques de la démarche interculturelle ont conduit les théoriciens à poser l'existence d'une compétence interculturelle. L'enseignement de la culture en classe de langue peut donc être appréhendé par l'objectif de faire acquérir une compétence interculturelle. Mais comment définir cette compétence ? Le modèle de Byram (1997) tente une description aussi complète que possible de cette compétence, en faisant référence à plusieurs types de « savoirs ». La compétence interculturelle peut être déclinée en cinq « savoirs ».

D'abord, le *savoir-être* permet d'apprécier les attitudes d'ouverture et de réflexion sur des cultures différentes. C'est la « capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et [l']aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère. » (Byram & Zarate, 1997 : 16).

Ensuite, les *savoirs* reprennent l'idée de la transmission de contenus en ajoutant une ouverture sur la connaissance des processus de communication dans la culture cible. Notons que Byram, qui postule par ailleurs que la culture ne peut être réduite à une somme de connaissance, reconnaît la nécessité d'une évaluation des savoirs, et expose cet aspect de la compétence en prenant quelques précautions :

On a posé par hypothèse qu'il n'est pas possible de fournir une liste fermée des savoirs constitutifs de l'ensemble d'une culture étrangère, ce qui donnerait l'illusion d'une possible exhaustivité. La nécessité d'une validation des savoirs sera néanmoins reconnue. L'évaluation visera les savoirs propres aux contextes particuliers où l'apprenant aura à utiliser la langue étrangère. Ces savoirs seront déterminés par les utilisateurs (par exemple examinateurs, auteurs de manuels) après une analyse des besoins spécifiques de leurs apprenants. (Byram & Zarate, 1997 : 20).

Savoir comprendre et *savoir apprendre-et-faire* sont les capacités à comprendre les événements d'une autre culture, à acquérir de nouvelles connaissances et à agir de façon appropriée en situation de communication. *Savoir s'engager* revient à être capable d'une évaluation critique des deux cultures et d'engager la négociation de compromis pour soi-même ou avec les autres.

Le modèle de Byram (1997) a servi de base aux recommandations faites pour le Conseil de l'Europe en 2002, qui propose un document intitulé *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues -Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Il s'agit d'aboutir à des recommandations concrètes pour la mise en œuvre de nouvelles pratiques dans la classe. Les auteurs de ce document insistent sur la nécessité de dépasser le stade de la transmission de connaissances en classe :

La "compétence interculturelle" n'est qu'en partie une question de connaissance ; en l'occurrence, ce sont les autres dimensions (savoir être, savoir apprendre/faire, savoir comprendre et savoir s'engager) qui doivent être privilégiées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. (Byram *et al.*, 2002)

Ces recherches conduisent à considérer l'enseignement/apprentissage des éléments socioculturels comme une partie d'une démarche d'enseignement/apprentissage plus complète intégrant les éléments clés de la démarche interculturelle, c'est-à-dire la capacité à la réflexion, la prise de distance, l'interaction, l'aptitude à « décentrer » ses perceptions. Finalement, les deux objectifs se confondent : l'acquisition d'une compétence socioculturelle est indissociable de l'acquisition d'une compétence interculturelle, l'aspect interactif et la dimension réflexive permettant de minimiser les risques liés à la transmission des connaissances culturelles (Byram & Zarate, 1997). Dès lors, on peut supposer que l'enseignement des aspects socioculturels est partie intégrante de la démarche interculturelle et ne peut s'envisager que dans le cadre de cette approche.

La fonction de l'enseignant de langues vivantes est de faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience – tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donnés (Byram *et al.*, 2002).

Nous conserverons cette idée au moment de définir les modalités du projet de formation dans notre contexte. Aborder ensemble les deux objectifs de la formation des enseignants de l'AFB constitue une piste de travail à retenir.

2.3.2-Devenir un intermédiaire culturel

Par le processus d'acquisition de la compétence interculturelle, l'apprenant aspire à devenir un « intermédiaire culturel » (Byram & Zarate, 1997). L'intermédiaire culturel est celui qui sans renoncer à sa propre culture se met en situation de rencontre avec d'autres cultures et devient ainsi un intermédiaire entre les différentes communautés dans lesquelles il est impliqué. Les compétences de l'intermédiaire culturel lui permettent d'être un médiateur entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère, et d'être capable de gérer des situations d'incompréhension, voire de conflit.

Par son aspiration à devenir un intermédiaire culturel, l'apprenant ne vise plus comme idéal les compétences du locuteur natif. En ce sens, la notion d'intermédiaire culturel remet en question les critères définis par le CECR pour évaluer les compétences des apprenants en langue étrangère. Byram & Zarate (1997) propose un modèle d'évaluation différent :

De notre point de vue, il faut donc modifier le modèle qui sert de base aux échelles proposées pour le Cadre, à savoir le locuteur natif. Il faudra évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que "locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue". (p.11)

Claire Kramersch (1998) propose d'abandonner le modèle du locuteur natif pour l'apprenant en arguant que le concept du « locuteur natif » est de plus en plus théorique si l'on considère la tendance de la société à devenir multilingue et multiculturelle et qu'un locuteur peut appartenir à plusieurs communautés linguistiques et culturelles. On se situe sur un plan différent : l'apprenant assume son bagage culturel et social, il vise à acquérir une meilleure compréhension de la culture autre et des relations interculturelles, il n'est plus censé atteindre le modèle du locuteur natif sur le plan des compétences communicatives langagières.

Il pourrait sembler qu'avec la notion de locuteur interculturel, on ait réduit les énormes exigences qu'on a eues jusqu'ici vis-à-vis de l'apprenant en ce qui concerne son appropriation des compétences grammaticales et pragmatiques, qui devaient être au même niveau que celles du locuteur natif. Il est maintenant permis d'être soi-même, d'assumer son propre bagage social, linguistique et culturel, et le rôle de la communication sera alors pour l'apprenant le moyen d'augmenter son savoir et sa compréhension, et non l'occasion de tester en permanence son lexique et ses compétences grammaticales. (Jaeger, 2001 : 53)

En résumé, l'intermédiaire interculturel « n'est pas un sujet social condamné à des pratiques d'imitation systématiques du natif » (Byram & Zarate, 1997 : 12). Ce changement de perspective apparaît crucial dans notre contexte où, on le verra en détail, les professeurs de l'AFB éprouvent un complexe d'infériorité à enseigner en classe la partie culturelle du cours de langue, n'étant pas des « natifs ».

2.3.3 –La question de l'évaluation

Une approche de la notion d'interculturel par la compétence conduit à la question de l'évaluation de cette compétence. La compétence interculturelle étant un concept explicite, comment envisager son évaluation ? Cette question est posée par les chercheurs. Dervin (2004) estime que l'acquisition de la compétence interculturelle est un processus continu d'acquisition de compétences, et que dès lors, la compétence interculturelle ne peut prétendre définir un niveau à atteindre. Les objectifs d'apprentissage qui peuvent être fixés sont en

constante révision ; la quantification de la compétence interculturelle est donc impossible à réaliser (Dervin, 2004).

Dans une perspective différente, Byram & Zarate (1997) proposent, lors de leurs travaux pour le Conseil de l'Europe sur la définition de la compétence interculturelle, des principes directeurs pour l'évaluation de cette compétence. En premier lieu, ils posent comme impossible le recours à un modèle d'évaluation unique :

Le recours à un modèle de référence commun et unique, étalon par rapport auquel l'apprenant devrait être situé, est potentiellement porteur de risques. La démarche d'évaluation tend à être normative, réductrice vis-à-vis des acquis et des potentialités de celui qui est évalué, étroitement dépendante des représentations sociales des concepteurs de l'outil d'évaluation. (Byram & Zarate, 1997 : 22)

Dés lors, l'évaluation doit être envisagée en tenant compte des parcours personnels dans leur diversité, incluant les aspects atypiques et non conventionnels des histoires individuelles. Ce faisant, le processus d'évaluation doit trouver un équilibre entre d'une part la mise au point de critères pour permettre d'effectuer une comparaison entre les compétences de différents apprenants et d'autre part la prise en compte des expériences individuelles non conformistes (Byram & Zarate, 1997). Les auteurs proposent la mise en place d'une cartographie, qui soit à la fois un inventaire précis des compétences et en même temps permette plusieurs niveaux de lecture. C'est un outil d'évaluation formative pour l'apprenant (Byram & Zarate, 1997 : pp.24-25).

Byram *et al.* (2002) explorent différentes pistes pour évaluer la compétence interculturelle à partir des cinq « savoirs » définis précédemment. S'il semble que la connaissance et la compréhension (savoirs et savoir comprendre) puissent faire l'objet d'une évaluation sur le mode classique (contrôle des connaissances, par exemple), Byram *et al.* estiment plus complexe d'évaluer les savoir être et savoir s'engager, c'est-à-dire :

[...] la capacité de l'élève à rendre les éléments inconnus plus familiers et à voir les éléments familiers sous un jour plus étrange (c'est le savoir être) ; [l'enseignant] doit amener l'élève à abandonner ses idées toutes faites et adopter de nouvelles perspectives (c'est le savoir s'engager). (2002 : 33)

Tout en bannissant le recours à une forme d'évaluation quantitative de ces compétences, Byram *et al.* (2002) recommande la méthode du portfolio, qui en faisant une place centrale à

l'auto-évaluation, permet de faire réfléchir l'apprenant de manière qualitative sur ses acquisitions.

L'exploration des fondements théoriques de référence au sujet des compétences socioculturelles et interculturelle nous a permis de définir le cadre dans lequel s'inscrit la recherche. Nous allons dans la partie suivante procéder à l'analyse détaillée du contexte, à partir des données recueillies lors de la phase de terrain, analyse réalisée en se référant au cadre théorique présenté précédemment.

3^{ème} partie– Analyse détaillée du contexte

3.1 – Présentation de la méthodologie du recueil des données

Une investigation a été menée sur le terrain en mai 2010. L'objectif était de recueillir des données sur les pratiques des enseignants de l'Alliance Française de Bangalore lorsqu'ils enseignent les aspects culturels en classe et les attentes par rapport à une formation pour améliorer leurs compétences socioculturelles. Les données ont été recueillies auprès d'un échantillon des professeurs de l'AFB, au moyen d'entretiens semi-directifs. Le guide d'entretien, d'une heure environ, a été discuté et validé par ma directrice de mémoire à l'université. Le contenu des entretiens portait sur le profil, l'expérience de la France et de la langue française, les contacts avec les médias français, la façon d'aborder et de travailler les aspects socioculturels en classe, la perception de ce qu'est l'interculturel⁶. L'échantillon a été construit pour être aussi représentatif que possible de l'équipe des enseignants, sur différents critères : l'âge, l'expérience de l'enseignement, le nombre de séjours en France, les niveaux enseignés⁷. Huit professeurs ont été interviewés entre le 5 et 13 mai 2010⁸.

L'analyse des données présentée ci-dessous permet de cerner quels sont les pratiques, les ressentis, et les attentes des enseignants de l'AFB. Les données sont analysées en référence aux fondements théoriques, ce qui permet d'objectiver l'analyse et de la situer par rapport au cadre de référence.

⁶ Le guide d'entretien est présenté en Annexe 1

⁷ Le profil de l'échantillon est présenté en Annexe 2

⁸ La retranscription des entretiens semi-directifs est présentée en Annexe 3

3.2 – Comment est enseignée la culture dans la classe ?

3.2.1 – L'importance d'aborder en classe les aspects socioculturels

Tous les enseignants interrogés indiquent qu'il est important⁹ d'aborder en classe les aspects socioculturels. Ces derniers constituent un élément indissociable de l'enseignement de la langue pour l'ensemble des professeurs. La plupart d'entre eux mentionne comme une évidence le lien entre langue et culture. « La langue et la culture, il y a une relation intime, on ne peut pas enseigner une langue sans l'enseignement de la culture. » (Mahesh).

Cependant, une contradiction apparaît lors de l'analyse des propos des enseignants. D'une part, ils considèrent que l'enseignement de la langue véhicule de facto un contenu culturel. Enseigner l'une suffirait ainsi à transmettre l'autre : « c'est important, on transmet la culture quand on enseigne la langue, c'est évident. » (Aruna). Comme si l'enseignement/apprentissage de la langue relevait d'une démarche active et volontaire et que l'enseignement/apprentissage des aspects socioculturels étaient sous-jacents à cette démarche, volet passif du cours de langue. On retrouve ici la hiérarchie langue-culture exposée dans le cadre de référence. Nous reviendrons dans le paragraphe suivant sur les conséquences dans la pratique de cette hiérarchie langue/culture.

En même temps, les professeurs soulignent l'importance d'avoir une démarche volontaire pour aborder les éléments culturels en classe de langue. Ils évoquent leur responsabilité d'enseignants pour travailler sur les éléments socioculturels en classe : « c'est au professeur d'aborder plus [les questions socioculturelles]. » (Mahesh). Une enseignante explique : « si on apprend une langue étrangère, c'est comme apprendre une nouvelle culture » et elle ajoute : « c'est nécessaire » (Reena).

Les professeurs ont donc le devoir d'enseigner les aspects socioculturels et ceci dès le début de l'apprentissage de la langue. Tous déclarent qu'il est important de commencer à partir du niveau débutant. Il n'y a pas spontanément des commentaires de la part des enseignants pour expliquer cette prise de position. Une seule enseignante mentionne qu'il est nécessaire de donner une image « réelle » de la France dès le niveau débutant pour briser les clichés, les idées préconçues :

⁹ La question posée : « A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ? »

Parce que pour beaucoup d'élèves, il y a une idée de la France, c'est un pays très romantique. Je rêvais de Paris quand j'ai commencé à apprendre le français, mais en arrivant en France, j'ai préféré la province. (Geeta)

Enfin, il n'y a aucun doute sur le fait que l'ensemble des professeurs est motivé par l'enseignement des aspects socioculturels, comme l'illustre ce propos d'une enseignante : « ça intéresse beaucoup les jeunes, les étudiants, et aussi pour moi c'est intéressant. » (Sanjana).

La demande des apprenants et leur intérêt pour les aspects socioculturels ne sont que très peu évoqués spontanément par les enseignants, qui restent assez imprécis sur les motivations et attentes des apprenants : « c'est difficile à dire, il y a quelques étudiants que ça intéresse » (Papiya). Les professeurs ont-ils des difficultés à cerner les attentes des apprenants :

Il n'y a pas vraiment d'attentes, (*longue hésitation*) c'est rare qu'ils posent des questions, les sujets qu'on aborde, c'est au rythme de la méthode. [...] Je ne sais pas vraiment ce qui les intéresse. (Reena)

Cette imprécision ne signifie pas que les apprenants ne sont pas intéressés par les aspects socioculturels. Les enseignants estiment qu'il y a un intérêt global, mais difficile à traduire précisément : « il y a beaucoup d'attentes ; même les étudiants qui ne travaillent pas tellement la langue, qui ne sont pas très réguliers au cours, quand on travaille cela les intéresse. » (Kareena). Sans doute le manque de précisions perçues dans les attentes des apprenants est-il lié à leur méconnaissance de la culture française. Nous l'avons vu préalablement, il n'y a pour ainsi dire pas d'éléments dans les médias, ni dans l'enseignement à l'école, à partir desquels les apprenants pourraient avoir construit un fond de connaissances, permettant de déclencher une curiosité et des attentes sur des points précis.

On verra plus loin lors de l'analyse des pratiques que malgré ces connaissances limitées, les enseignants s'appuient bien souvent sur les perceptions des apprenants pour démarrer leurs cours quand ils abordent les aspects socioculturels.

Spontanément, quand est posée la question sur les contenus qu'il est important d'enseigner, les professeurs évoquent les thèmes de la vie quotidienne, dans le registre de la connaissance, du savoir. « Il faut connaître la façon de vivre au quotidien, les habitudes, le mode de vie, la vie de famille, la vie professionnelle. » (Geeta). Ce sont les choses concrètes, caractéristiques de la France qu'il est nécessaire de transmettre aux apprenants : « comment compter avec les doigts, les jeunes, les attitudes jeunes, les histoires d'amour, la cuisine, à quelle heure ils

mangent, etc. » (Sanjana). L'aspect pratique, les détails de la vie quotidienne sont en effet la première forme évidente de l'enseignement des aspects socioculturels au début de l'apprentissage (Beacco, 2000 : 21).

À travers les propos des enseignants, on voit bien qu'il faut informer la classe, mais de façon légère sans efforts, avec des éléments simples de la vie quotidienne, comme « les régions, la gastronomie, pas l'économie mais les aspects administratifs un petit peu, pas trop détaillé. » (Reena).

L'enseignement des aspects socioculturels est un peu différent quand les apprenants atteignent les niveaux intermédiaire ou avancé. La seule enseignante de l'échantillon qui donne des cours à des classes de niveaux B2 et plus, trouve important d'aborder les aspects socioculturels sous l'angle de la philosophie et des valeurs pour les niveaux avancés tout en exprimant que « pour les débutants, ça commence avec des petites choses simples : les fêtes, la famille, etc. après il faut aborder les sujets moins concrets. » (Aruna).

Pour les enseignants des niveaux débutants, aux thèmes concrets de la vie quotidienne s'ajoute la notion de savoir-faire dans la culture étrangère, qui paraît essentielle à enseigner/apprendre : « la façon de se comporter, de se saluer, la cuisine, les fêtes. » (Antara). L'aspect pratique est mis en avant par les professeurs, une enseignante précise : « quand ils voyagent, je leur donne une liste de choses qu'ils ne doivent pas faire ou qu'ils peuvent faire. » (Sanjana). Apprendre à se comporter au contact de la culture cible est le complément nécessaire à l'apprentissage de la langue :

Je crois que quand on apprend une langue, il est important de savoir vivre et savoir-être dans cette langue. Les étudiants ils parlent bien, mais s'ils ne savent pas comment se comporter, s'ils ne connaissent pas les habitudes,... (Kareena)

Quelques professeurs décrivent de façon très précise quels sont ces éléments comportementaux à enseigner, la justification étant qu'il sera utile pour les apprenants de les connaître lors de leur rencontre avec des Français :

Dés le niveau débutant, quand on parle de *tu* et de *vous*, de la manière de saluer, on parle de la bise ; les Indiens ne font pas ça. Les cadeaux, les Français les ouvrent dès qu'ils les reçoivent mais pas les Indiens, on les ouvre après. Après le repas, les Français discutent, mais pas les Indiens, ils s'en vont. Il faut que les étudiants soient informés de ces choses pour qu'ils sachent s'ils vont en France. (Kareena)

3.2.2 – Une hétérogénéité des pratiques

Plusieurs professeurs déclarent qu'ils commencent par s'appuyer sur ce que connaissent ou croient connaître les apprenants pour aborder la question socioculturelle¹⁰. Ils invitent les apprenants à régir en leur posant des questions sur leurs connaissances de la culture française. Ils s'adaptent aux goûts manifestés dans la classe. On se base sur « leur thème préféré » et on commence par « l'intérêt des étudiants » :

Je leur demande de faire un exposé en anglais devant la classe sur leur thème préféré (la cuisine ou les fêtes par exemple) ou alors je choisis une chanson qui aborde un thème, après on discute. (Papiya)

Dès le début, on commence par les intérêts des étudiants, souvent ils connaissent déjà un peu par Fashion TV ou ils connaissent un peu la gastronomie. (Geeta)

Les représentations et les stéréotypes sont abordés en classe mais sans faire l'objet d'une démarche très définie : « on demande aux étudiants ce qu'ils savent, les stéréotypes. » (Mahesh). Les représentations servent surtout de déclencheur à une transmission d'information de la part de l'enseignant :

Pour les débutants, dès le premier cours je demande : « qu'est-ce que vous connaissez du pays ? », « qu'est-ce que ça représente pour vous ? » et d'après les réponses, on aborde les sujets, par exemple, le vin, le fromage, je leur donne un peu d'information sur chaque aspect. (Reena)

Les thèmes socioculturels sont travaillés en classe au fil de la méthode de langue. Il semble que la pratique en classe ne fait pas l'objet d'une démarche pédagogique élaborée en amont, comme l'illustre ce propos d'une enseignante :

C'est un peu spontané, il y a toujours des déclencheurs dans le manuel, c'est facile à aborder. Il y a les stéréotypes, les voyages, dans le manuel *Alter Ego*. Par exemple, les Français mangent beaucoup de fromage, je leur demande : "est-ce que vous avez déjà mangé du fromage?". (Sanjana)

¹⁰ La question posée : « Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ? »

Le discours tenu par l'enseignant en classe est complété par ses expériences personnelles : « j'ai passé un an à Caen, je raconte des histoires. [...] Quand on fait les fêtes en France, je raconte mon expérience avec une famille française. » (Sanjana) ; « je raconte aussi mon expérience de la France » (Aruna).

La description de Beacco (2000) sur les façons dont les enseignants abordent en classe les aspects socioculturels est aisément transférable aux pratiques des professeurs de l'AFB :

La base du cours dans ses dimensions culturelles est constituée par le manuel, et les activités principales qui se déroulent en classe concernent : l'apport d'informations (essentiellement relatives aux lieux touristiques, à la vie quotidienne, à la nourriture), l'expérience culturelle de l'enseignant qui fait part de ses expériences et de ses fascinations et d'un appel aux réactions des apprenants. (Beacco, 2000 : 73)

On voit bien se dessiner les risques de telles pratiques. Les enseignants transmettent leur vision de la culture cible et leur expérience socioculturelle comme connaissances et savoirs aux apprenants. Or, « si l'on admet que les connaissances culturelles doivent être transmises aux élèves incidemment pendant le cours, les professeurs devraient être conscients de la représentation de la culture étrangère qu'eux-mêmes et leurs manuels proposent de faire passer. » (Byram, 1992 : 34)

Enfin, la culture n'est pas forcément un objet d'enseignement en tant que tel. Les aspects socioculturels sont transmis implicitement lors de la classe de langue, comme en témoigne cet enseignant qui raconte sa pratique :

Il faut sensibiliser d'une manière inconsciente. Par exemple, quand on fait des exercices de grammaire, on peut mettre des phrases liées à la culture. Comme ça sans vraiment faire un effort supplémentaire, on introduit des choses. Par exemple : " ils font un pique-nique dans la forêt", en Inde on ne fait pas ça, alors ça leur donne une idée des comportements des Français. » (Mahesh)

Pour résumer, les enseignants de l'AFB ont chacun des stratégies différentes pour aborder les aspects socioculturels en classe. L'initiative personnelle de l'enseignant semble constituer la pratique la plus commune pour aborder en classe les éléments socioculturels. En effet, « les aspects culturels, davantage marqués par la gratuité, sont fréquemment perçus comme étant un champ plus propice à l'initiative personnelle » (Zarate, 1993 : 72)

3.2.3-Le recours systématique à la comparaison

Un consensus se dessine pourtant quand on demande explicitement aux enseignants s'ils font en classe des comparaisons¹¹. Tous les professeurs ont recours à la comparaison entre l'Inde et la France avec leurs apprenants comme un moyen d'enseigner les aspects socioculturels. La comparaison est une pratique communément observée en classe comme le souligne Beacco (2000) : « la comparaison est l'activité qui, dans cette démarche courante d'enseignement de culture-civilisation, semble la plus spécifique à cet ensemble de compétences. » (p. 79)

La comparaison, en mettant en évidence les différences permet de rendre l'enseignement plus vivant : « j'explique comment on fait en France et c'est différent de ce qu'on fait ici, c'est pour ça que c'est intéressant. » (Antara).

La comparaison est aussi l'occasion de faire participer les apprenants en classe :

Oui, je fais toujours une comparaison, je la fais faire à mes étudiants, je demande s'il y a une différence entre les deux pays : "qu'est-ce qui est différent ?", ils répondent, ils participent bien. (Reena)

La comparaison entre la culture maternelle et la culture étrangère permet d'introduire dans la classe une dimension d'échange : « Ca donne des opportunités pour échanger, quand je parle de la France, ils me parlent de l'Inde. » (Sanjana)

La comparaison est pour les apprenants une démarche d'apprentissage à laquelle ils adhèrent, en exprimant, parfois spontanément, les façons de faire dans leur propre culture :

Je fais toujours des comparaisons. Je commence par là, je dis : "comment on fait pour se saluer en Inde quand on se rencontre ?" et après je leur demande s'ils savent comment on fait en France et je leur explique. (Kareena)

Je fais toujours des comparaisons, et ils en font aussi car quand je dis quelque chose sur la façon de faire en France, ils parlent de l'Inde. (Sanjana)

¹¹ La question posée : « Cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ? »

Pour les enseignants, la comparaison est aussi un moyen de transmettre des savoir-faire nécessaires au contact avec la culture cible : « ... pour eux, c'est un nouveau pays, une nouvelle langue, une nouvelle culture, il faut sensibiliser les étudiants à comment on fait, ça aide de comparer. » (Mahesh)

Les exemples donnés par les enseignants renvoient à des éléments simples et concrets de la vie quotidienne, essentiellement axés sur le comportement. A travers les différences et la comparaison, des « vérités » émergent de la part de l'enseignant qui finalement transmet un « savoir », avec parfois une simplification réductrice, comme l'illustrent les propos suivants :

Par exemple, on laisse les femmes passer quand on ouvre la porte, on apporte quelque chose quand on va diner chez quelqu'un. On dit toujours « bonjour, merci », les Français sont très polis. (Sanjana)

En abordant la question socioculturelle par la comparaison, les enseignants introduisent aussi une occasion de détente, où l'effet d'étonnement conduit à considérer ce qui vient de l'étranger comme drôle : « parfois ils rient, par exemple quand je leur dis : "en France, on fait la bise, parfois deux, parfois trois et parfois quatre", alors ils s'étonnent : "quatre c'est beaucoup s'il y a du monde !" (Kareena) ; « ... quand on parle des heures de travail, avec les 35h en France, ils rigolent » (Geeta).

