



HAL
open science

Importance des apprentissages culturels extra-muros en milieu hétéroglotte : le cas de l'Alliance Française de Bogotá

Leonel Fernando Valencia Salguero

► **To cite this version:**

Leonel Fernando Valencia Salguero. Importance des apprentissages culturels extra-muros en milieu hétéroglotte : le cas de l'Alliance Française de Bogotá. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01241872

HAL Id: dumas-01241872

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01241872>

Submitted on 17 Dec 2015

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.



Importance des apprentissages culturels extra-muros en milieu hétéroglotte : le cas de l'Alliance Française de Bogotá

VALENCIA SALGUERO Leonel Fernando
Numéro d'étudiant n° 20732640

Sous la direction de Mme Tatiana ALEKSANDROVA

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Ce projet de recherche n'aurait jamais été possible sans la collaboration de plusieurs personnes qui m'ont, directement ou indirectement, soutenu pour le mener au bout.

Tout d'abord, j'aimerais remercier très chaleureusement l'équipe pédagogique de l'Alliance française siège Centro, qui a fait très gentiment preuve de solidarité et de bonne disposition pour participer aux activités proposées. Merci Adélaïde Strzoda et Yves-Claude Asselain pour vos encouragements et votre accompagnement pendant cette période de travail dur et, par moments, ardu.

Un grand merci à Amandine Béranger et à Juan Carlos Vera, qui ont accepté de me libérer des heures dans la journée pour prendre le temps de réfléchir et avancer dans la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à remercier également le département culturel sous la houlette de Morgiane Laïb et Diana Camila Amaya, qui m'ont permis d'intégrer l'équipe pendant ces mois en proposant du matériel pédagogique, et de l'aide logistique à certains moments lors des animations culturelles.

Merci également aux médiathécaires du siège Centro, Luis Fernando Romero et Camilo Burbano, pour m'avoir présenté l'activité *l'actu pour tous* qui a tant contribué à donner une réponse à la problématique initiale, pour m'avoir permis de participer, et surtout, de vous accompagner pédagogiquement.

Mes remerciements s'adressent aux responsables administratifs et pédagogiques du Master 2 FLE professionnel à distance de l'université Stendhal-Grenoble 3, pour avoir pris en considération les difficultés de faire une formation à distance et m'avoir accordé un peu plus de temps pour tout finir cette année et soutenir le mémoire en novembre.

Je remercie très sincèrement et vraiment du fond du cœur Mme Tatiana Aleksandrova, qui a décidé de m'accompagner dans ce projet de recherche et la rédaction de ce mémoire. Merci énormément pour votre patience, votre gentillesse, votre bonne disposition, vos corrections, votre réactivité et votre orientation pour finir ce travail dans les meilleures conditions.

Et finalement, je remercie profondément ma famille et ma princesse, Lina Paola Cárdenas, pour votre soutien et la force que vous m'avez donnée lorsque je baissais les bras et lorsque je ne voulais plus continuer : ceci est une réussite de nous tous !

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : VALENCIA SALGUERO

PRENOM : Leonel Fernando

DATE : 02.11.2015

SIGNATURE :



Table des matières

Remerciements.....	3
Table des matières.....	7
Introduction.....	10
1. Présentation du contexte de stage.....	14
1.1 Contexte géographique: deux pays éloignés mais tellement proches	14
1.2 Contexte social: une histoire d'enrichissement mutuel.....	14
1.2.1 Relations économiques	15
1.2.2 Relations politiques.....	15
1.2.3 Relations éducatives	16
1.2.4 Relations culturelles.....	17
1.3 L'enseignement du français en Colombie.....	18
1.4 Contexte local et contexte du stage: L'Alliance française de Bogota.....	19
1.4.1 Le volet culturel à l'AFB.....	19
1.4.1.1 Le département culturel	19
1.4.1.2 Le réseau des médiathèques.....	22
1.4.2 Le volet linguistique à l'AFB	23
1.4.2.1 Cours internes	23
1.4.2.2 Cours externes.....	25
1.4.3 Perspective méthodologique	25
1.4.4 Dispositif d'évaluation	27
1.4.5 Contexte logistique	27
1.4.6 Contexte humain	28
1.5 Commande de stage	30
1.5.1 Missions du stage.....	30
1.5.2 Objectifs du stage.....	30
2. Considérations théoriques: une relation indissociable passée au crible	32
2.1 Culture vs Civilisation.....	32
2.1.1 Culture	32
2.1.2 Civilisation.....	35
2.2 La culture et la civilisation dans la didactique des langues actuellement	36
2.3 La composante culturelle dans la didactique des langues	37

2.3.1 Langue et culture: une relation indissociable.....	37
2.3.2 Rétrospective sur les méthodes et méthodologies en didactique des langues.....	38
2.3.2.1 La méthodologie traditionnelle (ou grammaire-traduction).....	38
2.3.2.2 La méthodologie naturelle	39
2.3.2.3 La méthodologie directe	39
2.3.2.4 La méthode active.....	40
2.3.2.5 La méthodologie audio-orale (MAO).....	40
2.3.2.6 La méthodologie Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV).....	40
2.3.2.7 L'approche communicative	41
2.3.2.8 L'approche actionnelle	42
2.4 Phénomènes culturels et linguistiques.....	43
2.4.1 Multiculturalisme.....	44
2.4.2 Pluriculturalisme.....	45
2.4.3 Interculturalisme	47
3. Démarche méthodologique: À la découverte de l'iceberg	50
3.1 Activités et animations culturelles extra-muros	50
3.1.1 Le Café-rencontre.....	51
3.1.1.1 Historique du Café-rencontre.....	51
3.1.1.2 Contexte de l'événement	52
3.1.1.3 Déroulement de l'événement.....	52
3.1.1.4 Objectifs visés par l'événement.....	53
3.1.1.5 Démarche pédagogique.....	53
3.1.2 La Fête de la musique	54
3.1.2.1 Historique de l'événement.....	54
3.1.2.2 Contexte de l'événement	54
3.1.2.3 Déroulement de l'événement.....	55
3.1.2.4 Objectifs visés par l'événement.....	55
3.1.2.5 Démarche pédagogique.....	56
3.1.3 L'actu pour tous.....	57
3.1.3.1 Historique de l'activité	57
3.1.3.2 Contexte de l'activité.....	57
3.1.3.3 Déroulement de l'activité	58
3.1.3.4 Objectifs visés par l'activité	60
3.1.3.5 Démarche pédagogique.....	61

3.2 Méthodologie de recherche et outils de recueil de données	62
3.2.1 Les questionnaires d'enquête.....	62
3.2.2 Les entretiens semi-directifs.....	63
4. Analyse des résultats: l'AFB entre la langue et la culture.....	65
4.1 Émulation culturelle: sortir de la salle pour entrer dans la culture?	65
4.2 Les activités extra-muros à la (r)encontre des imaginaires linguistiques et culturelles.....	70
4.3 Vers une démarche interculturelle à l'AFB.....	76
4.4 Les activités extra-muros: un <i>no man's land</i> pédagogique.....	79
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	85
Table des annexes	88
Table des illustrations (dans le texte).....	144
Table des illustrations	145
Sigles et abréviations utilisés	149
Glossaire.....	150
Résumé.....	152

Introduction

“Qui apprend une nouvelle langue acquiert une nouvelle âme.”¹

Cette belle citation du poète espagnol Juan Ramón Jiménez sert de préambule au long chemin qu’est ce mémoire professionnel. S’attaquer à une question qui a longtemps occupé les linguistes, ethnographes, sociologues et en général tous les professionnels qui ont un lien avec la langue et les systèmes culturels est bien loin d’être une mince affaire.

Néanmoins, étant moi-même enseignant depuis neuf ans, je vis entre la réalité linguistique et la réalité culturelle au quotidien, une dualité qui est nettement accentuée par mon contexte professionnel : l’Alliance Française de Bogotá, une institution qui s’engage particulièrement depuis quelques années pour passer d’une *dichotomie traditionnelle* (où la langue a une importance majeure par rapport aux enseignements culturels) à une relation de complémentarité entre la langue et la culture, deux éléments extrêmement importants pour l’apprentissage de la langue et la construction de l’identité d’un locuteur de langue étrangère.

L’Alliance Française de Bogotá a été fondée en 1944, et elle fait partie d’un vaste réseau d’associations qui cherchent à diffuser la langue et la culture françaises dans plus de cent trente-six pays sur les cinq continents de la planète. Avec trois sièges situés à différents endroits de la capitale de la Colombie, un siège à Tunja² (rattaché aux sièges de Bogotá) et environ 6000 étudiants entre cours internes et externes (universités, écoles, collèges et entreprises), l’Alliance Française de Bogotá propose des cours de FLE pour tous les âges (depuis les enfants de quatre ans, en passant par les adolescents jusqu’aux étudiants universitaires et les adultes) et se présente comme l’institution la plus réputée et reconnue pour apprendre le français en Colombie. Elle est également le seul centre d’examens officiels en langue française (DELF, DALF, TCF et TEF) ayant l’aval de l’Ambassade de France, du Ministère de l’éducation nationale français et du CIEP à Bogotá.

Consciente de sa double vocation, l’AFB³ travaille depuis sa fondation non seulement pour l’excellence didactique dans l’enseignement de la langue française, mais également pour offrir une véritable expérience culturelle à l’apprenant, où il ne va pas seulement acquérir des connaissances encyclopédiques ou instrumentales (telles que des explications sur les

¹ Trouvé sur le site des citations du Figaro : <http://evene.lefigaro.fr/citations/mot.php?mot=langue&p=3>

² Chef-lieu du département de Boyacá. Elle est située à 130 kms environ de la capitale du pays.

³ Abréviation qu’on utilisera désormais pour se référer à l’Alliance Française de Bogotá.

rituels ou les codes socioculturels, ou bien des savoirs sur des auteurs ou des artistes français ou francophones), mais où il aura des espaces pour vivre la culture et se nourrir des échanges qui peuvent avoir lieu spontanément à partir d'une expression culturelle ou artistique grâce aux différentes activités, animations et événements qui sont organisés par le département culturel (ou d'autres espaces relatifs à la culture, comme les médiathèques, par exemple).

En effet, et grâce à la création d'un département culturel en 2000 consacré entièrement à l'organisation et à l'animation de différentes manifestations culturelles pour les francophiles à l'extérieur (conférences, expositions, projections de films, pièces de théâtre, concerts d'artistes francophones, spectacles artistiques entre autres) et notamment à l'intérieur de l'institution (festivals gastronomiques, célébration et/ou récréation de fêtes et événements francophones tels que *le Tour de France*, *la Fête de la musique* et *À vous de lire* par exemple), l'AFB propose un agenda culturel sur toute l'année qui est diffusé tous les mois grâce à la brochure *Rendez-vous*, disponible au public gratuitement dans plusieurs institutions culturelles de la ville.

Le volet culturel est ainsi perçu, par les étudiants⁴, les enseignants et les responsables culturels, comme une valeur ajoutée aux cours de langue qui participe à une ouverture et à une décentration qui exaltent l'altérité, la tolérance et la richesse qui vient du contact interculturel. Mais ceci n'est absolument pas une découverte récente, car déjà en 1989 Geertz affirmait que « *nous sommes des animaux incomplets qui se complètent au moyen de la culture* »⁵, tout en se référant à un *vide* qui est rempli par la culture.

Malheureusement, ce *vide* inhérent à l'individu et à sa configuration identitaire a été renforcé pendant longtemps par la didactique des langues qui semblerait avoir subjugué les éléments culturels au détriment de l'acquisition d'une compétence linguistique et/ou communicative, où la culture est « accessoire », comme si elle était un résultat de l'apprentissage linguistique (alors que, comme on le verra plus loin, c'est bien le contraire car la langue est une expression de la culture).

⁴ Pour confirmer ceci, se reporter aux transcriptions sur l'activité *L'Actu pour tous* dans les annexes.

⁵ Cité à son tour par *Lucia Maria de Assunção Barbosa* In **La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère**. Page 170

Plusieurs théoriciens sont d'accord sur le fait que la langue et la culture sont deux éléments indissociables et naturellement interdépendants, et bien qu'un effort soit fait depuis quelques années (notamment depuis l'approche communicative dans les années 70 et 80) pour redonner de la valeur à la culture dans l'apprentissage du français, cette mentalité de scission et même de sous-estimation des sujets culturels persiste chez certains gens.

Face à tellement d'efforts au sein de l'institution où je travaille, et surtout interpellé par un programme culturel riche, varié et attrayant, une diffusion de plus en plus importante des événements et une envie manifeste et croissante d'intégrer l'aspect culturel aux cours de langue à l'AFB, j'ai voulu analyser de plus près ce rapport langue-culture dans mon institution, afin d'évaluer la pertinence de cette vie culturelle tellement intense à laquelle sont confrontés les apprenants et qui occupe une partie importante dans la mission et les efforts de l'institution.

Toute cette réflexion sur ma réalité et mon contexte professionnel au quotidien a débouché sur la problématique de mon stage : **Dans quelle mesure les activités et projets culturels menés en dehors de la classe de FLE participent à l'apprentissage de la langue étrangère en milieu hétéroglotte⁶?** Ce questionnement cherche donc à analyser la place, et principalement l'influence des apprentissages de la culture étrangère (véhiculés par les événements et les animations pédagogiques organisés par le département culturel ou d'autres organismes de l'AFB) sur l'apprentissage de la langue française dans le cadre de l'AFB.

La formulation de cette problématique permettra également d'analyser la pertinence des activités culturelles qui sont proposées en parallèle des cours de langue (même en dehors d'eux) et qui, aux yeux des acteurs institutionnels, pourraient représenter un "plus" par rapport à d'autres institutions de langue qui offrent également des cours de français mais sans une composante culturelle intégrée explicitement et systématiquement au dispositif d'enseignement-apprentissage (des cours qui se limitent aux éléments culturels présentés par les leçons des méthodes, par exemple).

Mon rôle est celui d'observateur, dans la mesure où je tente au maximum de saisir et rendre compte de la réalité linguistico-culturelle de l'institution pendant la durée du stage,

⁶ Pour une définition plus détaillée de ce terme, veuillez vous reporter au glossaire.

mais aussi celui d'accompagnateur puisqu'il s'est impliqué avec quelques relais culturels au sein de l'institution, comme le département culturel et les médiathèques par exemple en vue d'appuyer la conception de matériel pédagogique afin d'assurer et, dans certains cas, d'améliorer le lien entre la langue et la culture.

Ce travail d'analyse n'a en aucun cas la prétention de changer radicalement les pratiques culturelles ou linguistiques à l'AFB, car la politique qui soutient les actions du département culturel semble stable et précise en ce qui concerne les finalités et l'intégration de la culture française et francophone au quotidien de l'institution.⁷ Cependant, tous les efforts ont été mis en œuvre pour déterminer avec le plus de précision possible la pertinence des activités culturelles organisées à l'attention des étudiants, leurs implications sur l'apprentissage de la langue étrangère et sur la construction de leur identité pour, à la fin du stage et tenant compte de tous les éléments observés sur le terrain et dans la réflexion théorique, proposer des améliorations ou des initiatives afin de renforcer le rapport langue-culture au sein de l'institution pour une articulation de plus en plus harmonieuse et solide entre ces deux éléments inséparables.

Si l'on récapitule donc, le lecteur est invité à un voyage itinérant de 4 mois (entre mai et septembre 2015) où la culture et la langue ont été à l'honneur. Nous ferons des escales pour parler, dans un premier temps, des conditions du stage (le contexte et les missions). Dans un deuxième temps, on abordera les bases théoriques et les concepts qui orienteront la réflexion sur la problématique énoncée. Le périple se poursuivra par la description du cadre de la recherche (activités culturelles analysées et méthodologie de recueil de données) puis par l'analyse des informations qui s'en sont dégagées, pour enfin arriver à destination : les conclusions de cette expérimentation et les éventuelles mesures à prendre afin de garantir une meilleure articulation entre les éléments linguistiques et culturels au sein de l'AFB. Bon voyage !

⁷ Pour des informations plus détaillées, se reporter à l'annexe 1 (Page 87)

1. Présentation du contexte du stage

Le site du CNRTL⁸ présente différentes définitions du mot *Contexte*, selon la discipline qui l'aborde. Pour les effets de cette étude, on prendra comme repère la définition générique, qui servira à mieux comprendre l'application de ce concept à ce mémoire. Ainsi, le contexte sera défini comme l'« ensemble de circonstances liées, situation où un phénomène apparaît, un événement se produit ».

D'ici, il est clair que la caractérisation d'un contexte est déterminante pour la bonne compréhension de la problématique de recherche car, ne s'agissant pas d'un fait isolé, son observation, formulation et traitement ont été influencés non pas par « un contexte » mais par plusieurs contextes qui interagissent entre eux pour donner un cadre particulier à l'objet étudié.

1.1 Contexte géographique : deux pays éloignés mais tellement proches

Même si la Colombie ne figure pas parmi les pays francophones selon l'OIF⁹, elle a depuis toujours eu des relations privilégiées avec la France en raison des investissements économiques, du soutien politique à des moments décisifs (par exemple, lors de la libération de la femme politique franco-colombienne Ingrid Betancourt dont l'histoire a fait le tour du monde en 2008) ou de la coopération linguistique et éducative qui fait que le français soit la deuxième langue étrangère la plus étudiée et enseignée, et que la France soit devenue la troisième destination privilégiée par les étudiants colombiens après les États-Unis et l'Espagne, avec environ 4000 étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur en France (qu'ils soient boursiers, étudiants en échange pour un double-diplôme ou candidats au Master ou Doctorat).

1.2 Contexte social : une histoire d'enrichissement mutuel

Lorsqu'on parle de la Colombie et de la France, il est inévitable de parler des relations (au pluriel) plutôt que d'une relation, ce qui s'explique par un échange multidimensionnel qui nourrit les deux nations depuis plus de 5 siècles.

⁸ Sigle pour Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Définition tirée du même site: <http://www.cnrtl.fr/definition/contexte>

⁹ Organisation Internationale de la Francophonie

En effet, bien que le début de l'histoire paraisse « désavantageux » pour l'un des deux pays¹⁰, la vérité est qu'au fil des années et des siècles, la Colombie et la France ont tissé d'excellentes relations et ont su tirer profit de leurs richesses et bontés respectives.

1.2.1 Relations économiques

Depuis quelques années, la Colombie semble sortir de l'ombre pour commencer à intéresser des investisseurs étrangers, qui voient dans le pays une source de revenus dans le secteur du tourisme, de la culture et notamment de l'importation-exportation. Les enseignes françaises s'ouvrent un chemin dans le marché national : Thalès, Suez, Saint-Gobain, Alcatel, L'Occitane, L'Oréal, Danone, Casino, Renault et Michelin sont seulement quelques-unes des marques qui non seulement permettent aux Colombiens de découvrir la France à travers leurs produits, mais également génèrent « *plus de 90 000 emplois directs et 200 000 indirects* ». ¹¹

En ce qui concerne les flux d'importation et d'exportation, il est important de dire qu'ils ont dépassé les 1,3 milliards d'euros en 2012, et continuent d'augmenter. La France se positionne depuis l'année 2013 comme le huitième fournisseur mondial pour la Colombie (notamment dans le secteur aéronautique avec la livraison d'Airbus et ATR à la compagnie *Avianca*, l'une des plus représentatives et traditionnelles du pays) et, à son tour, la Colombie exporte en France des hydrocarbures, des produits en caoutchouc et en plastique, du café et des fruits exotiques.

1.2.2 Relations politiques

Déjà au XVIII^e siècle, Simón Bolívar, l'un des plus grands précurseurs de la Colombie avait formé son idéologie politique fortement influencé par l'esprit de la République française incarné en Jean-Jacques Rousseau avec ses idées révolutionnaires et progressistes et en Napoléon, dont Bolívar admirait le génie et la vision militaires. L'influence de la France fut si importante que jusqu'en 1934, soit plus d'un siècle après la mort du *Libertador*, on hissait le drapeau français dans certaines écoles du pays.¹²

¹⁰ L'Histoire nous dit que la Colombie, et notamment la ville côtière de *Cartagena de Indias* était une sorte de "ElDorado" pour plusieurs pirates européens (dont les Français), qui ont extorqué plusieurs tonnes d'or et des butins fort généreux afin d'affaiblir l'Espagne.

¹¹ Informations fournies par l'article **Entreprises Françaises en Colombie** sur <http://www.procolombia.co/fr/investir-en-colombie/entreprises-fran%C3%A7aises-en-colombie>

¹² Tiré de la site de l'Ambassade de France en Colombie : <http://www.ambafrance-co.org/Presentation-et-historique>

Grâce aux visites régulières des personnages de la vie politique française en Colombie (Charles de Gaulle en 1964, François Mitterrand en 1989 ou Nicolas Sarkozy en 2003 entre autres), ou vice-versa (Alvaro Uribe en 2002 et Juan Manuel Santos en 2011 et 2015), le pays a négocié et établi des politiques avec la collaboration du gouvernement français, qui a joué un rôle actif et important dans le conflit militaire interne qui frappe le pays depuis plus de 50 ans :

[...] la coopération française s'attache à appuyer la mise en œuvre de la loi sur la réparation due aux victimes et sur la restitution des terres et travaille en particulier avec la Mission d'appui au processus de paix (MAPP) et le Centre national pour la mémoire historique. La France soutient également les programmes du HCR (Haut-Commissariat pour les Réfugiés) en Colombie. Parmi les nombreuses thématiques des droits de l'homme, deux d'entre elles (aide aux populations déplacées et lutte contre les mines antipersonnel) font l'objet d'un suivi attentif.¹³.

1.2.3 Relations éducatives

La coopération éducative est l'un des piliers de la relation bilatérale entre la Colombie et la France. Les échanges universitaires pour suivre une formation diplômante sont de plus en plus nombreux (130 accords en 2015 contre 23 en 2008), ce qui s'explique en partie par l'adoption du premier accord de reconnaissance mutuelle des diplômes en Amérique Latine signé en 2010, mais également par les bénéfices accordés aux étudiants étrangers en France (réductions, aides financières, traitement égalitaire en milieu universitaire) et, bien évidemment, la fascination d'un pays comme la France pour les étudiants colombiens.

À tout ceci, s'ajoutent les efforts menés par le gouvernement français à travers l'Ambassade de France en Colombie afin de démocratiser l'accès à une éducation supérieure de qualité à l'étranger. Ainsi, et notamment grâce à un système de bourses qui se diversifie et s'adapte pour répondre à ce flux croissant d'étudiants colombiens désireux de poursuivre des études en Europe, la France participe activement à la professionnalisation et à un enseignement supérieur de qualité de ces jeunes.

Au niveau international, plusieurs organismes français et nationaux travaillent ensemble pour offrir des bourses à quelque 200 étudiants colombiens dans des institutions

¹³ Tiré du site du Ministère des finances et des comptes publiques:

<http://www.tresor.economie.gouv.fr/pays/colombie>

universitaires. Du côté de la Colombie, Colciencias¹⁴, Colfuturo¹⁵, le Ministère de l'Éducation Nationale et l'ICETEX¹⁶ figurent parmi les parrains de ces *bourses en faveur de la mobilité*¹⁷ en finançant le total ou en participant au cofinancement des études universitaires des boursiers. La France, pour sa part, contribue à la formation des candidats appuyée sur le Ministère de l'Éducation Nationale, la Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, entre autres.