Ces exemples illustrent le manque de prise de distance nécessaire pour faire de la comparaison un moyen d'aborder la culture cible, notamment avec l'analyse de la culture source. On trouve étrange ou drôle ce qui vient d'ailleurs car le travail réflexif sur sa propre culture n'a pas été fait en amont. Comme le souligne Byram : « beaucoup de pratiques sont fondées sur l'enthousiasme et l'intuition, avec souvent le renfort de techniques contrastives qui mettent en lumière les différences entre cultures maternelle et étrangère » (Byram, 1992 : 40)

3.2.4 – Des outils inexistants ou peu adaptés

Le manuel reste la principale source et le support le plus utilisé par les professeurs pour choisir les thèmes socioculturels à travailler en classe : « [les thèmes abordés], ce sont les thèmes du manuel, souvent je n'ai pas d'autres idées, ou parfois dans une chanson, comme l'intégration des immigrés. » (Papiya). « On aborde au rythme de la méthode, avec les sujets proposés dans *Alter Ego*, dans *carnets de voyage* ». (Reena)

Le manuel n'est pas considéré comme un support adapté pour aborder les aspects socioculturels. Il est même vu comme insuffisant par plusieurs enseignants : « on suit la méthode, mais c'est vite fait. Si on veut approfondir, il faut chercher des infos. » (Mahesh). « Il y a une double page par dossier dans *Alter Ego*, ce n'est pas très élaboré. » (Papiya). « *Alter Ego*, c'est trop vague. » (Sanjana).

Le manuel constitue donc pour les enseignants davantage une porte d'entrée pour aborder les aspects socioculturels, notamment avec la proposition de thèmes, qu'un support didactique élaboré permettant de réellement travailler la question. Comme le souligne G. Zarate : « la dimension culturelle est souvent minorée dans les matériaux d'enseignement » (1993 : 72). Le manuel dans sa conception reflète la hiérarchie langue-culture présente dans les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue. L'insuffisance du manuel dénoncée par les enseignants est aussi le signe du vide méthodologique perçu sur le plan pédagogique pour l'enseignement des aspects culturels, comme nous l'avons vu précédemment.

D'autres supports sont parfois utilisés par les enseignants. Ils choisissent des supports qu'ils connaissent, puisés dans leurs ressources personnelles : « j'ai copié un CD (*Funambule*) où il y a des activités, et par les chansons aussi parfois. Ou je fais des jeux, mais pas tellement avec la méthode *Alter Ego*. » (Geeta) ; « quand j'ai fait A2 partie 2, il y a une partie sur les DOM TOM dans le manuel, j'ai trouvé un petit texte sur les DOM TOM, je l'utilise. » (Reena) ; « [...] je choisis une chanson qui aborde un thème, et après on discute. » (Papiya).

Le choix des supports est à l'initiative du professeur, c'est une démarche personnelle. L'enseignant prend la responsabilité d'utiliser un support différent de ce que propose l'institution. Dans le discours des professeurs, les documents constituent une finalité et sont choisis en fonction de leur disponibilité. Beacco (2000) souligne les limites d'une telle pratique :

Le caractère brut de la documentation suffit à créer l'effet de réel et manifeste nettement la primauté du support sur la démarche d'enseignement. On a parfois le sentiment que l'on privilégie les documents que l'on a sous la main ou que l'on peut se procurer facilement, et c'est cette disponibilité qui les fait choisir. (p.83)

Nous verrons dans le paragraphe suivant que le choix des supports et surtout la façon de les utiliser sont parfois source de difficultés pour les enseignants.

3.3 - Les ressentis des professeurs par rapport à leur pratique

3.3.1 – Le manque de cadre théorique

Les professeurs ne se sentent pas en sécurité sur le plan technique. Dans leurs discours, ils expriment le sentiment de « ne pas savoir comment faire » pour enseigner les compétences socioculturelles, de « bricoler ». On trouve ici une illustration du manque de théorie didactique pour l'enseignement des aspects socioculturels dénoncé par la recherche. L'intuition des professeurs et leur expérience de l'enseignement de la langue dessinent donc le cadre théorique de l'intervention pédagogique sur les questions socioculturelles. « La plupart des professeurs ont déjà leurs propres théories intuitives basées sur leur pratique. » (Byram, 1992 : 16).

Les enseignants de l'Alliance Française de Bangalore, on l'a vu, ont largement recours à la comparaison comme technique de classe, mais même cette pratique n'est toujours vécue comme satisfaisante et pose question : « c'est parfois difficile de faire sentir les différences aux étudiants. » (Aruna). La comparaison à elle seule ne suffit pas, encore faut-il pouvoir donner un cadre et une finalité à cette pratique, qui ne constitue pas une fin en soi.

Autre pratique rapportée par les enseignants, la discussion autour d'un thème. Là encore, il semble que ces discussions sont le plus souvent spontanées, sans élément de référence sur lequel le professeur appuie sa démarche. Certains enseignants expriment la difficulté d'engager spontanément une discussion, comme l'illustre ce témoignage d'une enseignante : « au départ, quand on a parlé de coup de foudre, tout le monde hésitait, et après c'est un peu plus facile, ça dépend des sujets. » (Geeta). Elle ajoute un peu plus loin : « parler de la famille, ça va. » On voit bien ici que la « réussite » de la discussion en classe repose sur la facilité avec laquelle les apprenants vont se saisir du sujet, variable donc d'importance dans la pratique en classe.

Aux questions méthodologiques sur la pratique en classe pour travailler les compétences socioculturelles, s'ajoute la difficulté de choisir les supports adéquats.

3.3.2 -La difficulté à choisir des supports

La plupart des professeurs, on l'a vu, travaillent avec le manuel, même si celui-ci est jugé insuffisant ; certains choisissent des supports qui leur semblent plus intéressants ou plus adaptés pour traiter les aspects socioculturels. Néanmoins, la plupart des enseignants

expriment leurs difficultés à introduire de nouveaux supports dans la classe, leurs craintes étant de ne pas pouvoir les exploiter, et surtout de ne pas capter l'intérêt des étudiants.

Une fois, j'ai voulu travailler avec une vidéo de Gad Elmaleh sur les formules de politesse¹², les étudiants n'ont pas vraiment compris. (Mahesh)

Les films, ça ne montre pas grand-chose, souvent ils s'ennuient si ce n'est pas drôle. Ok pour *Bienvenue chez les Ch'tis* ou *Taxi*, mais par exemple, *La gloire de mon père*, ils trouvent ça ennuyeux. (Papiya)

Le support seul ne fait pas la pratique, et le manque d'outils pédagogiques complets (support et démarche) fait défaut.

Enfin, le sentiment de ne pas savoir choisir ou de choisir sans points de repère est présent : « pour les supports, je ne sais pas ce qui est bien. » (Kareena) ; « par exemple, j'ai travaillé avec *Le Chat*¹³, c'était trop différent de ce qu'ils connaissent. » (Mahesh).

3.3.3- Les limites de sa propre expérience de la culture française

Nous avons vu lors de l'analyse des pratiques que, quelque soit le support utilisé en classe, les enseignants puisent dans leur expérience personnelle de la France pour alimenter leur discours sur les questions socioculturelles.

Les professeurs de l'Alliance Française de Bangalore expriment massivement un désarroi face à leur manque d'expérience personnelle de la France, qu'ils ressentent comme un manque de compétences dans leur métier d'enseignant. Une forte insécurité est ressentie face aux apprenants dans la classe : « si moi je ne connais pas des choses parce que j'ai pas visité telle ou telle région, ça me dérange un peu, je ne me sens pas très à l'aise. » (Reena). Le témoignage d'une enseignante illustre concrètement cette insécurité :

¹²« L'ascenseur », sketch humoristique de Gad Elmaleh. Deux personnes qui ne se connaissent pas se rencontrent dans un ascenseur. L'humour est basé sur l'exagération des formules de politesse (les deux protagonistes échangent force « merci », « pardon », etc.)

¹³ Le Chat (de Philippe Geluck) : dessins humoristiques sous la forme de courtes bandes dessinées qui mettent en scène un chat. Ses réflexions existentielles absurdes ou décalées créent l'effet comique.

Les étudiants pensent que nous les profs on sait tout, parfois je ne suis pas très sûre, alors je dis : "je vais poser la question à des Français". Par exemple, très récemment, il y avait quelqu'un qui voulait savoir des expressions, des interjections, des mots du registre familier, par exemple : "me filer" pour "me donner". Ils me demandent car ils ont entendu dans des films ou des chansons, par exemple, "mec/nana". Ils regardent beaucoup de films, ils notent des mots et après ils me demandent. Je donne des réponses, parfois c'est difficile de les convaincre, de leur donner des réponses exactes. Un étudiant m'a demandé d'expliquer le verlan, ce n'est pas facile ! (Sanjana)

Cette insécurité est bien évidemment encore davantage exprimée et ressentie quand les enseignants n'ont jamais été en France. C'est alors la légitimité même de leur statut de professeur qui est remise en cause : « je n'ai pas été en France alors je n'ai pas d'expérience à raconter c'est dommage. Je vois des films, mais je ne connais pas la vie des Français ! » (Antara). « Je manque d'information, je n'ai jamais visité la France, je me demande si je serais capable de répondre aux questions, je ne me sens pas très à l'aise. » (Priya).

Même ceux qui ont été en France ont le sentiment de ne pas « savoir » suffisamment : « Parfois, c'est difficile, je ne suis pas à jour, parce que je n'habite pas dans ce pays. » (Sanjana).

Moi par exemple, je raconte beaucoup d'anecdotes de quand j'étais en France, ils aiment bien, c'est concret, c'est vécu, mais il y a longtemps que je ne suis pas allée en France, c'est vieux, je voudrais y retourner pour pouvoir faire partager à mes étudiants une expérience récente. (Aruna).

L'implication personnelle est très forte, et conduit à ce sentiment de ne pas bien faire. C'est presque une remise en question identitaire que l'on constate ici. L'enseignement des aspects socioculturels engage les professeurs au-delà de leur savoir-faire technique sur le plan pédagogique, comme le souligne Beacco : « L'intervention de l'enseignant, en tant que personne, est probablement plus déterminante dans le secteur des dimensions culturelles que sur le versant langagier de son activité ». (2000 : 88).

Un des objectifs de la formation des professeurs pourrait être de travailler sur leur rôle en tant que « médiateurs » entre les cultures source et cible, pour décomplexer les enseignants et faire en sorte qu'ils assument leur identité de non-natifs, tout en ayant la compétence pour enseigner les éléments de la culture française.

3.4 – Les attentes des enseignants

3.4.1 – Améliorer les pratiques en classe

Les difficultés et le sentiment d'insécurité en classe au moment d'aborder les questions socioculturelles conduisent naturellement à la verbalisation d'attentes fortes de la part des enseignants. Sans surprise, étant donné ce qui a été dit précédemment, les enseignants souhaitent surtout améliorer leurs pratiques, sur le plan technique et sur le plan des supports à proposer en classe.

Le choix des thèmes tout d'abord est primordial, il semble nécessaire de savoir quels contenus doivent être travaillés avec les apprenants : « il faut d'abord définir quels sont les thèmes que l'on veut aborder, il faut une base » (Mahesh)

Ensuite, des attentes précises sont exprimées avec l'envie de proposer des supports différents du manuel, qui permettrait non pas de survoler les sujets, mais d'« approfondir » :

Je pense que les manuels manquent ces aspects socioculturels, de l'art, de la littérature. C'est important d'attirer les étudiants avec la culture. *Alter Ego* c'est trop vague ; après quelques dossiers, ce n'est pas suffisant, les activités ne constituent pas vraiment un lien fort vers les aspects socioculturels. Il faudrait pouvoir approfondir, montrer des vidéos, des pubs, etc. (Sanjana)

Le souhait de montrer des documents authentiques, actualisés, proposant de l'image et du son, est partagé par plusieurs enseignants : « avec des publicités, des clips, les chansons bien sûr » (Geeta) ; « des choses à montrer, des images. » (Reena). Les professeurs ressentent donc le besoin de proposer en classe des documents variés et modernes (en dehors du manuel), mais au-delà des supports, c'est la nécessité d'avoir des activités construites, attractives pour la classe, qui est exprimé : « des supports qu'on peut utiliser en classe en plus de la méthode. Créer des supports, trouver des photos, des articles, des revues, faire des fiches pédagogiques. » (Reena).

En parallèle des techniques et supports à utiliser en classe, les enseignants sont nombreux à exprimer l'envie de proposer aux apprenants une expérience de la rencontre avec des natifs, les plus à mêmes pour eux de transmettre la culture de leur pays : « [il faut] faire une intervention avec des Français, avoir un contact avec des Français. » (Geeta) ; « avec des Français natifs qui viennent raconter leurs expériences, je crois que ça intéresserait bien les élèves. » (Antara) ; « ils veulent écouter des Français, des natifs. » (Sanjana).

On remarque que pour les enseignants, l'interaction verbale, le contact avec des Français constituent une fin en soi. Il n'y a pas de questionnement sur la pertinence de telles rencontres, étant évident que le seul fait de discuter avec un (ou plusieurs) Français apporte des connaissances aux apprenants sur les aspects socioculturels, les natifs étant considérés comme des experts de leur culture. Cette vision de l'enseignement des éléments culturels correspond à « la description traditionnelle [qui] privilégie la monographie et le recours au discours de l'expert ». (Zarate 1993 : 41). Nous avons vu dans la partie de ce mémoire consacrée aux fondements théoriques comment cette vision est remise en question par la démarche interculturelle. Il faut donc souligner ici que la formation à destination des enseignants doit avoir pour objectif de modifier cette perception.

3.4.2 –Au-delà des techniques de classe, se sentir capable de transmettre

À travers ce souhait de faire entrer des natifs dans la classe, les enseignants expriment un réel besoin pour eux-mêmes de vivre une expérience de la France et des Français.

On apprend une langue à l'Alliance Française, mais c'est une activité où il faut savourer, connaître les gens. Vivre dans une famille, connaître comment vivent les familles. J'ai beaucoup appris moi-même et apprécié, avec beaucoup de discussions. J'ai pu discuter avec une famille française de plusieurs sujets que je ne discute pas ici avec ma famille. (Geeta).

Cette expérience de la France et des Français peut être aussi vécue grâce à une meilleure connaissance de l'actualité : « j'aimerais savoir plus sur ce qui se passe en France, sur les actualités. Avoir un point de vue récent sur ce qu'il se passe. » (Papiya). Mais même avec un suivi assidu de l'actualité socioculturelle de la France dans les médias, il manque une dimension d'échange et de rencontre : « J'aimerais aussi rencontrer des Français pour partager leur expérience. » (Papiya). Ce que peuvent transmettre les médias ou tout autre document authentique ne remplace pas l'interaction avec des locuteurs natifs : « j'aimerais bien avoir des informations de la part des Français sur leur pays. » (Reena)

La rencontre permet de vivre une expérience personnelle, élément fondamental pour enseigner les aspects socioculturels, cette expérience pouvant être ensuite exploitée en classe, « en racontant des anecdotes vécues, sa propre expérience d'Indien en France. » (Aruna). Nous nous rappelons que les pratiques en classe décrites par les professeurs reposent sur la capacité de l'enseignant à faire partager aux apprenants son expérience vécue au contact de la

culture étrangère. Pour les enseignants, l'expérience du contact avec des natifs semble essentielle. Elle légitimera leur identité de professeur de français et leur permettra d'assumer une fonction d'enseignants capables de produire un discours sur la culture cible. Cette expérience de la rencontre avec des natifs vivement souhaitée par les professeurs contribuera à atténuer le sentiment d'insécurité, voire de culpabilité, lié au manque de contact avec la culture française. Cet aspect nous semble fondamental à prendre en compte lors de la mise en place d'outils pour le développement des compétences socioculturelles des enseignants de l'Alliance Française de Bangalore.

3.4.3 -L'interculturel : une notion assez floue chez les enseignants qui suscite des attentes

La notion d'« interculturel » est globalement inconnue des enseignants de l'AFB, même si intuitivement ils apportent des réponses assez pertinentes à la question¹⁴. Quand on leur demande quelle est leur connaissance du sujet, la plupart d'entre eux font une réponse peu assurée ou approximative. Le terme « échange » revient assez souvent lorsque les enseignants tentent une définition : « c'est un échange entre la culture des deux pays. » (Reena) ; « l'interculturel, c'est un échange entre différentes cultures ? » (Papiya).

Quelques enseignants introduisent les notions de compréhension et d'acceptation : « comprendre les différences entre les cultures, et accepter la culture des autres. » (Aruna) ; « c'est s'adapter aux cultures différentes, savoir intégrer la compréhension de l'autre. C'est être ouvert, accepter la culture de l'autre. » (Sanjana). La notion d'altérité est bien présente ici, mais on voit bien dans ces affirmations qu'il manque le processus, la façon de faire. D'ailleurs aucun d'entre eux ne peut citer des exemples d'outils ou de démarches. Une seule enseignante fait un lien avec une pratique pédagogique, la sienne : « je ne sais pas, je crois que c'est ce que je fais en classe ! » (Kareena).

Le niveau de connaissance de la notion n'est pas surprenant, aucun enseignant n'ayant eu de formation sur l'interculturel. Néanmoins, malgré leur relative ignorance de la question, tous indiquent être intéressés pour en savoir plus. Certains professeurs soulignent que leur intérêt est double, à la fois comme étudiant et comme formateur.

¹⁴ La question posée était : « à votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ? »

4^{ème} partie – L’élaboration du projet

4.1 – Une démarche itérative

4.1.1 – Présentation de la démarche

Le choix d’une démarche itérative a permis de définir et de mettre en œuvre un dispositif de formation, puis d’en tirer les enseignements et d’y apporter des modifications dans le but de reconduire ce dispositif. Tout au long du processus d’élaboration, le cadre théorique et l’analyse du terrain ont été tour à tour convoqués pour situer les modalités du projet (contenu, finalités, etc.). Cette partie présente les étapes de construction du projet global de formation dont une des composantes est le dispositif mis en œuvre et testé.

L’élaboration du dispositif a été faite en concertation étroite avec les destinataires finaux de la formation, les enseignants. Les grandes lignes du dispositif, esquissées à partir du cadre théorique et de l’analyse des données, ont été proposées aux enseignants, discutées et enrichies lors d’une réunion de groupe avec l’équipe pédagogique. Cette réunion a eu lieu fin mai 2010. A partir de ces matériaux, le dispositif a été finalisé, puis validé par le comité de pilotage. Il a été testé en juin, juillet et août 2010, et, à l’issue de la période probatoire définie de trois mois, un bilan en a été fait avec les professeurs et avec la direction de l’établissement (août et septembre 2010). Des améliorations ont ensuite été proposées. La suite du processus a été programmée pour une mise en œuvre début 2011.

4.1.2 – Les étapes de la démarche

Tableau 1 - Les étapes et le calendrier suivi

Première esquisse du dispositif	Mai 2010
Réunion de concertation avec les enseignants	26 mai 2010
Définition du projet global intégrant le dispositif	Fin mai/début juin 2010
Finalisation des modalités du dispositif	
Mise à l’épreuve du dispositif	Juin, juillet, début août 2010
Bilan	Fin août/septembre 2010
Pistes d’amélioration proposées	Septembre 2010
Reconduction du dispositif et suite du projet (prévision)	Janvier 2011

4.2 – Quelques notions-clé du cadre théorique pour définir les contours du projet

4.2.1 – Partager ses expériences de la culture cible

Un des aspects fondamentaux de l'approche interculturelle est, nous l'avons vu, l'interaction. L'échange verbal d'expériences vécues, les récits personnels permettent d'entamer le processus de « décentration » propre à la démarche interculturelle, par l'échange de « témoignages relatés par ceux qui les ont vécus » (Byram, 1992 : 103). En effet, par le biais de récits personnels, chacun peut entrevoir les différents cadres de référence utilisés pour raconter des événements et ainsi prendre conscience de l'importance du contexte dans lequel s'inscrit son expérience personnelle (Kramsch, 1993). L'échange d'expériences de la culture française peut être envisagé pour les enseignants de l'AFB. On peut imaginer par exemple que l'expérience d'un jeune professeur qui voyage pour la première fois en France dans un but professionnel (une formation) soit différente de celle d'une enseignante plus âgée décidant de retourner en France pour y faire du tourisme. La confrontation de ces expériences conduit à se questionner sur ses propres réactions et perceptions. Même si certains d'entre eux n'ont jamais été en France, leur qualité de professeurs de français et leur formation ont amené les enseignants, à des degrés divers, à expérimenter la culture française, ne serait-ce que par les échanges avec les Français travaillant dans les locaux de l'AFB. On peut donc envisager de mettre les enseignants de l'AFB en situation de mettre en commun leurs expériences, à travers le récit de leur vécu personnel ou de leurs rencontres, ce qu'ils n'ont à ma connaissance jamais fait dans une démarche active et volontaire.

4.2.2 – Garder le lien langue/culture

L'échange de récits d'expérience peut se produire dans le cadre d'une discussion entre les enseignants lors d'une réunion de groupe. Mais dans quelle langue doit se dérouler la discussion ? La question de la langue dans laquelle s'effectue l'enseignement/apprentissage des aspects culturels a été soulevée par Michaël Byram, qui propose un modèle combinant enseignement de la langue et enseignement de la culture. Après une phase de prise de conscience de la culture dans la langue source, les apprenants font l'expérience de la culture en socialisant dans la langue cible.

[Il s'agit d'] intégrer apprentissage de la langue et de la culture, en utilisant la langue cible comme support de la socialisation des élèves : ce processus ne prétend pas imiter et copier la socialisation de locuteurs natifs mais plutôt accroître la compétence culturelle des élèves à partir du niveau de départ en la transformant en compétence interculturelle. (Byram, 1992 : 178)

Proposer l'expérience de la culture autre en l'abordant dans la langue objet de l'apprentissage permet également de développer la compétence communicative dans la langue cible :

L'expérience directe de certains aspects choisis de la culture étrangère du point de vue de l'homologue étranger et à l'intérieur de son identité ethnique se ferait dans la langue étrangère, et ceci contribuerait à son tour au processus d'apprentissage de la langue. (Byram, 1992 : 179)

On voit ici que s'il est primordial de remettre l'enseignement de la culture comme un objectif central de l'enseignement de la langue, il est tout aussi nécessaire de garder le lien langue-culture en favorisant les échanges sur la culture autre dans la langue cible. Il reste que cette possibilité n'est ouverte qu'à partir d'un certain niveau de compétence en communication atteint dans la langue cible de la part du public participant à la formation. Dans notre contexte, il semble évident que la langue choisie sera le français, étant donné le niveau de compétence des enseignants. Nous verrons lors de la description des rencontres qu'il a été parfois difficile pour ce public anglophone de conserver la langue française dans les échanges ; à diverses reprises, dans le feu de la discussion, l'envie de réagir a conduit les enseignants à s'exprimer en anglais, leur langue commune.

4.2.3 – Privilégier la rencontre avec la culture cible

Privilégier la rencontre avec la culture autre « en réel » semble être un élément fondamental à prendre en compte dans le projet. D'une part, c'est un aspect essentiel de la démarche interculturelle, d'autre part, il correspond à une attente forte des enseignants de l'AFB. Nous l'avons vu, les enseignants se sentent très éloignés de la culture française dans leur vie quotidienne et souhaitent rencontrer des Français. À travers ce souhait, c'est l'envie de vivre une expérience, de confronter des points de vue, de mieux comprendre la culture française qui est exprimée.

L'échange est l'occasion de promouvoir le savoir être. Le meilleur moyen d'y parvenir est l'apprentissage par expérience directe – c'est-à-dire le fait, pour les élèves, de se trouver dans des situations exigeant un investissement émotionnel et affectif. (Byram, *et al.*, 2002 : 21)

La rencontre présente le double avantage de mettre les enseignants de l'AFB dans une situation de contact direct avec la culture française, et d'observer les interactions des locuteurs natifs entre eux. En effet, d'une part, le « natif » pourra, sur un sujet donné, proposer une description factuelle et à travers celle-ci révéler des significations communes à sa culture (Byram, 1992 : 131). D'autre part, la perception de la culture autre dans sa diversité sera appréhendée à travers la façon dont se répondront et se présenteront entre eux les locuteurs natifs. « Il s'agira de voir comment des individus se présentent à d'autres appartenant à la même culture nationale : par exemple, comment des Alsaciens se présentent à des Parisiens et réciproquement. » (Byram, 1992 : 131).

Les rencontres en groupe entre enseignants de l'AFB et locuteurs natifs du français doivent être conçues dans le but de donner autant que possible aux échanges une dimension de réciprocité. En effet, si les enseignants de l'AFB sont très motivés pour mieux comprendre la culture française à travers leurs échanges avec des natifs, il est essentiel que les natifs puissent à leur tour apporter la description de leur expérience vécue de la culture indienne. En effet :

Le point important n'est pas tant de poser des question sur la réalité [à un natif du pays étranger] que de saisir la vision que l'étranger a de notre pays et les raisons qui sous-tendent cette vision – avant de s'intéresser au pays étranger étudié. (Byram *et al.*, 2002 : 18).

Pour que l'échange soit constructif, que l'expérience de la rencontre avec une autre culture soit riche, il est nécessaire que les participants à la discussion aient des objectifs communs. En ce sens, la recherche de la réciprocité a conduit à imaginer des rencontres à Bangalore entre les enseignants de l'AFB et des Français expatriés, vivant sur place. A l'avantage de se rencontrer en « réel », s'ajoute celui de concevoir un échange équilibré entre les participants.

4.2.4 – Aborder la culture par les aspects de la vie quotidienne

Comment alors concrètement envisager le contenu d'une réunion visant à développer les compétences interculturelle et socioculturelles de l'équipe des enseignants de l'AFB ? Les orientations précédemment exposées conduisent à proposer la mise en œuvre d'un dispositif

permettant aux enseignants indiens de l'AFB de rencontrer « en réel » des Français, pour que chacun échange ses expériences de la culture de l'autre, en utilisant la langue française. Mais quel fil conducteur peut-on imaginer au moment d'organiser ces rencontres, afin d'atteindre les objectifs proposés ? À cette question, les travaux de Byram (1992) apportent des éléments de réponse. Il recommande l'appréhension de la culture autre par un ensemble d'éléments marqueurs de frontières entre les identités culturelles. Parmi ceux-ci, se trouvent les pratiques concrètes de la vie quotidienne. C'est là un des moyens d'approcher la culture d'autrui. « L'idéal serait que les apprenants partagent le vécu de la culture dans les petites choses de la vie quotidienne. » (Byram, 1992 : 132).

Proposer des sujets de discussion qui permettent de cadrer les rencontres et de donner aux échanges un terrain thématique commun nous semble être un élément facilitateur pour l'adhésion au projet, l'optimisation de la participation aux rencontres et la richesse des échanges. Ces sujets peuvent être proposés à partir des thèmes de la vie quotidienne, dont l'aspect concret est potentiellement un élément favorable pour déclencher la discussion.

Dans un second temps, on peut aussi s'appuyer sur les travaux de Hall (1990) qui distingue trois composantes principales constituant autant de clés pour comprendre et déchiffrer le comportement de l'étranger : le temps, l'espace et le contexte de communication. Il nous paraît intéressant d'envisager ces sujets non pas comme des thèmes de discussion en tant que tels –il semble a priori plus complexe de raconter son expérience personnelle du rapport au temps en pays étranger que de la nourriture par exemple- mais comme des sujets de référence pour mettre en lumière, à travers la comparaison que fait Hall, les différences de perception.

4.3 – Un projet de formation en deux parties

4.3.1 – Finaliser le dispositif en concertation avec les enseignants

Les grandes lignes du dispositif esquissées précédemment ont été présentées et discutées avec les enseignants lors d'une réunion de concertation qui s'est déroulée deux à trois semaines après la phase de recueil de données par entretiens individuels. Une quinzaine de professeurs étaient présents à cette réunion à laquelle tous les enseignants réguliers de l'AFB avaient été conviés. La réunion a eu lieu le 26 mai 2010 dans les locaux de l'AFB et a duré environ une heure et demie. L'objectif de cette réunion, que j'ai animée, était double : d'une

part travailler en profondeur sur les attentes des professeurs, d'autre part définir ensemble le projet.

Lors de la réunion, j'ai d'abord présenté l'analyse des données sur les attentes, recueillies via les entretiens semi-directifs avec les enseignants, dans le but de susciter les réactions des professeurs qui n'avaient pas été interrogés et d'amorcer la discussion. Il est apparu rapidement que les conclusions de l'analyse faisaient consensus parmi l'ensemble des professeurs présents à la réunion. Les enseignants ont exprimé de nouveau le souhait d'aller à la rencontre « en réel » de la culture française, au contact des « natifs », et non par le biais des médias ou de la littérature. Nous avons ensuite discuté ensemble de la forme que pourrait prendre cette rencontre avec la culture française. Les enseignants ont insisté sur un aspect pour eux essentiel, à savoir favoriser l'échange dans le but de vivre une expérience culturelle. Cependant, rencontrer des Français n'est pas un objectif en soi ; il convient de formaliser les rencontres et d'en organiser le déroulement. Donner un cadre formel aux échanges est nécessaire, pour faire de la rencontre un moment d'échange sur le plan culturel et pas seulement une occasion de se rencontrer de façon conviviale. En même temps, l'analyse des attentes des professeurs exprimées lors de cette réunion montre qu'il reste souhaitable que les échanges conservent un caractère spontané et que la formalisation demandée ne soit pas effective au niveau de la discussion elle-même qui doit rester libre. C'est ce difficile équilibre qu'il conviendra de trouver au moment d'animer les rencontres. Nous aborderons cet aspect plus en détail dans le paragraphe consacré rôle de l'animateur (paragraphe 4.4.3).

4.3.2 – S'adapter à la double identité du public cible

À l'issue de la réunion du 26 mai, on peut donc affirmer que les professeurs sont motivés pour participer à un dispositif, dans le but de favoriser la rencontre avec la culture française par le biais d'échanges avec des natifs et d'acquérir des compétences socioculturelles. La maturité de ce public, ayant déjà une expérience de la culture française, est indéniablement un atout pour travailler en profondeur sur les éléments culturels. En même temps, l'équipe pédagogique, composée d'enseignants, sera d'autant plus motivée par le projet qu'elle y verra un double intérêt, sur le plan personnel avec la perspective de rencontrer des Français, et sur le plan professionnel avec le sentiment d'améliorer ses capacités d'enseignant. En effet, certains professeurs ont insisté sur la double dimension nécessaire à donner à un programme de formation, double dimension qui déjà apparaissait dans les entretiens : améliorer ses compétences socioculturelles et améliorer ses compétences de professeur au moment

d'enseigner en classe les éléments culturels. Ce double bénéfice attendu du programme de formation a été exprimé très clairement par les enseignants présents à la réunion. Le dispositif prévu des rencontres, en favorisant les échanges, permet dans une certaine mesure d'atteindre ce double objectif.

Pour promouvoir l'ensemble de la dimension interculturelle dans le cadre de l'enseignement des langues, il est également utile de participer à [...] des échanges. De telles expériences feront des enseignants eux-mêmes des "apprenants interculturels", les obligeront à s'engager personnellement, à analyser leur propre vécu et leur propre apprentissage, et, enfin, à en tirer des enseignements utiles à l'exercice de leur métier (Byram *et al.*, 2002 : 37)

Mais il nous semble indispensable de compléter ce dispositif par un travail avec les enseignants pour rendre explicite la notion d'interculturel afin qu'ils puissent mettre en pratique la démarche dans la classe.

4.3.3 – Compléter le dispositif par une formation à l'interculturel

Nous avons vu, lors de l'analyse des données issues des entretiens avec les professeurs de l'AFB, que la notion d'interculturel et la démarche correspondante étaient connues de façon intuitive et imprécise par les enseignants. Le dispositif des rencontres avec des natifs français, s'il permet d'expérimenter la démarche, ne comporte pas de dimension explicative pour travailler sur la notion. Or, pour atteindre le double objectif de former les enseignants à la fois sur les plans personnel et professionnel, le projet de formation doit inclure cette dimension explicative.

J'avais au départ souhaité aborder avec les professeurs la notion d'interculturel lors de la réunion de concertation du 26 mai, pour travailler sur cette question. Cependant, d'un point de vue méthodologique, il m'a semblé qu'il y avait plusieurs difficultés à effectuer ce travail à ce moment-là. Tout d'abord, je me suis demandé si le manque de connaissance de l'interculturel exprimé lors des entretiens ne constituait pas un frein à la discussion en groupe en abordant le sujet frontalement. La crainte d'exposer une relative ignorance devant le groupe pouvait ne pas encourager les professeurs à s'exprimer davantage au moment de questionner leur connaissance de l'interculturel. Cela me semblait être un risque certain si la notion était abordée directement lors d'une réunion plénière. D'autre part, cette réunion ayant pour objectif la concertation avec les professeurs pour finaliser ensemble un projet commun, il m'a

semblé que le travail sur la notion d'interculturel était difficilement compatible avec l'objectif principal de la réunion. Enfin et surtout, j'ai fait l'hypothèse que le dispositif que nous allions mettre en place en organisant des rencontres interculturelles pouvait servir de base pour travailler ultérieurement de façon explicite la notion d'interculturel, à partir de l'expérience des rencontres « vécues » par les enseignants.

J'ai donc envisagé de faire une réunion de formation sur le sujet après avoir expérimenté le dispositif des rencontres.

4.3.4 – Préciser l'objectif du dispositif

À ce stade de la réflexion, on peut affirmer que le projet (ou programme) de formation à destination des enseignants de l'AFB comprend deux parties distinctes : des rencontres avec des natifs français pour discuter en groupe autour d'un thème afin d'expérimenter « en réel » la démarche interculturelle et d'améliorer les compétences socioculturelles, et un travail approfondi pour expliquer le processus interculturel et préparer les enseignants à l'appliquer en classe.

Les rencontres avec des Français constituent le dispositif dont l'expérimentation est présentée dans la cinquième partie de ce mémoire. La formation explicite à la notion d'interculturel avec les enseignants a été préparée et a fait l'objet d'un travail de conception, présenté au paragraphe 6.1, mais n'a pas été mise en œuvre pendant la durée du stage. Elle est prévue à l'issue du bilan des premières rencontres interculturelles.

Ce projet, dans sa globalité, a pour objectifs d'améliorer les compétences socioculturelles des enseignants et de les sensibiliser à l'interculturel, conformément aux questions posées au démarrage de la réflexion. À ce stade de l'élaboration du projet, il semble que les deux objectifs se confondent dans la même démarche. Si le travail approfondi sur la notion d'interculturel a prioritairement pour objectif de sensibiliser les enseignants de l'AFB à cette notion, en revanche le dispositif prévu des rencontres et discussions avec des Français contient le double objectif d'améliorer les compétences socioculturelles des enseignants (par la discussion avec des natifs), et de vivre la démarche interculturelle (par l'échange de points de vue envisagé). En conséquence, la mise en œuvre de ce dispositif permet de fusionner les deux objectifs, et ceci en référence au cadrage théorique qui propose d'aborder les éléments du « savoir » sur la culture par le biais de la démarche interculturelle.

Dans la suite de ce mémoire, le terme « projet » (ou « programme ») sera utilisé pour désigner les deux volets, c'est-à-dire le dispositif des rencontres et le travail approfondi sur la

notion d'interculturel. On réservera le terme de « dispositif » à la partie du projet dont l'expérimentation est décrite dans ce mémoire, c'est-à-dire les rencontres avec des Français.

4.4 –Le dispositif retenu

4.4.1 –Description

La concertation avec les enseignants de l'AFB a permis de finaliser les éléments du dispositif qui peut être résumé ainsi : organiser des rencontres entre les enseignants de l'AFB et quelques ressortissants français vivant à Bangalore, sous la forme de réunion de groupe permettant une discussion en français.

La durée proposée d'une heure et demie pour chaque réunion a été validée par les enseignants qui ont souhaité que ce rassemblement puisse être suivi d'un moment convivial, un repas par exemple. Il a été également débattu de la fréquence souhaitée pour ces rencontres ; le groupe est finalement tombé d'accord pour un rendez-vous bimensuel, ce qui permet de s'assurer de la disponibilité du plus grand nombre de professeurs tout en maintenant un rythme régulier. Enfin, ces rencontres ont été appelées en interne « les ateliers de discussion », terme proposé lors de la réunion et plébiscité par le groupe.

Les enseignants ont également approuvé l'idée que chaque rencontre fasse l'objet d'un thème de discussion, pour mieux se préparer à l'échange. Les thèmes proposés par les enseignants au cours de la réunion portent pour la plupart sur la vie quotidienne, mais aussi sur les traditions et les valeurs. Les thèmes suivants ont été suggérés et retenus par la majorité des enseignants : la famille, le mariage, la cuisine et les repas de fête, les langues, la gestuelle, les superstitions, l'éducation. Il est rapidement apparu que cette façon de présenter les rencontres pouvait être plus motivante pour les participants. Le choix du thème permet de donner un point de repère à la discussion qui doit par ailleurs restée ouverte sur la façon d'aborder le thème.

4.4.2 – Les conditions de réussite du projet

Une fois le dispositif défini, quelques éléments semblent nécessaires à considérer pour optimiser sa mise en œuvre. Tout d'abord, la rencontre doit se dérouler dans un climat de confiance. Il est indispensable que chacun puisse exprimer ses points de vue sans qu'il y ait censure ni jugement de valeur de la part des autres participants. Une attitude positive et

ouverte à la discussion est nécessaire de la part des participants pour atteindre les objectifs poursuivis :

Cette activité doit se concevoir comme un jeu et dans un climat de confiance et d'humour car il n'est pas toujours facile d'énoncer tous les jugements stéréotypés qui sont véhiculés à propos de l'autre. (Lepez, 2004)

Le climat de confiance est favorisé par l'attitude de l'animateur (dont le rôle est détaillé dans le paragraphe suivant) et par le fait que la participation ne constitue pas un enjeu professionnel pour les enseignants. Pour cette raison, ces réunions doivent être organisées par quelqu'un d'extérieur au bureau pédagogique, dans la mesure où il ne doit y avoir aucune évaluation des compétences des enseignants, tant sur le plan linguistique que sur le plan des connaissances socioculturelles. Mettre en place un tel projet à destination des formateurs comporte le risque que ceux-ci se sentent évalués par l'institution.

Un autre point clé du dispositif repose sur la libre participation de chacun, le choix de venir ou non à la réunion et de s'y exprimer ou pas. L'institution n'est pas en mesure d'imposer aux professeurs de participer à ces rencontres, comme nous l'avons expliqué dans la présentation du contexte en première partie de ce mémoire. Laisser le choix à chacun d'y venir ou pas comporte le risque qu'il y ait une faible participation à ces réunions, mais il ne semble pas y avoir d'autre possibilité au démarrage du projet que de compter sur la motivation des enseignants, ceux-ci ayant largement participé au processus d'élaboration du programme. J'ai aussi supposé que le « bouche à oreille » pourrait avoir un effet à l'issue de la première réunion si celle-ci était appréciée par les professeurs.

4.4.3 – Le rôle de l'animateur

Étant à l'initiative du projet, je me suis naturellement retrouvé dans le rôle de l'animateur des futures rencontres interculturelles. La façon de considérer le rôle de l'animateur me semble être un élément déterminant à travailler avant de lancer les rencontres. L'animateur a un rôle-clé dans le sens où il est à l'initiative de la réunion et doit s'assurer de son bon déroulement ; il doit aussi favoriser la discussion et l'échange entre les participants. L'équilibre doit être trouvé entre une animation trop directive, qui briderait la spontanéité des participants, et un laisser-faire qui peut nuire à terme à l'intérêt de la discussion.

En conséquence, l'animateur a une certaine latitude lors de la séance collective et doit s'adapter en permanence à l'ambiance de la séance, à la nature de la discussion, aux réactions des participants. Voici comment deux enseignantes ayant eu l'expérience d'animer des séances interculturelles décrivent le rôle de l'animateur-enseignant :

L'enseignant joue constamment sur le registre de la flexibilité. Il peut par exemple adopter un véritable rôle de médiateur, choisir de participer aux débats ou se mettre en retrait au profit des échanges au sein du groupe. (Kim & Lallemand, 2004 : 48)

Au cours de la discussion, l'animateur assure essentiellement une fonction de médiation. Il doit veiller à ce que les échanges soient constructifs. Il sera notamment très attentif à la manière dont « l'apprenant réagit face aux autres, sur la vision que les autres peuvent avoir de lui, et sur sa relation avec les personnes appartenant à d'autres cultures. » (Byram *et al.*, 2002 : 17). Il peut être amené à gérer d'éventuels conflits. L'animateur doit aussi être vigilant pour s'assurer que la discussion reste dans l'échange d'idées et ne situe aucun jugement au niveau des personnes. En effet, la confrontation avec d'autres réalités s'avère au final constructive quand l'approche interculturelle s'attache à remettre en question les idées préconçues, sans pour autant porter le moindre jugement sur les individus qui les énoncent, ceci étant primordial pour le succès de la démarche :

Étant donné que les clichés et les préjugés ont un fondement plus émotionnel que rationnel, il faut prendre le temps d'examiner aussi bien les sentiments que les idées. Cela implique une "gestion" de la classe très vigilante, afin de s'assurer que les oppositions sont productives et non pas destructrices. À cet égard, il importe tout particulièrement de remettre en question les idées, et non pas les personnes qui les expriment. (Byram *et al.*, 2002 : 30)

4.5 –L'organisation des rencontres

4.5.1 –Le contact avec la communauté française

Le dispositif proposé aux enseignants de l'AFB reposant aussi sur la disponibilité de ressortissants français motivés pour participer aux réunions prévues, il me semble nécessaire de donner quelques éléments de contexte sur la communauté française de Bangalore. Comme je l'ai mentionné au début de ce mémoire, il y a environ 400 ressortissants français dans cette

ville de 7 millions d'habitants. Les contacts sont peu nombreux entre l'Alliance Française et la communauté française. La raison est principalement l'éloignement géographique entre l'AFB et les quartiers où vivent la plupart des expatriés. La communauté française de Bangalore est composée essentiellement de familles jeunes, dont un des membres travaille dans une entreprise informatique. Les entreprises à Bangalore sont plutôt localisées à la périphérie de la ville, dans des zones d'activité ultramodernes. Les familles généralement optent pour un logement peu éloigné de l'entreprise, la circulation à Bangalore étant un véritable frein à la mobilité. C'est pourquoi peu de ressortissants français fréquentent régulièrement l'AFB, dont les locaux se trouvent en centre-ville.

Les membres de la communauté française sont regroupés en association, animée par quelques bénévoles, association qui dispose notamment d'un groupe de discussion sur Internet et d'un site web¹⁵. Ces outils favorisent la communication entre les membres du réseau. L'association organise régulièrement des réunions pour développer les contacts entre ses membres et accueillir les nouveaux venus. J'ai pu proposer le projet des « ateliers de discussion » au cours d'une des réunions de l'association qui s'est tenue en mai. Ce projet a rencontré un vif intérêt de la part de nombreux membres de la communauté qui y ont vu l'occasion d'aller à la rencontre de la culture indienne autrement que par le biais de leur vie professionnelle. Ce projet a également intéressé certains ressortissants, qui ayant suivi leur conjoint en poste à Bangalore, n'ont pas beaucoup d'opportunité de rencontrer des Indiens. Le fait que les discussions aient lieu en français a aussi été considéré comme un point positif par les membres de la communauté française. L'idée est d'inviter à ces réunions les expatriés qui ont envie de se mettre en situation de discuter de leur culture et de la culture indienne avec des Indiens, et en même temps de « faire tourner » les participants pour que ce ne soit pas toujours les mêmes personnes qui participent, la diversité des profils de la communauté pouvant constituer une richesse pour les enseignants afin qu'ils puissent appréhender l'aspect pluriel de la culture française.

4.5.2- L'organisation pratique et la communication

La date du premier « atelier de discussion » a été fixée le 4 juin, soit assez rapidement après la réunion de concertation du 26 mai pour que la motivation perçue lors de cette réunion n'ait pas le temps de retomber. Il était également important de répondre dans un délai court

¹⁵ Le site de l'association est : <http://sites.google.com/site/lesfrenchcancan/home>

aux attentes fortes exprimées à cette occasion. Un message a donc été envoyé à tous les professeurs quelques jours avant la date prévue pour proposer la réunion en précisant le thème choisi. Il était rappelé les grandes lignes du dispositif dans le message pour que les informations soient claires pour tout le monde. Tous les professeurs ont été invités à participer. La réunion a été aussi proposée aux ressortissants français via la messagerie du réseau de la communauté, en indiquant que le nombre de participants était limité à quatre. Il m'a semblé important en effet que, si on donnait la possibilité à tous les professeurs d'être présents s'ils le souhaitaient, le nombre d'invités extérieurs à l'AFB en revanche devait être maîtrisé afin que le nombre de participants reste adapté à une conversation en groupe.

La communication sur les rencontres se veut motivante pour les professeurs. Après chaque réunion, un message est envoyé à tous les participants pour les remercier de leur présence et annoncer le thème et la date de la réunion suivante. En termes d'organisation, les réunions ont été proposées le plus souvent de 11h30 à 13h dans une salle de l'AFB, des jours différents de la semaine pour s'adapter le plus possible à la disponibilité de chacun. Chaque réunion a été suivie d'un déjeuner offert par l'établissement au café de l'AFB. La salle a été préparée pour favoriser la discussion, avec des fauteuils et chaises confortables disposés en cercle autour d'une table basse, l'animatrice étant assise dans le cercle des participants, de façon à s'assurer que la parole circule entre les participants, et non « en étoile » avec l'animatrice.

Ce dispositif a été mis en œuvre en juin, juillet et août 2010. Nous allons maintenant analyser en détail le déroulement de ces rencontres, et voir quel bilan a été fait du dispositif.

5^{ème} partie – Mise en œuvre du dispositif et bilan

5.1 – Le déroulement des ateliers de discussion

5.1.1 – Le contenu des rencontres et les thèmes retenus

La décision de lancer les ateliers de discussion a été prise par le comité de pilotage après une présentation détaillée du dispositif. Quatre « ateliers de discussion » ont été organisés entre le 4 juin et le 13 août, à partir des thèmes proposés par les professeurs. Le tableau ci-dessous récapitule la chronologie des ateliers, les thèmes et le nombre de participants.

Les séances collectives ont presque toutes été animées de la même façon. La réunion commence en général par une présentation rapide des participants sous forme de tour de table, puis la discussion s’amorce avec des questions générales de l’animatrice sur le thème choisi, par exemple aux enseignants : « qu’est-ce que vous connaissez les habitudes en France ? », « quelles sont vos expériences personnelles sur le sujet ? », « comment ça se passe chez vous ? » etc. dans le triple but de faire raconter à chacun son expérience, de mettre en commun les connaissances de la culture cible, et d’expliquer ses propres référents culturels. La séance se poursuit généralement avec les réactions de chacun aux propos des autres, les participants étant amenés à se positionner les uns par rapport aux autres (c’est avec ces échanges, rappelons-le, que se construit la compétence interculturelle). Généralement la discussion s’entretient d’elle-même avec des questions directement posées par les enseignants aux expatriés et vice-versa, la motivation pour questionner la culture autre étant très forte de part et d’autre. La discussion est aussi très animée entre les enseignants eux-mêmes qui confrontent leurs points de vue, sur la France mais aussi sur la culture indienne.

Le rôle de l’animatrice est de veiller à ce que chacun puisse s’exprimer et que celui qui parle soit écouté par les autres. L’animatrice questionne également les participants qui ne se sont pas exprimés et relance la discussion si nécessaire en proposant aux participants de réagir aux propos entendus. Les séances durent une heure et demie, il n’est pas prévu de clôture spécifique à la discussion qui se termine généralement lorsque l’horaire prévu de fin de séance est atteint. Le plus souvent la discussion s’est poursuivie au cours du déjeuner prévu après la réunion.

Tableau 2 - Récapitulatif des ateliers de discussion organisés

Date	Thème	Nombre d'enseignants présents	Nombre d'expatriés français (hors animatrice)
4 juin	La cuisine (les habitudes alimentaires, les repas traditionnels, la cuisine de fête,...)	14	4
15 juin	Les langues	18	3 Français et une Mauricienne francophone
29 juillet	La famille, le mariage	8	3
13 août	Les gestes	13	4

5.1.2 –Présentation de chaque séance

Bien que les séances n'aient pas fait l'objet de comptes-rendus formels (ce n'était pas le but), j'ai pu noter après chaque discussion « à chaud » les quelques éléments qui m'avaient semblé importants à retenir de la discussion. La présentation de chaque séance proposée ci-dessous reprend ces éléments, avec l'objectif de mettre en lumière les aspects saillants de la rencontre interculturelle et de montrer comment le thème abordé avait pu influencer sur les modalités de la discussion.

La cuisine (4 juin)

Le thème de la cuisine avait été largement plébiscité par les professeurs lors des échanges préalables. J'ai souhaité proposer ce thème en premier car, par son aspect concret, il contient *a priori* moins de charges émotionnelles liées aux croyances et aux valeurs de chacun. L'idée était de « concrétiser » le principe des ateliers de discussion et de faire venir le maximum de professeurs pour la première. J'avais aussi comme objectif de faire un bilan rapide de la réunion avec les participants pendant le dernier quart d'heure.