Au niveau national, la France s'est engagée activement dans le soutien du projet de bilinguisme encouragé par le Ministère de l'Éducation Nationale, qui cherche à réintroduire le français langue étrangère dans les écoles et les collèges du pays. Cette stratégie éducative s'articule sur deux axes principaux : le renforcement du programme du bilinguisme avec le français (jusqu'en 2008, la seule langue étrangère enseignée dans les écoles était l'anglais) et la formation en français d'environ 600 professeurs des collèges et lycées publics sur tout le territoire national. À ce jour, plus de 18000 élèves ont pu bénéficier de cette politique de démocratisation de la langue française.

1.2.4 Relations culturelles

Dans le souvenir des Parisiens, et de tous ceux qui se trouvaient dans la capitale de la France en novembre 1992, il y a sûrement l'image de quelques figures « obèses » couronnant l'avenue des Champs-Élysées et occupant la Place de la Concorde et le Grand-Palais : le peintre et sculpteur colombien Fernando Botero réussissait ainsi à montrer une image de la culture colombienne en Europe. Mais ceci n'est que « la pointe de l'iceberg », car plusieurs artistes colombiens se sont laissé séduire par la magie de Paris et d'autres villes en France pour mener à bien leurs projets artistiques et trouver une source d'inspiration.

¹⁴ Équivalent du CNRS en France.

¹⁵ Organisme qui aide au financement de l'éducation supérieure et participe à la sélection d'étudiants boursiers désirant étudier à l'étranger.

¹⁶ Acronyme pour Institut Colombien de Crédit Éducatif et d'Études Techniques à l'Étranger. C'est un institut colombien destiné à promouvoir l'éducation supérieure en Colombie à travers l'octroi de moyens financiers aux étudiants. Tiré de: <https://fr.wikipedia.org/wiki/ICETEX>

¹⁷ Informations fournies par le site de l'Amabassade de France en Colombie : <http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative>

Justement pour aider les artistes et les écrivains, l'Ambassade de France en Colombie en partenariat avec des particuliers et des associations a mis à leur disposition le dispositif des résidences :

[...] un lieu qui accueille un ou plusieurs artistes pour que celui-ci ou ceux-ci effectuent un travail de recherche ou de création, sans qu'il y ait obligation de résultat, et la création sera facilitée grâce à la mise à disposition d'un lieu de vie et de création, de moyens financiers, techniques et humains.¹⁸

Une partie très représentative de l'action culturelle de la France en Colombie est rendue possible par le réseau des Alliances françaises. En effet, c'est grâce à elles que des conférences avec des écrivains, des cinéclubs, des expositions de peinture ou sculpture ou des cycles de cinéma français, des concerts sont organisés en permanence dans leurs locaux ou dans d'autres espaces culturels (théâtres, galeries, salles de cinéma etc.) afin d'accomplir l'une de leurs missions essentielles : la diffusion et le partage des cultures française et francophone à l'étranger.

1.3 L'enseignement du français en Colombie

En raison d'un contexte local où le français gagne de plus en plus de visibilité comme on le voyait ci-dessus, la langue française a également joui d'un accueil très favorable de la part des colombiens, qui décident de l'étudier pour accomplir des projets professionnels, d'immigration (dans le cas de ceux qui ont l'intention de poser leur candidature dans le projet d'immigration au Québec lancé en Colombie il y a plus de 9 ans), de formation ou tout simplement parce que, pour la grande majorité des colombiens, le français garde une sorte de « statut d'élite » qui dit qu'elle est *la langue de l'amour, du romantisme et de la culture*, ce qui la rend motivante à apprendre.

L'enseignement de la langue française est assuré par différentes académies de langue. Son importance a fait qu'elle soit placée 2^e après l'anglais, qui reste la langue la plus étudiée en Colombie. Néanmoins, l'Alliance Française reste la plus fréquentée et la plus réputée dans les 12 villes où elle fait présence.

Quant au français comme langue seconde, la présence de 4 lycées français dans trois villes du pays (Bogotá, Cali, Medellin et Pereira) renforce le lien entre la Colombie et la France en matière d'éducation.

¹⁸ Ibid. <http://www.ambafrance-co.org/Les-residences-d-artistes-et-d>

1.4 Contexte local et contexte du stage : L'Alliance Française de Bogota

À la lumière du grand essor que prend la langue française depuis plusieurs années en Colombie, l'Alliance française de Bogotá est la première dans le pays en nombre d'étudiants (environ 6000), nombre de professeurs de FLE (environ 78, dont 20% de natifs) et également en nombre de sièges dans une même ville (4 pour la capitale du pays : un dans le centre historique, deux dans le nord, dans les quartiers Chicó et Cedritos et un dernier à Tunja, à 130 kms de Bogotá mais rattaché aux trois autres), et devance ainsi ses « consœurs » dans le reste de la Colombie.

Avec des locaux modernes et, dans le cas du siège Centre, entièrement démoli en 2013 et rénové pour août 2014 de manière à répondre aux normes de construction immobilière de Bogotá, l'AFB s'investit au niveau technique (équipement de quelques salles par siège avec des vidéoprojecteurs interactifs ou des TBI, des téléviseurs LCD, des lecteurs DVD, des barres son pour une meilleure fidélité acoustique et deux salles d'informatique dans les sièges Chicó et Cedritos), humains (professeurs diplômés en FLE et, dans le cas des non-natifs, possédant un niveau C1 ou C2 attesté par un diplôme officiel comme le DALF) et locatifs (dans chaque siège, aménagement d'un espace pour un restaurant-bistrot tenu par des français et où sont proposées des spécialités culinaires françaises et d'une médiathèque regroupant des ressources bibliographiques, médiatiques et ludiques en français) dans le but d'assurer une diffusion solide de la langue et la culture françaises dans le contexte local.

1.4.1 Le volet culturel à l'AFB

L'un des piliers de l'action d'une Alliance Française est la culture. Dans sa mission de diffuser la culture française et francophone, l'AFB a différents relais qui travaillent en permanence dans le but d'ouvrir des espaces de partage et (ré) construction autour des expressions de ces cultures.

1.4.1.1 Le département culturel

Tel qu'il a été expliqué dans l'introduction, l'AFB (tout comme n'importe quelle Alliance Française dans le monde) a deux raisons d'être : la diffusion de la langue et la diffusion de la culture françaises. Consciente de l'importance et notamment de l'ampleur et la richesse de la culture française, l'AFB a créé en 2000 le département culturel, qui s'occupe de la coordination, de l'organisation et de la mise en place de différentes activités et animations visant à faire connaître la culture française et francophone.

Basé sur un principe de dialogue interculturel, il cherche à mettre en relation la culture locale et la culture française contemporaine. En effet, et bien que des animations et des événements recouvrant également la *culture cultivée*¹⁹ ou la *civilisation*²⁰ soient pris en compte pour le programme culturel, la politique culturelle de l'AFB a deux axes principaux (arts visuels et arts scéniques) fondés sur les expressions de l'art contemporain ou émergent, avec des artistes qui commencent à s'ouvrir un chemin sur la scène française et qui sont encore moins (ou pas du tout) connus à l'étranger, tout cela en partenariat avec des associations d'artistes comme la galerie *Les Filles du Calvaire* et le *FAIR*.²¹

Ce choix des artistes et des groupes est délibéré et répond à un va-et-vient entre les deux cultures, où non seulement le public peut découvrir ces artistes, mais où ces derniers peuvent également connaître la Colombie et sa scène artistique. Sur ce principe, le département culturel de l'AFB crée une programmation culturelle annuelle (décortiquée et présentée au public mois par mois) qui est diffusée dans l'agenda culturel gratuit *Rendez-vous*, dans l'onglet « Actividad cultural » sur le site internet de l'AFB²² et avec des affiches regroupant les événements de chaque mois collées dans différents endroits des locaux.²³

Cette programmation culturelle est principalement conçue et pensée pour les étudiants de l'AFB, mais vu la difficulté à faire coïncider leurs goûts, leur disponibilité et même les horaires auxquels ils ont cours, le département culturel a décidé de créer une programmation supplémentaire ouverte au public externe de l'Alliance. Voici l'explication de cette *programmation parallèle* par Morgiane Laïb, directrice culturelle de l'AFB :

*l'idée c'est de faire des programmations un peu parallèles ou d'utiliser la programmation de la politique culturelle pour l'adapter au public étudiant, il y a certaines activités qu'on fait exclusivement pour le public étudiant et d'autres...fin, on fait jamais des activités exclusivement pour le public extérieur, on le fait toujours en pensant à nos étudiants, mais comme on voit que les étudiants ne participent à ces activités, du coup on crée une programmation supplémentaire pour eux.*²⁴

¹⁹ Pour une définition plus détaillée de ce terme, veuillez vous reporter au glossaire.

²⁰ Pour une définition plus détaillée de ce terme, veuillez vous reporter au glossaire.

²¹ *Fonds d'Action et d'Initiative Rock* est un dispositif qui a pour objectif de soutenir la promotion de jeunes artistes avec une certaine reconnaissance en France, mais pas toujours à l'étranger. Il cherche également à encourager l'échange entre des artistes français et colombiens dans le cadre de projets de coopération.

²² <http://www.alianzafrancesa.org.co/>

²³ Photos de ces deux mécanismes de diffusion culturelle dans l'illustration 1.

²⁴ Extrait de l'entretien semi-dirigé à Morgiane Laïb réalisé en août 2015. Transcription dans l'annexe 1.

Quant au financement des activités et des événements, il y a deux figures qui assurent la stabilité économique du département culturel : d'un côté, le budget qui est destiné par l'AFB en cohérence avec la deuxième mission d'une Alliance Française²⁵, et d'un autre côté le financement externe accordé par des institutions partenaires et des sponsors en France.

Le soutien financier de l'AFB ne provient pas seulement de la planification budgétaire effectuée par l'administration et la direction générale, parce qu'elle se nourrit en permanence des revenus produits par la demande des cours qui sont réinvestis dans les besoins de l'institution, que ce soit en matière culturelle, matérielle etc.

Le soutien financier externe, pour sa part, se fait grâce à l'intervention et l'engagement d'organismes culturels comme l'*Institut Français*²⁶, qui s'occupe de l'action culturelle extérieure de la France ou la *Fondation Alliance Française*, qui recherche des sponsors en France qui voudraient financer et adhérer aux projets menés en Colombie.

Étant donné que la programmation culturelle s'inscrit dans le cadre d'une académie de langues, elle se doit de répondre à une articulation avec la partie pédagogique. À cet effet, il y a deux ans un poste qui n'existait pas auparavant a été créé : celui de *professeur-coordonateur linguistico-culturel*. Occupé par Diana Camila Amaya depuis sa création, il est le pont entre le linguistique et le culturel à l'AFB, parmi ses fonctions se trouvent :

- Adapter les événements culturels à un travail pédagogique dans la classe de FLE.
- Proposer des fiches ou du matériel pédagogique qui articulent les faits culturels et le travail linguistique.
- Faire la promotion des activités culturelles mensuelles auprès des étudiants (en faisant le tour des salles de classe) et de l'équipe enseignante (par mél ou de vive voix).

Toute cette action culturelle menée à l'intérieur de l'AFB permet de créer et diffuser des référents culturels de la France et des pays francophones chez les étudiants (internes ou

²⁵ Informations fournies par le site de la Fondation Alliance française : <http://www.fondation-alliancefr.org/?cat=16>

²⁶ L'Institut français revendique la liberté d'expression et la diversité dans un contexte de mondialisation, tout en affirmant sa compétence et son expertise en matière de promotion de la culture française dans le monde. Il est un outil d'influence et de coopération, et un pôle d'expertise et de conseil. **Extrait de :** <http://www.institutfrancais.com/fr/faites-notre-connaissance-0>

externes) aussi bien que chez les francophiles ou toute personne désireuse de découvrir la culture française et francophone et devient, un peu par un « effet ricochet », une sorte d'*appât* pour faire venir du public potentiel vers le pédagogique, tel que le croit la directrice culturelle de l'AFB (sachant que ce n'est en aucun cas l'objectif du culturel dans l'institution) :

*[...] on voit que le public culturel est hyper important et moi je suis persuadée que de ce public culturel-là, il y en a ensuite qui passe vers le public étudiant...et si c'est pas le cas bon, ben...tant pis ! Mais moi je pense qu'oui !*²⁷

1.4.1.2 Le réseau des médiathèques

Comme il a été expliqué en **1.2.1**, chaque siège de l'AFB a une médiathèque (à taille et à contenus variables) qui se présente comme le principal centre de ressources documentaires (livres, BD, magazines, Films) et pédagogiques (ouvrages spécialisés en didactique, pédagogie, méthodologie et autres, jeux pour faire pratiquer la langue créés par des enseignants, jeux de société) de chaque Alliance.

En tout, les trois médiathèques de l'AFB comptent environ 26700 documents en français ou en espagnol²⁸ consultables en salle ou empruntables par les étudiants et le public externe inscrit et, pour les médiathèques de Chicó et du Centre, avec 14 ordinateurs pour accéder à des ressources sur internet ou aux ressources multimédia (CD-ROM, DVD, CD audio, Culturethèque) en complément des ouvrages.

En dehors de l'activité bibliographique et documentaire des médiathèques, une programmation hebdomadaire de découverte de cet espace et de ses ressources a été organisée par l'équipe des médiathécaires. Le lundi, par exemple, les inscrits aux médiathèques peuvent découvrir la plateforme *Culturethèque*²⁹, à laquelle ils peuvent accéder gratuitement à condition d'être étudiant de l'AFB.

Le mardi, les inscrits peuvent disposer du matériel ludique comme les jeux (didactiques ou de société) pour apprendre le français. Le ou le jeudi, les inscrits peuvent participer à l'activité *L'Actu pour tous* où les étudiants et les inscrits externes peuvent s'informer et discuter sur un sujet de l'actualité française ou francophone. Puisque les médiathécaires

²⁷ Extrait de l'entretien semi-dirigé à Morgiane Laïb effectué le 5 août 2015. Transcription dans l'annexe 1.

²⁸ <http://www.alianzafrancesa.org.co/web/ciudad/bogota/mediateca/informacion>

²⁹ Culturethèque est une initiative du réseau des Alliances Françaises de Colombie et de l'Institut Français. Les inscrits peuvent y trouver des versions numériques de plusieurs ouvrages faisant partie du catalogue des médiathèques, ainsi que d'autres ressources comme des liens vers des vidéos ou des activités pour apprendre ou pratiquer le français en ligne. Site internet: www.culturetheque.com

ont un niveau intermédiaire de français, l'idéal c'est de se faire accompagner par un professeur afin de garantir la fluidité en langue étrangère pendant l'activité.

La médiathèque donc participe activement non seulement à l'apprentissage de la langue française au sein de l'AFB, mais aussi à la diffusion de la *culture cultivée* et, avec quelques activités organisées, à la sensibilisation à la *culture quotidienne-partagée*.³⁰

1.4.2 Le volet linguistique à l'AFB

L'enseignement du français est la mission prioritaire d'une Alliance française. Pour faire face à la demande de cours de FLE, l'AFB a structuré un système qui cherche à couvrir les besoins éducatifs de tous les publics. De ce fait, deux figures principales ont été créées : les cours internes et les cours externes.

1.4.2.1 Cours internes

Les cours internes sont organisés en 23 modules de 40 heures d'apprentissage allant du niveau A1 au niveau C1 du CECRL³¹. Les modules se divisent ainsi :

A1	A1.1
	A1.2
	A1.3

B1	B1.1
	B1.2
	B1.3
	B1.4
	B1.5

A2	A2.1
	A2.2
	A2.3
	A2.4

³⁰ Pour une définition plus détaillée de ce terme, veuillez vous reporter au glossaire.

³¹ Désormais Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

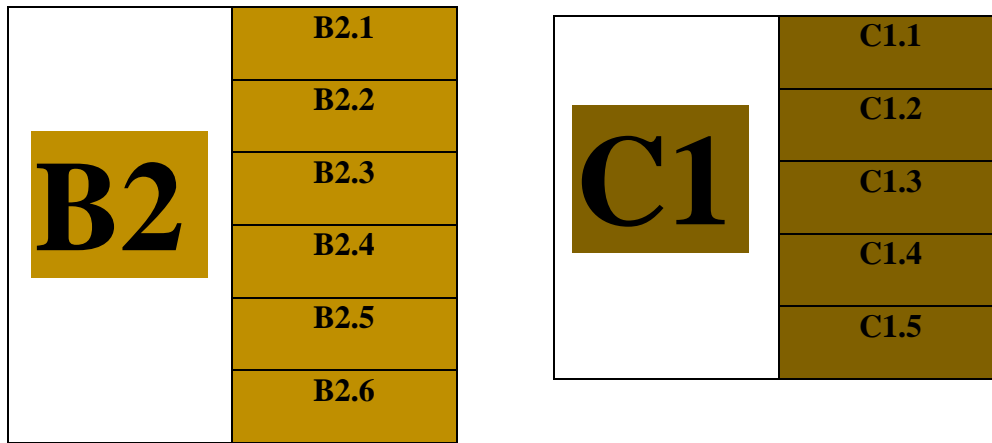


Figure 1-Organisation des modules à l’AFB

Ces 5 niveaux du CECRL respectent les indications du CADEL³² et du Secrétariat de l’Éducation Nationale quant au nombre d’heures par niveau, et correspondent seulement aux cours internes pour adultes, c’est-à-dire à ceux qui sont impartis dans les salles de classe de l’AFB. Pour ces cours, en fonction des objectifs et de la disponibilité des apprenants, il y a différentes intensités. Dans la semaine, nous avons trois modalités : semi-intensif (5 heures par semaine réparties en deux jours), intensif (10 heures par semaine du lundi au vendredi) et super-intensif (5 heures du lundi au vendredi). Le samedi, l’AFB propose seulement deux intensités : extensif (2,5 par semaine) et semi-intensif (5 heures par semaine).

À l’intérieur de cette figure *Cours internes* se trouvent également les cours destinés aux enfants et aux adolescents. Ils viennent à l’AFB une fois par semaine (le samedi) donc en modalité extensive, ou maximum deux fois par semaine (le mardi et le jeudi ou le mercredi et le vendredi) en modalité semi-intensive. Dans leur cas, ils peuvent atteindre maximum le niveau B1.1 en modalité *Cours enfants et*, suite à un examen de positionnement, ils intègrent une classe d’adultes correspondant à leur niveau et à leur âge, puisque normalement à la fin de l’étape *Cours enfants* la majorité des jeunes a déjà atteint les 15 ou 16 ans.

³² Sigle pour le Centre d’Administration Locale d’Éducation du District. Le CADEL est une “instance technique administrative et pédagogique de gestion éducative locale, à travers laquelle le Secrétariat d’Éducation décentralise l’administration du service d’éducation dans chacun des arrondissements de Bogotá, D.C.”. Traduit de l’espagnol depuis:
http://sedlocal.sedbogota.edu.co/dleantonionarino/index.php?option=com_content&view=section&id=5&Itemid=55

1.4.2.2 Cours externes

Les cours externes, deuxième figure de ce volet linguistico-pédagogique à l'AFB, sont impartis majoritairement dans les entreprises, universités ou organismes commanditaires (*Chancellerie de la Nation, Contraloría general de la República*³³, *Ambassade du Canada, université Externado, université du Rosaire, université Tadeo, université Piloto, université libre, université CAFAM* entre autres) et quelquefois dans les locaux de l'Alliance.

À la différence des cours internes, regrouper les niveaux proposés serait une tâche bien difficile car les étudiants avancent en fonction du contrat signé avec l'AFB (qui embauche les professeurs de l'Alliance pour donner un certain nombre d'heures de cours) et l'intensité dépend de plusieurs facteurs. Dans le cas des étudiants universitaires, ce serait le cursus suivi et les jours de cours définis à l'avance par chaque faculté, ce qui définit l'intensité par semaine et le nombre d'heures total à atteindre à la fin d'un semestre. Dans le cas des entreprises ou d'autres organismes commanditaires, les facteurs déterminants seraient les horaires disponibles des employés pour suivre les cours et le forfait horaire figurant dans le contrat avec l'AFB.

1.4.3 Perspective méthodologique

Dans tous les cas, qu'il s'agisse des cours internes ou des cours externes, l'AFB encadre ses pratiques d'enseignement dans l'approche actionnelle mise en avant par le Conseil de l'Europe et le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues³⁴. Apparue au milieu des années 90, l'approche actionnelle a représenté une évolution importante dans la didactique des langues étrangères notamment en raison d'une centration plus poussée sur la figure de l'apprenant et une mise en valeur de ses compétences (parfois autres que linguistiques ou communicatives) pour établir et réussir des échanges avec d'autres personnes. Parmi ses principes méthodologiques se trouvent :

- L'apprenant d'une langue [est considéré] comme un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ».³⁵

³³ Organisme d'audit, d'évaluation et d'investigation de la branche législative du gouvernement.

³⁴ Désormais CECRL.

³⁵ Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues. Conseil de l'Europe. 2000. Page 15

- L'apprentissage de la langue est basé sur le concept de **tâche** : « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». ³⁶
- Pendant l'apprentissage de la langue, « les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » ³⁷ sont importantes pour atteindre des objectifs.
- Le sujet possède des **savoirs**, qui résultent de l'expérience sociale (dans sa propre culture ou d'une culture étrangère) ou d'un apprentissage formel en milieu académique. Il possède également des **savoir-faire**, qui renvoient à « un enchaînement [quasi automatique] de procédures » ³⁸ pour atteindre un résultat donné.

Le profil de l'apprenant dans cette approche se complète par les **savoir-être** qui sont « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs [et] des attitudes » ³⁹ sous-jacents à l'apprentissage. Ceux-ci peuvent être modifiés par des processus d'acculturation ou d'autres phénomènes de l'ordre du social.

Finalement, dans la configuration de l'apprenant prônée par cette approche méthodologique, se trouvent les **savoir-apprendre**, qui vont au-delà de l'expérience académique, soit « « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles ». ⁴⁰

- Le locuteur de la langue étrangère participe à des activités langagières (à l'oral ou à l'écrit) d'**activités langagières** de réception, production, interaction et médiation.

Encadré dans cette perspective méthodologique, l'enseignant a toute la liberté de proposer des activités ou du matériel (complémentaire à la méthode) ⁴¹ qui contribuent à l'accomplissement des tâches. Il est conseillé également de proposer des projets à la classe,

³⁶ Ibid

³⁷ Ibid

³⁸ Ibid. Page 16

³⁹ Ibid

⁴⁰ Ibid

⁴¹ La méthode utilisée varie en fonction du public et du niveau. Pour les cours adultes, on utilise la méthode *Alter Ego* + (Hachette) et *Le Nouvel Édito* (Didier). Pour les cours enfants et adolescents, on utilise les méthodes *Zoom* (Maison des langues) et *Adosphère* (Hachette).

avec un résultat tangible et une vision intégratrice des contenus de chaque module, tout en mettant l'accent sur les habiletés de production.

1.4.4 Dispositif d'évaluation

Suite à des critiques de quelques apprenants et à la réflexion de l'équipe pédagogique (enseignants et coordinateurs pédagogiques), l'AFB a adopté un nouveau système d'évaluation. Depuis l'année 2014, nous sommes passés d'une évaluation principalement sommative et ponctuelle à la fin de chaque module (avec un examen sanctionnant le passage dans le module suivant), à une évaluation qui s'avère plus cohérente avec l'approche actionnelle et qui met plus l'accent sur le processus et le pas à pas, une évaluation donc formative.