Quatorze professeurs ont participé à cette première réunion, tous étaient présents à la réunion préalable de concertation. Quatre expatriés français ont également participé.

Nous avons d'abord exploré quelles étaient les connaissances de chacun sur la cuisine et les traditions culinaires de la culture autre, puis nous avons discuté de la façon dont était

perçue la cuisine française par les Indiens, et la cuisine indienne par les Français. Enfin, chacun a raconté ses propres habitudes et traditions en matière de cuisine.

Quelques remarques à l'issue de la discussion :

- La cuisine est un élément de fierté identitaire, et se sont mises en place chez certains des stratégies de valorisation de leur culture respective ;
- le groupe a pu comprendre les différences importantes entre les deux cultures, par exemple, le fait de manger ou non avec les doigts. Manger avec les doigts est considéré comme le signe d'un manque d'éducation en France, tandis que pour les Indiens c'est la façon la plus « pure » de manger, en ne salissant pas la nourriture au contact d'instruments extérieurs au corps.
- les enseignants de l'AFB ont exprimé lors de cette réunion, et cela reviendra pratiquement dans chaque rencontre, la diversité de leur culture, en se démarquant les uns des autres par leur appartenance régionale. La cuisine a été l'instrument d'une forte revendication identitaire. Il a été intéressant de voir par exemple comment une enseignante d'origine tamoule, a affirmé son identité régionale en déclarant que le repas tamoul était « le plus équilibré au monde » par la variété des denrées qu'il comporte. S'en est suivi une discussion où chacun a fait état des caractéristiques de sa région¹⁶. Les enseignants de l'AFB ont finalement trouvé un consensus en déclarant que « l'Inde n'était pas un pays mais plusieurs pays ».
- en revanche, les expatriés français ont beaucoup utilisé les vocables de regroupement identitaire, comme « nous », « les Français », « dans notre culture », etc. qui par contraste montrait une homogénéité du sous-groupe, probablement due à un réflexe identitaire en face d'un groupe aussi éloigné culturellement. Cette homogénéité s'est aussi traduite dans la perception qu'ont exprimée les Français de la cuisine indienne (« riche », « en sauce », « épicée », « avec des ingrédients difficiles à définir », etc.). Nous avons creusé ensuite les habitudes culinaires de chacun et là des différences ont été perçues, non pas des différences régionales, comme dans le groupe d'Indiens, mais sur la façon de considérer les traditions culinaires lors des fêtes et des grandes occasions.

Il n'y a pas eu de problème de prise de parole dans le groupe, où les participants ont échangé sans inhibition et difficultés apparentes, à l'exception d'une enseignante qui ne s'est pas du tout exprimé. Dans l'ensemble les échanges sont restés courtois et ouverts. Le thème

¹⁶ S'ils sont tous de nationalité indienne, les enseignants de l'AFB proviennent de diverses régions du pays.

de la cuisine a permis de découvrir une variété de contextes et d'appartenances culturelles dont les participants ont pris conscience au cours de la réunion. Ils ont également pris conscience du réflexe identitaire d'homogénéisation d'un groupe en face d'un groupe différent, et de l'affirmation identitaire que pouvait faire chacun en revendiquant son appartenance à sa propre culture. Le rôle de l'animatrice a été de faire s'écouter les participants, de mettre en relief les expressions liées aux réflexes identitaires, et de relancer la discussion si nécessaire.

Le dernier quart d'heure a été consacré à un bilan rapide et « à chaud » de cette première réunion. Les participants ont globalement apprécié les échanges, et ont souhaité poursuivre l'expérience des rencontres. Une enseignante a émis l'idée que chaque rencontre pouvait être préparée avant en se documentant sur le thème proposé. Cette suggestion nous a conduit à convenir que, dans la mesure du possible et sur la base du volontariat, chacun des thèmes puisse être préparé à l'avance par un Indien et par un Français sur leurs culture/pays respectifs, qui transmettraient au groupe leurs perceptions du sujet. La préparation préalable a donc été plébiscitée dans le but de servir de déclencheur à la discussion. On verra par la suite qu'il a été difficile de maintenir ce système pour chaque réunion.

Les langues (15 juin)

La discussion suivante a eu lieu environ deux semaines plus tard avec pour thème « les langues ». Il avait été convenu qu'une enseignante de l'AFB préparerait une présentation rapide sur les langues indiennes, et une Française invitée à participer, elle-même professeure de français dans une école, a apporté quelques informations sur les langues parlées en France.

Comme la précédente, cette réunion s'est déroulée dans un climat propice à l'écoute et à l'échange. Néanmoins, le grand nombre de participants a rendu plus difficile l'animation de la réunion. En effet, dix-huit professeurs sont venus. L'effet de « bouche à oreille » souhaité pour optimiser la participation à ces rencontres a joué pleinement à l'issue de la première rencontre. Trois Français étaient présents et j'avais également convié à cette réunion une personne mauricienne, parlant français couramment, qui a apporté un éclairage culturel sur le créole. Cependant la discussion avec autant de participants n'a pas été simple à gérer.

À la différence de la réunion sur la cuisine, la discussion a porté autant sur les événements historiques et le cadre institutionnel des langues que sur l'expérience personnelle des participants. La différence de contexte entre les deux cultures a conduit à une discussion moins équilibrée entre les Français et les Indiens. Les Indiens ont beaucoup évoqué la diversité linguistique de leur pays, voire de leur région –deux Indiennes originaires toutes

deux de la même région, le Maharastra, ont par exemple déclaré mal se comprendre car elles ne venaient pas de la même ville, l'une étant de Bombay et l'autre de Pune¹⁷ - et ont exposé leur expérience du contact avec les différentes langues indiennes. Les Français ont surtout évoqué le monolinguisme de leur pays en expliquant les raisons historiques. La participation à la discussion de la Mauricienne a été positive dans le sens où elle a apporté aux enseignants de l'AFB une autre facette de la langue française. La préparation de quelques faits culturels sur les langues par les deux personnes qui s'étaient portées volontaires a permis d'apporter des informations mais a surtout favorisé la discussion en tant qu'élément déclencheur.

L'analyse de la discussion fait ressortir les points suivants :

- en racontant leurs expériences diverses au sujet des langues, les enseignants de l'AFB ont entrevu toute la complexité de la question des langues dans leur pays.
- la comparaison entre la France et l'Inde a mis en avant la notion de conflit de langues qui est devenu un des points saillants de la discussion. Pour les Français présents, dont la langue maternelle et la langue de l'éducation (l'école) sont identiques, le conflit de langue ne fait pas partie de leur expérience. Les enseignants indiens ont pris conscience de la spécificité de leur contexte, en observant les réactions des Français présents à la réunion.
- la valorisation de la culture indienne a été perceptible lors de cette réunion où les Français ont exprimé leurs sentiments positifs à l'égard du plurilinguisme des Indiens.

La famille, le mariage (29 juillet)

La troisième réunion a été organisée plus d'un mois après, puisque j'avais pris des congés en France entre le 16 juin et le 10 juillet. La participation a été moins importante qu'à la réunion précédente, avec seulement huit professeurs présents à cette réunion. Peut-être le thème, plus en lien avec l'histoire personnelle de chacun que les précédents, a-t-il semblé plus difficile à discuter par les enseignants. Peut être aussi que le grand nombre de participants à la réunion précédente a découragé certains de venir. Trois expatriés français étaient présents. La préparation souhaitée en amont avait été proposée par une enseignante de l'AFB qui finalement n'est pas venue à la réunion. Une Française avait préparé quelques informations d'ordre statistique sur l'évolution du nombre de mariages, de divorces, de la composition des familles, etc.

¹⁷ En Inde, la question des langues est un sujet sensible et politique. En plus des deux langues « nationales » du pays, chaque État a sa propre langue officielle, les frontières administratives des États ayant été calquées sur les frontières linguistiques.

Avec le recul, il s'avère que cette réunion a été la plus difficile à conduire. En effet, le climat positif et ouvert des discussions précédentes n'a pas toujours été simple à maintenir. Des jugements négatifs ont été émis sur la culture autre par quelques participants. Il y a eu notamment de la part d'une enseignante de l'AFB des réactions négatives à propos de la situation qu'elle percevait en France. Sur ce sujet, la différence culturelle est très forte : en Inde, le mariage est une institution très ritualisée, les mariages sont arrangés par les familles, il y a une forte déconsidération sociale pour les divorcés. La situation en France était perçue par cette personne comme le signe d'une société « où on divorce facilement » et « où on ne respecte pas le mariage ». J'ai dû intervenir beaucoup plus souvent pour remettre en perspective ces jugements de valeur et faire prendre conscience au groupe de l'ethnocentrisme véhiculé par ces propos. La discussion avec les Français s'est avérée positive dans le sens où certains ont exprimé leurs sentiments contrastés sur la question du mariage, en affirmant leur attachement personnel à l'institution tout en approuvant la liberté individuelle et le peu de pression sociale sur le mariage. L'enseignante elle-même s'est trouvée un peu isolée sur cette question dans son groupe d'appartenance. Cette discussion a été l'occasion d'essayer de faire comprendre aux participants que la diversité des points de vue n'est pas seulement liée à l'appartenance au pays, mais est liée à l'histoire personnelle de chacun.

D'autre part, le sujet est très impliquant sur le plan personnel et fait écho à l'histoire intime de chacun. Il y avait à cette réunion une jeune femme indienne (une enseignante) qui allait se marier quelques semaines plus tard, et qui était intéressée par les commentaires plus personnels des participantes mariées. J'ai réalisé que cette discussion pouvait potentiellement se transformer en groupe de parole, où chacun expose ses problèmes. Jusqu'où peut-on aller dans le récit de ses problèmes dans une réunion interculturelle ? J'ai choisi de recentrer la discussion sur les perceptions de chacun de la culture autre, mais la question reste posée.

Les gestes pour communiquer (13 août)

Deux semaines plus tard, une réunion sur les gestes a été proposée. Ayant eu du mal à trouver des volontaires pour préparer quelque chose sur ce sujet, j'ai pris la décision d'animer la réunion en faisant faire un jeu aux participants. Cela permettait d'expérimenter de nouvelles façons de mener ces rencontres et de renouveler l'intérêt des participants en variant l'approche. La participation a été plus forte qu'à la réunion précédente, avec treize enseignants. Quatre Français ont assisté à la réunion.

J'ai commencé la réunion par demander à chacun de réfléchir quelques minutes pour choisir un geste, dont il fallait faire deviner au groupe la signification. Ensuite, un tour de

table a permis à ceux qui le souhaitent de présenter au groupe le geste qu'ils avaient choisi pour susciter les réactions. L'aspect ludique de l'activité a favorisé la discussion. Là encore, les échanges entre les enseignants se sont révélés très intéressants par la découverte réciproque des spécificités régionales. Puis, j'ai proposé au groupe des enseignants, à partir d'une liste de gestes que j'avais préparée, de deviner pour chaque geste quelle était sa signification et à quel registre « de langue » il appartenait. Ensuite, une enseignante de l'AFB a proposé à son tour au groupe de deviner quelques gestes qu'elle mimait. L'activité a bien « marché » car tous ont participé dans une atmosphère ludique. Elle a suscité l'intérêt et l'étonnement des participants, notamment quand la discussion a porté sur un geste commun à plusieurs cultures, mais dont la signification est différente dans chacune. En cela, la réunion a atteint ses objectifs d'aller à la rencontre d'une autre culture, mais elle est restée superficielle dans le sens où n'ont pas été abordés des sujets ouvrant à des représentations conflictuelles et controversées. La rencontre est restée au stade ludique, de l'échange agréable autour d'un jeu et d'un thème sans enjeu de valeurs ou de croyances personnelles. Il n'y a pas eu de revendications identitaires sur ce sujet qui est resté finalement un peu « extérieur » aux participants.

5.2 – Bilan

La mise en œuvre du dispositif, par la conduite de ces quatre réunions, a fait l'objet d'un bilan basé d'une part sur mon analyse du déroulement de ces rencontres, d'autre part d'après le retour des professeurs ayant participé à ces réunions, retour recueilli lors d'une réunion pédagogique organisée peu de temps après le dernier atelier de discussion, le 29 août. Dans ce bilan, nous avons aussi fait une analyse du dispositif par rapport à son objectif d'améliorer la compétence interculturelle, telle qu'elle a été théorisée par le modèle de Byram (1997).

5.2.1 Analyse du déroulement des réunions

Tout d'abord, j'ai noté une participation active des enseignants aux réunions et au cours des discussions. Sur le plan quantitatif, le nombre de participants à chaque réunion était globalement satisfaisant, même si au final il s'avère que ce sont toujours les mêmes professeurs qui ont participé. Certains enseignants n'ont jamais été présents, le plus souvent par manque de disponibilité. Il faudra rechercher des moyens pour inciter l'ensemble des professeurs à participer. Sur le plan qualitatif, les échanges se sont déroulés dans un climat de

convivialité et de respect, ce qui a été très apprécié par les professeurs, comme nous le verrons au paragraphe suivant. Les règles fondamentales à observer dans les rencontres interculturelles énoncées par Byram *et al.* (2002 : 28), telles que écoute mutuelle, respect de l'autre, courtoisie, ont été respectées dans les ateliers de discussion.

Le respect de ces règles de conduite est lié d'une part à la maturité et à l'expérience du groupe des enseignants de l'AFB, qui en tant que professeurs ont à la fois une expérience de la gestion des groupes et une ouverture évidente à la culture cible, d'autre part à l'esprit d'ouverture et de découverte qu'avaient les ressortissants français, motivés pour participer aux réunions car désireux de mieux comprendre la culture du pays où ils vivent. Il faut mentionner ici que ces éléments constituent un contexte très favorable pour expérimenter des rencontres interculturelles.

Un autre aspect positif qui ressort de l'analyse des réunions est le caractère équilibré des échanges. En effet, l'hypothèse de la réciprocité entre le groupe des Indiens et le groupe des Français en ce qui concerne la curiosité et l'ouverture a été avérée. Le contexte culturel et historique est favorable à cet équilibre. L'histoire commune aux deux pays ne montre pas de confrontations entre les cultures française et indienne, liée à la domination coloniale par exemple, restée très localisée (les comptoirs indiens). L'esprit d'équilibre et le principe d'égalité des cultures ont été observés lors de ces rencontres, ce qui ce qui au final a permis de valoriser les participants (Lepez, 2004).

La liberté laissée à la discussion a été un élément du dispositif à la fois positif et potentiellement améliorable. En effet, elle a permis de mettre en confiance les participants pour s'exprimer, de créer le climat favorable à l'échange, et d'affirmer le caractère non contraignant du dispositif. Cependant, je me demande si apporter une structuration ou des outils spécifiques (support, activités, etc.) ne pourrait pas davantage faire émerger des éléments de clivage sur la perception des cultures, comme par exemple les stéréotypes. En effet, un exercice comme celui du Q-sort peut être un déclencheur intéressant à une confrontation des points de vue, parce qu'il oblige les participants à se positionner. Nous y reviendrons lors de la réflexion sur les pistes d'amélioration.

Sur le plan personnel, à l'occasion de ces réunions j'ai compris quels étaient les enjeux liés au rôle de l'animateur. S'assurer que la parole circule, que l'écoute et le respect d'autrui soient permanents, permettre à chacun de s'exprimer, et surtout faire en sorte que les participants prennent de la distance par rapport à des jugements et des représentations stéréotypées ont été les principes directeurs de l'animation des réunions.

En me mettant moi-même en situation d'animer ces rencontres dans l'esprit de la démarche interculturelle, j'ai pu expérimenter le rôle que doit avoir l'enseignant dans sa pratique de classe. Cela légitimera aux yeux des enseignants ma fonction lorsque j'organiserai et j'animerai une formation de sensibilisation à la démarche interculturelle pour que les enseignants puissent la pratiquer dans leurs classes. Cette expérience m'a préparé aussi personnellement à mieux transmettre aux professeurs lors de la future formation les éléments essentiels de l'animation de réunions interculturelles.

5.2.2 –La perception des professeurs

Le bilan des ateliers de discussion avec les professeurs a été fait lors d'une réunion de travail organisée cette fois par le bureau pédagogique, dans le cadre de la communication régulière avec les professeurs. Cette réunion qui a duré une journée, a eu lieu le 29 août soit un peu plus de deux semaines après le dernier atelier de discussion.

Le bilan des rencontres était à l'ordre du jour de la réunion et le sujet a donc été abordé au milieu de la journée sous forme d'une question posée au groupe. Les réactions ont dans l'ensemble été très positives : globalement les professeurs disent avoir apprécié les ateliers de discussion. L'orientation thématique, la rencontre avec des Français, et la possibilité de discuter de façon assez libre ont été les trois points positifs les plus cités. Cette appréciation des ateliers de discussion porte davantage sur les aspects interactifs et communicatifs de la rencontre que sur l'acquisition de connaissances de la culture française, qui était pourtant une attente exprimée au départ par les enseignants. Cela semble signifier que les ateliers de discussion ont bien atteint leur objectif de privilégier les échanges et la rencontre, et par conséquent de sensibiliser les enseignants à la démarche interculturelle.

Un autre aspect fondamental qui ressort du bilan fait avec les enseignants est l'aspect convivial de chaque rencontre. Les professeurs étaient contents de se retrouver, heureux de partager un moment ensemble, et quelques enseignants ont même exprimé l'idée qu'ils avaient pu mieux connaître certains de leurs collègues qu'ils ne faisaient « que croiser dans les couloirs de l'Alliance » auparavant. Cette dimension conviviale semble un point extrêmement important pour l'appréciation de la réussite des ateliers de discussion. La possibilité de poursuivre la rencontre avec un déjeuner informel a certainement contribué à cette convivialité. On retrouve ici un élément clé souligné par B. Lepez lorsqu'elle relate son expérience de la démarche interculturelle :

Le groupe classe doit être un véritable laboratoire de communication interculturelle où grâce à la multiplication des échanges et la diversification des stratégies de communication, les étudiants arrivent à mieux se connaître et mieux se comprendre. (2004)

Les enseignants ont également déclaré qu'ils avaient apprécié de pouvoir parler de leur propre culture à des expatriés français qui semblaient intéressés et ouverts sur le sujet. Même si, comme je l'ai déjà mentionné, la France et l'Inde n'ont pas une histoire commune empreinte de conflits de domination, il n'en reste pas moins qu'on perçoit chez les enseignants un besoin de valorisation de leur culture face à la culture occidentale qui reste un modèle dominant¹⁸. Aussi, l'analyse des propos recueillis lors de la réunion de bilan montre que si l'objectif préalable d'aller à la rencontre de la culture française a bien été atteint pour les enseignants, il s'accompagne d'un bénéfice réel sur la valorisation de leur culture, bénéfice perçu a posteriori par le groupe. On retrouve ici le fondement même de la démarche interculturelle :

La pédagogie de la communication interculturelle adopte la démarche interculturelle qui prend appui dans un premier temps sur la culture d'origine. Il s'agit donc d'objectiver et de valoriser la culture d'origine tout en initiant à la décentration. (Lepez, 2004)

À l'issue de la discussion sur le bilan des ateliers, les professeurs ont émis le souhait que le dispositif soit reconduit et que d'autres ateliers soient organisés. Ils ont semblé prêts à participer à de futures discussions et quelques thèmes ont été proposés pour la suite : les proverbes dans les différentes langues, la religion, l'éducation. Il semble confirmé que l'approche par thème convient à l'ensemble des enseignants.

Le bilan extrêmement positif fait par les professeurs est très encourageant pour la poursuite des discussions et la mise en place d'autres activités dans le but d'approfondir la démarche interculturelle. Cependant, lors de la réunion, les commentaires sont restés assez généraux et peu précis. Aucune appréciation négative ou seulement nuancée n'a été formulée, malgré les nombreuses questions posées au groupe sur leur perception de chacun des ateliers. Le fait que l'évaluation des ateliers de discussion ait été abordée en groupe, en ma présence, a probablement contribué à « lisser » les commentaires. Le contexte culturel local, où le respect de la hiérarchie est très important, n'a sans doute pas favorisé une prise de position critique de

¹⁸ La situation diglossique en Inde entre l'anglais, langue dominante, et les langues indiennes, dominées, en est une illustration.

la part des enseignants lors de la réunion de groupe. Une évaluation individuelle sous forme de questionnaire anonyme aurait peut-être conduit à une analyse plus contrastée et plus précise de la part des enseignants sur le dispositif. C'est ce que j'envisagerai de faire lors de la prochaine évaluation.

5.2.3 – *Un bilan positif par rapport à l'amélioration de la compétence interculturelle*

L'objectif de ce dispositif était de développer la compétence interculturelle des enseignants. Essayons de faire un bilan en reprenant les composantes de la compétence interculturelle, telles qu'elles ont été théorisées dans le modèle de Byram (1997).

Sur la question du *savoir être*, les enseignants ont potentiellement dans l'ensemble développé une attitude d'ouverture et de réflexion sur des cultures différentes lors de ces réunions. Le dispositif a permis, en plus de la rencontre avec la culture française, une ouverture de chacun sur les cultures régionales indiennes différentes de sa propre culture. Les enseignants se sont beaucoup questionnés entre eux sur leurs origines et leur région d'appartenance. La prise de conscience de la diversité culturelle de leur contexte est certainement un acquis de ces rencontres pour les enseignants. En participant aux réunions, en s'intéressant aux cultures autres présentes autour d'eux, en réagissant de façon positive et ouverte aux perceptions des autres, les enseignants ont probablement amélioré leur compétence sur la question du savoir être. La réunion sur la cuisine par exemple a permis de mettre en lumière des façons contradictoires de juger une même réalité (la différence des goûts, des façons de manger, etc.).

L'acquisition de *savoirs* peut être assimilée à la prise de conscience par les enseignants de la diversité des situations en France à travers le discours de plusieurs expatriés. Les expériences et perceptions personnelles des Français présents aux réunions ont sans doute enrichi les savoirs des enseignants de l'AFB. Mais sur cette question, il me semble que le choix du thème est une variable forte. Je ne suis pas certaine que les enseignants aient appris beaucoup de choses qu'ils ne connaissaient déjà à la réunion sur le mariage. En revanche, la réunion sur les gestes a apporté des éléments de l'ordre du savoir, la réunion sur les langues aussi avec l'apport fait par la personne française qui avait préparé la réunion (les langues régionales en France notamment).

Sur les plans des *savoir-faire* et *savoir-comprendre*, le bilan est plus difficile à faire. Comment analyser les apports des rencontres sur ces aspects ? Rappelons que ces aptitudes reviennent à comprendre les documents ou événements d'une autre culture, à acquérir de

nouvelles connaissances et à agir de façon appropriée en situation de communication. Sur ces aspects, les enseignants ont déjà acquis une compétence grâce à leur expérience préalable de la culture française. Il est difficile d'affirmer que le dispositif a apporté une amélioration de la compétence sur ces aspects, on ne peut que le supposer.

Enfin, la capacité à l'évaluation critique de plusieurs cultures et la négociation de compromis (*savoir s'engager*) a été plusieurs fois mise à l'épreuve lors des ateliers de discussion. Par exemple, lorsque pendant la discussion sur les langues, certains Indiens ont fait part de leur admiration du monolinguisme en France, car d'après eux cela contribue à atteindre un niveau de maîtrise de la langue plus important que dans leur contexte, où la langue maternelle étant souvent différente de la langue de l'éducation, ils ont le sentiment de ne maîtriser vraiment aucune de leurs langues. En revanche, la perception des Français était totalement différente car ils ont manifesté un sentiment très positif, voire admiratif, pour le plurilinguisme des Indiens. Cette réunion a été l'occasion d'une valorisation réciproque de la culture autre et d'une appréciation plus critique de sa propre culture. Le regard valorisant des autres a permis à chacun des groupes de relativiser son point de vue critique sur son contexte culturel. La réunion sur le mariage s'est avérée intéressante aussi, pour des raisons différentes. Elle a permis de « faire vivre » au groupe une situation d'incompréhension et de jugement de valeur de la culture autre, situation qu'il est nécessaire de gérer en faisant un compromis.

5.3– Les pistes d'amélioration

5.3.1–Les aspects organisationnels

À la suite de cette expérimentation, quelques pistes pour améliorer le dispositif peuvent être envisagées. Certaines, que nous évoquerons d'abord, sont liées à l'organisation des rencontres. Pour faciliter la discussion et donner à chacun la possibilité de s'exprimer, il est nécessaire de limiter le nombre de participants aux réunions. L'expérience de l'animation des rencontres me conduit à envisager le nombre idéal entre douze et quinze participants. On peut envisager de dédoubler les réunions et de créer des groupes d'une dizaine d'enseignants, dont la composition sera revue régulièrement pour que chaque professeur ait l'occasion d'être en interaction avec tous les autres enseignants.

La participation aux rencontres est aléatoire, en fonction de la motivation des enseignants. Il faut travailler sur des incitations de deux ordres : d'une part, inciter à venir ceux qui n'ont pas participé, d'autre part, faire en sorte que les enseignants participent à plusieurs réunions.