Dans ce nouveau système d'évaluation, l'apprenant est évalué sur l'accomplissement de micro-tâches exprimées sous formes d'actes de parole (Parler de ses projets, parler de sa routine, parler d'événements passés par exemple) sur une échelle purement symbolique de 3 (non acquis), 6 (en cours d'acquisition) ou 10 (acquis). C'est à l'enseignant d'évaluer la performance de l'apprenant et de mettre la note correspondante. Au cas où la note serait 3 ou 6, il propose des activités de remédiation et un accompagnement à l'étudiant afin qu'il réussisse.

L'apprenant est évalué également sur ses habiletés langagières de production (orale et écrite) et réception (orale et écrite) à des moments et sur des sujets ponctuels dans chaque module.

Une évaluation sommative est proposée à la fin de chaque niveau (A1, A2, B1, B2 ou C1) sous la forme d'un examen calqué du DELF ou un du DALF. Néanmoins, tout comme l'évaluation continue dans les modules, le résultat n'est qu'indicatif (le passage dans le module suivant n'en dépend pas) puisque l'objectif principal de ces épreuves est surtout celui de familiariser les étudiants avec ce type d'examens au cas où ils voudraient les passer, ou bien de remplir une fonction de diagnostic des compétences linguistique et communicative par rapports aux standards et aux attentes des niveaux du CECRL.

1.4.5 Contexte logistique

Même si l'AFB a un agenda culturel assez riche et qu'elle diffuse les événements organisés tout au long de l'année grâce au Rendez-Vous (cf. 1.4.1.1), les activités et manifestations organisées exclusivement pour les étudiants (à participation *fortement conseillée*) ont lieu seulement lorsqu'il y a un fait culturel marquant (La Fête de la musique, le Festival de

Cannes, le Tour de France etc.) ce qui limite le nombre d'items analysables pendant la période du stage. En plus, puisque les outils de recueil de données sont appliqués aux étudiants de différents enseignants (et non seulement aux classes du stagiaire), la communication avec eux, et surtout leur réactivité n'est pas toujours la meilleure, situation qui rend difficile la constitution d'un corpus solide d'analyse pour répondre à la problématique posée. Enfin, il est important de rajouter ici que puisque le stage se déroulera seulement au siège *Centro* (dans le centre historique de Bogotá), les conclusions et l'analyse se feront sur un nombre limité d'indices.

Le stagiaire travaillera, pendant la période du stage, avec le département culturel de l'AFB et la médiathèque pour être informé des événements organisés, ainsi que pour contribuer à la diffusion et création de matériel pédagogique complémentaire aux activités culturelles mises en place.

1.4.6 Contexte humain

Selon une étude menée par le département culturel et le département de communications, l'AFB a un *public culturel* de 30.000 personnes, cours internes et public externe confondus. Pendant la période du stage, l'intervention concerne les étudiants en cours internes et externes (en université seulement) professionnels ou faisant des études supérieures en hôtellerie, finances et relations internationales, droit, journalisme et économie âgés entre 18 et 40 ans environ.

En tout cas, vu l'hétérogénéité des classes en cours internes et externes (que ce soit en raison de l'âge, de la formation, des motivations pour apprendre le français ou de tous ces aspects confondus) il est difficile de dresser un profil défini du public. Cependant, malgré ces aspects relatifs aux individus, il y a trois caractéristiques qui sont transversales au public de l'AFB et qui s'avèrent pertinentes dans le cadre du stage. Ainsi, les classes en cours internes ou externes sont multiculturelles, unilingues et l'apprentissage de tous les apprenants se déroule en milieu hétéroglotte.

Il est important de préciser ici que l'adjectif *multiculturel* ici ne se réfère pas à une présence de plusieurs cultures nationales au sein de la classe (puisque dans le 99% des cas tous les étudiants sont colombiens), mais à une coprésence de cultures ethniques où les appartenances sociales, religieuses ou régionales sont multiples, comme le suggère Bénichou (2005) cité par Kiyitsioglou-Vlachou: « À l'heure actuelle, presque toutes les

sociétés sont multiculturelles étant « composées de populations qui se distinguent par leur milieu social, par leurs appartenances religieuse, ethnique, nationale ou régionale » ». ⁴²

À part les apprenants, dans le cadre de l'intervention, d'autres acteurs seront également appelés à contribuer à la construction du corpus d'analyse, à savoir les responsables du département culturel de l'AFB, les médiathécaires et l'équipe pédagogique (directeur et coordinateurs pédagogiques et enseignants). Cette équipe pédagogique est composée de 78 enseignants, dont 16 sont natifs (de nationalité française ou d'un pays francophone), 3 coordinateurs de siège et un directeur pédagogique. 95% des professeurs sont diplômés en FLE (licence, M1, M2 ou DAEFLE) et la grande majorité a une expérience dans l'enseignement du français.

Néanmoins, l'AFB donne aussi la possibilité à quelques jeunes enseignants qui viennent juste de finir leurs études supérieures d'intégrer l'équipe, à condition de passer par un processus de formation pendant lequel ils ont un tuteur (qui est le plus souvent un enseignant avec plus d'expérience) et font des observations et interventions ponctuelles en classe avant de prendre en main un groupe.

Toutefois, il est important de dire que comme je suis rattaché au siège du centre-ville, le travail sur le terrain s'est déroulé avec les étudiants, les enseignants et les médiathécaires de ce siège.

⁴² Kiyitsioglou-Vlachou. *Culture vs interculture: réflexions d'ordre didactique*. Consulté le 10 septembre 2015 sur internet: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/kiyitsioglou-vlachou.pdf>

1.5 Commande de stage

Suite à la proposition de l'objet d'étude pendant la période du stage, j'ai défini (d'un commun accord avec sa tutrice au sein de l'institution) une série des missions et des tâches qui orienteraient les actions et les interventions pédagogiques, qui se concentreraient principalement sur une analyse de l'articulation entre les deux éléments qui définissent l'identité d'une Alliance française, à savoir la langue et la culture.

1.5.1 Missions du stage

Sur le plan ingénierique

- Faire un état des lieux du rapport entre la composante linguistique et la composante culturelle à l'intérieur de l'institution.
- Analyser de plus près le ressenti et/ou la perception de différents acteurs (étudiants, enseignants, département culturel, département pédagogique) face aux éléments culturels véhiculés par différentes activités organisées et face à leur influence sur leur apprentissage (linguistique ou autre).
- Travailler avec le département culturel de l'institution (et d'autres relais culturels comme la médiathèque) pour renforcer le lien entre le pédagogique et le culturel à travers une implication plus directe avec la logistique de certains événements adressés aux étudiants.

La conception de matériel pédagogique faisant le pont entre la compétence linguistique et la compétence culturelle (et interculturelle) est également envisagée durant le stage.

- Proposer des pistes d'action à l'avenir pour rapprocher davantage les composantes linguistique et culturelle au sein de l'Alliance Française de Bogotá.

Sur le plan pédagogique

- Assurer des cours de FLE auprès de différents publics (enfants, universitaires et adultes) aux horaires et jours convenus avec l'institution (sans dépasser le nombre d'heures figurant dans le contrat pédagogique, soit 360 heures réparties sur la durée du stage).
- Corriger et faire passer des examens officiels (DELF-DALF, TCF, TEFAQ, TCF Q) aux sessions organisées par l'AFB.

1.5.2 Objectifs du stage

Objectif général de l'intervention

Déterminer l'influence qu'ont les activités culturelles organisées par l'AFB sur l'apprentissage de la langue française chez les étudiants.

Objectifs opérationnels de l'action

Pendant la période de stage à l'AFB, en tant que stagiaire, je devrai :

- Dresser un état des lieux de l'influence de certaines activités culturelles pour l'apprentissage de la langue française chez les étudiants.
- Concevoir du matériel pédagogique permettant de mieux articuler les activités culturelles concernées et le travail en cours de FLE.
- Participer à la logistique de quelques activités culturelles organisées au sein de l'institution.
- Proposer des pistes d'action au département culturel de l'AFB vers la fin du stage, pour assurer une (meilleure) articulation entre les événements culturels et le travail pédagogique des enseignants.

2. Considérations théoriques : une relation indissociable passée au crible

Le fait de mener un travail de recherche sur la culture et la langue représente un défi pour plusieurs raisons : par leur nature changeante et dynamique, parce que ce sont des concepts partagés et abordés sous des angles différents par des disciplines diverses ou tout simplement car, autour de ces deux idées, gravitent un grand nombre de notions qui pourraient rendre l'argumentation interminable.

Cependant, pour des effets pratiques et puisqu'il s'agit ici de donner un cadre et des bases théoriques au travail qui a été fait sur le terrain durant le stage, on ne tiendra compte que des concepts qui permettront de mieux comprendre les phénomènes observés, et de ceux qui sous-tendent les réflexions effectuées à partir des données empiriques.

2.1 Culture vs Civilisation

L'opposition entre ces deux concepts ne date pas d'il y a longtemps, même si depuis la nuit des temps ils font l'objet de discussions sociales, anthropologiques et philosophiques. En effet, à certains moments de l'Histoire, les expressions *culture* et *civilisation* ont été utilisées par plusieurs auteurs et théoriciens pour se référer aux mêmes phénomènes.

Cependant, dans le cadre de ce mémoire, on fera une distinction importante entre les deux, notamment en raison des connotations que l'on a attribuées à ces deux idées pour la didactique des langues, notre principal contexte d'utilisation et de concrétisation de toute entrée théorique.

2.1.1 Culture

Cicéron a été l'un des premiers philosophes à parler de la *culture*, qu'il a associé à l'agriculture, comme une métaphore d'une élévation de l'âme :

*Un champ, si fertile soit-il, ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'âme sans enseignement [...] La culture de l'âme (cultura animi), c'est la philosophie : c'est elle qui extirpe radicalement les vices, met les âmes en état de recevoir les semences, et, pour ainsi dire, sème ce qui, une fois développé, jettera la plus abondante des récoltes.*⁴³

⁴³ Tiré de : <http://salon-litteraire.com/fr/ephemeride/content/1810867-7-decembre-43-av-jc-assassinat-de-ciceron> (Certains mots ont été soulignés par moi)

Il est intéressant de voir qu'ici Cicéron revient sur l'étymologie latine du mot (« *colere* », *soigner, cultiver la terre*), et même rajoute d'autres mots associés au champ lexical du travail de la terre (soulignés par moi) pour mettre en relation deux réalités en apparence distinctes (le travail de la terre d'un côté, et le raisonnement et la réflexion de l'autre) mais qui sont rapprochés grâce à une idée de processus et d'un résultat final: donner un fruit, que ce soit au sens figuré ou au sens propre.

Cette première définition ne montre qu'une des facettes de la culture, mais en même temps, elle nous fournit des informations importantes qui contribueront à la définir au fur et à mesure avec une ampleur plus digne d'un tel concept. À ce point de la réflexion, il est important de dire que ce raisonnement d'ordre philosophique formulé en 43 av. JC, rejoint une dichotomie dont Robert Galisson (1991) a parlé bien des siècles plus tard : **la culture cultivée** et **la culture partagée**.

Lorsque Galisson parle de la **culture cultivée** il reprend l'idée philosophique de l'élévation de l'esprit à travers l'enseignement : « la *culture cultivée* regroupe l'ensemble des connaissances acquises par un être humain, son instruction, ses savoirs encyclopédiques : la littérature, la géographie, l'histoire, la science etc. » (Chaves et al., 2003, p.10). Ce *patrimoine savant*⁴⁴ est transmis au fil des générations grâce aux institutions (notamment éducatives) sous forme de savoirs académiques.

La **culture partagée**, pour sa part, correspond :

aux savoirs et pratiques qui sont transmis et partagés par un groupe social qui a une langue en commun [...] Elle englobe de très nombreuses facettes sociologiques et anthropologiques : les traditions et les coutumes, les valeurs, les croyances, les rites, les représentations, etc. (Chaves et al., 2003, p.11)

Cette expression de la culture, de loin plus centrée sur l'anthropologie et la sociologie que la première, est facilement reconnaissable par les pratiques quotidiennes et par tout ce qui est facilement perceptible et tangible, ce que Weaver (1986) appellerait « la partie visible-externe de l'iceberg ».

Dans tous les cas, et sachant que tous les auteurs contemporains sont d'accord sur le fait que lorsque nous disons *culture* nous disons également *tissu, ensemble* et *réseau*, on

⁴⁴ Adjectif que Galisson a également employé dans d'autres textes. Il a été cité par *Kiyitsioglou-Vlachou* in *Culture vs interculture: réflexions d'ordre didactique*. Consulté le 10 septembre 2015 sur internet: <http://www.fr1.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/kiyitsioglou-vlachou.pdf>

conciliera ces deux facettes de la culture en reprenant ce qu'affirmait Taylor (1971) qui a été, à son tour, repris par Byram (1992) : « Les significations et les normes implicites dans ces pratiques n'existent pas seulement dans l'esprit des acteurs mais se trouvent dans les pratiques elles-mêmes [...] » (Byram, 1992, p.113)

Si, pour conclure sur cette partie, on se permettait de passer de la sociologie, l'anthropologie et la philosophie au domaine de la didactique des langues, dans le cadre du CECRL, la **culture cultivée ou savante** s'apparente aux *savoirs* et aux *savoir-être*, et elle se cristallise au quotidien par la **culture partagée** qui se placerait du côté des *savoir-faire* représentés par des pratiques sociales et culturelles.

Pour Taylor (1971) le va-et-vient entre les matérialisations et le symbolique culturel permet d'articuler la culture sociale et la culture individuelle au travers d'artefacts et des significations, qui sont à la base de l'idée de communauté et de ce que Beacco (2000) appelle **culture de groupe**. (Beacco, 2000, p.27)

Voici un schéma reprenant ces concepts :

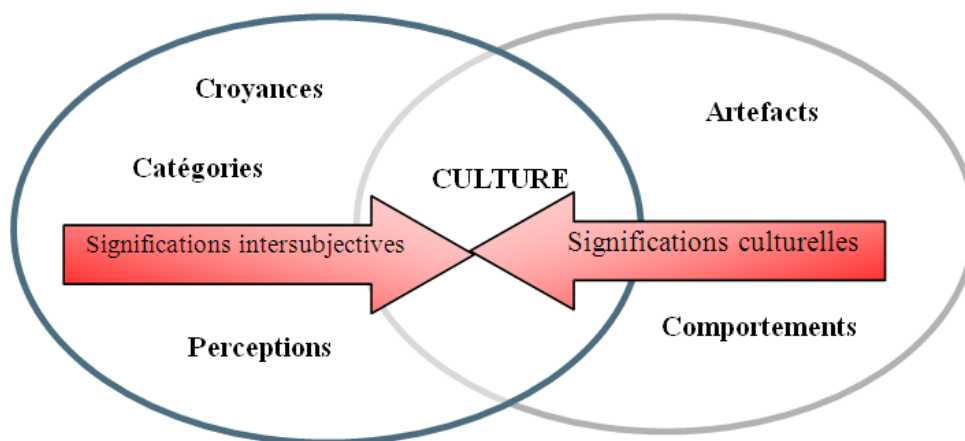


Figure 2 – Trame culturelle

Il est important de signaler que ce schéma est le produit de l'interprétation des concepts énoncés par Taylor (1971) et repris par Byram (1992) dans son livre, et que son utilité et pertinence ne sont réservées (au moins en principe) qu'à la réflexion menée dans ce mémoire. Comme le montre le schéma ci-dessus, la culture est le produit d'un ensemble assez complexe d'interactions entre des éléments de la culture individuelle (représentée par l'ovale bleue) et de la culture sociale (représentée par l'ovale grise), qui sont tout autant interdépendantes.

Chacune de ces « dérivations » de la culture produit des significations qui la soutiennent, se mélangent et symbolisent seulement si elles sont interprétées dans ce cadre culturel qui

est, à son tour, formé par l'interaction permanente entre la culture personnelle et la culture sociale. Les artefacts et les comportements sont la partie observable et les symboles tangibles de toutes ces interactions culturelles (fêtes, traditions, manières de s'habiller, normes, etc.).

En somme, la culture sera ici définie comme un ensemble des modes de perception et catégorisation de la réalité d'un groupe social déterminé où les individus construisent des significations (subjectives) qu'ils sont amenés à partager avec leurs semblables par le contact social. Ces significations, après avoir été comparées, deviennent intersubjectives et sont transmises au fil du temps à l'intérieur de la communauté, devenant alors des significations culturelles.

Finalement, exprimées par des artefacts (styles vestimentaires, plats typiques, productions artistiques et littéraires etc.) et par des comportements spécifiques au quotidien, ces perceptions et ces significations donnent lieu à des croyances et des actes qui démarquent ce groupe social des autres.

2.1.2 Civilisation

Si l'on tient compte de l'ampleur du concept de culture, telle qu'elle a été définie dans le cadre de ce travail, il convient de faire la distinction avec le concept de civilisation. Même s'il y a des auteurs qui utilisent l'un ou l'autre indistinctement, la différence principale se trouve dans la connotation colonialiste et historique du terme.

On pourrait même dire que bien que ces deux idées aient des points communs, elles sont en même temps très différentes et c'est l'une des raisons principales pour lesquelles, dans ce mémoire, il s'agit d'analyser le concept de culture plutôt que celui de civilisation.

À juger par les définitions proposées par le CNRTL⁴⁵, la civilisation renvoie à une idée d'appropriation, d'évolution et de progrès d'une société primitive ou peu développée, d'où la connotation colonialiste du terme qui était évoquée plus haut. À ce propos, Beacco (2000 :23) sur ton assez naturaliste (voire scientifique), mais aussi très critique affirme que : « Sortant de l'animalité biologique par ontogénèse et phylogénèse, l'homme accéderait à des formes réputées supérieures d'expression personnelle et d'organisation sociale ».

⁴⁵ Sigle pour Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Définition tirée du même site: <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/civilisation>

Ce même auteur attirait l'attention sur le fait que, en parlant de civilisation plus que de culture, des attitudes de supériorité de la culture étrangère pourraient persister dans l'apprentissage ou bien, à la conformation d'un groupe exclusif ou fermé qu'Assunção Barbosa (2007) appelait *Culture d'élite*. Cette élite serait représentée justement par l'accumulation historique de normes, codes de comportement figés ou standardisés considérés comme adéquats et les expressions les plus hautes de la culture comme la littérature, la musique, la peinture ou la sculpture.

Puisque l'idée ce n'est en aucun cas de diaboliser le terme civilisation, vu son intérêt historique et son importance pour la réflexion sur les groupes sociaux et les cultures, on retiendra ici la définition de Tylor (2000) cité par Chaves et al. (2012): « une civilisation est une culture qui s'est fait une place dans l'histoire », d'ici son caractère plutôt stable et statique contrairement à la culture qui, comme on l'a énoncé auparavant, est dynamique et en changement permanent.

2.2 La culture et la civilisation dans la didactique des langues actuellement

Comme on le verra un peu plus loin, la réflexion sur la culture, la civilisation et la langue étrangère a fait l'objet de discussions et de débats depuis toujours, ce qui est compréhensible par la relation interdépendante qu'il existe entre ces trois concepts.

Néanmoins, il faut admettre que depuis la publication et l'adoption du CECRL par la plupart des académies de langue partout dans le monde, la nature sociale et anthropologique de ces réflexions veut que l'enseignement des langues mette en avant l'altérité, la reconnaissance équilibrée de soi et de l'autre et l'ouverture culturelle, et c'est pour cela qu'actuellement la *civilisation* prônée par les méthodes « primitives » du 18^e et 19^e siècle, a été progressivement remplacée par la *culture* qui apparaît comme un terme plus inclusif, démocratique et polyvalent.

La position pédagogique de Galisson (1991) permet de mieux comprendre cette nouvelle tendance dans la didactique des langues, où la civilisation n'est pas complètement laissée de côté, mais au sein de laquelle la culture a une importance majeure :

La classe de langue doit d'une part présenter des éléments de culture cultivée propres à la langue cible et jugés fondamentaux : données géographiques, historiques, politiques etc., et d'autre part fournir des éléments de culture quotidienne-partagée-active qui permettront à l'apprenant d'acquérir une compétence culturelle qu'il utilisera dans sa rencontre avec

l'altérité que représente l'univers complexe de la langue, de la culture cible et de ses locuteurs. (Galisson cité par Chaves et al., 2011, p.10)

2.3 La composante culturelle dans la didactique des langues

La triple relation entre la culture, la langue et la civilisation évoquée en 3.2 mérite d'être approfondie, notamment parce que se pencher sur son évolution au fil des siècles, des méthodes et des méthodologies nous permettra de mieux comprendre l'importance de ces trois éléments dans l'actualité pédagogique et didactique.

2.3.1 Langue et culture : une relation indissociable

La langue est l'un des nombreux artefacts de la culture dans la mesure où elle rend compte d'une réalité intangible : celles des significations, des implicites et des perceptions exprimés sous forme lexicale (les mots et les expressions), grammaticale (syntaxe et morphologie) et même phonétique (accent et traits prosodiques). De tout point de vue, il est impensable de parler de la langue sans parler de la culture et vice-versa.

À ce titre, il est important de revenir sur l'idée de Byram (1992) qui met l'accent sur un processus cyclique d'influence mutuelle entre la langue et la culture :

[...] enseigner la langue revient inévitablement à enseigner la culture. Si l'on adhère à cette approche, enseigner la culture, c'est enseigner les systèmes de signification et les symboles – linguistiques ou non – qui véhiculent les significations. (Byram, 1992, p.68)

Cet apport conceptuel fourni par Byram, confère à la langue un statut supérieur par rapport à d'autres artefacts culturels, dans la mesure où elle n'est pas seulement un produit de la culture mais aussi un générateur et de transmission de la culture qui lui permet, entre autres, de se perpétuer de génération en génération.

Une autre valeur ajoutée à la langue en tant qu'artefact culturel, c'est qu'elle ne sert pas seulement à refléter et exprimer la culture, mais en est un élément de cohésion, d'identité et de conscience d'appartenance sociale et culturelle :

[...] c'est bien dans et par la langue que l'être, puis le groupe, construisent leur identité, en elle qu'ils se fondent, s'apparentent, par elle qu'ils se distinguent [...] Elle [l'identité linguistique] suppose donc de la part des locuteurs la conscience de la langue comme élément unificateur du groupe, la représentation de ce groupe, de leur inclusion dans ce groupe mais aussi de ce qui le distingue des autres. (Arezki, 2008, p.194)

Tout compte fait, toute prétention pour vouloir dissocier la langue de la culture reviendrait à réduire la langue à un code purement dénotatif, où les signifiants continueraient d'exister mais démunis de signification, reste à savoir quelle serait l'utilité réelle d'un tel système.

2.3.2 Rétrospective sur les méthodes et les méthodologies en didactique des langues

La réflexion en didactique des langues date d'il y a longtemps, mais afin de ne pas trop s'étendre dans cette rétrospective, on tiendra compte des méthodes et méthodologies⁴⁶ apparues depuis le XIX^e siècle. Déjà à cette époque, le souci de formaliser et rendre efficace l'appropriation d'une langue étrangère était très lié à la vie scolaire et au développement de l'individu au sein de la société européenne, tel qu'on le voit de nos jours.

Grâce à la mondialisation grandissante, le désir de se préparer à une société de plus en plus plurilingue, ouverte et égalitaire s'est étendu partout dans le monde ; un fait dont témoignent les statistiques des pays non-européens qui comptent de plus en plus d'étudiants des langues étrangères.

Dans cette partie, on reviendra quelques siècles en arrière afin de regarder de plus près l'évolution des concepts qui nous intéressent (la culture, la langue et la civilisation) dans les différentes méthodologies, méthodes et approches qui ont marqué la didactique des langues, pour arriver progressivement au présent, démarche qui nous permettra d'avoir une meilleure compréhension des principes didactiques qui sous-tendent notre pratique quotidienne en tant que professeurs de langue.

2.3.2.1 La méthodologie traditionnelle (ou grammaire-traduction)

Apparue à la fin du XVIII^e siècle et la première moitié du XIX^e, elle cherchait notamment à perpétuer cette *culture d'élite* dont nous parlions en 2.1.2 puisque son principal intérêt était celui de travailler des textes et des auteurs littéraires dans des exercices de traduction et de mémorisation de phrases. Ce travail permettait de répertorier et décortiquer la langue dans des listes de vocabulaire et d'expressions isolées et parfois sans contexte qui étaient apprises à travers leur traduction en langue maternelle.

Dans cette perspective, la culture n'avait pas vraiment d'importance dans la mesure où la langue ne s'apprenait que dans le but de traduire des textes en langue maternelle, et pas

⁴⁶ Pour comprendre la distinction entre **Méthode** et **Méthodologie** veuillez vous reporter au glossaire.

dans celui de communiquer ou construire des significations partagées à travers les échanges.

En revanche, et par la nature même de cette méthodologie, l'importance était accordée à ce que nous avons appelé *civilisation* qui, de manière quasi involontaire, participait à la construction du cours puisqu'elle était le cadre de cet ensemble d'œuvres littéraires et artistiques qui permettaient d'étudier les formes linguistiques.

2.3.2.2 La méthodologie naturelle

Même si elle a cohabité avec la précédente à la fin du XIX^e siècle, elle introduit des changements radicaux par rapport à la « grammaire-traduction ». Suite aux études menées par François Gouin sur l'apprentissage de l'allemand, cette méthodologie cherchait à recréer le processus d'apprentissage de la langue maternelle chez l'enfant.

Ainsi, la réception orale et l'utilisation de la langue au quotidien précédaient la production écrite en langue étrangère, aussi parce que pour ce professeur de latin « la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles ».⁴⁷

Par rapport à la méthodologie traditionnelle, au niveau de la prise en compte de la culture, il y a un changement primordial : la langue est un moyen pour accéder à la *culture partagée* d'autres cultures, et non seulement à une *culture savante* qui ne souciait pas d'aller à l'encontre d'autrui.

2.3.2.3 La méthodologie directe

Elle voit le jour vers 1870, et est considérée comme la première qui est spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. À ce moment-là, le contexte change pour ouvrir la voie à la modernité, marquée par une société qui se construit sur les échanges économiques, politiques, culturels et touristiques.

Face à cette nouvelle configuration sociale, l'apprentissage d'une langue étrangère est primordial pour garantir une plus grande facilité d'ouverture à ce monde changeant. Cette nouvelle tendance exigeait d'éviter à tout prix l'utilisation de la langue maternelle, les échanges se faisaient majoritairement à l'oral et la langue écrite était « de l'oral scripturé ».

⁴⁷ Informations tirées du site de didactique des langues de l'université d'Alep : http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd04.htm

Quant à la culture, elle est vue notamment sous l'optique de l'apprentissage des codes socioculturels puisque l'idée était d'être capable d'intégrer le plus rapidement possible la société de la culture étrangère au sein de cet amalgame social en émergence.

2.3.2.4 La méthode active

Un peu plus d'un demi-siècle plus tard, vers 1920 et suite au refus généralisé des principes rigides de la méthode directe, la méthode active voit le jour. Elle a représenté un retour aux techniques traditionnelles, sans pour autant rejeter l'évolution qu'avait amenée la méthode directe. La rupture principale par rapport à la précédente, c'est que la méthode active réintroduisait la langue maternelle comme une source légitime d'informations linguistiques et conceptuelles (pour expliquer des mots de la langue étrangère, par exemple) et qu'elle redonnait l'équilibre aux objectifs d'apprentissage, à savoir le formatif, le culturel et le pratique.

2.3.2.5 La méthodologie audio-orale (MAO)

Surnommée par certains « La méthode de l'armée » elle résulte d'un contexte social et politique assez tendu et difficile entre les années 40 et 50 : la Seconde Guerre Mondiale. Depuis l'adoption de cette méthode, on assistera à un rapprochement de plus en plus évident entre la langue et son contexte quotidien d'utilisation, ainsi qu'à la recherche d'équilibre (héritée de la méthode active) entre les différentes habiletés ou compétences langagières : « On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée ».⁴⁸

Dans un souci croissant d'intégration à la culture étrangère (hérité également de la méthode directe), on a mené un projet de comparatisme culturel qui, à l'époque, était une forme primitive de démarche interculturelle, toutefois ce comparatisme mettait l'accent sur les différences dans les façons de vivre des deux cultures, et non pas sur la richesse mutuelle que l'exposition à une autre culture peut avoir pour l'individu.

2.3.2.6 La méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)

Après la Seconde Guerre Mondiale, l'anglais prend plus de force comme langue de communication internationale et la France est obligée de repositionner sa langue dans la scène culturelle internationale. Grâce au *français fondamental* de 1^{er} et 2nd degré publiés

⁴⁸ Ibid.

par le CREDIF⁴⁹ cherchant à faire maîtriser la langue de manière contrôlée et structurée, et même si la publication de ces ouvrages a été fort critiquée à l'époque, ceci a permis l'établissement du *Niveau Seuil* qui persiste jusqu'à nos jours dans les niveaux du CECRL.

Reposant sur le triangle *situation de communication / dialogue / image*⁵⁰ elle faisait appel à l'image et au son pour la compréhension de la langue. L'utilisation non seulement d'images de transcodage, axées sur les énoncés linguistiques mais aussi d'images situationnelles, permettait de et recouvrir les composantes propres à la langue et ceux appartenant à la situation d'énonciation comme les gestes, les attitudes et les rapports affectifs. La prise en compte des deux contextes (linguistique et non-linguistique) ancrant la langue à une situation communicative et sociale où tout ce qui est fait par les locuteurs signifie et participe à la construction de sens.

2.3.2.7 L'approche communicative

À la moitié des années 70, apparaît en France la tendance méthodologique qui va marquer les pratiques d'enseignement des langues même jusqu'à nos jours. L'approche communicative se présente comme un ensemble unificateur de considérations pédagogiques et didactiques, qui reprend les éléments saillants des méthodologies et méthodes précédentes pour préparer l'apprenant à une interaction linguistique et sociale basée sur la négociation et la construction partagée de sens.

Comme s'il s'agissait d'un recueil des chefs-d'œuvre d'un auteur, l'approche communicative se construit basée sur les principes fondateurs et les réflexions qui avaient occupé les linguistes, les didacticiens et les sociologues pendant presque un siècle :

- La langue est un outil de communication et non pas un simple objet d'étude dont l'objectif principal est l'interaction sociale.
- Toute situation de communication comporte une dimension verbale (le lexique, la grammaire, les éléments phonétiques et phonologiques) et non-verbale (la connaissance des règles psychologiques, sociologiques et culturelles) dont le locuteur doit avoir pris connaissance s'il veut réussir des échanges efficaces.

⁴⁹ Sigle du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français. Créé en 1959 et dissous en 1996, cet organisme français de recherche scientifique avait pour objectif d'effectuer des recherches et des publications sur l'enseignement du FLE. Tiré de:

https://fr.wikipedia.org/wiki/Centre_de_recherche_et_d%27%C3%A9tude_pour_la_diffusion_du_fran%C3%A7ais

⁵⁰ http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm

- Dans un énoncé, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre. En effet, le sens résulte de l'interaction sociale et la négociation entre deux interlocuteurs.
- En situation d'apprentissage, il est conseillé de privilégier l'usage de la langue étrangère, mais la langue maternelle et la traduction ne sont pas à proscrire si besoin est.

Avec l'avènement de l'approche communicative, la relation indissociable entre la langue et la culture devient plus flagrante que jamais, car la connaissance non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire et des savoir-être culturels est primordiale pour réussir la communication et pour employer la langue à bon escient en situation.

Cette relation est au cœur du concept **d'acte de parole**, qui est l'un des piliers de l'approche communicative. A ce propos, D. Hymes (1974), disait que « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. »⁵¹

2.3.2.8 L'approche actionnelle

Depuis les années 90 et notamment grâce à la publication du CECRL en 2000, les politiques linguistiques prônent l'adoption d'une approche actionnelle pour encadrer l'enseignement des langues.

Cette nouvelle tendance méthodologique est une « évolution » de l'approche communicative, car ses principes de base restent plus ou moins les mêmes. Toujours centrée sur l'apprenant et sur ses besoins, pour l'approche actionnelle la langue est considérée comme un outil pour accomplir des tâches qui ne se limitent pas au langagier, mais qui peuvent s'élargir à plusieurs domaines du moment que l'apprenant mobilise des stratégies pour parvenir à un résultat déterminé.

Bien que linguistiquement le changement ne soit pas déterminant, il le sera pour les éléments culturels de la langue. Désormais le locuteur ne sera pas seulement un acteur social conscient des codes socio-culturels qui sous-tendent l'utilisation de la langue, mais il

⁵¹ MINESCU, Ilie. **L'approche communicative : quelques définitions**. Trouvé sur : <http://www.asociatia-profesorilor.ro/l-approche-communicative-quelques-definitions.html>

sera capable de développer des aptitudes et des **savoir-faire interculturels**⁵² grâce au contact et la relation avec d'autres cultures.

Dans une approche actionnelle, on ne parlera donc plus de **culture-cible** car l'objectif ne sera pas celui de ressembler à quelqu'un d'autre ou d'abandonner sa propre identité culturelle, mais plutôt de bâtir une **conscience interculturelle**⁵³ pour faire dialoguer la culture d'origine de l'apprenant et la culture de la langue qu'il apprend dans une perspective d'enrichissement mutuel. Tous ces aspects seront examinés plus en détail en **2.4.3.**

2.4 Phénomènes culturels et linguistiques

Même si pendant longtemps la composante culturelle a été « l'auxiliaire de la connaissance de la langue »⁵⁴ comme on l'a vu précédemment, les nouvelles approches méthodologiques ont fait des efforts pour la revendiquer et lui accorder la place qu'elle mérite en tant que source de significations, connotations et cadre d'utilisation de la langue.

La présence et le contact entre les groupes peuvent donner lieu à des phénomènes de confrontation culturelle et individuelle qui peuvent agir directement sur la dynamique sociale et modifier ainsi les significations subjectives et, à plus grande échelle, les significations intersubjectives et culturelles. Ceci se produit grâce à ce que nous allons appeler, dans le cadre de ce travail, **l'effet miroir.**

Ce terme est utilisé en psychologie pour désigner une projection psychologique sur autrui des aspects de notre personnalité que nous refusons ou que nous méconnaissons, et auxquels nous avons souvent peur d'être confrontés.⁵⁵ Ce reflet nous aide à grandir et à nous reconnaître en permanence, ce qui n'est possible qu'à travers l'altérité, idée qui rejoint le travail de Guignard (2012) : « La culture de l'Autre apparaît donc, par un jeu de miroir, comme l'opportunité de renouveler et d'enrichir mon regard sur ma propre culture. » (Guignard, 2012, p.10)

Il est important de signaler que ce *jeu du miroir* ou cet *effet miroir* que nous évoquons ici et la richesse qu'il peut apporter à l'individu est proportionnelle au contact et à l'ouverture

⁵² CECRL. Page 84

⁵³ Ibid. Page 83

⁵⁴ BEACCO, J.-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours*. Paris. 2000. Page 65

⁵⁵ Tiré de l'article **Projections psychologiques dans les relations** publié sur <http://www.psycoach06.com/projections-psychologiques-dans-les-relations/>

(ou le rejet) des éléments de la culture étrangère et que, en fonction de ces mêmes facteurs, l'individu développera une compétence linguistique et culturelle également proportionnelle.

2.4.1 Multiculturalisme

Ce concept est associé à l'accueil des migrants. L'adjectif *multiculturel* est alors utilisé pour constater une réalité d'hétérogénéité culturelle sans qu'il y ait, de la part des individus concernés, une volonté réelle d'intégration ou de découverte de la culture de l'Autre puisque chaque individu s'attache à son endogroupe.⁵⁶ Sans une relation hiérarchique particulière, souhaitée ou accidentelle les groupes socioculturels cohabitent en une relative harmonie qui se maintient grâce au respect bienveillant des *frontières identitaires* de l'Autre.

Tel que je l'évoquais lors de la caractérisation du **contexte humain** (en 1.4.6), ce phénomène est l'un des traits identitaires du public de l'AFB qui a participé aux activités, aux animations et, en général, aux actions menées pendant mon stage de Master 2. Le multiculturalisme est « *inhérent à toute culture nationale* » selon Porcher (1986)⁵⁷ et fait partie de la multiplicité culturelle des États-nations.⁵⁸

Il peut s'exprimer par des diversités géographiques (groupes formés par des apprenants de la même région, le même département et, dans des cas très ponctuels et plutôt isolés dans le cas de l'AFB, du même pays), professionnelles, sexuelles, d'âge etc. Cette diversité peut aussi prendre la forme des *sous-cultures* qui peuvent, à la différence des groupes socioculturels, choquer ou avoir une relation tendue avec la culture dominante puisqu'elles possèdent « *leurs propres conventions, valeurs et rituels* »⁵⁹ qui vont parfois à l'encontre du cadre et les standards définis par la culture globale.

Lorsqu'on parle de *multilinguisme* la situation est très semblable au phénomène social expliqué ci-dessus. Ceci veut dire que le préfixe *multi* utilisé pour parler de la langue, va avoir les mêmes connotations que pour le *multiculturalisme* : hétérogénéité consentante et acceptée ou cohabitation plutôt harmonieuse et égalité en importance et reconnaissance mais sans vouloir s'assimiler, entre autres.

⁵⁶ Pour une définition plus détaillée de ce terme, veuillez vous reporter au glossaire.

⁵⁷ Cité par BEACCO. Page 28

⁵⁸ Terme emprunté à BEACCO pour se référer aux pays qui partagent une identité et une culture nationale qui les différencie de ses semblables.

⁵⁹ Informations fournies par wikipédia: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Sous-culture>

Ce *multilinguisme sociétal*⁶⁰ peut avoir différentes formes comme la **polyglossie** qui, basée sur un principe de distribution fonctionnelle des langues dans un État-nation, reprend les caractéristiques citées :

[...] dans une communauté polyglossique chacune des variétés que comporte le répertoire linguistique de la société en question occupe un domaine communicatif et situationnel spécifique, sans chevauchements. (Cuq, 2000, p.197)

À ce point, il est essentiel de mettre en relief le fait que la production du phénomène social n'implique pas la production du phénomène linguistique. À titre d'exemple, et afin de rapprocher la théorie de la pratique, j'ai travaillé pendant mon stage avec des classes qui étaient certes multiculturelles (en origine, sexe, profession, religion etc.) mais pas multilingues (ou alors vraiment très peu vu que le taux d'immigrants en Colombie officiellement représente à peine le 0,24% de la population totale du pays⁶¹, et que la majorité d'immigrants viennent d'autres pays d'Amérique Latine ou bien, dans le cas des étrangers venus des pays non hispanophones, ils prennent rarement des cours de FLE à l'AFB et, le cas échéant, ils ne parlent pas dans leur langue maternelle en classe).

Enfin, la compétence qui est associée à ce phénomène culturel se dérivera également des idées essentielles du préfixe *multi*. Ainsi, la compétence multiculturelle définira la capacité de l'individu à reconnaître son appartenance à un système culturel formé de différents groupes sociaux, tout en respectant les différences dans les traits identitaires respectifs et en faisant preuve d'une attitude de tolérance et d'acceptation, sans pour autant vouloir s'assimiler ou adopter les valeurs des autres groupes.

2.4.2 Pluriculturalisme

Dans un billet de son blog daté du 22 août 2015, Christian Puren menait une réflexion sur la différence entre les préfixes *multi* et *pluri* au moment de se référer aux relations et à la structure d'une société. Ce qui ressort de cette différenciation est essentiellement le caractère unificateur et la volonté de coaction entre les cultures qui sont à l'origine de la notion de pluriculturalisme.

À la différence du préfixe *multi* qui n'est, tel qu'on le disait auparavant, qu'un simple constat d'une réalité contextuelle où plusieurs langues et/ou plusieurs cultures coexistent,

⁶⁰ Terme emprunté à CUQ dans sa définition de **Polyglossie**. Page 197

⁶¹ Pourcentage publié dans un rapport de l'OIM (Organisation Internationale pour les Migrations) suite au recensement à la population en 2011. <https://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/pbn/docs/Perfil-Migratorio-de-Colombia-2012.pdf>

le préfixe *multi* fait un pas en avant vers l'interculturel dans la mesure où l'on ne parle plus de *réunion* mais d'*assemblée* : « *En quelque sorte alors que le « multi » prône la réunion, le « pluri » préconise l'assemblée* ». ⁶²

La distinction entre le multiculturalisme et le pluriculturalisme devient flagrante grâce à cette affirmation et nous permet de comprendre les caractéristiques de chacun. Alors que le multiculturalisme donne une idée de « mettre côte à côte », « se toucher » ou « groupement momentané » ⁶³, le pluriculturalisme nous parle de « mettre ensemble des choses isolées », « combiner », « agencer des choses » ou « délibérer en commun ». ⁶⁴

À la lumière de ces extraits des définitions des mots *réunion* et *assemblée*, il est évident que lorsqu'on parle de pluriculturalisme il y a non seulement une volonté de rapprochement culturel, mais surtout des actions communes vers la construction d'une société plus ouverte qui s'enrichit de la différence culturelle et en est redimensionnée, c'est l'étape intermédiaire entre le multiculturel et l'interculturel :

Dans une société multiculturelle, l'action sociale collective implique la mise en œuvre de la dynamique pluriculturelle : lorsque l'on agit (ou "co-agit") avec des personnes d'autres cultures, les cultures d'action (c'est-à-dire les ensembles cohérents de conceptions de l'action) des uns et des autres vont forcément se confronter, et demander, pour que cette action collective se poursuive et réussisse, des opérations de médiation. Et lorsque les co-actions sont répétées parce que l'on doit agir avec les autres dans la durée, comme c'est le cas dans les sociétés qui ne se contentent pas d'être "multiculturelles", mais se veulent "pluriculturelles" (qui se veulent "une entité organisée dans l'interdépendance et la solidarité", pour reprendre les mots de Geneviève KOUBI), il se crée forcément une culture commune d'action, une "co-culture". ⁶⁵(Puren, 2014)

Tout comme le multiculturalisme, une société pluriculturelle a des implications sur l'individu, qui développe à son tour une compétence pluriculturelle et, dans la majorité des cas, une compétence multilingue. Fondée sur l'expérience avec plusieurs cultures, cette compétence complexe est mobilisée stratégiquement pour tisser des liens sociaux ou pour accomplir des tâches interculturelles. Pour ce faire, le locuteur puisera dans son vécu

⁶² Propos publiés sur le site de Christian Puren :

<http://www.christianpuren.com/2014/08/22/multiculturalisme-pluriculturalisme-et-perspective-actionnelle/>

⁶³ Termes empruntés à la définition du mot *réunion* sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/R%E9union>

⁶⁴ Termes empruntés à la définition des mots *assemblée* et *assembler* sur :

<http://www.cnrtl.fr/definition/assembl%C3%A9e>

⁶⁵ Publié également sur le site de Christian Puren.

linguistique et culturel afin d'être efficace lors d'un échange communicatif, même s'il n'y a pas une maîtrise parfaite de la langue/des langues ou des codes culturels, tel que le décrit le CECRL :

Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun.
(Conseil de l'Europe, 2000, p.23)

2.4.3 Interculturalisme

L'interculturalisme pourrait être compris comme le dernier échelon du contact entre cultures. Sur la même dynamique des échanges du pluriculturalisme, ce dernier phénomène est légèrement moins axé sur le contexte et sur le résultat de l'action commune entre les cultures, pour porter un intérêt particulier à la reconstruction et la reconfiguration de l'identité de l'individu générées par le contact avec une culture différente et les regards croisés entre sa propre culture et les autres.

En tenant compte des deux dimensions essentielles pour définir l'identité de l'individu (à savoir la dimension avec soi-même et la dimension avec les autres)⁶⁶, l'interculturalisme décrit une action qui commence à l'extérieur de l'individu (repérage et acceptation de la différence culturelle et ensuite enrichissement personnel grâce aux échanges avec ce milieu social) et aboutit à l'intérieur sur une capacité à vivre avec et dans la diversité culturelle.

L'interculturel construit des ponts, des passerelles et des passages entre la culture propre à l'individu ou au groupe social, et celle des autres en exaltant l'altérité, la décentration et cet effet miroir dont on parlait en **2.4** qui fait que le sujet (représenté par le *moi*) prenne conscience du fait qu'il ne peut exister en tant qu'un individu s'il n'est pas confronté à l'autre (représenté par le *vous* ou le *tu*). Cette confrontation n'est pas de l'ordre du jugement ou de la discrimination, mais bien au contraire elle permet à l'individu de s'enrichir de la différence et la diversité qui l'entoure, et de sortir ainsi de l'égoïsme⁶⁷,

⁶⁶ Op. cit. p.33

⁶⁷ Ce terme, ainsi que celui de sociocentrisme et ethnocentrisme sont définis dans le glossaire.

le sociocentrisme et l'ethnocentrisme générés par le repli sur soi-même ou sur son endogroupe.

Cela dit, les changements dans notre monde actuel amenés en grande partie par la mondialisation croissante, l'ouverture et les échanges économiques, font qu'une telle attitude soit la plus convenable et cohérente, non seulement au niveau anthropologique ou sociologique, mais dans tous les domaines : c'est la raison pour laquelle les politiques linguistiques depuis 2000 préconisent une approche interculturelle intégrée à la didactique des langues en Europe et partout où le CECRL est adopté (l'AFB en l'occurrence).

En effet, l'arrivée de l'approche actionnelle a représenté une tentative bien réussie pour « remanier » la culture et la langue, même si comme nous l'avons vu en **2.3.2.7**, depuis l'approche communicative des efforts avaient été faits pour retrouver cet équilibre naturel entre les éléments culturels et linguistiques. Le CECRL a revalorisé la rencontre de la culture propre de l'apprenant et celle de la langue étrangère (même si très souvent, et notamment en milieu hétéroglotte, cette culture étrangère est incarnée par le manuel ou par l'enseignant) en mettant au même niveau les compétences propres à la langue (lexicale, grammaticale, phonétique, communicative etc.) et les compétences propres à la culture (socioculturelle et interculturelle). Il est à noter ici que, jusqu'à l'approche communicative, la seule compétence relative à la culture était la socioculturelle, qui gravitait encore beaucoup autour des compétences linguistiques (la langue avait donc ce rôle privilégié que l'on évoquait en **2.3.1**). La compétence interculturelle, ainsi que les savoirs et les savoir-faire qui la composent, est apparue avec le CECRL et son approche actionnelle.

La didactique des langues doit donc désormais chercher à créer un équilibre entre les composantes culturelle et linguistique vu que l'apprenant n'est plus considéré seulement comme un locuteur potentiel de la langue étrangère, mais comme un acteur qui, en utilisant la langue, peut agir sur la réalité sociale qui l'entoure tout en se développant en tant qu'individu.