En effet, le bilan a montré que chaque réunion n'avait pas contribué de la même façon à développer la compétence interculturelle. Pour inciter les enseignants à participer, la marge de manœuvre de l'AFB est presque nulle. La motivation des enseignants restera le moteur du dispositif, l'institution n'est pas en mesure de créer la moindre obligation, sauf à envisager de rémunérer les professeurs, ce qui n'est pas à l'ordre du jour (nous ne détaillerons pas ici les points positifs et négatifs d'un tel système qui n'est de toute façon pas envisagé par l'AFB). Il est donc nécessaire de travailler sur les éléments qui contribuent à maintenir la motivation, nous y reviendrons dans le paragraphe suivant.

L'idée de faire travailler avant une ou deux personnes pour donner des éléments de contenu s'est avérée intéressante dans le sens où cela a effectivement permis de nourrir la discussion et d'enrichir les savoirs. Cependant, cette disposition s'avère trop aléatoire, elle repose uniquement sur la motivation de certains et nous avons vu qu'il est difficile de la maintenir dans la durée. Il est préférable de laisser ouverte la possibilité à ceux que cela intéresse de préparer le thème de la réunion en amont, et de ne pas prévoir formellement de préparation.

5.3.2 – Les thèmes et la conduite des réunions

Pour la conduite des réunions, le canevas du déroulement des trois premières rencontres qui offre la possibilité de discuter à partir de questions posées en début de séance peut être conservé. Le bilan de ces réunions est positif que ce soit du point de vue des participants que de l'analyse quant aux apports pour améliorer la compétence interculturelle. La réunion sur les gestes, avec la mise en place d'une activité ludique, ne s'est pas avérée très intéressante en termes d'échanges interculturels, même si elle a été très appréciée par les professeurs pour son aspect ludique et convivial. Mais au-delà de l'activité proposée, le choix du thème peut être questionné par rapport à la richesse d'une discussion.

On peut, lorsque le dispositif sera reconduit, garder l'approche par thème qui est plébiscitée par les enseignants, et contribue à la motivation de participer. Cependant, il est nécessaire de travailler de façon plus approfondie en amont sur le choix des thèmes. En effet, il faudrait pouvoir proposer au groupe des thèmes suffisamment concrets et « simples » pour lancer et maintenir une discussion, mais aussi potentiellement riches sur le plan de l'interaction culturelle (expression de représentations personnelles, prise de position des participants, etc.). Il faut pour cela travailler avant le potentiel de chacun des thèmes sur ce plan-là. Un thème comme la décoration ou l'aménagement de la maison par exemple peut

conduire à une discussion sur le rapport de chacun à la religion (en effet, on observe dans la plupart des intérieurs indiens, une place –voire une pièce- particulière consacrée à la dévotion, avec un autel et des images religieuses, ce qui n'existe pas dans la culture française). D'un côté, il faut conserver la nature abordable et « facile d'accès » des thèmes à proposer, et en même temps, l'animateur peut travailler au préalable sur le potentiel du sujet pour orienter la discussion vers la confrontation des points de vue, pour ne pas en rester au stade purement descriptif des différences.

C'est probablement ainsi que l'on pourra rendre les réunions les plus riches possibles du point de vue de l'échange interculturel. J'ai amorcé dans le bilan une réflexion sur l'opportunité d'introduire pendant la réunion des activités spécifiques plus structurées (et j'ai cité en exemple le Q-sort). Cependant, en gardant à l'esprit que la convivialité et la spontanéité de la discussion sont des éléments de satisfaction importants pour les enseignants, il ne semble pas que ce soit une vraie piste d'amélioration. On peut se demander aussi si cette disposition serait appréciée des ressortissants français, qui pourraient y voir une approche trop directe, voire trop directive, de la rencontre interculturelle. N'oublions pas que leur participation repose entièrement sur une motivation personnelle (encore plus que pour les enseignants, dont la motivation est aussi à considérer du point de vue professionnel). Il est préférable semble-t-il à ce stade, et pour la reconduction à court terme du dispositif, de travailler sur les potentiels de chacun des thèmes choisis pour s'assurer de la richesse des échanges interculturels. L'introduction d'activités structurées pour favoriser les échanges interculturels pourra être envisagée à plus long terme, s'il s'avère nécessaire de varier le dispositif afin de maintenir la motivation et de ne pas laisser les participants.

5.3.3 – Comment reconduire le dispositif

Quelques idées ont émergé au cours du bilan pour améliorer le dispositif. Il semble après réflexion que ce dispositif, en partie parce qu'il repose sur la motivation des enseignants de l'AFB, mais aussi par la nature de ses objectifs, est nécessairement évolutif. Voici les recommandations qui peuvent être faites à ce stade pour reconduire le dispositif.

- Organiser des rencontres entre les enseignants de l'AFB et des membres de la communauté française pour discuter en groupe des différences culturelles sur divers sujets est à la base du dispositif.
- Proposer des thèmes de discussion potentiellement déclencheurs de l'expression de différences culturelles est nécessaire ; l'animateur de la réunion doit être vigilant sur

cet aspect de la rencontre, pour ne pas en rester à la juxtaposition de perceptions et d'expériences.

- Concevoir le dispositif comme un ensemble fini de réunions (quatre ou cinq), prévues à l'avance dans un calendrier selon un rythme bimensuel. Cela permettrait de :
 - contribuer à l'augmentation de la participation. On peut faire l'hypothèse qu'un dispositif prévoyant des rencontres régulières sans limitation dans la durée donne la possibilité aux enseignants de remettre à plus tard leur participation ;
 - maintenir la motivation des professeurs pendant une courte période (deux à trois mois) ;
 - choisir des thèmes complémentaires et inciter ainsi à la fidélisation des participants ;
 - faire un bilan à l'issue du dispositif. Le bilan pourra être fait cette fois par questionnaire individuel anonyme pour mettre les enseignants en situation optimale d'exprimer leur opinion ;
 - se donner la possibilité de faire évoluer le dispositif à chaque reconduction afin de conserver la motivation des participants et éviter une situation « d'essoufflement », par exemple en introduisant des activités plus structurées dans le groupe.

Ces quelques pistes d'amélioration seront prises en compte au moment de reconduire le dispositif, ce qui est prévu début 2011, après la formation à l'interculturel, dont allons maintenant détailler les objectifs et le contenu. Les perspectives présentées dans la dernière partie de ce mémoire permettent de définir les actions à prévoir à partir de 2011.

6^{ème} partie – Perspectives

6.1- Travailler la notion d’interculturel

À côté du dispositif des ateliers de discussion, le travail en profondeur prévu sur la notion d’interculturel, deuxième volet de la formation, doit être proposé aux enseignants, avec comme objectif la mise en pratique de la démarche interculturelle en classe. Pour les raisons exposées dans la quatrième partie, il a été décidé que ce travail serait réalisé après l’expérience en réel des ateliers de discussion. En effet, j’ai fait l’hypothèse que le travail sur la notion d’interculturel serait plus fructueux après une expérimentation directe de la démarche interculturelle dans les ateliers de discussion.

Les grandes lignes du programme ont été élaborées et sont présentées ci-dessous. Cette formation devrait avoir lieu en janvier 2011.

6.1.1 – Organiser une formation pour les enseignants

Le travail avec les enseignants sur la notion d’interculturel est conçu comme une formation pour les professeurs. Cette formation répond à un besoin exprimé largement par les enseignants lors des entretiens individuels (analyse présentée dans la troisième partie), en réponse à l’insécurité ressentie sur le plan technique, le sentiment de « bricoler » en classe, lors de l’enseignement des aspects culturels. La formation proposée doit permettre d’apporter des réponses aux enseignants sur le plan technique pour améliorer leurs compétences professionnelles. Il s’agira de présenter le cadre théorique du sujet et de discuter avec les enseignants autour de leur pratique de classe pour qu’ils prennent conscience du lien entre la démarche interculturelle et ce qu’ils font déjà avec leurs apprenants. Nous l’avons vu lors de l’analyse des entretiens, les enseignants font en classe un travail à partir des comparaisons entre l’Inde et la France, favorisent la prise de parole des apprenants sur leurs propres habitudes culturelles, mettent les apprenants en situation de produire des représentations de la culture cible. Ils ont déjà intuitivement des pratiques liées à la démarche interculturelle, mais ils ne connaissent pas les fondements du processus. La formation doit aussi permettre aux professeurs de prendre conscience que l’enseignement des aspects socioculturels est inclus dans la démarche interculturelle et que celle-ci correspond à une pratique différente de l’enseignement de la langue.

Le travail sur l'interculturel pourrait se dérouler au cours d'une demi-journée de formation selon le schéma suivant. Tout d'abord, il s'agira de comprendre comment est perçue la notion par les enseignants en questionnant le groupe. Cependant, il est peu probable que de nouveaux éléments soient proposés par les professeurs. Je fais en effet l'hypothèse que les enseignants qui n'ont pas été interrogés apportent peu de précisions supplémentaires sur le sujet, étant donné l'homogénéité des propos recueillis au cours des entretiens individuels. En revanche, il est à peu près certain qu'aborder le sujet de l'interculturel lors d'une réunion en groupe avec les enseignants suscitera, comme lors des entretiens, beaucoup de curiosité et de questions. On peut supposer que la majorité des enseignants exprime le souhait d'en savoir davantage sur cette notion, et surtout sur la mise en place de la démarche.

Ensuite, la discussion avec les enseignants portera sur leur pratique en classe, par exemple à partir de questions sur la façon dont ils gèrent les jugements et les stéréotypes émis par les apprenants. L'objectif est de les faire prendre conscience qu'ils mettent déjà en place dans leurs classes de façon intuitive des pratiques qui se rapportent à la démarche interculturelle. À partir des questions posées sur la façon dont ils enseignent les aspects socioculturels, les enseignants pourront prendre conscience des enjeux de l'approche interculturelle et des liens avec leur pratique en classe.

L'étape suivante pourra être consacrée à un exposé des grandes lignes de l'approche interculturelle, en présentant aux enseignants les objectifs de la démarche. On pourra par exemple s'appuyer sur les travaux de Byram *et al.* pour le Conseil de l'Europe :

Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes "autres" en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations. (2002 : 11)

Pour illustrer la mise en pratique de ces objectifs, on proposera au groupe de faire un lien entre la démarche interculturelle et l'expérience vécue lors des ateliers de discussion. Les enseignants pourront travailler autour des points communs entre les fondements théoriques exposés et leur expérience personnelle de l'échange interculturel pour comprendre les finalités et le contenu des séances interculturelles.

Un autre objectif important de cette formation sera de « décomplexer » les enseignants par rapport à leur identité de « non natif ». Rappelons-nous que cette préoccupation est largement ressortie lors des entretiens individuels, les professeurs se questionnant sur leur légitimité à enseigner les éléments d'une culture de laquelle ils ont une expérience limitée. En formant les professeurs à la démarche interculturelle, on minimise ce complexe en permettant aux professeurs d'assumer leur identité de « non natif » par la valeur plus importante accordée à leur capacité d'analyse qu'à leur connaissance « parfaite » de la culture cible, comme le soulignent Byram *et al.* :

On peut dire par conséquent que le « complexe d'infériorité » que peut avoir le locuteur non national d'une langue est simplement le produit de malentendus et de préjugés. Il y a, en fait, un élément encore plus important que la connaissance d'une langue telle que la pratique le « locuteur national » : c'est la capacité d'analyse ; et une formation spécifique à l'analyse des systèmes culturels est effectivement une contribution majeure à la formation générale du professeur de langues vivantes – quelle que soit sa langue maternelle. (2002 : 20)

L'objectif de la formation est d'amener les enseignants à endosser le rôle d'intermédiaire culturel, ayant une fonction de médiateur entre plusieurs cultures, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique. La formation doit aider les enseignants à prendre conscience que l'objectif de la démarche interculturelle n'est pas de donner une vision soi-disant « juste » de la culture (nous avons vu en effet que cette vision n'existe pas) mais d'ouvrir les apprenants à la rencontre avec une autre culture.

[Il faut] souligner que l'objectif principal de l'enseignement de la dimension interculturelle n'est pas simplement la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné.[...] Aussi le "bon professeur" n'est-il en fait ni le locuteur national de la langue étudiée, ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère : 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 *et al.*, 2002 : 10)

Enfin, le fondement de la démarche implique que l'enseignant soit capable de gérer en classe des situations « engageant les émotions et un investissement personnel des élèves » (Byram *et al.*, 2002 : 37). Cet aspect de l'enseignement est certainement assez nouveau pour les enseignants de l'AFB qui n'ont pas été formés à cet objectif spécifique. Il conviendra de

s'attarder sur cet élément du processus pour s'assurer que les professeurs ont bien intégré cet aspect, au besoin en faisant des études de cas. On pourra aussi proposer aux professeurs d'échanger régulièrement sur leurs expériences en classe lors de groupes de discussion.

La formation sera aussi l'occasion pour les professeurs de réfléchir à la manière dont ils réagiront face à la production de préjugés par leurs apprenants, et comment ils vont pouvoir les remettre en question. Là encore, la mise en commun d'éléments de réflexion permettra de construire des stratégies pour gérer les situations en classe.

6.1.2 – Création de matériel pédagogique pour la classe

La formation proposée aux professeurs a pour objectif d'améliorer leurs compétences pédagogiques, en ayant pris connaissance des fondements de la démarche interculturelle et du lien de celle-ci avec leurs pratiques actuelles, et en se basant sur leur expérience vécue de la démarche lors de leur participation aux ateliers de discussion. Cette formation doit inclure un module destiné à faire travailler les enseignants sur le matériel pédagogique existant ou à concevoir, pouvant servir de support à la démarche. La conception du matériel doit être envisagée pour répondre à deux objectifs distincts. D'une part, il faut travailler à partir de l'existant, le manuel et éventuellement d'autres supports déjà utilisés en classe par les enseignants, à adapter pour le public du cours de français général à l'AFB. D'autre part, il est nécessaire de concevoir un matériel nouveau, destiné à répondre à la demande croissante des entreprises pour des cours interculturels, conformément aux objectifs de l'institution.

Commençons par explorer comment créer du matériel pédagogique pour la classe. Le travail sur le matériel existant sera fait dans le prolongement des discussions et travaux préalables sur la notion d'interculturel, décrits précédemment, idéalement lors d'une seconde demi-journée de formation. Il est en effet important que le plus grand nombre de professeurs soient associés à ce travail de conception, étant donné qu'ils sont tous confrontés à la question de l'enseignement des éléments culturels dans leurs cours réguliers. On pourra d'abord travailler à partir du manuel *Alter Ego* qu'utilisent tous les professeurs dans leurs cours, et faire élaborer aux enseignants une séquence d'après les pages du manuel consacrées aux aspects socioculturels.

Les thèmes traités dans les manuels peuvent être développés dans une perspective interculturelle et critique. [...] Les apprenants peuvent être encouragés à analyser le manuel en question de manière critique. (Byram *et al.*, 2002 : 24)

L'objectif de ce travail est d'aboutir à la production de pratiques immédiatement adaptables à la situation en classe. Il s'agit aussi de renforcer chez les professeurs l'idée que la démarche interculturelle s'inscrit dans la continuité de ce qu'ils font déjà au quotidien et qu'elle peut être mise en œuvre dans le cadre du programme actuel, avec le matériel qu'ils connaissent déjà.

Un programme ou cursus prédéterminé peut donc être modifié ou remis en question par des techniques très simples, permettant aux apprenants de prendre conscience des valeurs et significations implicites de matériel qu'ils utilisent. (Byram *et al.*, 2002 : 25)

Une fois ce travail réalisé, on pourra élaborer des séquences pédagogiques à partir de matériel authentique. On verra dans le paragraphe suivant comment peut être organisé un tel travail. L'objectif sera de diversifier les supports pour donner la possibilité aux professeurs de varier leurs séances. La pertinence du choix des supports et des thèmes n'est pas problématisée en tant que telle, c'est plutôt la manière de les exploiter qui sera travaillée :

Un objectif tel que "apprendre à repérer les effets ethnocentriques" est indépendant d'un thème spécifique ou d'un type de document précis. Peuvent y concourir indifféremment planisphères, plans de ville, manuels scolaires, documents de la presse écrite, orale ou télévisuelle. (Zarate, 1993 : 119)

Parmi les supports disponibles et potentiellement intéressants à exploiter, on pense immédiatement aux catalogues touristiques et aux publicités pour les voyages, ces documents véhiculant des représentations à décoder dans le cadre de la démarche interculturelle.

On pourra comparer la vision des étrangers sur le pays de l'apprenant, telle qu'elle apparaît dans les guides de voyage ou les brochures touristiques, et l'expérience et la vision personnelle de l'apprenant sur son propre pays ; l'élève notera alors très rapidement l'écart entre ces deux visions. De la même manière, l'apprenant pourra être amené à se demander si sa perception d'un pays étranger donné correspond à l'idée que s'en fait la population même de ce pays. (Byram *et al.*, 2002 : 16)

6.1.3 – Répondre à la demande des entreprises pour des cours interculturels

Un des objectifs de l'AFB exposés dans la partie « contexte » est, rappelons-le, de répondre à la demande croissante des entreprises internationales implantées à Bangalore pour des formations interculturelles. En effet, les entreprises souhaitent que leurs employés soient formés pour se débrouiller en France s'ils doivent voyager dans le pays, et surtout pour être capables de communiquer et de travailler dans les meilleures conditions possibles avec leurs collègues français. Ces formations ont la particularité de constituer un produit en soi et d'être déconnectées du cours de langue, ce qui a des incidences sur certains aspects de la conception des séquences pédagogiques comme on le verra.

Le travail approfondi avec les enseignants sur la démarche interculturelle les prépare à concevoir et à mettre en œuvre ces formations. Cependant, à la différence du cours de français général dispensés à l'AFB, elles doivent être spécifiquement conçues pour répondre à la demande de ce public.

En premier lieu, ces formations seront obligatoirement dispensées dans la langue source des apprenants, c'est-à-dire en anglais. Il conviendra de rechercher des supports pédagogiques utilisables par ce public non francophone et d'adapter des activités pédagogiques existantes à la langue source des apprenants. Par exemple, on pourra s'inspirer des fiches pédagogiques proposées dans le dossier du site www.franccparler.org qui met à disposition des enseignants des outils pour travailler l'interculturel en classe. On pourra aussi travailler des séquences pédagogiques où le point de départ est l'expérience des apprenants, ayant eu des relations professionnelles avec des Français. Du côté du matériel, une recherche auprès des agences de voyages permettra de récupérer des documents présentant la France et l'Europe¹⁹. Enfin, on pourra traquer dans les médias indiens les articles ou chroniques qui parlent de la France. J'ai mentionné au début de ce mémoire qu'on ne parlait presque pas de la France dans les médias, donc une véritable veille s'impose pour être en mesure de trouver des documents exploitables. La visite du Président de la République Française prévu en décembre 2010 en Inde, et notamment à Bangalore où il passera une journée, est une occasion pour les médias de parler de la France, et il faudra profiter de cette opportunité pour récupérer du matériel.

Les supports pédagogiques sont donc à concevoir en anglais. Les objectifs de ces formations interculturelles à destination des entreprises sont de transmettre un savoir-faire et

¹⁹ La France n'est pas une destination touristique en tant que telle pour le marché indien. Les agences de voyage proposent le plus souvent des « tours d'Europe » incluant généralement un ou deux jours en France.

d'éduquer à la rencontre interculturelle. Ces objectifs sont complémentaires dans une formation interculturelle, à condition de prendre conscience de l'articulation entre les deux, suivant en cela les recommandations de Byram *et al.* :

L'enseignant peut, par exemple, concevoir tout un ensemble d'activités pour permettre à l'apprenant d'analyser sa propre expérience de la "culture-cible" -uniquement à partir de ce qu'il a entendu dire ou de ce qu'il a pu lire à ce sujet –et d'en tirer des conclusions. L'enseignant pourra donner des informations factuelles sur le mode de vie le plus courant dans le contexte d'une certaine culture, et sur les modèles généralement suivis par les personnes appartenant à la (ou aux) culture(s) en question ; mais, en réalité, l'élément le plus important est d'encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant. (2002 : 16)

Les modules de formation à destination des entreprises doivent être élaborés en tenant compte de la spécificité du public d'apprenant. À la différence du cours de langue, la formation est courte, se déroulant généralement sur une ou deux journées pour répondre aux contraintes des entreprises. Il convient donc d'inclure dans ce module des activités de démarrage pour créer le climat de confiance propice à la réceptivité de la démarche interculturelle. La communication sur ces formations sera aussi à travailler de manière approfondie afin d'éviter les malentendus. Les entreprises souhaitent le plus souvent que soient apportés à leurs employés des « modes d'emploi » leur permettant de travailler plus efficacement dans un contexte multiculturel, comportant des recettes à appliquer lorsqu'il y a interaction avec des Français. Cette simplification traduit le besoin des entreprises d'évaluer la qualité de la formation à partir de résultats tangibles dans leur activité, c'est-à-dire de mesurer l'efficacité de la formation avec des indicateurs. Il est nécessaire qu'un dialogue soit engagé avec les décideurs en entreprise pour expliquer la démarche et le contenu de la formation.

6.1.4 –Une structure pour la création de matériel : la CIP

La mise en œuvre des formations pour les entreprises comprend un travail important de conception et de recherche de supports. La formation des enseignants à la démarche interculturelle leur permettra non seulement de connaître les finalités du processus et la façon de proposer la démarche en classe, mais aussi d'être capable de créer du matériel pédagogique. Dans notre contexte, la conception de matériel pédagogique doit être envisagée

pour répondre à deux finalités éducatives différentes : les cours de français général avec la création de supports à partir de documents authentiques, comme nous l'avons évoqué précédemment, et surtout les cours en entreprise pour élaborer les séquences de formation interculturelle à destination des employés des multinationales.

Ce travail de conception doit s'effectuer dans un cadre précis. En effet, il est illusoire de compter uniquement sur la bonne volonté des enseignants qui pourrait à terme se tarir et dont il est difficile pour l'institution d'exiger des résultats. D'autre part, la production de séquences pédagogiques s'accompagne d'une réflexion alimentée par des échanges de points de vue. La dimension collective du travail est un facteur favorable pour atteindre les objectifs fixés. C'est pourquoi, après une discussion avec l'équipe de direction au cours du stage, nous avons mis en place une structure pour assurer la conception de matériel pédagogique. Cette structure a été créée pour répondre à plusieurs objectifs (qui ne seront pas détaillés ici) et sera utilisée suite à la formation des professeurs en janvier 2011 pour la création du matériel pédagogique destiné aux formations à l'interculturel.

Nous avons appelé cette structure, la Cellule d'Innovation Pédagogique (CIP). Elle est rattachée au bureau pédagogique qui fixe les objectifs et contrôle le travail réalisé. Deux professeurs sont employés à la CIP pour travailler 9h par semaine ensemble selon un emploi du temps défini au préalable de 3h pendant 3 jours de la semaine, avec une rémunération basée sur la rémunération des heures de cours. La durée du travail et la rémunération des professeurs ont été décidées par la direction en fonction des moyens de l'AFB. Les professeurs ont un contrat d'une durée de deux mois pour travailler à la CIP. Cela permet aux enseignants de s'engager sur une durée relativement courte et à l'établissement d'assurer un roulement pour que tous les professeurs qui le souhaitent puissent participer à la CIP. Ce projet a été proposé aux enseignants au mois de mai et a rencontré un vif succès. Ils y ont vu l'occasion d'améliorer leurs compétences sur le plan pédagogique, en abordant un aspect de leur métier qu'ils n'ont pas beaucoup d'occasions de pratiquer, la conception. D'autre part, le travail sous la direction du bureau pédagogique comporte une dimension de formation attractive pour les enseignants en les mettant directement en contact avec des « natifs » formés en FLE, le directeur pédagogique et moi-même. La CIP a été lancée au mois de juin 2010, pour répondre à différents objectifs, dont l'un est la création de matériel pédagogique. Une salle de réunion de l'AFB a été équipée de deux ordinateurs reliés à Internet et d'une armoire fermée à clef. Un planning d'utilisation affiché chaque semaine a permis à la CIP de fonctionner sans mobiliser de ressources en termes d'espace.

6.2-L'évaluation

6.2.1 –Comment envisager l'évaluation des enseignants sur le plan de la compétence interculturelle ?

On ne peut terminer cette réflexion sur l'expérience menée sans aborder le sujet de l'évaluation. Si l'objectif de notre expérimentation est le développement des compétences socioculturelles des enseignants de l'AFB et l'acquisition d'une compétence interculturelle, comment évaluer que ces objectifs ont été atteints ? Comment évaluer les compétences des enseignants ? Nous ne prétendons pas ici apporter de réponses définitives à ces questions, mais proposer quelques pistes de réflexion.

Le cadre théorique de référence a passé en revue les quelques éléments clés pour évaluer la compétence interculturelle. La difficulté de l'évaluation, nous l'avons vu, repose sur l'équilibre à trouver entre la mise au point de critères pour « mesurer » la compétence applicable à tous, et l'élaboration d'outils permettant la prise en compte de parcours spécifiques au niveau individuel.