Cette importance accordée à la construction de société depuis l'individu a apporté également une **prise de conscience interculturelle**⁶⁸ qui sous-tend la partie relationnelle de l'utilisation de la langue étrangère et qui va au-delà d'une simple comparaison entre cultures. Elle est définie comme :

⁶⁸ CECRL. Page 83

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible [...] Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. (Conseil de l'Europe, 2000, p.83)

Concrètement, dans la salle de classe, cette conscience doit être éveillée par une démarche réfléchie, précise et méthodique qui tienne compte de la dynamique de la culture exprimée sous la dimension du *moi* et de *l'autre* qui, accompagnée d'une démarche également solide pour les apprentissages linguistiques, puisse répondre aux besoins de l'apprenant en tant qu'acteur social capable d'influencer son entourage et de se reconstruire en permanence en tant qu'individu.

Une telle démarche culturelle laisserait de côté les clichés et les images « idylliques » de la France et des pays francophones (ou, dans certains cas de sa propre culture) pour présenter un monde francophone vivant et dynamisé autant par les belles traditions et l'histoire (les fêtes, les institutions, les droits de l'homme, la bonne gastronomie, les villes de rêve) que par les éléments « sombres » de la culture (la xénophobie, les révoltes, les attentats, la corruption) car tous deux montrent que la culture étrangère n'est ni meilleure ni pire que la propre : elle est tout simplement différente et la « normalité » des actions et habitudes qui s'y produisent ne peut être comprise que dans ce même cadre culturel qui leur donne toute la signification, la pertinence et la naturalité :

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 ». Un tel « décentrage » par rapport à sa propre culture demande plus que de l'enthousiasme vis-à-vis d'une autre : cela ne peut pas se produire de manière aléatoire. (Byram, 1992, p. 39)

3. Démarche méthodologique : à la découverte de l'iceberg⁶⁹

Après avoir considéré les bases théoriques de ce travail de recherche, le moment est venu de passer à l'action, ou plutôt de rendre compte des actions mises en place pendant la période de stage pour atteindre les objectifs que m'étais fixés au moment de proposer la problématique (cf. numéral 1.5.2). Or, il est important de signaler ici que ce n'est pas la description des activités ou de la démarche de recueil de données effectuée qui sont importantes, mais notamment tout ce qu'elles ont permis de dévoiler ; et je fais bien d'utiliser ce verbe qui suggère le mystère, le secret et ce qui est caché, car les implicites culturels (imaginaires, perceptions, préjugés etc.) et leur évolution chez l'individu ne sont pas toujours faciles à percevoir ou à « mesurer », et ils le sont encore moins, si l'on cherche à comprendre leur rôle dans l'apprentissage de la langue étrangère.⁷⁰

Et c'est justement en raison de cette difficulté à les percevoir concrètement, que la plupart de données recueillies pendant la période de stage sont provoquées et suscitées dans le but de faire ressortir l'implicite et répondre ainsi à la problématique de stage. Un autre point important à considérer par rapport au travail sur le terrain est que l'organisation des activités, ainsi que le recueil des données s'est effectuée ponctuellement avec les étudiants et les enseignants du siège situé dans le centre-ville, où j'ai été affecté depuis le début de l'année.

3.1 Activités et animations culturelles extra-muros⁷¹

L'analyse s'est limitée à trois interventions : Le *Café-rencontre*, la *Fête de la musique* et l'*actu pour tous* pour deux raisons principalement : la première, parce qu'il s'agit de trois activités à objectifs, démarches et public différents ce qui permet d'avoir une vue d'ensemble par rapport au questionnement initial.

⁶⁹ On reprend ici l'analogie de l'iceberg énoncée par Weaver (1986) et où la culture serait composée de deux parties : une partie visible-externe (les fêtes, la gastronomie, les vêtements etc.) et une partie invisible-interne (principes éducatifs et formateurs, croyances, valeurs, préjugés etc.). Cette image est mentionnée dans *L'interculturel en classe* (Chaves et al. 2012 : 9) et dans l'article *La culture de l'Autre : un miroir ?* (Guinard : 2012 : 75)

⁷⁰ Constat partagé avec *Diana Camila Amaya*, coordinatrice linguistico-culturelle de l'AFB. Voir la transcription de l'entretien effectué le 20 août 2015 dans l'annexe 2 (Page 95).

⁷¹ Dans le cadre de ce travail de recherche, j'emprunterai au latin cette locution (en général utilisée en urbanisme) pour me référer aux activités et animations culturelles en dehors de la salle de classe, qui diffèrent très souvent des pratiques traditionnelles proposées par les manuels de langue ou par celles effectués dans un cadre plus « académique ».

La seconde raison qui m'a amené à me concentrer sur les trois activités culturelles citées ci-dessus n'a pas vraiment été une décision volontaire, mais plutôt une situation à laquelle j'ai dû m'adapter au fur et à mesure que le stage avançait. Respectueux de la démarche de réflexion adoptée pour le stage, et vu qu'il était clair que je ne rajouterai pas d'activités ou d'animations à la programmation culturelle établie, j'ai été confronté au fait que pendant la plupart de mon stage (entre mai et septembre 2015) les événements culturels n'ont pas été très nombreux, ou bien ils n'étaient pas tous été d'une réelle pertinence pour le travail de recherche.

En tout cas, les trois événements pris en compte fournissent des éléments d'analyse assez intéressants et surtout cohérents avec l'orientation et les objectifs du mémoire et, comme nous le verrons plus loin, ont permis de proposer des tentatives de réponse à la problématique à la lumière des éléments théoriques considérés dans le chapitre 2.

Par la suite, nous nous pencherons sur chaque événement choisi (Historique, contexte, déroulement et objectifs visés) pour ensuite exposer les méthodes appliquées pour recueillir les données et justifier leur choix dans le cadre du stage et du mémoire.

3.1.1 Le Café-Rencontre

Parmi les trois événements analysés, le Café-Rencontre est le seul à être réalisé exclusivement avec les étudiants des cours externes de l'AFB (dispositif qui a été expliqué en détail dans 1.4.2.2), se présentant ainsi comme une activité qui participe à l'élargissement de l'offre culturelle de l'institution.

3.1.1.1 Historique du Café-Rencontre

Cet événement est organisé dans les locaux des universités Externado et Rosario depuis quatre ans (à l'origine il s'appelait *Café libre*, ce n'est que depuis deux ans que l'on a adopté le nom de *Café-rencontre*), afin de montrer la culture française et francophone et de fédérer les classes de français de tous les niveaux (de Français 1 à Français 6, respectivement) autour d'un objectif commun : se reproduire sur scène à travers une pièce de théâtre, une chanson, un sketch, un poème, un conte ou toute autre expression culturelle et linguistique avec sa classe ou individuellement.

Ainsi, dans le cadre du Café-rencontre et tout au long de ces quatre ans, les étudiants ont abordé des sujets qui ont permis de mobiliser des savoirs culturels tels que la francophonie et les fêtes françaises, les personnages des films ou les contes dans le monde. Cette diversité de sujets, le plus souvent proposés par l'équipe enseignante, obéit à un intérêt

institutionnel et pédagogique de faire découvrir la culture française et francophone aux étudiants, qui ont rarement l'occasion de le faire dans les cours de FLE dû à une progression assez chargée en contenus linguistiques.

3.1.1.2 Contexte de l'événement

Puisqu'il s'agit d'un événement adressé aux étudiants des universités (Externado et Rosario) avec lesquelles l'AFB a une convention pédagogique, le Café-rencontre s'est toujours tenu dans les locaux des universités concernées dans un espace adapté pour accueillir les spectateurs et faciliter les présentations des classes.

Les assistants sont pour la plupart les étudiants de français des différents niveaux et les enseignants. Cela dit, puisqu'il s'agit d'un événement d'entrée libre, des étudiants des différentes facultés, ainsi que des fonctionnaires de l'université se rendent également dans le lieu pour regarder les présentations.

3.1.1.3 Déroulement de l'événement

Dans l'édition de cette année, le Café-rencontre s'est tenu dans l'un des auditoriums de l'université Externado (Bâtiment A) le 29 avril 2015, et les représentations des étudiants se sont étalées sur une grande partie de la journée (un premier bloc le matin, entre 9h et 12h et un second bloc entre 14h et 17h).

Les participants, des étudiants universitaires entre 17 et 22 ans, suivent des études en finances, gouvernement, relations internationales, économie, journalisme et administration hôtelière.

Cependant, suite à une décision prise par la coordination pédagogique des Cours Externes de l'AFB, cette année le Café-rencontre a eu lieu dans le théâtre du siège du centre-ville pour la première fois dans son histoire. L'intérêt (plutôt expérimental) de proposer l'événement dans ce nouveau cadre était celui d'intégrer les étudiants de la faculté de droit à la programmation culturelle à l'attention des cours externes.

L'événement a été organisé par la coordination linguistico-culturelle et la coordination des cours externes de l'AFB et le sujet proposé pour l'édition de cette année a été la liberté d'expression, notamment suite au massacre de *Charlie Hebdo* en janvier qui a fait le tour du monde. À partir des propositions faites par la coordinatrice linguistico-culturelle envoyées par mél, enrichies bien évidemment du matériel et des ressources proposées par l'équipe enseignante, toutes les classes ont préparé une performance.

3.1.1.4 Objectifs visés par l'événement

L'AFB a proposé cet événement avec deux objectifs principaux : tout d'abord, celui de faire sortir la langue française de la salle de classe (ce qui a servi indirectement à faire la promotion des cours et de l'intérêt à apprendre le français dans les universités) et ensuite, principalement, celui de mettre l'accent sur la culture francophone dans un cadre d'apprentissage plus ludique à l'aide d'un sujet culturel qui unifie les productions et représentations des étudiants.

3.1.1.5 Démarche pédagogique

Dans le cas de mes cinq classes (trois dans la faculté de finances et 2 dans celle de droit) nous avons choisi une chanson que nous avons théâtralisée avec différents éléments et des chorégraphies : le tout étant le résultat d'un travail sur les paroles, le contexte social, un message à transmettre en lien avec la thématique choisie et, bien sûr, la créativité de chaque classe pour la mise en scène.

Les chansons choisies par mes groupes ont été : *Inch'allah* (Grand Corps Malade et Reda Taliani) qui met en relief l'égalité sociale et raciale, *Je suis Charlie* (Tryo) qui exalte la liberté d'expression que ce journal a laissé en héritage à la société française à jamais, *Comme un seul homme* (Mathieu Chedid) qui met l'accent sur l'unité que cet attentat affreux a produit en France et ailleurs autour de la vie et la liberté d'expression, et finalement *Encore un autre hiver* (Les enfoirés) qui dénonce l'indifférence sociale en France et le besoin de se mobiliser et aider les gens dans le besoin.⁷²

Avant de commencer les répétitions nous avons travaillé les paroles en classe, ce qui a permis de réfléchir ensemble sur les contenus culturels qu'elles véhiculaient directement ou indirectement : les chanteurs et groupes engagés en France (Les Enfoirés et Tryo, par exemple), le massacre à Charlie Hebdo en janvier 2015, la liberté de presse et la censure en France et en Colombie et le *Slam*, en tant que genre musical activiste et engagé socialement, entre autres contenus qui ont permis de mener un travail interculturel très intéressant en classe.

Linguistiquement, cet événement a notamment permis de travailler la compréhension orale grâce aux chansons et la production orale avec les mises en scène et les répétitions et la mémorisation des paroles.

⁷² Des photos des différentes prestations de ce Café-Rencontre sont consultables dans l'illustration 2.

3.1.2 La Fête de la musique

La Fête de la musique fait partie des événements majeurs de la programmation culturelle de cette année. Elle s'est adressée exclusivement des cours internes, à la différence du *Café-rencontre* qui visait notamment les étudiants en cours externes.

3.1.2.1 Historique de l'événement

Depuis sa création en 2000, le département culturel fait des efforts afin d'accorder une place à part entière à la culture francophone au sein de l'AFB. Ainsi, l'institution déploie des efforts techniques, pédagogiques et logistiques afin d'offrir une véritable expérience et un espace pour vivre la culture francophone, tel que l'affirmaient la directrice du département culturel et la professeure-coordinatrice linguistico-culturelle.⁷³

Dans cet esprit de l'expérience culturelle où les expressions et les manifestations culturelles ne sont plus un contenu transmis par un manuel ou par l'enseignant, mais de véritables espaces de partage et de contact avec la culture étrangère, l'AFB cherche à émuler quelques célébrations francophones qui sont recréés le plus fidèlement possible dans les locaux des trois sièges de la capitale.

La Fête de la musique fait partie de ce groupe d'événements qui rendent possible l'expérience interculturelle par le vécu et non pas par la simple transmission de connaissances, et elle est célébrée (dans sa forme actuelle) depuis 3 ans environ.

3.1.2.2 Contexte de l'événement

Par tradition, cet événement est organisé dans les grands espaces de chaque siège de l'AFB : la galerie d'expositions, le hall ou même l'entrée du bâtiment. La participation des étudiants et des professeurs est volontaire même si, comme pour le *Café-rencontre*, l'équipe enseignante y met tous ses efforts afin de permettre aux apprenants de percevoir la langue autrement, sous une perspective plus ludique et conviviale.

En général dans l'espace aménagé pour les présentations des « artistes » (en groupe ou en solo), on cherche à créer une « atmosphère de scène » avec des lumières colorées, des amplificateurs et des microphones. Cette année pourtant, et cela suite à une décision de la coordination linguistico-culturelle, on a essayé de garder une ambiance un peu plus sobre, mais aussi festive et joyeuse que celle des années précédentes, notamment dans le but de

⁷³ Voir leurs propos à ce sujet dans les transcriptions des entretiens dans les annexes 1 et 2.

respecter l'esprit originel de l'événement qui est plus de l'ordre de l'expression musicale libre et partagée, que de celui de la production des artistes dans des scènes spectaculaires.⁷⁴

L'événement s'est déroulé le 19 juin sur deux créneaux : 10h à 12h et 18h à 20h, avec la participation de la plupart de groupes en cours internes (en tant qu'artistes ou tout simplement en tant que spectateurs) pour un total d'environ 400 participants pour les trois sièges.

3.1.2.3 Déroulement de l'événement

Selon la démarche proposée, dans un premier temps les enseignants étaient invités à évoquer la Fête de la musique dans leurs cours, en montrant son importance dans la scène culturelle et artistique francophone aux étudiants. Ensuite, ils devaient faire un sondage (de manière très informelle) parmi leurs étudiants pour savoir s'il y en avait qui jouaient d'un instrument, voulaient chanter (non seulement en français) ou même faire des mixes et aimeraient partager leur goût pour la musique dans le cadre de cette festivité.

Les étudiants intéressés devaient s'inscrire via un formulaire sur internet pour avoir un espace dans le programme qui se déroulerait le 19 juin entre 10h et 12h et entre 18h et 20h dans les différents sièges. Les intéressés pouvaient se présenter en solo, en duo, en groupe, avec leur classe et même avec leur professeur, pour chanter (non seulement en français) ou jouer d'un instrument devant les spectateurs.

La coordination linguistico-culturelle s'est occupée de l'élaboration du programme pour chaque créneau, et un professeur volontaire par siège animait l'événement en français.

3.1.2.4 Objectifs visés par l'événement

Tel qu'il a été évoqué plus haut, l'objectif principal de la Fête de la musique en tant qu'animation culturelle favorisant un apprentissage par le vécu, a été celui de faire vivre l'ambiance en France aux participants en reproduisant le contexte originel et les principes fondateurs de la fête le plus fidèlement possible.

Également, comme pour le Café-rencontre, l'institution a voulu réunir la plupart d'étudiants possible autour d'un prétexte culturel dans un même endroit pour favoriser une expérience collective d'apprentissage où l'accent était mis sur les échanges et la diversité.

⁷⁴ Des photos des différentes prestations de la Fête de la musique sont consultables dans l'illustration 3. Elles ont été prises de la page Facebook de l'AFB: <https://www.facebook.com/AlianzaFrancesaBogota>

3.1.2.5 Démarche pédagogique

Vu que l'une de mes missions pendant le stage était celle de renforcer l'accompagnement pédagogique pour faciliter le pont entre les composantes culturelle et linguistique à travers la création de matériel pédagogique, j'ai proposé à l'équipe enseignante un dossier pour préparer les étudiants à la célébration de la Fête de la musique. D'un commun accord avec la coordinatrice linguistico-culturelle, j'ai proposé :

- Une fiche pédagogique pour l'enseignant avec les indications pour travailler différentes activités de découverte de la Fête de la musique prévues pour une séance de deux heures de cours.
- Une fiche de travail contenant toutes les activités de découverte proposées dans la fiche pédagogique pour l'enseignant.
- Une version manipulable de l'affiche lancée pour la Fête de la musique 2015 pour l'activité ludique de production proposée dans la fiche de travail.⁷⁵

L'objectif principal de ce dossier pédagogique était de faciliter la découverte et le cadrage de la Fête de la musique, étant donné que ce n'est pas un événement culturel très connu en Colombie ou qui fasse partie des *clichés culturels* sur la France et les pays francophones qu'ont les étudiants. Cette « mise en contexte » était très importante puisqu'elle permettait aux étudiants de voir la pertinence et le sens de la célébration qui aurait lieu le 19 juin, sans cela, l'activité risquerait de venir renforcer une mentalité erronée qui dit que les activités culturelles sont une perte de temps ou l'excuse parfaite pour un enseignant fainéant ou qui n'aurait pas préparé son cours.⁷⁶

Les habiletés langagières visées par l'activité (tant pour la sensibilisation et la mise en contexte que pour la participation à l'événement) étaient les mêmes que pour le *Café-rencontre* étant donné que les supports utilisés faisaient appel également à la réception de l'oral et à la production orale. Cependant, l'activité de préparation proposait également un travail sur les savoirs culturels avec les sigles et les acronymes : des mots qui jouent un rôle essentiel dans la culture partagée des francophones et qui sont rarement abordées en classe de FLE.

⁷⁵ Les différentes ressources de ce dossier sont consultables dans les annexes 12, 13 et 14 (Pages 127 à 132).

⁷⁶ Ceci rejoint les perceptions de la professeure-coordinatrice linguistico-culturelle. Pour plus de détails, voir la transcription de l'entretien réalisé le 20 août dans l'annexe 2.

3.1.3 L'actu pour tous

Cette activité n'était pas prévue dans le cadre du stage initialement, principalement parce que, pour moi, toutes les activités qui avaient un rapport à la culture étaient organisées par le département culturel et j'avais complètement laissé de côté les médiathèques en tant que « relais culturel » au sein de l'AFB, ce qui me surprend maintenant vu qu'elles ont toujours été un espace très utilisé lors des conférences, ateliers de littérature ou même des concerts de musique classique. Malheureusement, l'articulation avec le département culturel a été un peu difficile notamment en raison des problèmes logistiques et de communication qui se sont présentés lorsqu'ils ont essayé de travailler ensemble.⁷⁷

3.1.3.1 Historique de l'activité

Tel qu'on l'évoquait en **1.4.1.2**, *l'actu pour tous* est une initiative lancée il y a un an et demi à peu près par l'équipe de médiathécaires, et elle fait partie du programme hebdomadaire d'activités de découverte de cet espace⁷⁸, très souvent oublié ou relégué par les étudiants et même les enseignants, qui n'y vont parfois que pour emprunter un livre à photocopier pour la classe ou bien pour chercher un ouvrage qu'ils aimeraient lire.

Parmi les activités analysées, *l'actu pour tous* est la plus récente vu qu'elle a été mise en place pour la première fois en février de cette année.

3.1.3.2 Contexte de l'activité

Cette activité est organisée une fois par semaine et a une durée d'une heure environ. Elle s'adresse à des apprenants de tous les niveaux, désireux de découvrir la culture française à travers un article de presse.

Le format de base voulait que ce soit un espace de lecture et de discussion sur un sujet d'actualité française (sociale, politique, scientifique etc.) ou un sujet culturel (tel qu'une fête traditionnelle ou un festival) qui fasse l'actualité à un certain moment de l'année. Depuis ses débuts, cet espace a permis d'aborder des sujets tels que Pâques, le Festival d'Angoulême, le Festival de Cannes, le Tour de France, les plats typiques de quelques régions, les Victoires de la Musique ou Paris Plage avec une participation (entre février et septembre) de 70 étudiants.

⁷⁷ À ce propos, voir ce que disait *Diana Camila Amaya* dans son entretien. Transcription dans l'annexe 2.

⁷⁸ Pour des informations plus détaillées sur ce programme, se reporter au numéral **1.4.1.2** consacré au réseau des médiathèques de l'AFB.

Cette panoplie de sujets est justement l'une des richesses de l'activité, dans la mesure où les médiathécaires ont la liberté de proposer des sujets qui se prêtent à la discussion et qui, au niveau des apprentissages socioculturels, facilitent une approche à la culture cultivée aussi bien qu'à la culture partagée-quotidienne.

Il s'agit d'une activité à participation libre, c'est-à-dire que n'importe quel étudiant peut venir discuter et participer à la lecture à haute voix, dont le sujet et l'article sont proposés par l'équipe des médiathécaires en cohérence avec le moment de l'année ou l'actualité française lors de la rencontre. L'activité se fait dans les locaux de la médiathèque dans un espace muni de fauteuils et une table basse, comme une espèce de salon, ce qui participe à la création d'une ambiance moins académique et plus propice aux échanges et à la discussion.

Même si c'est une activité culturelle *mineure*, à la différence des deux autres activités présentées dont la participation était *fortement conseillée* par les coordinateurs pédagogiques et l'impact, par la même raison, plus important sur les apprenants, *l'actu pour tous* est devenue un rendez-vous avec l'actualité pour quelques étudiants qui venaient habituellement indépendamment de leur cours et également, pour quelques enseignants, une activité susceptible d'être intégrée à leur progression de cours.⁷⁹

3.1.3.3 Déroulement de l'activité

À la différence des deux autres activités analysées ci-dessus, *l'actu pour tous* a eu deux moments différents quant à son déroulement. Le format initial de cette activité était très axé sur la lecture à haute voix et le travail lexical dans le texte, une approche tout à fait compréhensible sachant que cette initiative est née des réflexions de l'équipe des médiathécaires de l'AFB. Ainsi, ce premier format avait trois étapes :

- 1) Prise de connaissance d'un article de presse et sensibilisation au sujet abordé sous forme de discussion sur les connaissances des apprenants.
- 2) Lecture à haute voix de l'article, accompagnée d'une explication du lexique inconnu et des clarifications grammaticales ou sémantiques.

⁷⁹ Malheureusement je n'ai pas pu m'entretenir avec ces enseignants, qui sont partis étudier en France il y a quelques mois déjà. Même cas pour la majorité de ces *habitués* qui ont fini ou arrêté leurs études à l'Alliance avant que je ne puisse parler avec eux. Cependant, j'ai retrouvé deux de ces étudiants qui participaient régulièrement à l'activité, et elles ont accepté de répondre à un entretien dont la transcription se trouve dans l'annexe 3 (Page 103).

- 3) Éventuellement, projection d'une vidéo ou tout simplement mise en place d'une discussion informelle animée par les médiathécaires et l'enseignant sur le sujet travaillé pendant la séance.

Suite à l'accompagnement pédagogique que j'ai proposé à l'équipe des médiathécaires du siège pour la réalisation de l'activité et principalement pour la conception de matériel, le format a été enrichi et sa mise en place a ouvert la voie à des activités ayant des implications plus concrètes sur l'apprentissage culturel et linguistique des apprenants.

Ma première contribution à l'amélioration de cette initiative a été la proposition d'un chronogramme à court terme, mais avec des sujets de travail définis, ce qui évitait d'avoir à réfléchir chaque semaine sur la thématique à aborder et retarder ainsi le travail à faire avec les apprenants. Puisque mon objectif principal était celui de collaborer et d'améliorer, plutôt que celui de changer ce qui existait déjà, j'ai voulu garder l'optique originelle de *l'actu pour tous*, c'est-à-dire celle de travailler et sur la culture cultivée-traditionnelle et sur la culture partagée-quotidienne.

Pour faire ceci, j'ai proposé aux deux médiathécaires de nous réunir et de proposer des sujets de travail qui permettraient aux étudiants de découvrir des sujets d'actualité ou des thématiques culturelles, mais toujours en synchronie avec ce qui se passait en France. Une première réunion en août nous a permis d'établir un chronogramme de travail pour le mois d'août, appuyés notamment sur un recueil des événements culturels dans différents pays francophones (la France comprise, bien évidemment) élaboré par le consulat de France à Amsterdam.⁸⁰

Ce chronogramme nous a aidés à définir des thématiques hebdomadaires pour le mois d'août, à savoir **Paris Plage** pour la première semaine (du 3 au 7 août) et **les Rencontres d'Arles** pour la suivante. Malheureusement, en raison du caractère libéral de l'activité que j'évoquais plus haut mais également dû à la fin des modules en internes et aux étudiants qui, à la fin d'un cours partent, changent de siège ou arrêtent leurs études à l'AFB, il n'y a pas eu de conditions stables pour réaliser l'activité à partir de la deuxième semaine, raison pour laquelle le deuxième sujet n'a pas pu être abordé ni développé comme prévu.

⁸⁰ Ce document est consultable et téléchargeable sur http://www.consulfrance-amsterdam.org/IMG/pdf/calendrier_ge_2015_fr_fev_.pdf?487/a37a73314e3a3d3c1e488ec931d8c79ff9429065.

Suite à cette période creuse, l'activité s'est à nouveau déroulée entre la dernière semaine d'août et la première semaine de septembre. Cette fois-ci le travail a porté sur une information parue dans le journal *Le Figaro* dans sa version électronique : *Le mystère est levé sur les statues aux yeux bandés à Marseille*⁸¹, qui permettait de travailler sur le vécu culturel quotidien en France. Cependant, vu la difficulté que représentait parfois le fait de se déplacer à la médiathèque ou de trouver un espace dans les horaires proposés initialement pour l'activité, j'ai commencé à en faire la diffusion auprès de mes collègues pour qu'ils l'intègrent à leurs activités de classe et même si pas tous ont accepté, certains d'entre eux ont décidé de tenter l'expérience avec leurs groupes, ces résultats seront exposés dans le détail dans le chapitre 4.

Tout compte fait, *l'actu pour tous* est arrivée un peu par hasard au travail sur le terrain pendant mon stage, mais puisqu'il n'y avait pas d'intérêt pédagogique défini comme pour les deux autres activités (où la coordination linguistico-culturelle avait déjà fait un travail logistique au préalable), c'est l'activité qui m'a permis de voir une réelle évolution dans les pratiques et une implication beaucoup plus poussée de ma part pour rapprocher le culturel et le linguistique à l'intérieur de l'AFB.⁸²

3.1.3.4 Objectifs visés par l'activité

Bien que le format de l'activité ait été enrichi pédagogiquement et linguistiquement après mon intégration à l'équipe de travail avec les médiathécaires, les objectifs sont restés fidèles aux intentions initiales de *l'actu pour tous*. Culturellement, cette initiative cherche à faire découvrir la culture française et francophone à travers la presse écrite dans ses dimensions quotidienne (avec des sujets d'actualité de différents domaines) et cultivée (les fêtes, les traditions et les institutions, par exemple), afin d'élargir les savoirs socio-culturels des étudiants.

Linguistiquement, l'activité permet de développer la compétence communicative de production orale et la compétence phonétique pendant la sensibilisation au sujet (étape 1) et lors de la discussion, souvent avec une nuance interculturelle (étape 3). L'étape 2, celle qui aux yeux des médiathécaires a le plus d'importance, permet aux participants de développer la compétence orthoépique⁸³ et d'améliorer leur compétence lexicale grâce aux

⁸¹ Article consultable sur <http://goo.gl/ObAmQ6>

⁸² Les fiches de travail des séances citées sont disponibles dans les annexes 15,16 et 17 (Pages 134 à 145).

⁸³ Selon le CECRL, cette compétence se met en place lorsque le locuteur doit « produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite » en situation de lecture à voix haute. (Conseil de l'Europe, 2000, p.92)

explications des mots inconnus ou des tournures de certaines expressions dans l'article de presse.

3.1.3.5 Démarche pédagogique

L'accompagnement pédagogique proposé à l'équipe des médiathécaires m'a permis d'insister davantage sur l'exploitation du document déclencheur, étant donné que j'avais trouvé que ceci était l'un des points faibles lorsque j'avais assisté à la séance de travail en juillet avec un de mes groupes.

Nous avons commencé alors un travail d'équipe où les médiathécaires cherchaient l'article et ensuite me l'envoyaient pour que je propose une animation pédagogique sur la thématique abordée : chacun avait un rôle qui lui permettait de mettre ses compétences professionnelles au profit de l'activité.

Puisque *l'actu pour tous* s'adressait à des étudiants de tous les niveaux, le premier changement que j'ai proposé a été l'élaboration de deux versions du même article : une version pour les niveaux A1 et fin A2 (niveau débutant-intermédiaire initial) et une version pour les niveaux B1 et même B2 (niveau intermédiaire-avancé). Normalement, l'article pour les niveaux B1 et B2 était didactisé tel qu'il était publié, alors que pour les niveaux A1 et A2 je faisais une version « allégée » en modifiant le lexique ou les tournures grammaticales qui pouvaient poser problème au moment de la lecture à haute voix.

Le deuxième changement que j'ai introduit a été l'exploitation de l'article en compréhension écrite. En effet, lors de la première rencontre avec mon groupe, je suis très peu intervenu pour respecter l'idée originelle de l'activité. Ainsi, mon rôle se résumait principalement à deux actions : corriger la prononciation fautive lors de la lecture à haute voix, et répondre aux questions de lexique. Pourtant après l'aval des médiathécaires pour que je contribue à l'amélioration de l'activité, j'ai trouvé qu'il était important de renforcer la partie linguistique non seulement en répondant aux questions des apprenants sur le lexique au fil de la lecture ou en corrigeant la prononciation, mais en posant des questions afin d'évaluer la compréhension de l'article et des informations qu'il contenait.

Ces questions seraient posées par l'enseignant-accompagnateur et figureraient dans la fiche de préparation (inexistante avant mon intervention) dont il prendrait connaissance par mail quelques jours avant l'activité en médiathèque, ce qui lui permettait de bien prévoir le temps et l'orientation qu'il souhaiterait donner à l'activité dans le cadre de son cours (en l'articulant avec des contenus de classe travaillés précédemment, par exemple).

Ma dernière contribution à l'amélioration de l'*actu pour tous* a été le renforcement du lien avec la partie linguistique à l'aide d'une activité autre que la discussion après la lecture de l'article, ce qui se faisait déjà avant que je ne fasse partie de l'équipe de conception. Même si cette discussion permettait, très souvent, un retour sur la propre culture des apprenants dans une optique interculturelle très intéressante, j'ai voulu proposer un travail ludique à la fin de la séance qui mettrait l'accent sur l'utilisation de la langue et où les phénomènes culturels ne seraient plus les protagonistes, mais plutôt un prétexte pour se focaliser sur la langue.

3.2 Méthodologie de recherche et outils de recueil de données

En raison de la nature plutôt abstraite de l'objet d'étude, une approche ethnographique a été privilégiée. Vu que le stage s'est déroulé dans un contexte professionnel qui m'est familier depuis 9 ans, j'ai pu prendre le temps d'observer et de percevoir ce qui n'est pas facilement perceptible pour un « observateur externe ». En effet, le grand atout que cette perspective méthodologique présente est la cohérence avec la problématique posée, puisque la démarche ethnographique rend évident « *ce qui n'est pas immédiatement visible* »⁸⁴, comme les imaginaires culturels et linguistiques ou les éléments sous-jacents à l'apprentissage de la langue et la culture étrangères dans le cadre du stage.

Concrètement, la perspective méthodologique adoptée s'est traduite en deux outils de recueil d'informations : les questionnaires d'enquête et les entretiens semi-directifs.

3.2.1 Les questionnaires d'enquête

Ils ont été utilisés dans le but de catégoriser les sentiments, motivations et représentations des apprenants suite au Café-rencontre et à la Fête de la musique, afin de recueillir des informations factuelles sur les deux événements.

S'agissant de deux activités avec plusieurs points communs (la musique en tant que support privilégié pour l'expression des apprenants, un travail sur les chansons vues comme un artefact culturel et des compétences linguistiques et communicatives semblables visées par les deux événements), mais aussi avec une multiplicité d'opinions et de perceptions qui s'avéraient plus utiles traités qualitativement que quantitativement, j'ai décidé d'orienter les questions à peu près de la même manière dans les deux

⁸⁴ Propos cités par F. MANGENOT (2012) dans le chapitre 2 du fascicule du cours **Méthodologie du mémoire professionnel**. (Mangenot, 2011, p.18)

questionnaires, afin de garder une homogénéité dans les catégories d'analyse et une cohérence thématique des questions, qui à terme, faciliteraient le traitement des données et plus de clarté et précision dans l'analyse des informations en vue de répondre à la problématique initiale.⁸⁵

Les items des questions reprenaient les mots-clés de la problématique de recherche, et s'alternaient dans les questionnaires afin de mettre en avant des aspects objectifs du travail effectué (découvertes culturelles ou linguistiques ponctuelles ou les contributions des activités à son apprentissage de la langue, par exemple) et, de la même manière, des aspects moins perceptibles, subjectifs et que seul l'apprenant pouvait remarquer d'une manière presque introspective (rapport entre son apprentissage et les activités proposées, influence sur sa propre vision de la langue et/ou la culture étrangères, influence sur son ambiance de classe et sur ses motivations d'apprentissage).

Au total 65 apprenants ont répondu à l'enquête pour la Fête de la musique et 18 à celle sur le Café-rencontre.

3.2.2 Les entretiens semi-directifs

Ils ont été effectués à trois classes et deux enseignantes qui ont accepté de participer à l'activité *l'actu pour tous* pendant les mois d'août-septembre de cette année. Le guide de questionnement avait à peu près les mêmes orientations que les questionnaires d'enquête, notamment en ce qui concernait le ressenti de ces acteurs pédagogiques par rapport aux éléments linguistiques et culturels, mais en tant qu'interviewer j'ai pris soin de ne pas perturber, influencer ou même prendre beaucoup la parole afin de faciliter et maximiser l'apparition de réponses spontanées qui donneraient des pistes pour répondre à la question de recherche.

Dans le cas de *l'actu pour tous*, 28 étudiants ont été interviewés (dont deux des habituées de l'activité depuis le début de l'année).

Ce même type d'entretiens a été mis en place auprès des responsables culturels (la directrice culturelle, la coordinatrice linguistico-culturelle et un des médiathécaires du siège centre de l'AFB), avec tout de même une orientation beaucoup plus libre se rapprochant plus d'un entretien non-directif, afin de comprendre plus en profondeur le

⁸⁵ Les questionnaires originels de ces enquêtes anonymes sont consultables dans les annexes 8 et 10 (Pages 123 et 125). Une traduction de chaque questionnaire a été proposée pour les lecteurs non-hispanophones dans les annexes 9 et 11 (Pages 124 et 126).

fonctionnement des dispositifs culturels et, dans une moindre mesure, pédagogiques au sein de l'AFB.

Les trois activités décrites ci-dessus montrent l'engagement de ce que j'appelle les *relais culturels* de l'AFB (à savoir, le département culturel et les médiathèques) pour faire découvrir la culture française aux apprenants à l'aide d'activités proposées en dehors du manuel et de la progression établie.

Bien qu'elles représentent une opportunité pour se servir de la langue comme un outil, et non pas comme un simple objet d'étude, et qu'elles « plantent le décor » pour s'approcher différemment de la réalité culturelle française et francophone, leur mise en place n'est pas toujours aisée dans un cadre institutionnel où le manuel, les progressions à suivre, les imaginaires des étudiants et des professeurs ou tout simplement les difficultés logistiques ferment parfois les possibilités à apprendre différemment et à construire son identité en tant que francophone : c'est justement ce à quoi on s'attaquera dans le prochain chapitre.

4. Analyse des résultats : l'AFB entre la langue et la culture

Ce voyage vers la langue et la culture s'achève bientôt. Mais avant d'arriver à destination, ce qui permettra de présenter des tentatives concluantes de réponse à la question problématique de recherche, il est essentiel de revenir sur les résultats obtenus grâce aux outils de recueil de données mis en place pendant la période de stage (expliqués en 3.2). En effet, une analyse réfléchie et objective de ces informations s'avère le chemin le plus sûr et précis vers la compréhension de l'influence des activités culturelles extra-muros sur l'apprentissage des étudiants de l'AFB.

Bien qu'il s'agisse de trois activités différentes, à buts, finalités et modalités bien définies, une analyse séparée de chacune rendrait le discours peu fluide et empêcherait de mettre en relief les points communs entre elles, ce qui donne, sans ombre de doute, la richesse aux résultats et les rend pertinents pour répondre à la problématique. Ainsi, on a opté pour une analyse thématique plutôt que pour une analyse par activité ou animation culturelle. Cette optique d'analyse se focalisera donc sur les points convergents ou divergents parmi les activités prises en compte, afin de regrouper les résultats sous quatre rubriques qui répondront au questionnement initial.

On analysera tout d'abord l'importance de la figure de l'*émulation culturelle* pour favoriser un contact plus authentique avec la langue étrangère pour, dans un deuxième temps, nous pencher sur les notions d'imaginaire culturel et linguistique respectivement et leur rôle dans l'apprentissage du français dans l'AFB.

Dans la troisième rubrique d'analyse, nous reviendrons sur l'interculturel pour regarder de plus près les réflexions menées à ce sujet lors de la mise en place des activités et animations culturelles pendant la période de stage. Finalement, comme dernière étape de l'analyse des résultats, nous verrons dans quelle mesure ces activités ont agi sur la dynamique qui s'instaure entre l'enseignant et l'apprenant pour reconfigurer l'espace-classe et améliorer les conditions d'apprentissage.

4.1 L'émulation culturelle⁸⁶ : sortir de la salle pour entrer dans la culture ?

Dans une institution où l'apprenant est considéré comme un acteur social capable d'agir sur son entourage linguistiquement et socialement, la notion d'**émulation culturelle** prend toute son ampleur. On la retrouvait déjà dans la vision du département culturel de l'AFB en

⁸⁶ Pour une définition plus détaillée du concept d'émulation culturelle, se reporter au glossaire.

tant que l'une des bases de la politique mise en place cette année,⁸⁷ et elle est tout à fait cohérente avec le CECRL qui, pour sa part, ne parle pas seulement de posséder une maîtrise de différentes langues, mais également une « *expérience de plusieurs cultures* » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 128).

À ce propos, il est essentiel de dire que dans un contexte hétéroglotte comme celui des étudiants de l'AFB le plurilinguisme n'est possible qu'au moyen des cours de langue et qu'une expérience pluriculturelle est très rare (si ce n'est que lorsque les étudiants sont en contact avec des étrangers, ce qui n'est pas véritablement un contexte pluriculturelle).

Cependant, si bien cette *expérience de plusieurs cultures* ne peut pas être vécue par les étudiants de l'AFB vu que le contexte socioculturel est très différent du contexte européen (où une compétence pluriculturelle et plurilingue est bien plus facile à développer en raison de la facilité de mobilité entre les pays et la multiplicité des langues présentes), les efforts pour créer un environnement francophone (aussi artificiel qu'il soit) sont perçus par les étudiants comme une possibilité réelle d'avoir un contact direct avec la culture étrangère.

Ce contact constitue, à leurs yeux, une sorte d'immersion dans le quotidien de la langue qui représente un espace significatif d'apprentissage, tel que le montrent les statistiques et les commentaires obtenus sur le rapport et les apports des animations culturelles à l'acquisition de la langue :

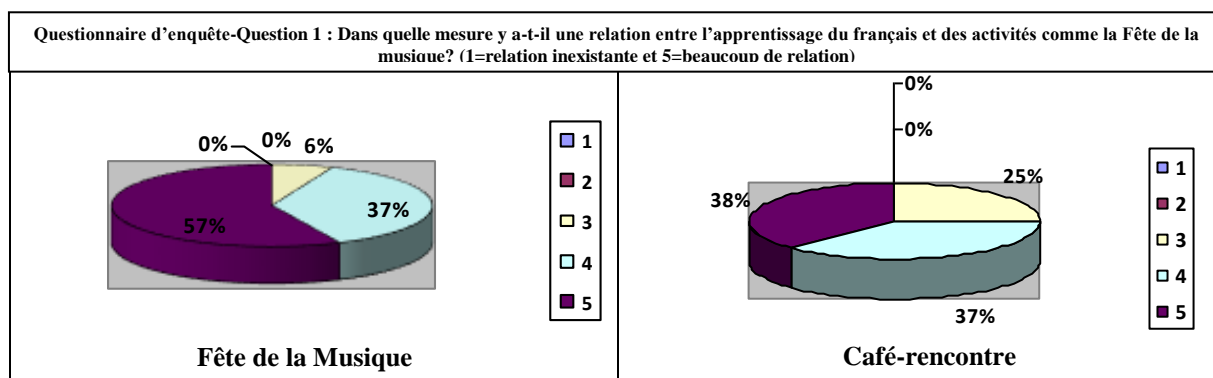


Figure 3 – Ressenti sur l'influence des activités extra-muros sur l'apprentissage de la langue étrangère

La première question dans les deux questionnaires d'enquête fait partie de celles que j'ai appelées « questions introspectives » en 3.2.1 qui s'appuient principalement sur la subjectivité de l'individu et qui, pour la même raison, sont difficilement perceptibles par

⁸⁷ Se reporter à l'entretien dans l'annexe 1.

un observateur externe, à la différence des questions objectives (qui portent sur des éléments observables, comme l'acquisition de savoirs, par exemple).

D'après les deux graphiques comparatifs (**Figure 3**), il est possible d'apprécier que les pourcentages les plus représentatifs se trouvent aux niveaux 4 et 5, ce qui veut dire que le rapport entre ces activités d'émulation culturelle et l'acquisition d'éléments linguistiques est important ou très important, dans la mesure où elles apparaissent comme une immersion dans un contexte réel d'utilisation de la langue (18 occurrences ponctuelles dans les questionnaires) et une manière alternative de s'approcher du français dans un contexte différent qui rend l'apprentissage plus ludique, motivant et peu monotone (29 occurrences ponctuelles dans les questionnaires).

Dans ce nouveau cadre d'apprentissage, la culture ne se réduit plus aux savoirs culturels abordables grâce au manuel ou à l'expérience culturelle de l'enseignant racontée de manière quelque peu « anecdotique » à ses apprenants, deux éléments qui dans une perspective traditionnelle de l'apprentissage de la culture, deviennent les seuls référents culturels pour l'apprenant, ce que Byram (1992) appellera une compréhension cognitive de la culture étrangère : « [...] *les apprenants n'auraient pas seulement une compréhension cognitive de la culture étrangère, mais se verraient offrir un apprentissage par l'expérience, faisant intervenir l'affectivité, et comparable au vécu des autochtones ou des apprenants de leur propre identité culturelle* ». (Byram, 1992, p.132)

À ce point de la réflexion sur ce premier aspect, il est primordial de bien clarifier que la transmission de savoirs culturels, que ce soit à travers un manuel de langue ou à travers le vécu d'un enseignant, ne sont pas du tout à rejeter puisqu'elles peuvent également enrichir la découverte de la culture étrangère des apprenants. Cependant, dans une approche actionnelle, l'apprenant n'est plus invité à rester passif face à ses connaissances mais, bien au contraire, il devient un sujet qui agit et qui, par et dans l'action, réussit à construire son identité en tant que locuteur de la langue étrangère, et à enrichir sa propre identité dans la langue maternelle configurée depuis sa naissance à travers le contact avec la culture étrangère.

Ainsi, et reprenant cette *affectivité* qu'énonçait Byram (1992), les émulations culturelles proposées par l'AFB rapprochent l'apprenant de cette culture « étrangère », qui l'est moins au fur et à mesure qu'il s'en sent membre grâce à sa participation aux événements organisés ; dans ce sens, la relation devient plus intime :

- **Réponse à la question 2 (Questionnaire Fête de la musique⁸⁸)** : [...] *une sensation de camaraderie et liberté dont je me souviens à chaque fois que je viens en cours, et qui me prédispose positivement pour apprendre avec un réel intérêt.*⁸⁹ **(Exemple 1)**
- **Réponse à la question 7 (Questionnaire Fête de la musique⁹⁰)** : *[l'activité] est une manière différente de nous approprier la culture.* **(Exemple 2)**

À juger par les explications fournies aux questions et par les mots que, inconsciemment, les apprenants ont utilisés (soulignés par moi dans les réponses), on pourrait affirmer que ces activités permettent de créer des liens plus profonds avec la culture étrangère qui, directement ou indirectement, auront une influence sur la perception de la langue et la disposition à l'apprendre par la suite.

Dans ce sens, et tout simplement parce que la langue et la culture sont indissociables comme on le voyait dans le chapitre 2, s'il y a un changement dans la perception de la culture étrangère, la langue en sera également bénéficiée devenant ainsi une passerelle ou un passeport⁹¹ pour mieux comprendre les artefacts et les comportements.

Contextualisée dans un cadre culturel riche en interactions et légitime puisque tout ce qui s'y passe est réel (même s'il ne s'agit que d'une émulation de l'événement originel en contexte francophone), la langue ne sera plus l'objet à étudier mais le moyen pour intégrer le milieu francophone qui est créé : l'apprenant n'est plus là pour comprendre le fonctionnement de la langue, mais pour s'en servir afin d'interagir et tisser des liens, les finalités essentielles de l'apprentissage linguistique.

Toutefois, les participants aux activités sont conscients du fait que les activités proposées leur ont également permis d'améliorer leurs habiletés langagières, évidemment en cohérence avec de la nature de chaque animation culturelle:

⁸⁸ La version française de ce questionnaire se trouve dans l'annexe 11.

⁸⁹ Toutes les citations ou les propos cités ont été traduits en français de l'espagnol, la langue originelle des enquêtes.

⁹⁰ Ibidem

⁹¹ Terme emprunté aux auteurs de l'ouvrage *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* publié par le Conseil de l'Europe. (Byram et al., 2002, p.10)

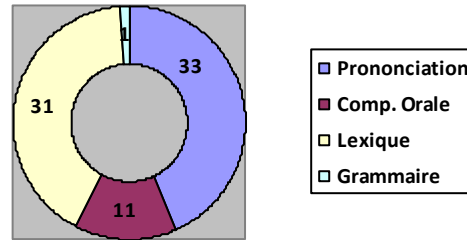


Figure 4 – Travail langagier dans les activités extra-muros : le Café-rencontre et la Fête de la musique⁹²

Puisque toutes les activités prises en compte avaient une forte composante orale (notamment en production, au moment de chanter une chanson ou de discuter sur un sujet de société comme la liberté de presse, lors du Café-rencontre par exemple), le progrès ressenti par les 83 participants a été notamment d'ordre phonétique (31 occurrences, soit 36%), suivi de très près d'un enrichissement de la compétence lexicale (27 occurrences, soit 41,5%), de la compréhension orale (11 occurrences, soit 13,2%) et enfin de la compétence grammaticale (1 occurrence, soit 1,2%).