Mais comment les enseignants de l'AFB devraient-ils être évalués ? En tant que participants aux rencontres interculturelles, ils pourraient être évalués à l'aide d'outils à concevoir, sur la base de ce qui est préconisé dans le cadre théorique, comme la carte de compétences et le portfolio. On peut aussi décider de les évaluer, non pas en tant qu'apprenants, mais en tant qu'enseignants. D'un point de vue institutionnel, il est logique de concevoir l'évaluation de cette manière. En effet, le plan de formation est un investissement de l'établissement pour former ses ressources humaines, et l'évaluation des compétences se conçoit comme une évaluation des compétences professionnelles de l'équipe.

6.2.2 –Le type d'évaluation à privilégier

Il est alors possible d'envisager une évaluation à partir de l'observation en classe de la pratique sur le plan pédagogique. Cette proposition présente un double avantage. D'une part, les enseignants de l'AFB accepteront plus naturellement une évaluation de leur compétence via leurs pratiques. En effet, l'évaluation de l'équipe des professeurs est un processus continu à l'AFB, le bureau pédagogique mettant en place régulièrement des observations de classe pour travailler sur des pistes d'amélioration au plan pédagogique. D'autre part, la mise au

point d'une grille d'évaluation adéquate pour évaluer cette compétence en s'appuyant sur des éléments concrets, la pratique en classe, peut être plus facile à concevoir.

La mise au point de la grille d'évaluation, du processus et du calendrier reste à décider. On peut dès à présent établir que l'évaluation en classe des enseignants sera faite par le bureau pédagogique. Le prestataire de la formation pourra participer en amont à l'élaboration des outils, mais n'interviendra pas dans l'acte d'évaluation. Cela permettra de poursuivre le processus de formation, notamment avec l'organisation de nouvelles réunions interculturelles, sans que la perspective de l'évaluation constitue un frein pour les enseignants. Par ailleurs, l'évaluation sera ainsi mieux acceptée par les professeurs, car le bureau pédagogique est dans son rôle de superviseur de l'activité « cours », garant de la qualité sur le plan pédagogique.

Les outils d'évaluation doivent être conçus pour apprécier la compétence des enseignants lors de la pratique en classe des cours de français général, mais aussi lors des cours en entreprise. On concevra spécifiquement des grilles d'évaluation adaptée à ces nouveaux produits pédagogiques lorsque ceux-ci auront été élaborés et testés.

Conclusion

Nous avons présenté dans ce mémoire la conception d'un projet et la mise en œuvre d'un dispositif de formation pour améliorer les compétences interculturelle et socioculturelles des enseignants de l'Alliance Française de Bangalore, ville du Sud de l'Inde. Nous avons mené une démarche qui s'apparente à la recherche-action. Dans un contexte très éloigné de la France, sur le plan géographique, mais aussi et surtout sur le plan culturel, nous avons cherché à analyser les besoins et les attentes des professeurs, destinataires finaux de la formation, en se référant au cadre théorique correspondant. La démarche itérative mise en place, incluant une concertation avec les enseignants, a permis de conduire le projet, en élaborant ses grandes lignes à partir du cadre théorique et de l'analyse approfondie du terrain, puis en finalisant le dispositif avec l'équipe des enseignants. L'expérimentation a fait l'objet d'un double bilan, celui du concepteur du projet et celui des professeurs. À partir de ce bilan, des pistes pour améliorer le dispositif ont été proposées. L'expérimentation doit se poursuivre avec les outils complémentaires prévus : le travail en profondeur sur la notion d'interculturel et la conception des cours pour les entreprises. En parallèle, le dispositif des ateliers de discussion sera reconduit en intégrant les modifications proposées.

Du point de vue de la direction de l'établissement, le dispositif a été évalué à ce stade par le niveau de satisfaction des enseignants après leur participation aux ateliers de discussion. Le bilan du projet dans son ensemble sera fait ultérieurement de deux manières : par l'évaluation de la compétence des professeurs à mettre en œuvre la démarche interculturelle sur le plan pédagogique, notamment avec des outils d'évaluation de la pratique en classe, et aussi par le bilan des cours interculturels en entreprise, bilan à la fois quantitatif (nombre de cours dispensés), et qualitatif (appréciation de la formation par les entreprises).

Quels sont les enseignements à retirer de la réalisation d'un tel travail ? D'abord, sur le plan de la conduite du projet, je tiens à souligner que la concertation permanente avec les enseignants de l'AFB a été une condition essentielle pour la mise en œuvre de ce dispositif de formation, par l'analyse de leurs attentes et par leur implication dans la définition du dispositif. Il est indéniable que la motivation des enseignants à participer est le moteur du projet, ce qui pose la question de sa pérennité. Il s'agira d'entretenir cette motivation, en faisant évoluer le dispositif et en diversifiant les projets interculturels. Ensuite, au niveau de l'organisation du travail, il est certain que le contexte institutionnel et professionnel a été favorable à la conduite du projet. La latitude laissée à la stagiaire pour travailler en autonomie

et les circuits de décision facilitée sont des atouts non négligeables au moment de tirer des enseignements de l'expérience menée. Sur le plan de l'investigation et de la réflexion, la mise en œuvre de ce projet a requis un travail de réflexion en amont pour d'une part aborder un champ théorique et en retirer des enseignements applicables au terrain, et d'autre part analyser les spécificités du contexte de travail, en prenant comme cadre d'analyse les fondements théoriques issus de la recherche. Conduire un projet comme celui-là revient à faire des allers-retours permanents entre théorie et terrain. Les résultats de cette expérimentation ont permis d'apporter des réponses à la problématique de départ, par la mise en œuvre d'un dispositif adapté au contexte et basé sur le cadre théorique, dont le bilan s'avère positif sur le plan de l'acquisition des compétences socioculturelles et interculturelle. Ces réponses sont cependant aujourd'hui partielles : il est nécessaire d'envisager la poursuite du projet pour compléter le dispositif mis en place. À cette condition seulement, on pourra, en évaluant le projet dans sa totalité, vérifier qu'une réponse a été apportée à la question posée au départ.

Sur le plan personnel, je retire du stage et de la conduite de cette recherche-action de nombreux bénéfices. En premier lieu, la possibilité de faire un travail transversal impliquant l'ensemble d'une équipe pédagogique a été une expérience enrichissante. La communication et le travail permanent avec le bureau pédagogique m'ont permis d'apprendre quels sont les défis auxquels est confrontée la direction pédagogique d'un établissement de formation. Par ailleurs, le choix de la problématique et les recherches menées sur la démarche interculturelle et l'enseignement des éléments socioculturels en classe de langue m'ont donné la possibilité d'explorer un champ théorique riche et évolutif, et de mener une réflexion pour la conception d'un nouveau dispositif. Enfin, et c'est probablement là le plus important, dans le cadre du master professionnel, le travail réalisé à l'Alliance Française de Bangalore à l'occasion du stage a été une expérience très enrichissante de l'articulation entre la théorie et la mise en pratique. Pouvoir concevoir et mettre en œuvre un programme de formation, à partir du cadre théorique de référence et de l'analyse d'un contexte spécifique, puis en faire le bilan, m'ont permis de comprendre comment la formation universitaire peut être exploitée dans le cadre d'un projet professionnel.

À cet égard, le bilan est pour moi extrêmement positif à l'heure où je termine ma formation de master FLE. Je conclus en formulant le souhait de poursuivre le travail engagé à l'Alliance Française de Bangalore, et d'explorer d'autres pistes sur le sujet de la compétence interculturelle, sujet potentiellement riche sur le plan de l'expérimentation. Je termine en remerciant tous ceux grâce à qui ce stage a été très enrichissant tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Bibliographie

- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*
Didier, Paris, 2001
- Abdallah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, (3^{ème} Ed), Paris,
Anthropos
- Abdallah-Preteceille, M. & Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle*,
Paris, PUF
- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier-Didier,
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*,
Multilingual Matters, Clevedon England Philadelphia.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et
l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg,
- Byram, M., Gribkova B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans
l'enseignement des langues -Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil
de l'Europe, Strasbourg.
- Dervin, F (2004). *Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de
mobilité : ouvertures*. Consulté en octobre 2010 : <http://users.utu.fi/freder/mob.pdf>
- Gautheron-Boutchatsky, C. & Kok-Escalé, M.C. (2004). *Réflexions sur l'émergence de
compétences interculturelles dans trois lieux d'échanges*, Les Cahiers du CIEP, Paris, Didier,
pp.70-76
- Hall, E.T. (1990). *Understanding cultural differences, Germans, French and Americans*,
Maine, Intercultural Press
- Jaeger, K (2001) *Le locuteur interculturel et les exigences actuelles sur la compétence
linguistique et culturelle*, Sprogforum n°19, pp.52-57. Consulté en octobre et novembre
2010 : <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Jaeger.pdf>
- Kim, J.H. & Lallemand, I. (2004). *Réflexions sur l'émergence de compétences interculturelles
dans trois lieux d'échanges*, Les Cahiers du CIEP, Paris, Didier, pp.44-55
- Kramsch, C.(1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press,
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford :Oxford University Press
- Lepez, B. (2004). *Apprentissage des langues et des cultures et construction identitaire*,
Contribution orale à une table ronde organisée par l'INRP. Consulté en novembre 2010 :
<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7175.pdf>

- Porcher, L. (1986). Pédagogie interculturelle et stéréotypes, *Langue française* n°123
septembre
- Porcher, L. (1997). Lever de rideau. *Les représentations en didactique des langues et cultures*, n°2, Paris, Crédif (pp.11-27)
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier
Essais-Crédif

Sitographie

(Sites consultés en octobre et novembre 2010)

http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm

<http://www.edufle.net/La-dimension-interculturelle-dans-la-pratique-pedagogique>

<http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/sommaire.htm>

<http://www.mondialisations.org/php/public/art.php?id=146&lan=FR>

<http://lidiil.revues.org/index2383.html>

Université Stendhal Grenoble 3

Master 2 FLE professionnel - Mémoire

**Élaboration et mise en œuvre d'un dispositif de formation
pour améliorer les compétences socioculturelles
et interculturelle des enseignants
de l'Alliance Française de Bangalore (Inde)**

Annexes

Liste des annexes

ANNEXE 1 - Guide d'entretien

ANNEXE 2 – Profil de l'échantillon

ANNEXE 3 - Transcription des entretiens

- Entretien 1 : Aruna
- Entretien 2 : Antara
- Entretien 3 : Geeta
- Entretien 4 : Kareena
- Entretien 5 : Mahesh
- Entretien 6 : Papiya
- Entretien 7 : Reena
- Entretien 8 : Sanjana

ANNEXE 1 - Guide d'entretien

Bonjour,

Dans le cadre de mon stage, je vais mettre en place des modules de formation sur les aspects socioculturels, formation spécialement dédiée aux enseignants de l'AF. Afin d'adapter au mieux cette formation aux attentes des professeurs, je souhaiterais vous poser quelques questions. Cet entretien dure trois quarts d'heure environ ; la confidentialité est garantie.

Pour commencer, voici quelques questions sur votre profil

1-Depuis combien de temps enseignez-vous le français à l'AF ? Si moins de 2 ans STOP

2-Combien de temps pensez-vous encore enseigner à l'AF ? Si moins de 2 ans STOP

3-Avez-vous ou avez-vous eu par le passé une expérience de l'enseignement dans une école ou un centre de langues ?

- Si oui, dans quelle(s) institution(s) ? niveaux, temps, contexte institutionnel, matériel pédagogique utilisé.

4-Donnez-vous des cours particuliers ?

- Si oui, profil des apprenants et fréquence

5-Quel est votre âge ?

Parlons maintenant de votre expérience d'enseignant(e) à l'AF :

6-Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne à l'AF par semaine/par mois depuis un an ?

7-Depuis que vous enseignez à l'AF, avez-vous travaillé régulièrement ? Si non, pourquoi ?

8-A quels niveaux enseignez-vous en ce moment ?

- Avez-vous enseigné à d'autres niveaux à l'AF par le passé ? Lesquels ?

9-Quel matériel utilisez-vous dans vos cours à l'AF ?

- Si matériel différent d'Alter Ego, description du matériel

Pour ceux qui travaillent ou ont travaillé dans un autre centre de langue (école, etc.)

Réponse positive à (Q3)

10- Y a-t-il des différences avec l'AF ?

- Si oui, lesquelles ? Pédagogie, contacts avec l'équipe d'enseignants, exigences de travail, etc.

Parlons maintenant de votre expérience de la langue française et de la France

11-Où avez-vous appris le français ? Quand ? Avec quels professeurs ?

12-Quelles ont été vos motivations pour apprendre le français ?

13-Avez-vous déjà séjourné en France ?

- Si oui, où et quand ? Dans quel contexte (professionnel, loisirs) ? Combien de temps ?

14- Avez-vous l'occasion de fréquenter des Français en dehors de l'AF ?

15- Avez-vous des occasions de parler français autres que dans le cadre de l'AF ?

16- Avez-vous le projet de faire un voyage en France à court terme ?

- Si oui, quand ? Où ? Dans quel contexte ?

17-Suivez-vous l'actualité sociale et culturelle de la France ?

-Si oui, comment vous informez-vous ? Journaux, télévision, radio, Internet, autre

-A quelle fréquence ?

Parlons maintenant de la façon dont vous travaillez les aspects socioculturels avec les étudiants.

18-A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ?

-si oui, pourquoi ?

-à quel niveau ?

19-D'après vous, quels sont les aspects socioculturels qu'il est important de faire découvrir à vos étudiants ?

20-Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ?

-temps passé, supports utilisés, etc.

-quels sont les thèmes que vous abordez ?

21-Cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ?

22-Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous travaillez les aspects socioculturels en classe ? Lesquelles ?

23-D'après vous, quelles sont les attentes des apprenants sur les aspects socioculturels ?

- Qu'est-ce qui les intéresse ?

- Quelles sont les questions qu'ils posent ?

24-A votre avis, comment devrait-on aborder en classe les aspects socioculturels ?

Pour terminer, je voudrais vous poser quelques questions sur la question de l'interculturel

24-A votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ?

25-Avez-vous une expérience sur ce sujet ?

-Si oui, avez-vous déjà eu une formation à l'interculturel ? Laquelle ?

-Si oui, avez-vous déjà mené des formations sur l'interculturel ? Décrivez

-Si oui, quels sont les outils et les méthodes que vous connaissez ?

26-Cela vous intéresserait-t-il personnellement de travailler sur ce sujet ?

-Si oui, pourquoi ?

-Si oui, quels sont les aspects qui vous intéresseraient plus particulièrement ?

ANNEXE 2 – Profil de l'échantillon

N°	Nom*	Sexe	Age	Niveau(x) enseigné (s)	Ancienneté à l'AFB	Voyages en France
1	Aruna	F	52	B2 – C1	12 ans	Oui – une année étude université, 1985
2	Antara	F	27	A1 / entreprises	2 ans	Non
3	Geeta	F	42	A1 –A2	9 ans	Oui – 4 ou 5 fois - un mois, stage de formation, 2006
4	Kareena	F	36	A1 – A2 – B1	6 ans	Oui – 4 mois, formation, 2004
5	Mahesh	M	28	A1 –A2	2 ans	Oui – 8 mois, assistant anglais, 2004
6	Papiya	F	26	A1	3 ans	Non
7	Reena	F	36	A1 – A2 – B1	6 ans	Oui – un mois, stage de formation 2006
8	Sanjana	F	31	A1	3 ans	Oui – une année étude université, 2005

*Les prénoms ont été modifiés pour garantir la confidentialité

ANNEXE 3 - Transcription des entretiens

Entretien 1

Nom du professeur : **Aruna**

Date de l'entretien : 12 mai 2010

Bonjour,

Dans le cadre de mon stage, je vais mettre en place des modules de formation sur les aspects socioculturels, formation spécialement dédiée aux enseignants de l'AF. Afin d'adapter au mieux cette formation aux attentes des professeurs, je souhaiterais vous poser quelques questions. Cet entretien dure trois quart d'heure environ ; la confidentialité est garantie.

Pour commencer, voici quelques questions sur votre profil

1-Depuis combien de temps enseignez-vous le français à l'AF ?

Depuis 12 ans

2-Combien de temps pensez-vous encore enseigner à l'AF ?

Toute ma vie j'espère !

3-Avez-vous ou avez-vous eu par le passé une expérience de l'enseignement dans une école ou un centre de langues ? Oui, j'ai enseigné à Mount Carmel College pendant 3 ans

- **Si oui, dans quelle(s) institution(s) ? niveaux, temps, contexte institutionnel, matériel pédagogique utilisé.** C'était la 3^{ème} langue, niveau débutant, 2 à 3h par semaine, des livres de français faits par des Indiens...

4-Donnez-vous des cours particuliers ? Non, vraiment je n'aime pas ça

5-Quel est votre âge ? 52 ans

Parlons maintenant de votre expérience d'enseignant(e) à l'AF :

6-Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne à l'AF par semaine/par mois depuis un an ? Je fais le cours B2, donc 10h par semaine

7-Depuis que vous enseignez à l'AF, avez-vous travaillé régulièrement ? Si non, pourquoi ? Oui, j'ai toujours enseigné régulièrement

8-A quels niveaux enseignez-vous en ce moment ? B2

- **Avez-vous enseigné à d'autres niveaux à l'AF par le passé ? Lesquels ?** Oui, j'ai fait tous les niveaux, mais maintenant je fais le niveau intermédiaire et aussi parfois le C1

9- Quel matériel utilisez-vous dans vos cours à l'AF ? Pour B2, j'utilise Edito, et aussi du matériel que je fabrique à partir de textes que je cherche

Pour ceux qui travaillent ou ont travaillé dans un autre centre de langue (école, etc.)

Réponse positive à (Q3)

10- Y a-t-il des différences avec l'AF ?

- **Si oui, lesquelles ?** Pédagogie, contacts avec l'équipe d'enseignants, exigences de travail, etc. Oui, beaucoup de différences, si vous voulez faire de la discipline, il faut aller enseigner dans une école !

Parlons maintenant de votre expérience de la langue française et de la France

11- Où avez-vous appris le français ? Quand ? Avec quels professeurs ? J'ai commencé à Hyderabad à l'école et puis j'ai fait un master à l'université d'Hyderabad

12- Quelles ont été vos motivations pour apprendre le français ? J'adore le français, je voulais apprendre à structurer ma pensée comme les Français

13- Avez-vous déjà séjourné en France ?

- **Si oui, où et quand ? Dans quel contexte (professionnel, loisirs) ? Combien de temps ?** Oui, j'ai fait une année à l'Université de Grenoble en 1985

14- Avez-vous l'occasion de fréquenter des Français en dehors de l'AF ? Assez peu maintenant, je ne connais pas de Français à Bangalore à part les stagiaires

15- Avez-vous des occasions de parler français autres que dans le cadre de l'AF ? Oui, avec d'autres professeurs à Hyderabad, ou des anciens étudiants. Mais je parle de plus en plus anglais avec les autres professeurs.

16- Avez-vous le projet de faire un voyage en France à court terme ? J'aimerais bien retourner en France, mon expérience est vieille maintenant, mais je n'ai pas de projets.

17- Suivez-vous l'actualité sociale et culturelle de la France ? Oui, je lis beaucoup en français, je regarde aussi TV5

- **A quelle fréquence ?** Tous les jours, je regarde Internet en français

Parlons maintenant de la façon dont vous travaillez les aspects socioculturels avec les étudiants.

18- A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ?

- **si oui, pourquoi ?** Oui, évidemment c'est important, on transmet la culture quand on enseigne la langue, c'est évident.

- **à quel niveau ?** A tous les niveaux, pour les débutants ça commence avec des petites choses simples : les fêtes, la famille, ... après il faut aborder des sujets moins concrets. Par exemple en B2, on parle de la rencontre amoureuse, la rupture et la réconciliation, on parle aussi des auteurs

importants, Simone de Beauvoir, le féminisme et puis aussi la logique, le raisonnement, l'argumentation c'est très français.

19-D'après vous, quels sont les aspects socioculturels qu'il est important de faire découvrir à vos étudiants ? Tout ce que j'ai déjà dit, la philosophie, les valeurs. Vous savez, les Indiens ne sont pas du tout éduqués comme ça, pour argumenter et structurer un discours, c'est très difficile pour nous, et il faut apprendre ça.

20-Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ? Je prends des textes dans la méthode ou sur Internet, et puis je raconte aussi mon expérience de la France

-cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ? Oui évidemment sur le mariage par exemple c'est très différent.

21-Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous travaillez les aspects socioculturels en classe ? Lesquelles ? Non, je n'ai pas de difficultés, c'est parfois difficile de faire sentir les différences aux étudiants. Par exemple, moi je raconte beaucoup des anecdotes de quand j'étais en France, ils aiment bien c'est concret, c'est vécu, mais il y a longtemps que je ne suis pas allée en France, c'est vieux, je voudrais y retourner pour pouvoir faire partager à mes étudiants une expérience récente.

22-D'après vous, quelles sont les attentes des apprenants sur les aspects socioculturels ? Connaître la vie quotidienne

23-A votre avis, comment devrait-on aborder en classe les aspects socioculturels ? En racontant des anecdotes vécues, sa propre expérience d'Indien en France.

Pour terminer, je voudrais vous poser quelques questions sur la question de l'interculturel

24-A votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ? Comprendre les différences entre les cultures et accepter la culture des autres

25-Avez-vous une expérience sur ce sujet ? Non

26-Cela vous intéresserait-t-il personnellement de travailler sur ce sujet ? Oui j'aimerais bien

Entretien 2

Nom du professeur : **Antara**

Date de l'entretien : 13 mai 2010

Bonjour,

Dans le cadre de mon stage, je vais mettre en place des modules de formation sur les aspects socioculturels, formation spécialement dédiée aux enseignants de l'AF. Afin d'adapter au mieux cette formation aux attentes des professeurs, je souhaiterais vous poser quelques questions. Cet entretien dure trois quart d'heure environ ; la confidentialité est garantie.

Pour commencer, voici quelques questions sur votre profil

1-Depuis combien de temps enseignez-vous le français à l'AF ? Depuis 2 ans

2-Combien de temps pensez-vous encore enseigner à l'AF ? Je ne sais pas, je voudrais continuer encore plusieurs années

3-Avez-vous ou avez-vous eu par le passé une expérience de l'enseignement dans une école ou un centre de langues ? Non

4-Donnez-vous des cours particuliers ? Non

5-Quel est votre âge ? 27 ans

Parlons maintenant de votre expérience d'enseignant(e) à l'AF :

6-Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne à l'AF par semaine/par mois depuis un an ? Je fais en général 1 cours en semaine, donc 10h par semaine, et souvent aussi 1 cours le week-end ou des remplacements, donc plutôt 20h par semaine.

7-Depuis que vous enseignez à l'AF, avez-vous travaillé régulièrement ? Si non, pourquoi ? Oui, j'ai toujours travaillé à chaque session.

8-A quels niveaux enseignez-vous en ce moment ? A1 partie 1, à l'AF et aussi dans les entreprises

- **Avez-vous enseigné à d'autres niveaux à l'AF par le passé ? Lesquels ?** Plusieurs fois j'ai fait A1 partie 2

9-Quel matériel utilisez-vous dans vos cours à l'AF ? Toujours Alter Ego, j'utilise la méthode et le DVD aussi

- **Si matériel différent d'Alter Ego, description du matériel.** Dans les cours aux entreprises, on utilise la méthode Objectif Express

Parlons maintenant de votre expérience de la langue française et de la France

11-Où avez-vous appris le français ? Quand ? Avec quels professeurs ? J'ai commencé à l'école, puis j'ai appris ici à l'AF de Bangalore

12-Quelles ont été vos motivations pour apprendre le français ? C'était possible en 3^{ème} langue, et après j'ai continué car j'ai aimé la langue.

13-Avez-vous déjà séjourné en France ? Non jamais, j'aimerais bien y aller

14- Avez-vous l'occasion de fréquenter des Français en dehors de l'AF ? Non

15- Avez-vous des occasions de parler français autres que dans le cadre de l'AF ? Non

16- Avez-vous le projet de faire un voyage en France à court terme ? Non pas de projet, j'aimerais proposer ma candidature pour un poste d'assistante (d'anglais) en France, mais je ne l'ai pas encore fait.

17-Suivez-vous l'actualité sociale et culturelle de la France ? Oui parfois, je regarde Internet et quelquefois je prends des journaux à la bibliothèque

-A quelle fréquence ? C'est irrégulier

Parlons maintenant de la façon dont vous travaillez les aspects socioculturels avec les étudiants.

18-A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ?

-si oui, pourquoi ? Oui bien sûr, c'est très important quand on apprend une langue on apprend aussi la culture

-à quel niveau ? Dès le début c'est important, il y a des différences qu'il faut expliquer aux élèves

19-D'après vous, quels sont les aspects socioculturels qu'il est important de faire découvrir à vos étudiants ? La façon de se comporter, de se saluer, la cuisine, les fêtes

20-Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ?