Finalement, il est intéressant de voir qu'une décentration de l'étude de la langue, au profit de son utilisation en contexte francophone lors d'une émulation culturelle, laisse des traces chez l'apprenant qui, en mesure de s'approprier la culture étrangère autrement que dans la classe, ressent le besoin d'aller plus loin conscient du fait que la culture et la langue étrangères ne se limitent pas aux murs de la salle ou aux pages du manuel de langue :

- **Réponse à la question 5 (Questionnaire Fête de la musique)⁹³ :** *En ce moment je n'écoute pas de musique de mon entourage, maintenant je recherche dans le cyber espace d'autres genres de musique comme celle de la langue française. (Exemple 3)*
- **Réponse à la question 4 (Questionnaire Café-rencontre)⁹⁴ :** *Le français n'est pas seulement 1+1-1=phrase correcte, c'est quelque chose de plus profond. (Exemple 4)*

On peut voir dans les propos énoncés ci-dessus que les activités culturelles proposées ont eu chacune des prétextes culturels différents, mais pourtant un point commun : elles ont ouvert la voie à un travail autonome de recherche d'informations culturelles en dehors de la salle de classe et de l'institution, qui ont permis de se rapprocher davantage de la culture et la langue française dans une démarche où l'autonomie commence à jouer un rôle

⁹² Ces informations correspondent au nombre d'occurrences dans les questionnaires d'enquête.

⁹³ Voir annexe 11.

⁹⁴ Voir annexe 9.

important pour, à terme, intégrer le français à son quotidien non pas motivé par un simple devoir scolaire, mais par un désir légitime de rentrer dans cet univers qu'est la culture étrangère, comme on peut le percevoir dans cet extrait d'entretien semi-directif :⁹⁵

Et.1 : Oui, par exemple dans mon cas, je n'avais aucune idée sur beaucoup de choses...j'avais entendu parler de Cannes, ou du festival de la musique⁹⁶ et cela me motivait à chercher. Après l'intervention, après quelques jours, je me disais : Ah ! je vais chercher sur...par exemple sur l'artiste qui a gagné...Calogero, alors je cherchais, j'écoutais la musique. J'étais plus attentive aux films de Cannes par exemple pour les voir, parce que c'est vrai qu'avant...ça n'avait rien à voir avec moi !

Stg : Alors disons que finalement c'était le plus mais ça vous a apporté énormément...le principal apport a été probablement plus culturel que linguistique en vous écoutant parler...je sais pas !

Et.1 : Plus culturel oui ! (Exemple 5)

Ou encore :

Ét.1 : C'est que...comme on est immergé dans différentes activités, sortir et prendre la décision de participer n'est pas facile, mais une fois la décision prise...parce qu'au début on se dit : allons-y, même si on n'est que deux ou trois, c'est pas grave on va apprendre ! Mais c'est bien, c'est une bonne initiative. (Exemple 6)

Cette réplique est révélatrice d'un changement dans la mentalité de cette étudiante suite à la participation régulière à l'*actu pour tous*. Encouragée par tout ce que cette animation culturelle lui avait apporté, elle prend la décision de continuer au profit de son propre apprentissage.

4.2 Les activités extra-muros à la (r)encontre des imaginaires linguistiques et culturels

Lorsqu'on parle d'*imaginaire*, on rentre tout de suite dans un domaine longtemps partagé par la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, la littérature et d'autres disciplines qui ont tenté de définir le concept. Cependant, puisque rien que la délimitation de ce concept pourrait faire l'objet d'un mémoire entier, je me permettrai d'emprunter une définition qui me semble correspondre à l'analyse qui est faite dans cette recherche :

⁹⁵ La transcription de l'entretien en entier se trouve dans l'annexe 3.

⁹⁶ Ici elle se réfère à "La Fête de la Musique".

*L'imaginaire est un mode d'appréhension du monde qui naît dans la mécanique des représentations sociales, laquelle, on l'a dit, construit de la signification sur les objets du monde, les phénomènes qui s'y produisent, les êtres humains et leurs comportements, transformant la réalité en réel signifiant.*⁹⁷

Cette définition de l'*imaginaire* reprend de nombreux mots-clés utilisés dans le chapitre 2 pour se référer à la culture, tels que *représentations*, *appréhension du monde* ou *significations*. Ce rapprochement conceptuel n'est pas anodin si l'on pense que, finalement, les imaginaires sous-tendent la culture et s'expriment au quotidien à travers les manières de faire, les comportements, les croyances et les habitudes, entre autres.

Tout au long du travail effectué pendant le stage, ces imaginaires individuels et collectifs ont été mobilisés grâce aux animations proposées, et ils ont enrichi les réflexions interculturelles qui ont souvent fait l'objet des discussions en classe ou dans les « espaces alternatifs d'apprentissage » cités auparavant.

En effet, de manière consciente ou inconsciente, les imaginaires culturels et/ou linguistiques ont participé à cette dynamique qui se créait lors de la mise en place des activités et des animations, et ils ont été déterminants pour la mise en œuvre de la démarche interculturelle :

- **Réponse à la question 4 (Questionnaire sur la Fête de la musique⁹⁸) :**
L'imaginaire qu'a chacun d'entre nous peut être réduit. (Exemple 7)
- **Réponse à la même question :** *(Oui) Parce que tu vois l'importance que les Français donnent aux activités culturelles. (Exemple 8)*

Si à ces propos, s'ajoutent des mots qui sont ressortis des enquêtes comme *esprit festif* (3 occurrences ponctuelles), *la musique ancrée à la mentalité des Français* (4 occurrences) et *la musique liée à une identité culturelle inconnue* (4 occurrences), on pourrait affirmer que les participants aux émulations culturelles ont établi des rapports avec des imaginaires positifs sur la culture étrangère basés sur leur vécu pendant les activités (à l'exception de la première réponse qui, malheureusement, n'est pas très claire par rapport à un imaginaire qui a été réduit. Il pourrait probablement s'agir de la réduction d'un imaginaire négatif, vu

⁹⁷ CHAREAUDAU, P. "Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux" Consulté le 18 octobre 2015 sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.120.html>

⁹⁸ Voir annexe 11.

le caractère quelque peu *idyllique* de la culture étrangère qui est véhiculé par une activité comme la Fête de la musique).

Le même phénomène a été identifié lors de la mise en place de *l'actu pour tous* :

Stg : Et trouvez-vous que, culturellement parlant, cette activité vous a apporté quelque chose à votre apprentissage ? Disons, sur vos connaissances sur la culture française...de ce que vous avez discuté vendredi dernier ?

Ét. 8: Je crois que...je crois que ça nous a aidé à briser des schèmes, parce que j'avais l'idée qu'en France et en Europe en général, les gens sont plus...s'approprient plus la culture de ces pays-là et de leurs trésors disons...artistiques, à la différence de ce qui se passe en Colombie, ici on fait des graffitis dessus et tout. Mais alors voir qu'en réalité ils sont tellement oubliés (il parle des monuments à Marseille) qu'ils sont obligés de faire une réappropriation, alors cela m'a paru...oui...en réalité il y a un problème d'appropriation de la culture non seulement en Amérique Latine mais également en Europe.

Alors, dans mon cas, ça a permis de briser ce schème pour moi que là-bas il y a aussi ce problème.⁹⁹ (Exemple 9)

Ou bien :

Stg : Je crois que vous avez pu avoir une discussion avec Luis Fernando, en rapprochant cet événement de la Colombie, de ce type de manifestations ici alors...euh...dans quelle mesure cela vous a permis de repenser votre culture ou...je sais pas...

(Silence de 6 secondes environ / Quelques rires)

C'est-à-dire, est-ce que l'activité a été pertinente pour votre apprentissage ou elle vous a apporté des éléments culturels sur la culture française ou vous pensez qu'elle ne l'a pas été ? Parce que si elle ne l'a pas été, vous pouvez le dire...

Étd. 6 : Euh...ce qui est important c'est le point de vue, la manière dont ils reflètent les choses et comment ils attirent l'attention, même pour nous. Ça c'est la grande différence, qu'ils ont ce petit peu de prudence, pour ainsi dire, parce qu'ils mettent un bandeau rouge sur les yeux alors que nous ici, on fait des graffitis partout alors...

Étd. 5 : Mais ils continuent d'être ignorés...

Étd. 6 : Exactement, mais les Français ils ont cette culture, ce petit peu plus de prudence qui fait qu'ils disent : « Non, ça fait partie de mon pays, ne le détruisons pas, mais mettons

⁹⁹ Transcription de l'entretien semi-directif à une classe de niveau B1.1 de la professeure Adriana HERRERA, qui a participé à *l'actu pour tous* en août-septembre. L'intégralité de la transcription se trouve dans l'annexe 7 (Page 120).

quelque chose dessus ». En revanche ici, ils gâchent tout et ils écrivent dessus pour ainsi dire...*Je pense ça.*¹⁰⁰ (Exemple 10)

On voit ici que l'image que les apprenants ont de la culture française et des Européens en général est celle de gens cultivés et respectueux de leur patrimoine culturel, et que, à l'opposé, l'imaginaire de leur propre culture est celui d'un groupe de « voyous » qui ne respectent pas les monuments.

Ceci a différentes explications possibles. La première pourrait être la vision généralisée des étrangers en Colombie, et notamment des européens. En effet, un grand nombre d'habitants de mon pays souffrent d'une xénophilie parfois exagérée envers les étrangers, qui est motivée non seulement par une sorte d'exotisme qui séduit principalement les femmes (amoureuses des hommes au prototype européen : blonds, aux yeux clairs, grands, athlétiques), mais aussi par une vision un peu eurocentrisme qui ne voit dans le vieux continent que des bontés et des merveilles, à la différence du contexte national soi-disant chaotique, plein d'ignorance et de nombreux dysfonctionnements sociaux et politiques.

Dans cette perspective de l'Europe, cet étudiant est surpris d'apprendre que les Français, très probablement intelligents et cultivés dans son imaginaire, vivent une réalité sociale qui peut, à certains moments, se rapprocher de la sienne.

La deuxième explication à cette confrontation d'imaginaires se trouve dans l'image que les Colombiens ont de la langue française. Étant moi-même colombien, je dois avouer que pour beaucoup de mes compatriotes, le français est la langue de l'amour, mais aussi celle de la culture et des gens cultivés, qui ne pourraient pas se permettre de méconnaître leur patrimoine culturel, ce qui rejoint la « survalorisation de l'étranger » dont il était question dans le paragraphe précédent.

La dernière explication au phénomène observé précédemment vient de la vision idéalisée qui est souvent véhiculée par les manuels de langue, où les situations culturelles présentées se limitent très souvent à des informations de civilisation ou de culture cultivée (et donc statique), à des simplifications des faits culturels ou historiques pour faire acquérir une « culture générale » de la langue ou à des savoirs culturels

¹⁰⁰ Ibidem

stéréotypés qui renforcent ou créent souvent des imaginaires positifs de la culture étrangère.

Dans tous les cas, il faut dire que cette perspective traditionnelle n'est pas à rejeter, mais à enrichir afin de donner aux apprenants une vue d'ensemble objective qui rende compte de la complexité de la trame culturelle, comme l'énonçait Martinez (2014) de manière énergique lorsqu'il parlait des manuels de langue qui se contentent d'homogénéiser la matière culturelle :

[...]la famille monocellulaire, avec deux enfants, des activités professionnelles uniformes, presque jamais de chômage, de maladie, de délinquance...À quand des méthodes de langue étrangère qui intégreront la présence de la mort, de ses causes, des rites auxquels elle donne lieu ? (Martinez, 2014, p.103)

Vu de cette façon, et tenant compte de ce que *l'actu pour tous* a provoqué chez ces étudiants, on pourrait affirmer que cette activité représente un pas vers la déconstruction de certains imaginaires, pour avancer vers la construction d'autres probablement plus réalistes et cohérents avec une société française qui est confrontée aux mêmes problèmes d'ordre social, politique, religieux ou économique que d'autres dans le monde.

Ceci ne veut pas dire en aucun cas qu'il faut alors la mépriser pour autant, mais tout simplement que l'intégration d'un travail sur des sujets culturels « moins beaux » et plus réalistes à ceux qui, par tradition sont abordés en classe de FLE, aiderait à réduire la propagation d'un imaginaire collectif parfois idéalisé qui n'est pas non plus honnête auprès des apprenants, ce qu'ils apprennent parfois de manière un peu malheureuse, voire brutale lorsqu'ils voyagent en France et que la fantaisie s'estompe peu à peu par la réalité à laquelle l'étranger est confronté, où toute cette « beauté absolue » est nuancée par des situations qui font partie d'un quotidien dont les manuels de langue parlent très rarement, mais qui ressortent également de la culture et participent à son évolution et configuration.

Finalement, un dernier imaginaire qui est ressorti du travail effectué sur le terrain est celui qui avait déjà été évoqué en **2.3.1**, et qui est en même temps sous-jacent à la problématique de recherche : la relation inégale entre la langue et la culture.

Ayant fait l'objet de nombreuses réflexions, Beacco (2000) utilise le mot *auxiliaire*¹⁰¹ pour résumer la sous-estimation des contenus culturels au détriment des éléments linguistiques, dont Byram (1992) a également évoqué une sous-estimation historique.¹⁰²

Malheureusement, cette inégalité de traitement de ces deux contenus indissociables lorsqu'on apprend une langue, se confirme dans la pratique, où les apprentissages culturels sont souvent oubliés ou sous-valorisés. Par exemple, rien qu'à l'AFB le *Carnet de voyage* qui est le volet culturel de chaque unité du manuel *Alter Ego* + utilisé dans les cours, ne fait pas partie de la progression, ce qui veut dire que ses contenus sont facultatifs. En revanche, les contenus linguistiques doivent être travaillés à la lettre puisqu'ils sont la base pour l'évaluation de l'apprenant.

Cet imaginaire est tellement puissant qu'il se transmet de génération en génération depuis longtemps. Même moi, pendant ma formation de licence en Colombie, je me rappelle avoir été formé en langue mais presque pas du tout en culture, si ce n'est pour quelques éléments sociolinguistiques dont j'ai pris connaissance parce qu'ils étaient mentionnés dans le manuel.

À cet égard, ce qui est grave n'est pas le fait d'avoir reçue une telle formation, mais de perpétuer inconsciemment le même imaginaire dans mes pratiques d'enseignement, au moins jusqu'au moment où j'ai pris conscience de la richesse qu'apporte l'intégration d'éléments culturels aux cours de langue, il n'y a pas très longtemps.

À juger par les résultats obtenus dans les enquêtes et les entretiens, je pense que je n'étais pas le seul à minimiser l'importance de la culture dans l'apprentissage de la langue :

- **Réponse à la question 1 (Questionnaire Fête de la musique¹⁰³) :** *Le temps passé à la préparation des activités a été exagéré. (Exemple 11)*
- **Réponse à même question :** *[l'activité] est bien pour éduquer l'oreille, mais on perd des heures de cours. (Exemple 12)*
- **Réponse à la question 7 (Questionnaire Fête de la musique¹⁰⁴) :** *[l'activité] me rapproche de la culture, mais je préférerais qu'elle ne soit pas préparée en classe. (Exemple 13)*

¹⁰¹ Op. cit. p.65

¹⁰² Op. cit. p.42

¹⁰³ Voir annexe 11.

Il est évident, à partir de ces réponses, que pour certains étudiants le fait de participer à une activité culturelle qui les fasse sortir de la salle de classe est perçu comme une perte de temps. Dans ce raisonnement traditionnel, il y a une hiérarchisation du temps lors de l'apprentissage, où celui qui est consacré à l'étude de la langue est « bien utilisé », à la différence de celui qui est passé à faire une activité culturelle, qui est vu comme du temps perdu.

Bien que le département culturel de l'AFB fasse des efforts pour rééquilibrer les choses, le travail qui reste encore à faire est dur, et s'il n'y a pas une évolution dans les mentalités des directives et de l'équipe enseignante face à cette situation on ne peut pas s'attendre à un changement chez nos apprenants :

*Continuer l'éducation des professeurs dans cette culture graphique française et en général, qu'ils voient l'importance de descendre chanter une chanson et qu'ils abandonnent ce langage qui dit que l'on perd le temps, qu'on détourne l'attention parce que l'éducation doit changer, parce que la salle de classe n'est plus la seule option d'apprendre, parce que l'on peut apprendre partout en toute circonstance...prendre le meilleur de chaque exposition, de chaque concert et de chaque situation, c'est ça qu'il manque : beaucoup d'éducation dans ce sens-là [...]*¹⁰⁵ (Exemple 14)

4.3 Vers une démarche interculturelle à l'AFB

Déjà en 3.4.3 on soulignait l'importance d'une prise de conscience interculturelle où l'altérité a un rôle primordial pour se reconnaître en tant qu'individu, et également pour comprendre et valoriser sa singularité et celle de sa culture dans la pluralité.

L'intégration de cette conscience à la dynamique des classes a représenté, pour les enseignantes interrogées, un changement dans leurs pratiques, une source de motivation pour les apprenants et, dans certains cas, la découverte d'une dimension peu travaillée mais d'une énorme richesse dans l'apprentissage.

Regardons à présent quelques répliques de ces enseignantes afin d'illustrer l'importance de cette composante interculturelle à travers l'activité *l'actu pour tous* :

A.H : L'activité m'a parue intéressante et adéquate...euh...pour moi elle a changé un peu la routine des cours de tous les jours...euh...ils ont beaucoup aimé, c'était mon impression ce

¹⁰⁴ Ibidem

¹⁰⁵ Extrait de l'entretien effectué à Diana Camila Amaya. Pour prendre connaissance de toute la transcription reportez-vous à l'annexe 2.

jour-là. Ils ont beaucoup participé, lorsque nous avons fait l'activité d'association avec la Colombie, ils ont proposé des exemples inimaginables, ils ont beaucoup aimé [...] ¹⁰⁶

A.G : [...] en fait j'ai des élèves qui sont arrivés en retard, donc y' a pas tous les élèves qui ont pu voir l'image déclencheur...euh...le document déclencheur avec la statue aux yeux bandés. Ils ont eu un peu de mal à faire des hypothèses au début sur pourquoi, parce que comme c'est des A1.2 en plus ils ont pas encore beaucoup de vocabulaire pour émettre des hypothèses, parler de ce qu'ils pensent alors ils ont donné leurs hypothèses en espagnol, et j'ai proposé une traduction en français.

Personne n'a trouvé la vraie raison, le pourquoi, j'ai eu beaucoup...fin...ils ont pris ça au sens figuré avec « Dénoncer l'aveuglement des humains face à la routine »

Stg : Wah !

(Rires)

A.G : Euh...

Stg : Mais ils t'ont sorti des réponses comme ça ?

A.G : Oui oui, mais en espagnol ! Fin 'y a eu ça, 'y a eu...euh...sur le même thème, par exemple que c'était pour dénoncer l'égoïsme, l'égoïsme des gens qui sont centrés sur eux-mêmes et qui ne voient pas, qui ne voient pas...qui n'arrivent pas changer leur point de vue, à avoir l'esprit fermé et aussi que c'était un peu dénoncer l'état actuel du monde parce que, en bandant les yeux des statues historiques c'était un peu comme si les grands personnages du passé avaient honte de ce qui se passe aujourd'hui et du coup (rires) et du coup les yeux bandés de l'histoire sur le présent fin...bon voilà !

Et 'y a eu aussi un truc plus concret de...que c'est mieux de ressentir, de sentir que de voir, voilà ! ¹⁰⁷ (Exemple 15)

À partir de ces deux répliques des enseignantes qui ont accepté de mettre en place l'*actu pour tous* avec leurs classes, on peut voir à quel point une sensibilisation à un fait culturel peut susciter le débat et des interprétations d'une grande profondeur et richesse chez les apprenants. Dans le cas de la classe d'Adèle, les apprenants avaient un tout petit niveau qui ne leur permettait pas de s'exprimer en français, mais elle a trouvé un moyen pour faire en sorte que cela n'empêche pas la réflexion : le changement de

¹⁰⁶ Extrait de l'entretien effectué à Adriana HERRERA, enseignante ayant participé à l'activité *L'actu pour tous*. L'intégralité de cet entretien est disponible dans l'annexe 6 (Page 117).

¹⁰⁷ Extrait de l'entretien effectué à Adèle GROULT, enseignante ayant participé à l'activité *L'actu pour tous*. L'intégralité de cet entretien est disponible dans l'annexe 4 (Page 110).

perspective devient donc explicite, et la langue va passer à un second plan pour laisser la place au fait culturel sur lequel l'apprenant a forcément des choses à dire, même s'il ne le fait dans la langue étrangère, ce qui aux yeux de Beacco (2000) représente un progrès vers l'adoption d'un nouveau paradigme plus égalitaire entre les éléments linguistiques et culturels :

[...] On ne peut écarter des solutions dans lesquelles ce serait la langue maternelle qui serait utilisée en culture-civilisation, l'objectif étant alors, et provisoirement, la compétence culturelle et non la compétence langagière. Un tel choix ne manquera pas de choquer ceux des enseignants qui considèrent comme un tabou la présence de la langue maternelle en cours de langue étrangère ou qui estiment inséparables les enseignements de langue et ceux de civilisation. (Beacco, 2000, p.46)

Ce nouveau paradigme où les éléments culturels sont mis en avant est, en grande partie, rendu possible grâce au travail avec des documents authentiques (comme les articles de presse choisis chaque semaine pour *l'actu pour tous*), qui sont la ressource privilégiée pour *montrer une société dynamique, actuelle et innovante*.¹⁰⁸

Après la découverte de cette dimension culturelle sur laquelle l'apprenant peut s'exprimer à tout moment, tout simplement parce qu'il est, à son tour, un acteur dans sa propre culture, vient le dialogue interculturel proprement dit. Dans cette démarche l'apprenant ne va pas se contenter tout simplement d'analyser les faits culturels et d'en faire une interprétation depuis son propre système de références, mais il va consentir de se décentrer afin d'enrichir sa propre identité et ses référents culturels avec des éléments issus de l'échange avec la culture étrangère.

Encore grâce à *l'actu pour tous*, les apprenants de la classe d'Adèle ont été confrontés à l'interculturel :

Ét.2 : Je crois qu'il y a une...c'est comme une vision très moraliste des statues ou des sculptures, parce que normalement quand on voit que parfois...je sais pas...lors de la grève des paysans, on mettait un « poncho » à Simon Bolivar, alors les gens prenaient cela comme un geste irrespectueux, alors je pense que quand il y a une intention derrière il ne s'agit pas de ça. C'est comme une manière différente de rendre évident et de se rendre compte que, d'une certaine manière, eux aussi ils font partie d'une manifestation générale des gens [...]