-temps passé, supports utilisés, etc. C'est difficile dans Alter Ego il n'y a rien, Objectif Express c'est mieux, c'est plus précis. Quand dans la méthode il y a des dialogues ou des thèmes, j'essaie de leur expliquer un peu plus, mais je n'ai beaucoup d'expérience moi-même

-cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ? Oui, c'est toujours comme ça, j'explique comment on fait en France et c'est différent de ce qu'on fait ici, c'est pour ça que c'est intéressant

21-Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous travaillez les aspects socioculturels en classe ? Lesquelles ? Non pas vraiment, je n'ai pas été en France alors je n'ai pas d'expérience à raconter, c'est dommage. Je vois des films, mais je ne connais pas la vie des Français !

22-D'après vous, quelles sont les attentes des apprenants sur les aspects socioculturels ? Je ne sais pas s'il y a vraiment des attentes, les étudiants en entreprise sont plus motivés.

- **Qu'est-ce qui les intéresse ?** Ils aimeraient discuter avec des Français

23-A votre avis, comment devrait-on aborder en classe les aspects socioculturels ? Avec des Français natifs qui viennent raconter leurs expériences, je crois que ça intéresserait bien les élèves.

Pour terminer, je voudrais vous poser quelques questions sur la question de l'interculturel

24-A votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ? Je ne sais pas exactement, apprendre la culture des autres ?

25-Avez-vous une expérience sur ce sujet ? Non aucune expérience

26-Cela vous intéresserait-t-il personnellement de travailler sur ce sujet ? Oui bien sûr

-**Si oui, pourquoi ?** J'enseigne le français, c'est important pour moi de mieux connaître la culture de la France

-**Si oui, quels sont les aspects qui vous intéresseraient plus particulièrement ?** Je ne sais pas, l'histoire, la vie quotidienne

Entretien 3

Nom du professeur : **Geeta**

Date de l'entretien : 10 mai 2010

Bonjour,

Dans le cadre de mon stage, je vais mettre en place des modules de formation sur les aspects socioculturels, formation spécialement dédiée aux enseignants de l'AF. Afin d'adapter au mieux cette formation aux attentes des professeurs, je souhaiterais vous poser quelques questions. Cet entretien dure trois quart d'heure environ ; la confidentialité est garantie.

Pour commencer, voici quelques questions sur votre profil

1-Depuis combien de temps enseignez-vous le français à l'AF ? Depuis 2001

2-Combien de temps pensez-vous encore enseigner à l'AF ? Pas de projet de changer

3-Avez-vous ou avez-vous eu par le passé une expérience de l'enseignement dans une école ou un centre de langues ? Non

4-Donnez-vous des cours particuliers ? Non

5-Quel est votre âge ? 42

Parlons maintenant de votre expérience d'enseignant(e) à l'AF :

6-Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne à l'AF par semaine/par mois depuis un an ? 240h par an, je fais trois sessions dans l'année.

7-Depuis que vous enseignez à l'AF, avez-vous travaillé régulièrement ? Si non, pourquoi ? Oui

8-A quels niveaux enseignez-vous en ce moment ? A1

- **Avez-vous enseigné à d'autres niveaux à l'AF par le passé ? Lesquels ?** A2

9-Quel matériel utilisez-vous dans vos cours à l'AF ? Alter Ego

Parlons maintenant de votre expérience de la langue française et de la France

11-Où avez-vous appris le français ? Quand ? Avec quels professeurs ? A l'AF de Chennai. En fait j'ai commencé à 15ans au collège et puis après j'ai continué à l'AF.

12-Quelles ont été vos motivations pour apprendre le français ? Au début, j'étais attirée par la musique, les chansons ; depuis j'ai beaucoup aimé la langue, je la trouve douce. J'aime aussi les films, j'adore le cinéma.

13-Avez-vous déjà séjourné en France ? Oui, quatre ou cinq fois.

- **Si oui, où et quand ? Dans quel contexte (professionnel, loisirs) ? Combien de temps ?** J'ai été partout sauf dans le nord-est. Une fois pour un stage de formation à l'AF de Bordeaux en 2006 ; sinon je suis allée en France pour rencontrer des gens que j'avais connus en Inde, des amis.

14- Avez-vous l'occasion de fréquenter des Français en dehors de l'AF ? Non pas ici à Bangalore, mais dans mon activité, je côtoie parfois des Français (Geeta travaille pour une ONG qui accueille des Français pour des projets de développement).

15- Avez-vous des occasions de parler français autres que dans le cadre de l'AF ? Oui parfois quand je rencontre des Français par mon travail

16- Avez-vous le projet de faire un voyage en France à court terme ? Non pas à court terme

17-Suivez-vous l'actualité sociale et culturelle de la France ? Un peu, mais pas assez

-**Si oui, comment vous informez-vous ? Journaux, télévision, radio, Internet, autre** Ce n'est pas régulier, parfois je regarde les journaux de l'AF

Parlons maintenant de la façon dont vous travaillez les aspects socioculturels avec les étudiants.

18-A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ? oui c'est très important

-**si oui, pourquoi ?** Parce que pour beaucoup d'élèves, il y a une idée de la France, c'est un pays très romantique. Je rêvais de Paris quand j'ai commencé à apprendre le français, mais en arrivant en France, j'ai préféré la province. On apprend une langue à l'AF, mais c'est une activité où il faut savourer, connaître les gens. Vivre dans la famille, connaître comment vivent les familles. J'ai beaucoup appris et apprécié, avec beaucoup de discussions. J'ai pu discuter de plusieurs sujets que je ne discute pas avec ma famille.

-**à quel niveau ?** Dès le début, on commence par les intérêts des étudiants, souvent ils connaissent déjà un peu par fashion TV ou ils connaissent un peu la gastronomie.

19-D'après vous, quels sont les aspects socioculturels qu'il est important de faire découvrir à vos étudiants ? Il faut connaître la façon de vivre au quotidien, les habitudes, le mode de vie, la vie de famille, la vie professionnelle

20-Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ? Quand je fais la partie 1 je demande leur connaissance et les motivations pour apprendre le français, et souvent c'est pas la langue, c'est la culture.

-**temps passé, supports utilisés, etc.** Avant on faisait parfois des petits ateliers avec les étudiants, par exemple on faisait la cuisine, maintenant ça n'existe plus. J'ai copié un CD (Funambule) où il y a des activités, et par les chansons aussi parfois. Ou je fais des jeux, mais pas tellement avec la méthode Alter Ego.

-**quels sont les thèmes que vous abordez ?** tous les thèmes, l'amour, la famille

21-Cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ? Oui bien souvent je fais des comparaisons entre la France et l'Inde ; par exemple, avec le « vous » : dans la famille ici on utilise « vous » avec les gens plus âgés pour marquer le respect, mais pas en France. Ou quand on parle des heures de travail, avec les 35h en France, ils rigolent.

22-Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous travaillez les aspects socioculturels en classe ? Lesquelles ? Au départ, quand on a parlé de coup de foudre, tout le monde hésitait, et après c'est un peu plus facile, ça dépend des sujets ; parler de la famille ça va.

23-D'après vous, quelles sont les attentes des apprenants sur les aspects socioculturels ?

- **Qu'est-ce qui les intéresse ?** Ils adorent les chansons pour retenir, la Grande Sophie par exemple. Ils sont intéressés pour voir des photos, des images, des monuments. Connaître des événements. Avoir une interaction avec des Français.
- **Quelles sont les questions qu'ils posent ?** ils posent des questions quand on fait venir un Français en classe, par ex : « est-ce que tu es marié ? », ils veulent savoir comment vivent les Français.

24-A votre avis, comment devrait-on aborder en classe les aspects socioculturels ? Avec des publicités, des clips. Les chansons bien sûr, faire une intervention avec des Français, avoir un contact avec des Français.

Pour terminer, je voudrais vous poser quelques questions sur la question de l'interculturel

24-A votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ? Connaître la vie des uns et des autres, ce qui nous plaît chez les autres, réfléchir sur ce qui est un peu personnel.

25-Avez-vous une expérience sur ce sujet ? Mon expérience personnelle

-Si oui, avez-vous déjà eu une formation à l'interculturel ? Laquelle ? Non

26-Cela vous intéresserait-t-il personnellement de travailler sur ce sujet ? Un grand oui !

-Si oui, pourquoi ? pour apprendre

-Si oui, quels sont les aspects qui vous intéresseraient plus particulièrement ? apprendre un peu de tout, la cuisine, les livres, avoir des discussions. J'aimerais avoir savoir plus sur le droit des femmes, l'égalité en France, ce qui est choquant pour les Français

Entretien 4

Nom du professeur : **Kareena**

Date de l'entretien : 5 mai 2010

Bonjour,

Dans le cadre de mon stage, je vais mettre en place des modules de formation sur les aspects socioculturels, formation spécialement dédiée aux enseignants de l'AF. Afin d'adapter au mieux cette formation aux attentes des professeurs, je souhaiterais vous poser quelques questions. Cet entretien dure trois quart d'heure environ ; la confidentialité est garantie.

Pour commencer, voici quelques questions sur votre profil

1-Depuis combien de temps enseignez-vous le français à l'AF ? Depuis 2004

2-Combien de temps pensez-vous encore enseigner à l'AF ? J'espère encore longtemps !

3-Avez-vous ou avez-vous eu par le passé une expérience de l'enseignement dans une école ou un centre de langues ? Non, j'ai juste enseigné à l'AF

4-Donnez-vous des cours particuliers ? Non

5-Quel est votre âge ? 36 ans

Parlons maintenant de votre expérience d'enseignant(e) à l'AF :

6-Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne à l'AF par semaine/par mois depuis un an ? en ce moment je n'ai qu'un cours (2h par jour), donc 10h par semaine, mais en général j'en ai deux (20h par semaine)

7-Depuis que vous enseignez à l'AF, avez-vous travaillé régulièrement ? Si non, pourquoi ?

Oui c'est très régulier, mais chaque année, je fais une pause de 2 mois (une session).

8-A quels niveaux enseignez-vous en ce moment ?

A1 part 1 (débutants)

- **Avez-vous enseigné à d'autres niveaux à l'AF par le passé ? Lesquels ?**

Oui, A1 part 2, A2 part 1, et une fois j'ai fait un cours de B1 part 1, mais je préfère les débutants

9-Quel matériel utilisez-vous dans vos cours à l'AF ?

Depuis 2008 c'est Alter Ego, et avant c'était Forum. Quand j'ai commencé, c'était Tempo

- **Si matériel différent d'Alter Ego, description du matériel**

Parfois je cherche des exercices ou des exemples dans d'autres méthodes pour varier un peu

Parlons maintenant de votre expérience de la langue française et de la France

11-Où avez-vous appris le français ? Quand ? Avec quels professeurs ?

J'ai appris ici, à l'AFB, avec les professeurs qui sont encore là ! j'ai pris des cours de 2001 à 2004

12-Quelles ont été vos motivations pour apprendre le français ?

J'ai décidé en 2001 de démissionner de mon job et juste pour faire quelque chose je suis venue ici pour prendre des cours. J'étais expert comptable, je n'aimais pas du tout mon métier. Quand j'ai commencé, je n'aurais jamais pensé être professeur un jour. Au niveau débutant, je n'ai pas pris au sérieux le cours. A partir de A1 part 2 j'ai compris qu'il fallait travailler, et ça m'a plu. L'AFB est à 5 minutes de chez moi, alors à 2h de l'après-midi, plutôt que de faire la sieste, j'ai décidé que ce serait mieux de faire quelque chose, pourquoi pas apprendre le français.

13-Avez-vous déjà séjourné en France ?

- Si oui, où et quand ? Dans quel contexte (professionnel, loisirs) ? Combien de temps ?

Oui, en 2004, je suis restée 4 mois à Besançon pour le certificat de formation des profs, entre septembre 2004 et janvier 2005. C'était de la formation professionnelle.

J'ai beaucoup aimé la France, toute l'expérience m'a plu, j'habitais avec une famille française, je mangeais avec eux, c'était génial. Je les ai revus après 2 ou 3 fois je suis retournée leur rendre visite. Tout m'a plu en France, les gens sympas, j'ai habité avec une famille tellement gentille, sinon ça n'aurait pas été bien.

14- Avez-vous l'occasion de fréquenter des Français en dehors de l'AF ?

Non, pas d'occasion en dehors de l'AF, je ne connais que vous et Lucas (le directeur pédagogique)

15- Avez-vous des occasions de parler français autres que dans le cadre de l'AF ?

Non, aucune occasion, je communique parfois par e-mail avec la famille à Besançon mais jamais au téléphone.

16- Avez-vous le projet de faire un voyage en France à court terme ?

Non pas pour l'instant

17-Suivez-vous l'actualité sociale et culturelle de la France ?

Oui, je regarde tous les jours le journal de France 2

-Si oui, comment vous informez-vous ? Journaux, télévision, radio, Internet, autre

Seulement TV5 ; les journaux on les reçoit ici (à l'AF) mais c'est trop tard, après 2 semaines, ce n'est plus vraiment l'actualité ; la radio, non ; Internet, non, je ne suis pas très... je n'ai pas une bonne relation avec l'informatique !

Parlons maintenant de la façon dont vous travaillez les aspects socioculturels avec les étudiants.

18-A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ? Oui

-si oui, pourquoi ?

Je crois que quand on apprend une langue, il est important de savoir vivre et savoir-être dans cette langue. Les étudiants ils parlent bien, mais s'ils ne savent pas comment se comporter, s'ils ne connaissent pas les habitudes...

-à quel niveau ?

Dés le niveau débutant, quand on parle de « tu » et de « nous », de la manière de saluer, on parle de la bise ; les Indiens ils ne font pas ça. Les cadeaux, les Français les ouvrent dès qu'ils les reçoivent mais pas les Indiens, on les ouvre après. Après le repas, les Français discutent, mais pas les Indiens, ils s'en vont. Il faut que les étudiants soient informés de ces choses pour qu'ils sachent s'ils vont en France.

19-D'après vous, quels sont les aspects socioculturels qu'il est important de faire découvrir à vos étudiants ?

Il faut qu'ils sachent les différences de culture car comme ça on ne juge pas les autres

20-Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ?

On se base sur la méthode Alter Ego. Après, quand il y a certains aspects qui pourraient être différents, alors on en parle. Pour les thèmes, on suit la méthode.

21-Cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ?

Oui, toujours je fais des comparaisons. Je commence par là : je dis : « comment on fait pour se saluer en Inde quand on se rencontre ? » et après, je demande s'ils savent comment on fait en France et je leur explique.

22-Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous travaillez les aspects socioculturels en classe ? Lesquelles ?

Non, pas de difficultés

23-D'après vous, quelles sont les attentes des apprenants sur les aspects socioculturels ?

Il y a beaucoup d'attentes ; même les étudiants qui ne travaillent pas tellement la langue, qui ne sont pas très réguliers au cours, quand on travaille cela les intéresse. Le fait qu'on fasse quelque chose en dehors du livre, ça les intéresse.

Ils ne posent pas vraiment de questions, sur les structures de phrases oui, mais pas sur la culture. Parfois ils rient par exemple, quand je leur dis : « en France, on fait la bise, parfois 2 parfois 3 et parfois 4, alors ils s'étonnent, 4 c'est beaucoup s'il y a du monde ! ».

24-A votre avis, comment devrait-on aborder en classe les aspects socioculturels ?

Moi comme je vous ai dit, je commence toujours par le travail sur le contexte ici, comment on fait en Inde et puis j'aborde comment on fait en France. Ils écoutent et c'est intéressant pour eux.

Pour les supports, je ne sais pas ce qui est bien. Les films, ça ne montre pas grand-chose, par ex, souvent ils s'ennuient si ce n'est pas drôle. Ok pour « bienvenue chez les Ch'tis » ou « Taxi », mais par ex : la gloire de mon père, ils trouvent ça ennuyeux.

Pour le niveau B1, on travaille plus sur les documents authentiques. On fait des comparaisons par ex, dans « la vie est un long fleuve tranquille », la dame qui regarde l'horoscope alors que l'autre, plus bourgeoise, ne regarde pas.

En A2, il y a beaucoup de bouffe ! La nourriture, ça les intéresse beaucoup, ce que les Français mangent. C'est vrai qu'ici aussi les Indiens cuisinent beaucoup.

Pour terminer, je voudrais vous poser quelques questions sur la question de l'interculturel

24-A votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ?

Je ne sais pas, je crois que c'est ce que je fais en classe !

Il y a parfois des idées reçues, par ex : les Français même s'ils connaissent l'anglais ils ne parlent jamais. Ce sont des gens silencieux, mais c'est pas vrai ! C'est parce qu'ils préfèrent parler en français. Ils sont tellement fiers de leur langue.

Quand j'étais petite, les gens disaient : en France, il y a tellement de parfums, c'est parce que les Français ne se lavent pas. Ce sont des idées qui circulent toujours ici.

25-Avez-vous une expérience sur ce sujet ? Non

26-Cela vous intéresserait-t-il personnellement de travailler sur ce sujet ? Oui bien sûr

-**Si oui, pourquoi ?** Mais je suis professeur de français alors mieux connaître la culture française c'est bien pour moi

Entretien 5

Nom du professeur : **Mahesh**

Date de l'entretien : 7 mai 2010

Bonjour,

Dans le cadre de mon stage, je vais mettre en place des modules de formation sur les aspects socioculturels, formation spécialement dédiée aux enseignants de l'AF. Afin d'adapter au mieux cette formation aux attentes des professeurs, je souhaiterais vous poser quelques questions. Cet entretien dure trois quart d'heure environ ; la confidentialité est garantie.

Pour commencer, voici quelques questions sur votre profil

1-Depuis combien de temps enseignez-vous le français à l'AF ? Depuis 2 ans

2-Combien de temps pensez-vous encore enseigner à l'AF ? Je vais continuer j'espère

3-Avez-vous ou avez-vous eu par le passé une expérience de l'enseignement dans une école ou un centre de langues ?

Une fois, dans un centre de langues à Delhi, tenu par un ami, il y avait très peu d'étudiants, le programme n'était pas très structuré. C'était en 2004, et pendant 4 ou 5 mois. L'enseignement était fait avec NSF (Nouveau Sans Frontière)

4-Donnez-vous des cours particuliers ? Oui j'en ai fait, plus maintenant

5-Quel est votre âge ? 28 ans

Parlons maintenant de votre expérience d'enseignant(e) à l'AF :

6-Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne à l'AF par semaine/par mois depuis un an ? 6h par semaine, le cours du week-end : 3h le samedi et 3h le dimanche

7-Depuis que vous enseignez à l'AF, avez-vous travaillé régulièrement ? Si non, pourquoi ?

Oui, j'ai travaillé très régulièrement, toujours pour les cours du week-end

8-A quels niveaux enseignez-vous en ce moment ?

A1 part 2

Avez-vous enseigné à d'autres niveaux à l'AF par le passé ? Lesquels ?

A1 part 1, A2 part 1, A2 part 2

9-Quel matériel utilisez-vous dans vos cours à l'AF ?

Alter Ego ; je n'utilise pas vraiment d'autres matériels, parfois je cherche quelques exercices ailleurs.

Pour ceux qui travaillent ou ont travaillé dans un autre centre de langue (école, etc.)

Réponse positive à (Q3)

10- Y a-t-il des différences avec l'AF ?

Oui, beaucoup de différences. C'était un copain, c'était pas très organisé, on faisait ce qu'on voulait, on faisait surtout de la grammaire. Pas du tout d'approche communicative. Et il y avait très peu d'étudiants ;

Parlons maintenant de votre expérience de la langue française et de la France

11-Où avez-vous appris le français ? Quand ? Avec quels professeurs ?

J'ai appris à l'AF de Pune, j'ai commencé en 1999, avec les profs de l'AF de Pune.

12-Quelles ont été vos motivations pour apprendre le français ?

Juste comme ça, comme un passe-temps. Après le bac, je n'avais rien à faire (on a une interruption de 3 mois après le bac), alors je me suis inscrit à l'AF. J'avais déjà fait du français au collège, mais seulement du français écrit, j'ai appris le subjonctif, la grammaire, mais je ne savais pas parler, je prononçais vraiment mal. C'est comme ça qu'on apprend dans les écoles.

Donc, j'ai continué à l'AF Pune, mais au niveau débutant, j'ai dû défaire ce que je croyais pour l'oral ! Mais en grammaire, j'étais bon.

Après j'ai fait une licence en commerce, et j'ai fait une maîtrise de français à JNU (Jawarlal Nehru University à Delhi).

13-Avez-vous déjà séjourné en France ?

Oui, j'ai fait un assistanat (assistant en anglais dans un lycée en France) à St Malo. C'était bien, mais ce n'est pas vraiment une ambiance étudiante ! C'est très touristique, et les gens qui vivent là c'est beaucoup des vieux. J'étais dans un lycée professionnel, pendant 8 mois en 2004.

Ca m'a plu. Tout ce qu'on avait lu dans les livres, c'est une émotion différente de les vivre ! Quand on parle de Chateaubriand et quand on va voir sa maison... je voudrais bien repartir pour faire des études en France.

14- Avez-vous l'occasion de fréquenter des Français en dehors de l'AF ?

Non

15- Avez-vous des occasions de parler français autres que dans le cadre de l'AF ?

Non plus maintenant, mais j'en avais, j'ai travaillé dans un call center et je répondais à des clients francophones, tous les jours ; le centre a été délocalisé en Irlande.

16- Avez-vous le projet de faire un voyage en France à court terme ? Non

17-Suivez-vous l'actualité sociale et culturelle de la France ?

Un peu, avec Internet essentiellement, les journaux parfois. Je dirais que je m'informe une ou deux fois par semaine. La radio et la télé non.

Parlons maintenant de la façon dont vous travaillez les aspects socioculturels avec les étudiants.

18-A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ?

Ca dépend. La langue et la culture il y a une relation intime, on ne peut pas enseigner une langue sans l'enseignement de la culture. Pour les étudiants qui veulent partir en France, ça fait une grosse différence, mais ce n'est pas évident de leur faire comprendre des choses.

Je vois qu'après 120h de classe, dans un jeu de rôle de contexte formel, ils disent « salut » ; mais la salle de classe ce n'est pas authentique.

C'est important dès le début. Ça devrait faire partie d'un cours. On demande aux étudiants ce qu'ils savent, les stéréotypes. Il faut sensibiliser d'une manière inconsciente. Par exemple, quand on fait des exercices de grammaire, on peut mettre des phrases liées à la culture. Comme ça sans vraiment faire un effort supplémentaire, on introduit des choses ; par ex : « ils font un pique-nique dans la forêt », en Inde, on ne fait pas ça, alors ça leur donne une idée des comportements des Français.

Ca va être vraiment restreint, on ne peut pas aborder un thème en profondeur, mais on fait passer un message.

Même pour les débutants, on peut mettre des phrases.

19-D'après vous, quels sont les aspects socioculturels qu'il est important de faire découvrir à vos étudiants ?

Je ne comprends pas bien la question, je ne sais pas. Tous les thèmes

20-Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ?

On suit la méthode mais c'est vite fait. Si on veut approfondir, il faut chercher des infos. Par exemple, j'ai essayé de trouver des infos sur les BD, ici en Inde c'est pour les enfants, mais en France il y en a beaucoup pour les adultes. Mais les étudiants ne comprennent pas toujours. Par exemple, j'ai travaillé avec « le Chat » (de Ph. Geluck), c'était trop différent de ce qu'ils connaissent. Pour l'humour, les Français adorent jouer avec des jeux de mots.

21-Cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ?

Oui, bien sûr. Pour eux, c'est un nouveau pays, une nouvelle langue, une nouvelle culture, il faut sensibiliser les étudiants à comment on fait, ça aide de comparer.

22-Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous travaillez les aspects socioculturels en classe ? Lesquelles ?

Oui, par exemple comme je disais quand on aborde l'humour. Une fois j'ai voulu travailler avec une vidéo de Gad Elmaleh sur les formules de politesse (il est dans un ascenseur avec quelqu'un et ils échangent dix fois des politesses). Les étudiants n'ont pas vraiment compris. Je leur ai expliqué que c'est très important en France de dire bonjour, mais c'est bien quand on peut illustrer avec des documents.

L'humour c'est très difficile, c'est une des choses les plus compliquées.

23-D'après vous, quelles sont les attentes des apprenants sur les aspects socioculturels ?

Ils n'ont pas vraiment d'attente, les étudiants du week-end, c'est tous des employés qui travaillent dans des sociétés informatiques, ils ne s'intéressent pas trop aux aspects culturels. Ils veulent un

ajout sur leur CV, mais ça ne les intéresse pas. Dans les cours de semaine, ils sont plus intéressés par la culture. C'est au professeur d'aborder plus.

24-A votre avis, comment devrait-on aborder en classe les aspects socioculturels ?

Il faut d'abord définir quels sont les thèmes que l'on veut aborder, il faut une base.

Pour terminer, je voudrais vous poser quelques questions sur la question de l'interculturel

24-A votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ? Je ne sais pas bien

25-Avez-vous une expérience sur ce sujet ? Non

26-Cela vous intéresserait-t-il personnellement de travailler sur ce sujet ? Oui sur la culture française certainement

Entretien 6

Nom du professeur : **Papiya**

Date de l'entretien : 10 mai 2010

Bonjour,

Dans le cadre de mon stage, je vais mettre en place des modules de formation sur les aspects socioculturels, formation spécialement dédiée aux enseignants de l'AF. Afin d'adapter au mieux cette formation aux attentes des professeurs, je souhaiterais vous poser quelques questions. Cet entretien dure trois quart d'heure environ ; la confidentialité est garantie.

Pour commencer, voici quelques questions sur votre profil

1-Depuis combien de temps enseignez-vous le français à l'AF ? 3 ans

2-Combien de temps pensez-vous encore enseigner à l'AF ? Je ne sais pas, je n'ai pas de projet de faire autre chose

3-Avez-vous ou avez-vous eu par le passé une expérience de l'enseignement dans une école ou un centre de langues ? Oui

- **Si oui, dans quelle(s) institution(s) ? niveaux, temps, contexte institutionnel, matériel pédagogique utilisé.**

J'ai enseigné à Vidayshilp (une école privée très élitiste de Bangalore), pour les débutants, les lycéens qui devaient passer un examen, de niveau A2. On utilisait une méthode en anglais, c'était bizarre, avec du vocabulaire traduit, ça s'appelle « encore tricolore ». On travaillait les quatre compétences, mais moins l'expression orale.

4-Donnez-vous des cours particuliers ? Non

5-Quel est votre âge ? 26 ans

Parlons maintenant de votre expérience d'enseignant(e) à l'AF :

6-Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne à l'AF par semaine/par mois depuis un an ? Environ 10h par semaine pour le cours A1 part 1, et puis en ce moment j'enseigne à IFIMB (école supérieure de gestion) pour 6h par semaine (c'est un contrat de l'AFB).

7-Depuis que vous enseignez à l'AF, avez-vous travaillé régulièrement ? Si non, pourquoi ? oui à peu près

8-A quels niveaux enseignez-vous en ce moment ? Débutants

- Avez-vous enseigné à d'autres niveaux à l'AF par le passé ? Lesquels ? Non, j'ai toujours eu les A1 part 1, pas d'autres niveaux

9-Quel matériel utilisez-vous dans vos cours à l'AF ? Alter Ego pour les cours ici, et Objectif Express pour les cours à IFIMB

- **Si matériel différent d'Alter Ego, description du matériel :** Objectif Express, ce sont des situations plus formelles, la structure est plus précise. Les étudiants posent moins de questions car c'est plus clair. Alter Ego, il faut maîtriser la méthode avant de l'aborder (pour enseigner), et pour ne pas se demander : alors maintenant qu'est-ce que je vais introduire ? Dans AE, il n'y a pas de structure, surtout pour les verbes et la grammaire. La grammaire et les verbes, ils n'y arrivent pas ! Avant on avait NSF (Nouveau Sans Frontières) c'était mieux, on attachait une grande importance à la grammaire, il y a une grande différence, ça manque.

Pour ceux qui travaillent ou ont travaillé dans un autre centre de langue (école, etc.)

Réponse positive à (Q3)

10- Y a-t-il des différences avec l'AF ?

- **Si oui, lesquelles ?** Pédagogie, contacts avec l'équipe d'enseignants, exigences de travail, etc. Surtout sur la méthode, je ne m'identifie pas avec la méthode, il y a trop d'anglais. Trop de traduction en anglais ; c'est décourageant pour les étudiants, ils sont trop passifs. L'enseignement est complètement différent : il faut parler anglais ! Les élèves sont trop gâtés, il est impossible de leur faire faire une tâche, c'est un vrai défi. C'était difficile, j'étais la seule de français.

Parlons maintenant de votre expérience de la langue française et de la France

11-Où avez-vous appris le français ? Quand ? Avec quels professeurs ? C'est par accident ! Depuis mon enfance, j'ai appris ma langue maternelle, le tamoul (avec une forte influence du malayalam) jusqu'à 6/7 ans, c'était le tamoul à l'école. Quand j'ai déménagé à Bangalore, j'ai dû apprendre le kannada. En 3^{ème} langue, c'était le hindi, mais quand je suis arrivée au collège, c'était l'inverse, alors je ne parlais pas bien hindi, ni kannada, ni tamoul. Alors j'ai décidé d'apprendre une langue depuis le début quand je suis arrivée à Mount Carmel College (lycée) ; la seule langue nouvelle qu'on pouvait apprendre, c'était le français ! Et puis on m'a dit à MCC : « il faut compléter avec un cours à l'Alliance Française », et je suis venue ici. J'avais de bonnes notes et j'ai décidé de continuer.

12-Quelles ont été vos motivations pour apprendre le français ? Je voulais apprendre une langue bien depuis le début, de façon continue et structurée. Je n'ai pas vraiment été encouragée par ma famille ; ils m'ont demandé de faire des études d'expert comptable, ça ne m'intéresse pas ; alors j'ai continué le français pour être professeur.

13-Avez-vous déjà séjourné en France ? Non, je n'ai jamais bougé de l'Inde, je déteste voyager seule ; ma famille ça ne l'intéresse pas, mon mari non plus.

14- Avez-vous l'occasion de fréquenter des Français en dehors de l'AF ? Non

15- Avez-vous des occasions de parler français autres que dans le cadre de l'AF ? Non, j'avais des amis qui étaient stagiaires ici, parfois j'envoie des e-mails pour garder le contact.

16- Avez-vous le projet de faire un voyage en France à court terme ? Non, pas de projet, mon mari il voyage beaucoup en Inde pour son travail, il n'a pas envie de voyager pendant ses vacances.

17-Suivez-vous l'actualité sociale et culturelle de la France ? Oui

-**Si oui, comment vous informez-vous ?** Journaux, télévision, radio, Internet, autre j'écoute RFI et je lis des articles sur le Net.

-**A quelle fréquence ?** ce n'est pas très régulier, mais il y a des périodes où je regarde le journal télévisé tous les jours sur TV5, ça dépend de mon emploi du temps.

Parlons maintenant de la façon dont vous travaillez les aspects socioculturels avec les étudiants.

18-A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ? Oui c'est important

-**si oui, pourquoi ?** Car l'usage de la langue est influencé par la culture.

-**à quel niveau ?** Mais tous les niveaux, dès le début, c'est important

19-D'après vous, quels sont les aspects socioculturels qu'il est important de faire découvrir à vos étudiants ? Il faut les encourager à monter à la bibliothèque et voir un film.

20-Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ?

-**temps passé, supports utilisés, etc.** Je leur demande de faire un exposé en anglais devant la classe sur leur thème préféré (la cuisine, ou les fêtes par exemples), ou alors je choisis une chanson qui aborde un thème, après on discute.

-**quels sont les thèmes que vous abordez ?** Ce sont les thèmes du manuel, souvent je n'ai pas d'autres idées, ou parfois dans une chanson, comme l'intégration des immigrés. Il y a une double page par dossier dans Alter Ego, ce n'est pas très élaboré. Les fêtes et la répartition du travail, ça c'est bien fait.

21-Cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ? Oui parfois, par exemple quand j'aborde « tu » et « vous », et les différences dans les langues indiennes. Et puis, une fois j'ai rencontré une Lyonnaise, qui m'a dit : « ne me demandez pas si je suis parisienne, ça m'énerve ! », et bien c'est comme en Inde ! Mais le groupe n'a pas de temps pour ça, on doit suivre le programme de la méthode.

Je dis aussi souvent à mes étudiants que la plupart des Indiens détestent le fromage français, et les épices sont différentes ; la musique aussi c'est différent.

22-Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous travaillez les aspects socioculturels en classe ? Lesquelles ? Moi j'ai appris beaucoup de choses en regardant des films, au lieu de lire des romans, je préfère le cinéma ; mais je manque d'information, je n'ai jamais visité la France, je me demande si je serais capable de répondre aux questions, je ne suis pas très à l'aise.

23-D'après vous, quelles sont les attentes des apprenants sur les aspects socioculturels ? Je ne sais pas,

- **Qu'est-ce qui les intéresse ?** C'est difficile à dire, il y a quelques étudiants que ça intéresse,
- **Quelles sont les questions qu'ils posent ?** Ils ne posent pas de questions

24-A votre avis, comment devrait-on aborder en classe les aspects socioculturels ? Je ne sais pas

Pour terminer, je voudrais vous poser quelques questions sur la question de l'interculturel

24-A votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ? l'interculturel, c'est un échange entre différentes cultures ? Etre capable de communiquer avec une personne d'une autre culture.

25-Avez-vous une expérience sur ce sujet ? Non

26-Cela vous intéresserait-t-il personnellement de travailler sur ce sujet ? Oui bien sûr

-Si oui, pourquoi ? pour apprendre, mais aussi pour éprouver quelque chose, pas seulement lire quelque chose

-Si oui, quels sont les aspects qui vous intéresseraient plus particulièrement ? je ne sais pas, j'aimerais en savoir plus sur ce qui se passe en France, les actualités. Avoir un point de vue récent sur ce qui se passe. J'aimerais aussi rencontrer des Français pour partager leur expérience.

Entretien 7

Nom du professeur : **Reena**

Date de l'entretien : 11 mai 2010

Bonjour,

Dans le cadre de mon stage, je vais mettre en place des modules de formation sur les aspects socioculturels, formation spécialement dédiée aux enseignants de l'AF. Afin d'adapter au mieux cette formation aux attentes des professeurs, je souhaiterais vous poser quelques questions. Cet entretien dure trois quart d'heure environ ; la confidentialité est garantie.

Pour commencer, voici quelques questions sur votre profil

1-Depuis combien de temps enseignez-vous le français à l'AF ? Depuis 6 ans à Bangalore, je n'ai jamais enseigné auparavant

2-Combien de temps pensez-vous encore enseigner à l'AF ? Je ne sais pas, je n'ai pas de projet de changer

3-Avez-vous ou avez-vous eu par le passé une expérience de l'enseignement dans une école ou un centre de langues ? Non

4-Donnez-vous des cours particuliers ? Oui, une fois, j'ai formé un prof pendant 30h

5-Quel est votre âge ? 36 ans

Parlons maintenant de votre expérience d'enseignant(e) à l'AF :

6-Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne à l'AF par semaine/par mois depuis un an ? en ce moment, 24h par mois, les cours de week-end. Avant je faisais aussi un cours extensif de 6h par semaine (2h 3 jours par semaine), pour des débutants. Je vais reprendre le cours extensif fin juin.

7-Depuis que vous enseignez à l'AF, avez-vous travaillé régulièrement ? Si non, pourquoi ? Oui, j'ai toujours enseigné régulièrement, sauf un arrêt pendant un mois quand je suis partie en France.

8-A quels niveaux enseignez-vous en ce moment ? A2 part 2

- **Avez-vous enseigné à d'autres niveaux à l'AF par le passé ? Lesquels ?** Oui, surtout débutants, A1 et aussi 2 fois un cours intermédiaire (B1 part 1)

9-Quel matériel utilisez-vous dans vos cours à l'AF ? C'est toujours Alter Ego, avant il y avait Forum et encore avant c'était Tempo

Parlons maintenant de votre expérience de la langue française et de la France

11-Où avez-vous appris le français ? Quand ? Avec quels professeurs ? J'ai fait un master en français à l'université de Pune en 2002, et j'ai suivi des cours à l'AF de Pune, j'ai passé le diplôme de langue.

12-Quelles ont été vos motivations pour apprendre le français ? C'était le 2nd choix au collège quand j'avais 16 ans, l'autre c'était le hindi, et je n'avais pas envie de faire hindi, alors j'ai choisi cette langue, après j'ai aimé et j'ai continué à l'université.

13-Avez-vous déjà séjourné en France ? Oui, une fois

- **Si oui, où et quand ?** Dans quel contexte (professionnel, loisirs) ? Combien de temps ? C'était en 2006 pendant un mois, en juillet, un stage de perfectionnement linguistique pour les professeurs de FLE à Besançon au CLA. On était hébergé dans une auberge, ça m'a beaucoup plu, parce que c'était la première fois que j'ai visité le pays. J'ai beaucoup aimé le stage et les profs. La cuisine pas beaucoup, j'ai eu du mal.

14- Avez-vous l'occasion de fréquenter des Français en dehors de l'AF ? Non

15- Avez-vous des occasions de parler français autres que dans le cadre de l'AF ? Non

16- Avez-vous le projet de faire un voyage en France à court terme ? Non, pas de projet, j'aimerais mais je ne sais pas quand, peut-être un jour pour les loisirs, mais pas tout de suite.

17-Suivez-vous l'actualité sociale et culturelle de la France ? Non pas vraiment, un peu des fois

-**Si oui, comment vous informez-vous ?** Journaux, télévision, radio, Internet, autre A la TV, mais pas TV5 je n'ai pas TV5, par CNN, et puis je lis quelquefois les magazines.

-**A quelle fréquence ?** Pas très souvent

Parlons maintenant de la façon dont vous travaillez les aspects socioculturels avec les étudiants.

18-A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ? Oui, je crois que c'est très important

-**si oui, pourquoi ?** pour donner une idée du pays et de sa culture ; si on apprend une langue étrangère, c'est comme apprendre une nouvelle culture, c'est nécessaire

-**à quel niveau ?** A tous les niveaux, dès le niveau A1

19-D'après vous, quels sont les aspects socioculturels qu'il est important de faire découvrir à vos étudiants ? Les régions, la gastronomie, pas l'économie mais les aspects administratifs un petit peu, pas trop détaillé.

20-Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ? Pour les débutants, dès le premier cours je demande : « qu'est-ce que vous connaissez du pays ? », « qu'est-ce que ça représente pour vous ? », et d'après les réponses, on aborde les sujets, par exemple, le vin, le fromage, les sites touristiques, je leur donne un peu d'information sur chaque aspect.

-**temps passé, supports utilisés, etc.** Après ça dépend des sujets de la méthode, mais des fois j'utilise des supports différents, des magazines. Quand j'ai fait A2 part 2, il y a une partie sur les DOM

TOM, j'ai trouvé un petit texte sur les DOM TOM, je l'utilise. Dans Tempo 1 aussi il y a beaucoup de choses sur la culture, plus que dans Alter Ego, j'utilise parfois. Je travaille aussi avec le DVD (d'Alter Ego) où il y a beaucoup de choses à montrer, des images pour les débutants. Par exemple, Paris et les sites touristiques. Les films aussi, j'ai montré « le château de ma mère », après on discute.

-quels sont les thèmes que vous abordez ? Au niveau A2, il y a beaucoup de sujets dans la méthode comme les ONG, la presse, l'écologie. On aborde au rythme de la méthode, avec les sujets proposés dans Alter Ego, dans « carnets de voyage »

21-Cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ? Oui, je fais toujours une comparaison, je la fais faire à mes étudiants, je demande s'il y a une différence entre les deux pays : « qu'est-ce qui est différent ? », ils répondent, ils participent bien.

22-Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous travaillez les aspects socioculturels en classe ? Lesquelles ? Oui des fois, si moi je ne connais pas des choses parce que j'ai pas visité telle ou telle région, ça me dérange un peu, je ne me sens pas très à l'aise.

23-D'après vous, quelles sont les attentes des apprenants sur les aspects socioculturels ? Il n'y a pas vraiment d'attentes (*longue hésitation*), c'est rare qu'ils posent des questions, les sujets qu'on aborde, c'est au rythme de la méthode. On avance au rythme de la méthode, je ne sais pas vraiment ce qui les intéresse.

24-A votre avis, comment devrait-on aborder en classe les aspects socioculturels ? Peut-être avec des supports différents : je travaille déjà avec le DVD (Alter Ego) où il y a beaucoup de choses à montrer, des images pour les débutants. Par exemple, Paris et les sites touristiques. Les films aussi c'est intéressant, j'ai déjà montré quelques films, par ex : « le château de ma mère ». Il faudrait des supports qu'on peut utiliser en classe, en plus de la méthode. Créer des supports, trouver des photos, des articles, des revues, faire des fiches pédagogiques.

Pour terminer, je voudrais vous poser quelques questions sur la question de l'interculturel

24-A votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ? l'interculturel ? Un échange entre la culture des deux pays.

25-Avez-vous une expérience sur ce sujet ? Non, pas du tout

26-Cela vous intéresserait-t-il personnellement de travailler sur ce sujet ? Oui, ça m'intéresserait vraiment

-Si oui, pourquoi ? Parce que j'ai trouvé ça intéressant d'aller en France et de mieux comprendre le pays

-Si oui, quels sont les aspects qui vous intéresseraient plus particulièrement ? Je ne sais pas, j'aimerais bien avoir des informations de la part des Français sur leur pays.

Entretien 8

Nom du professeur : **Sanjana**

Date de l'entretien : 6 mai 2010

Bonjour,

Dans le cadre de mon stage, je vais mettre en place des modules de formation sur les aspects socioculturels, formation spécialement dédiée aux enseignants de l'AF. Afin d'adapter au mieux cette formation aux attentes des professeurs, je souhaiterais vous poser quelques questions. Cet entretien dure trois quart d'heure environ ; la confidentialité est garantie.

Pour commencer, voici quelques questions sur votre profil

1-Depuis combien de temps enseignez-vous le français à l'AF ? Depuis deux ans et demi

2-Combien de temps pensez-vous encore enseigner à l'AF ? Pas de changement maintenant prévu

3-Avez-vous ou avez-vous eu par le passé une expérience de l'enseignement dans une école ou un centre de langues ? Non

4-Donnez-vous des cours particuliers ? Non

5-Quel est votre âge ? 31 ans

Parlons maintenant de votre expérience d'enseignant(e) à l'AF :

6-Combien d'heures de cours dispensez-vous en moyenne à l'AF par semaine/par mois depuis un an ? Au moins 10h par semaine, cours en semaine et parfois aussi cours le week-end

7-Depuis que vous enseignez à l'AF, avez-vous travaillé régulièrement ? Si non, pourquoi ?

Oui sans arrêt sauf un mois et demi quand mon fils est né

8-A quels niveaux enseignez-vous en ce moment ? A1 part 1

- **Avez-vous enseigné à d'autres niveaux à l'AF par le passé ? Lesquels ?** A1 part 2

9-Quel matériel utilisez-vous dans vos cours à l'AF ? Alter Ego mais aussi beaucoup d'autres exercices

- **Si matériel différent d'Alter Ego, description du matériel**

Des exercices d'autres manuels : forum, tempo, connexion, nouveau sans frontière ; les étudiants ils adorent les exercices et aussi les supports différents

Parlons maintenant de votre expérience de la langue française et de la France

11-Où avez-vous appris le français ? Quand ? Avec quels professeurs ? Ici, à l'AF, avec les professeurs qui sont là, j'ai commencé à 25 ans

12-Quelles ont été vos motivations pour apprendre le français ? J'ai commencé par amour pour l'art, j'ai voulu partir en France pour étudier l'art, c'est la culture qui m'a attirée.

13-Avez-vous déjà séjourné en France ? Oui une année 2005-2006

- **Si oui, où et quand ?** Dans quel contexte (professionnel, loisirs) ? Combien de temps ?

C'était pour étudier à l'école supérieure des arts et médias de Caen, j'ai eu une bourse pour étudier, j'ai eu de la chance c'était très intéressant.

Cela m'a beaucoup plu, le seul problème c'était la langue, je suis partie je n'avais pas fait suffisamment de cours ici, alors pour suivre les cours c'était très difficile pour l'esthétique ou l'histoire de l'art. le directeur m'a dit pour se débrouiller dans la rue ça ira mais pour étudier ce sera plus difficile ; c'est pour ça que maintenant ils stressent sur le niveau B2 pour pouvoir aller étudier en France.

Alors c'est pour ça que j'ai continué en rentrant après. Je suis devenue professeur par hasard ! Mais aussi j'adore la langue.

14- Avez-vous l'occasion de fréquenter des Français en dehors de l'AF ? Oui, j'ai plein d'amis proches à Caen ; on communique par e-mail et facebook.

15- Avez-vous des occasions de parler français autres que dans le cadre de l'AF ? Non, je ne parle pas avec mes amis en France, c'est par écrit. Ils sont venus me rendre visite ici il y a deux ans.

16- Avez-vous le projet de faire un voyage en France à court terme ?

- **Si oui, quand ? Où ? Dans quel contexte ?** Oui j'ai postulé pour aller faire un stage pédagogique à Nantes pour un mois, le mois prochain, je ne sais pas si ça va marcher

17-Suivez-vous l'actualité sociale et culturelle de la France ? Oui, surtout maintenant avec la CIP

-**Si oui, comment vous informez-vous ?** Journaux, télévision, radio, Internet, autre. J'écoute RFI chez moi assez régulièrement. Je reçois aussi les actualités de TV5 Monde, je suis abonnée, je les reçois directement chaque semaine dans ma messagerie. Je regarde ce qui m'intéresse, la culture, l'art, la société, les jeunes ; la politique pas tellement.

Parlons maintenant de la façon dont vous travaillez les aspects socioculturels avec les étudiants.

18-A votre avis est-ce qu'il est important d'aborder en classe les aspects socioculturels ?

-**si oui, pourquoi ?** Oui beaucoup, ça intéresse beaucoup les jeunes, les étudiants, et aussi pour moi, c'est intéressant. J'ai passé un an à Caen, je raconte des histoires. Ca donne des opportunités pour échanger, quand je parle de la France, ils me parlent de l'Inde

-**à quel niveau ?** Dès le début, cet aspect les motive en classe, et pour continuer.

19-D'après vous, quels sont les aspects socioculturels qu'il est important de faire découvrir à vos étudiants ? Quand ils voyagent, je leur donne une liste des choses qu'ils ne doivent pas faire ou qu'ils peuvent faire. Par exemple, on laisse les femmes passer quand on ouvre la porte, on apporte quelque chose quand on va dîner chez quelqu'un. On dit toujours « bonjour, merci », les Français sont très polis.

20-Pouvez-vous me décrire la façon dont vous abordez les aspects socioculturels en classe ?

C'est un peu spontané, il y a toujours des déclencheurs dans le manuel, c'est facile à aborder, il y a les stéréotypes, les voyages, dans le manuel Alter Ego. Par exemple, les Français mangent beaucoup de fromage, je leur demande : « est-ce que vous avez déjà mangé du fromage ? »

-temps passé, supports utilisés, etc. ça dépend, il n'y pas vraiment de support, ça arrive pendant le cours avec le manuel.

-quels sont les thèmes que vous abordez ? L'art et la musique, je parle des artistes français, je dis que les Français voyagent beaucoup. Quand on fait les fêtes en France, je raconte mon expérience avec une famille française. Comment compter avec les doigts, les jeunes, les attitudes des jeunes, les histoires d'amour,... La cuisine, à quelle heure ils mangent, etc.

21-Cela vous arrive-t-il de faire des comparaisons entre la France et l'Inde ? Avez-vous des exemples à me donner ? oui, je fais toujours des comparaisons, et comme je le disais, ils en font aussi car quand je dis quelque chose sur la façon de faire en France, ils parlent de l'Inde.

22-Est-ce que vous rencontrez des difficultés quand vous travaillez les aspects socioculturels en classe ? Lesquelles ? Parfois, c'est difficile, je ne suis pas à jour, parce que je n'habite pas dans ce pays. Les étudiants pensent que nous les profs on sait tout, parfois je ne suis pas très sûre, alors je dis : « je vais poser la question à des Français ». Par exemple, très récemment, il y avait quelqu'un qui voulait savoir des expressions, des interjections, des mots du registre familier, par exemple : « me filer » pour « me donner ». Ils me demandent car ils ont entendu dans des films ou des chansons, par ex : « mec/nana ». Ils regardent beaucoup de films, ils notent des mots et après ils me demandent. Je donne des réponses, parfois c'est difficile de les convaincre, de leur donner des réponses exactes. Un étudiant m'a demandé d'expliquer le verlan, ce n'est pas facile !

23-D'après vous, quelles sont les attentes des apprenants sur les aspects socioculturels ? C'est un échange, ils ne posent pas beaucoup de questions, quand le sujet les intrigue, ils posent des questions.

- **Qu'est-ce qui les intéresse ?** Les gros mots, ils veulent regarder des films très souvent, ou écouter des Français, des natifs, les CD, la musique, le sport

24-A votre avis, comment devrait-on aborder en classe les aspects socioculturels ? Je pense que les manuels manquent ces aspects socioculturels, de l'art, de la littérature. C'est important d'attirer les étudiants avec la culture. Alter Ego c'est trop vague ; après quelques dossiers, ce n'est pas suffisant, les activités ne constituent pas vraiment un lien fort vers les aspects socioculturels. Il faudrait pouvoir approfondir, montrer des vidéos, des pubs, etc.

Pour terminer, je voudrais vous poser quelques questions sur la question de l'interculturel

24-A votre avis, l'interculturel qu'est-ce que c'est ? C'est un échange des cultures, s'adapter aux cultures différentes, savoir intégrer la compréhension de l'autre. C'est être ouvert, accepter la culture de l'autre.

25-Avez-vous une expérience sur ce sujet ? Non

26-Cela vous intéresserait-t-il personnellement de travailler sur ce sujet ?

-Si oui, pourquoi ? oui comme étudiant et aussi comme formateur