¹⁰⁸ G. Zarate (1986) citée dans un article sur l'apprentissage de la culture consulté le 29 septembre 2015. Informations disponibles sur : <http://jonyp.chez.com/pedagogie/culture.htm>

Ét. 3 : *Oui, ce que je disais tout à l'heure: sincèrement combien de fois je suis passée par là et je ne savais pas que ce lieu s'appelait « La plaza de los periodistas », je ne suis pas de Bogota, alors je passais...mais alors c'est pour ça que je faisais la réflexion, c'est une manière créative de mener une réflexion sur des choses que nous considérons comme acquises, ou qui ne nous intéressent pas [...]*¹⁰⁹ (Exemple 16)

À l'occasion de ces réflexions, on peut voir que dans une optique interculturelle, les étudiantes donnent leur avis sur le phénomène encadré dans la culture étrangère et par la suite, elles se sentent interpellées par ce même phénomène et portent le regard sur elles-mêmes, sur leurs réactions et sur leurs comportements ou ceux de leur culture maternelle et la société qui les entoure. Et c'est justement dans cette transposition du prétexte culturel à sa propre vie et à son milieu socioculturel immédiat que se trouve la richesse de cette démarche, où ni la culture étrangère ni la propre n'ont un statut privilégié, mais elles dialoguent au même niveau afin de se reconfigurer et, éventuellement, réinventer les significations et les paradigmes qui les sous-tendent.

4.4 Les activités extra-muros : un *no man's land* pédagogique

La locution *no man's land* renvoie, selon le dictionnaire, à « un espace inoccupé compris entre les premières lignes de deux belligérants » et à « un terrain neutre »¹¹⁰ et elle résume bien les résultats obtenus dans les enquêtes sur la question 5, sur le changement dans l'ambiance de classe suite à la Fête de la musique et au Café-rencontre. Voici les données :

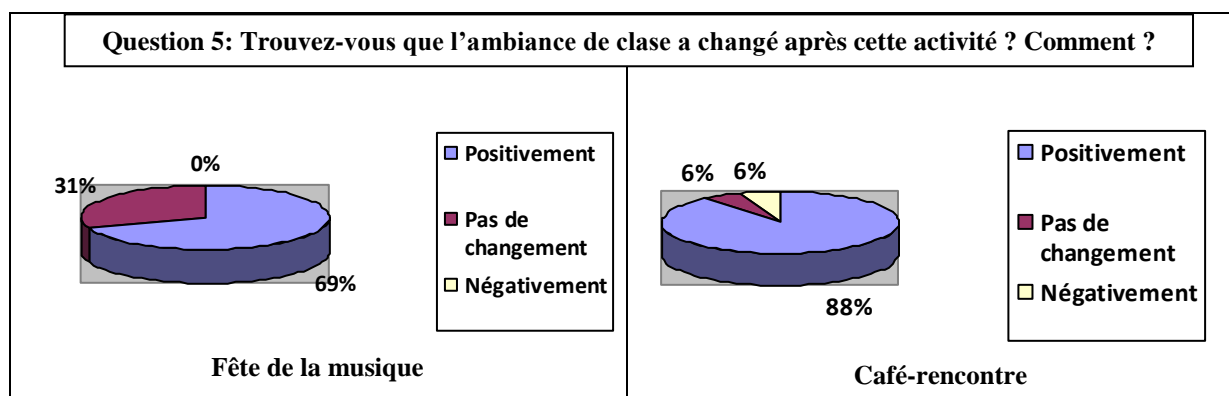


Figure 5-Changement de l'ambiance de classe suite aux activités extra-muros

Lors de la conception des items pour les questionnaires, j'ai pensé qu'il serait intéressant de poser cette question parce que j'avais une hypothèse que je voulais

¹⁰⁹ Extrait de la transcription dans l'annexe 5 (Page 114)

¹¹⁰ Définition fournie par le dictionnaire Larousse en ligne :

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/no_man_s_land_no_man_s_lands/54798

confirmer auprès des participants : si les conditions d'apprentissage changent, ce qui est possible grâce aux animations culturelles extra-muros, il y aura proportionnellement des changements sur la configuration de la classe.

Mon hypothèse s'est confirmée par les statistiques, où dans les deux cas la majorité des participants ont trouvé que l'ambiance de classe avait changé positivement après les animations proposées. L'explication de ces changements a été fournie par les justifications à la question dans les enquêtes où des mots faisant appel à une expérience de groupe sont apparus : *cohésion* (21 occurrences), *partage* (18 occurrences), *confiance* (13 occurrences), *interaction* (8 occurrences), et *objectif commun* (5 occurrences).

À partir de ces constats, il est donc possible d'affirmer que les animations extra-muros proposées pendant la période de stage par le département culturel de l'AFB, ont contribué efficacement à l'établissement d'une meilleure ambiance de classe, ainsi que d'un climat plus propice pour un apprentissage réussi :

- **Réponse à la question 5 (Questionnaire Fête de la musique¹¹¹)** : *Ce genre d'activités en plus de nous permettre d'apprendre sur la langue, nous permet de nous unir autour d'un travail d'équipe. Elle nous a aidés aussi à perdre un peu la timidité et à gagner de la confiance. (Exemple 17)*
- **Réponse à la même question** : *Nous avons travaillé en groupe. Chacun a joué un rôle particulier et nous nous sommes rendu compte des points positifs des gens que nous ne connaissions pas. (Exemple 18)*
- **Réponse à la même question¹¹² (Café-rencontre)** : *Ce genre d'activités rapproche l'enseignant de ses apprenants, grâce au travail d'équipe qu'il faut mener. (Exemple 19)*

Tel que le montrent les propos ci-dessus, lors de la mise en place d'une animation culturelle, les rapports entre les acteurs de l'apprentissage deviennent moins tendus, la hiérarchisation pédagogique traditionnelle moins marquée (sans que pour autant les rôles se confondent) et l'espace-classe un lieu de neutralité est (même momentanément) dans un pied d'égalité. Cette remise à niveau momentanée des rôles dans la classe fait

¹¹¹ Voir annexe 11.

¹¹² Voir annexe 9.

ressortir l'importance de l'altérité, d'autrui et du travail commun pour accomplir un objectif ensemble.

Si bien cette découverte n'a pas un rapport direct avec la langue, elle l'a avec l'apprentissage, dans la mesure où les activités culturelles mises en place ont eu un impact positif durable sur la mémoire individuelle et collective de la classe et, à terme, favoriseront la dynamique, l'interaction et l'entraide dans le groupe ce qui ne rendra l'acquisition de connaissances que plus rapide et agréable.

Néanmoins, et bien que la perception d'une influence positive soit prépondérante (**Figure 4**), un petit pourcentage des participants a affirmé ne pas avoir expérimenté de changement et encore, dans une bien moindre mesure, avoir ressenti un changement négatif. Malheureusement, les précisions apportées par quelques étudiants (18,5% sur le total de ceux qui avaient marqué « pas de changement ») ne donnent pas d'éléments pour mieux comprendre leurs appréciations, car ils utilisent les mots *normal(e)* et *normalité* pour se référer à l'ambiance de classe après les activités culturelles. La difficulté d'utiliser ces deux mots se trouve dans la relativité qu'ils revêtent, vu que ce qui pour une personne peut être normal ne l'est pas forcément pour une autre, la justification reste assez vague.

D'un autre côté, 10,5% des étudiants n'ont pas ressenti de changement particulier parce qu'il y avait une bonne ambiance de classe avant les activités culturelles, et donc elles n'ont pas apporté d'éléments pour améliorer le contexte d'apprentissage. Enfin, le 8% restant a seulement coché la case « Pas de changement », sans justifier leur choix, même cas pour le seul étudiant ayant coché « Négativement » dans le questionnaire sur le Café-rencontre.

En somme, les informations obtenues grâce aux outils méthodologiques retenus pour cette recherche et aux activités analysées, confirment la relation de complémentarité et interdépendance entre langue et culture qui a été préconisée dans ce mémoire. Dans ce sens, la mise en place d'activités culturelles extra-muros s'avère une stratégie efficace, pertinente et qui a toute sa raison d'être au sein de l'AFB pour revaloriser la place et le rôle des apprentissages culturels en complément des contenus linguistiques et même culturels abordés en cours.

Cependant, il est intéressant de voir que les activités extra-muros ne permettent pas seulement d'élargir les connaissances culturelles ou d'améliorer les habiletés

langagières des apprenants, mais que leur influence peut même aller au-delà pour agir également sur des éléments quelque part *périphériques* à l'apprentissage purement linguistique ou culturel, mais qui sont déterminants pour tout apprentissage (comme l'atmosphère de classe ou l'aspect relationnel des acteurs pédagogiques) et pour la construction de l'individu en tant qu'acteur social (comme la prise en compte de l'altérité ou l'enrichissement mutuel grâce à l'ouverture à d'autres systèmes de signification).

Conclusion

Cette page marque le terminus de ce voyage fascinant et plein de découvertes. Chaque escale a permis de prendre le temps de réfléchir à la place de la langue et de la culture dans l'apprentissage du FLE pour essayer enfin de répondre au questionnement qui a été notre *leitmotiv* tout au long de ces pages, et puisque la langue et la culture partagent le fait d'être toutes les deux changeantes, dynamiques et mouvantes, une prétention quelconque pour donner des réponses définitives reviendrait à ignorer leur nature qui est, enfin de comptes, ce qui fait tout leur charme.

Ce travail, encadré dans l'Alliance Française de Bogota, m'a permis non seulement de remettre à niveau mes connaissances et mes savoirs, mais bien au-delà des concepts que j'ai pu apprendre, il m'a permis de vivre chaque idée et chaque mot dans ce fameux *effet miroir* que j'évoquais dans le chapitre 2. Ce miroir plein de reflets m'a montré une institution fidèle à ses missions premières, qui m'a accueilli pendant presque 9 ans et qui, depuis, m'a vu et me voit grandir professionnellement.

Ce même miroir, sous une lumière différente, m'a laissé voir que ce rapport indissociable et naturel entre la langue et la culture que j'ai tant défendu et justifié tout au long de ce mémoire, avait passé inaperçu à différents moments de mes pratiques pédagogiques quotidiennes, et que moi aussi, je faisais partie de ce groupe d'héritiers d'une approche dichotomique où la culture était « la petite sœur » de la langue.

Encore sous une autre lumière, ce miroir m'a ouvert les yeux au fait que beaucoup d'autres avant moi s'étaient déjà penchés sur ce rapport entre la langue et la culture, et que c'est en partie grâce à toutes ces réflexions qu'aujourd'hui nous, professeurs de FLE, n'avons plus des élèves mais des apprenants qui ont la capacité de s'engager, de prendre des décisions sur leur apprentissage et surtout des individus qui ne cherchent pas à décortiquer la langue pour l'étudier, mais qui veulent s'en servir pour pouvoir agir sur leur entourage et s'approcher des phénomènes de leur propre culture et des cultures étrangères.

Et probablement, le réflexe le plus lumineux de ce miroir est celui qui m'a fait comprendre que j'ai un rôle important à jouer dans l'établissement des conditions pour que la langue et la culture retrouvent une relation équilibrée. Que ce soit à travers une émulation culturelle comme la Fête de la musique, qui transporte les apprenants à un pays francophone ; ou bien à travers une activité qui les fédère autour d'un fait culturel comme la liberté d'expression lors du Café-rencontre ; ou encore à travers un moment de débat et discussion

sur un sujet d'actualité, j'ai compris que la langue a besoin de la culture pour être vivante et que, à son tour, la culture sans la langue reste sans voix.

Cette relation d'interdépendance doit être maintenue, non seulement pour un souci pédagogique, mais surtout car l'apprenant est lui-même ancré à une culture et à une langue qui ont façonné son identité. Une identité qu'il accepte d'exposer à la langue et la culture étrangères dans l'espoir (parfois méconnu, voire inconscient) de s'enrichir et d'ouvrir les yeux pour voir le monde autrement.

Ce voyage m'a fait comprendre que j'ai devant moi, tous les jours, des apprenants avides de découvrir non seulement « la langue de l'amour ou de la culture », mais aussi une langue qui exprime la douleur, le non-conformisme ou la colère. Que, peut-être sans en forcément être conscients, ils désirent également sortir du lieu commun formé par les stéréotypes et les informations réductrices de culture générale, afin de comprendre la richesse d'une culture qui leur est étrangère dans un premier temps, mais qui peut être apprivoisée et appréhendée aussi bien avec ses points saillants qu'avec ses points sombres.

Toutes ces découvertes théoriques, pédagogiques et didactiques ouvrent la voie vers de nouvelles pratiques qui, inéluctablement, me mèneront à expérimenter et à lancer de nouveaux défis :

- à mes apprenants pour que, à travers la langue, ils découvrent l'Autre tout en se redécouvrant eux-mêmes.
- à mon institution afin de veiller au maintien de l'équilibre entre la langue et la culture et, pourquoi pas, à continuer d'enrichir le travail qui a été fait jusqu'ici pour ouvrir de nouveaux espaces pour échanger et construire en langue étrangère.

Finalement, le voyage est loin d'être terminé...heureusement !

Bibliographie

AREZKI, A. (2008). L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ?. *Synergies Algérie*, n°2, 191-198. Revue en ligne : gerflint.fr/Base/Algerie2/abdenour.pdf

BEACCO, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours*. Paris : Hachette Livre.

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.

BYRAM, M. (Ed.) (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Consulté en août 2015 sur : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

CHAREAUDAU, P. "Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux" Consulté le 18 octobre 2015 sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les,120.html>

CHAVES, R.-M. (Ed.) (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Consulté sur : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

CUQ, J.-P. (Ed) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

DE ASSUNCAO BARBOSA, L. (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Íkala revista de lenguaje y cultura*, Vol. 12, n°18, 16-181. Revue en ligne: www.redalyc.org/pdf/2550/255020488007.pdf

KIYITSIOGLOU-VLACHOU, R. (n.d). Culture vs interculture : Réflexions d'ordre didactique. Article consulté sur internet le 18.06.2015 sur : www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/kiyitsioglou-vlachou.pdf

MARTINEZ, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Pp. 18-37 et 102-105

MINESCU, I. (2011). L'approche communicative : quelques définitions. Article en ligne consulté le 12.10.2015 sur : <http://www.asociatia-profesorilor.ro/l-approche-communicative-quelques-definitions.html>

PEREIRA, J. (1999). L'enseignement de la culture en langue étrangère. Consulté le 16.07.2015 : <http://jonyep.chez.com/pedagogie/index.html>

PUREN, C. (2014). Multiculturalisme, pluriculturalisme et perspective actionnelle. Billet de blog de l'auteur publié sur son site :

<http://www.christianpuren.com/2014/08/22/multiculturalisme-pluriculturalisme-et-perspective-actionnelle/>

VENEL GUIGNARD, M-D. (2012). La culture de l'Autre : un miroir ?. *Synergies Mexique*, n°2, 71-81. Revue en ligne : gerflint.fr/Base/Mexique2/venel.pdf

Sitographie

Site de l'Alliance Française de Bogotá. Consulté le 27.09.2015, le 07.10.2015 et le 18.10.2015 sur :

<http://www.alianzafrancesa.org.co/>

Site de l'ambassade de France en Colombie. Consulté le 20.09.2015 sur :

<http://www.ambafrance-co.org>

Site du Centre National d'Études et Recherches Lexicales (CNTRL). Consulté le 06.10.2015, le 08.10.2015 et le 14.10.2015 sur :

<http://www.cnrtl.fr/>

Site du Consulat de France à Amsterdam. Consulté le 04.08.2015 sur :

http://www.consulfrance-amsterdam.org/IMG/pdf/calendrier_ge_2015_fr_fev_.pdf?487/a37a73314e3a3d3c1e488ec931d8c79ff9429065

Page Facebook officielle de l'Alliance Française de Bogotá. Consulté le 12.10.2015 sur :

<https://www.facebook.com/AlianzaFrancesaBogota>

Site de la Fondation Alliance Française. Consulté le 30.09.2015 et le 03.10.2015 sur :

<http://www.fondation-alliancefr.org/?cat=16>

Site de l'Institut Français. Consulté le 29.09.2015 sur :

<http://www.institutfrancais.com/>

Site du journal *Le Figaro*. Consulté le 23.09.2015 sur :

<http://evene.lefigaro.fr/citations/mot.php?mot=langue&p=3>

Site du Ministère des Finances et des Comptes Publics. Consulté le 25.09.2015 :

<http://www.tresor.economie.gouv.fr/pays/colombie>

Site de Procolombia. Consulté le 25.09.2015 sur :

<http://www.procolombia.co/fr/investir-en-colombie/entreprises-fran%C3%A7aises-en-colombie>

Site du *Psy Coach*. Consulté le 12.10.2015 sur :

<http://www.psycoach06.com/projections-psychologiques-dans-les-relations/>

Site du *Salon Littéraire*. Consulté le 10.10.2015 sur :

<http://salon-litteraire.com/fr/ephemeride/content/1810867-7-decembre-43-av-jc-assassinat-de-ciceron>

Site du Secrétariat d'Éducation du District Capital. Consulté le 06.10.2015 sur :

<http://sedlocal.sedbogota.edu.co/> (Site en espagnol)

Site de l'université d'Alep. Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien. 2005. Consulté le 23.08.2015 sur :

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm

Site français de Wikipédia. Consulté le 06.10.2015 sur :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Centre_de_recherche_et_d%27%C3%A9tude_pour_la_diffusion_du_fran%C3%A7ais

Site français de Wikipédia. Consulté le 27.09.2015 sur :

<https://fr.wikipedia.org/wiki/ICETEX>

Table des annexes

Entretiens semi-directifs

Annexe 1 : Entretien semi-directif Morgiane LAÏB	89
Annexe 2 : Entretien semi-directif Diana Camila AMAYA	97
Annexe 3 : Entretien semi-directif à deux <i>habituées</i> de l'actu pour tous	105
Annexe 4 : Entretien semi-directif Adèle GROULT	112
Annexe 5 : Entretien semi-directif à la classe d'Adèle GROULT	116
Annexe 6 : Entretien semi-directif Adriana HERRERA	120
Annexe 7 : Entretien semi-directif à la classe d'Adriana HERRERA	122

Questionnaires d'enquête

Annexe 8 : Questionnaire d'enquête « Café-Rencontre » (Espagnol)	125
Annexe 9 : Questionnaire d'enquête « Café-Rencontre » (Français)	126
Annexe 10 : Questionnaire d'enquête « Fête de la musique » (Espagnol)	127
Annexe 11 : Questionnaire d'enquête « Fête de la musique » (Français)	128

Matériel pédagogique

Annexe 12 : Fiche pédagogique « Fête de la musique »	129
Annexe 13 : Fiche pour l'élève « Fête de la musique »	132
Annexe 14 : Affiche personnalisable « Fête de la musique »	134
Annexe 15 : Fiche « l'actu pour tous » : Nairo QUINTANA	135
Annexe 16 : Fiche de travail « l'actu pour tous » : Paris-Plage	138
Annexe 17 : Fiche de travail « l'actu pour tous » : Manifestation à Marseille	141

Annexe 1
Entretien semi-directif à Morgiane Laïb¹¹³

Stagiaire : Alors...est-ce que tu pourrais me parler un peu de ton travail à l'Alliance et du département culturel, et comment ça fonctionne...

M.L. : Si tu veux, je peux commencer en parlant des missions de l'Alliance, donc l'Alliance Française elle a sa mission de diffusion du français, mais elle a aussi la diffusion de la culture française, francophone et aussi, selon le pays où elle est, la diffusion de la culture locale. Donc, l'idée c'est le dialogue interculturel à l'Alliance Française, donc de mettre en relation en fait ces deux cultures, de les faire...comment on dit ? De les faire se dialoguer...

Stg. : De les faire dialoguer ?

M.L. : Qu'elles dialoguent entre elles, quoi ! Donc, à partir de là, les Alliances Françaises elles créent une programmation culturelle comme un centre culturel, l'idée c'est que ce soit une programmation en général qui est inclusive ; c'est-à-dire que traditionnellement c'est des activités qu'elle organise gratuitement ou à un prix modique quoi...Dans l'idée de la démocratisation de la culture...tout ça (*Euh...*) Les Alliances Françaises travaillent en direction de deux publics : donc, le public étudiant avant tout, puisque l'idée c'est qu'à travers la langue ils aient un accès à la culture donc c'est une expérience globale en fait de la France finalement, et de la francophonie ; mais aussi un public qui est externe et qui est un public qui a des affinités avec tel ou tel genre artistique.

Donc, à l'Alliance Française de Bogotá nous on a des lignes qui sont, donc on a une politique culturelle et dans cette politique culturelle on a des axes prioritaires : donc on a un axe en arts visuels qui est la photographie contemporaine, donc on travaille avec une galerie d'art en France, en arts scéniques on est sur la musique actuelle donc avec des groupes émergents de France, on est aussi sur du cirque donc nouveau cirque-cirque contemporain et on fait aussi du théâtre, du conte (*Euhhh..*) qu'est qu'on fait d'autre ? La danse, donc on touche un peu à tout. On a aussi du ciné, donc avec le Cinéclub qui est une tradition des Alliances Françaises le Cinéclub et (*euh...*) j'oublie d'autres choses...en arts visuels on a aussi une ligne sur l'illustration qui est en lien beaucoup avec la médiathèque, avec les livres, avec les bandes dessinées par exemple donc on a aussi ce côté illustration.

¹¹³ Directrice du département culturel de l'Alliance Française de Bogota. Interview réalisé le 5 août 2015.

L'Alliance Française souvent ce qu'elle fait c'est qu'elle a...ça dépend beaucoup des Alliances, mais disons qu'ici on travaille beaucoup sur tout ce qui est art contemporain ou émergent, donc c'est pour ça qu'on travaille avec des groupes d'artistes français, pas avec de gros groupes hyperconnus, mais nous on est chargés de faire la diffusion de la culture contemporaine française ; donc c'est pour ça que nos groupes ils sont connus en France ou ils commencent à être connus en France, donc l'idée c'est que nous on fasse cette diffusion pour l'étranger, donc c'est pour ça qu'on a cette collaboration avec le FAIR¹¹⁴, donc tu vois tous les groupes de musique actuelle qu'on fait venir c'est dans ce cadre-là et pareil pour les arts visuels, donc c'est des photographes (*euh...*) comme ils sont représentés par une galerie qui est hyper importante en France, qui est la galerie des *Filles du Calvaire*, ils sont connus en France mais ils ne sont pas forcément connus à l'étranger.

Donc l'idée c'est de les faire venir pour leur offrir une plateforme en fait pour qu'ils puissent présenter leur travail...ils ont aussi un travail de résidence en Colombie, donc qui est intéressant, ils ont une réflexion en Colombie sur le thème qui les intéresse, et ensuite ce résultat, ce travail peut être exposé ici ou pas, mais l'idée c'est qu'on leur offre à eux la possibilité de connaître la Colombie, et de travailler donc du coup ici sur des thématiques qui les intéressent, mais aussi de présenter leur travail, qu'ils font en France ou ici en Colombie donc il y a toujours cette idée d'échange ne fait, et toujours cette idée de va-et-vient entre la culture locale et la culture française.

Stg : D'accord !

M.L : Voilà, je sais pas si j'oublie certaines choses...

Stg : Pour le financement, ça se fait comment ? pour financer ces activités, ces artistes...est-ce que c'est vraiment du bénévolat, du travail volontaire ? ou est-ce qu'il y a un financement...

M.L : *Ben*, il y a un financement, comme ça fait partir des missions de l'Alliance Française, il doit y avoir un budget qui est donc destiné à cette programmation culturelle. Donc, d'une part t'as des personnes qui travaillent, comme moi par exemple je suis payée par l'Alliance, déjà ça fait partie d'un budget de l'Alliance Française qui est le salaire déjà des personnes qui se chargent de cette programmation, qui est disons la première ligne et

¹¹⁴ *Fonds d'Action et d'Initiative Rock* est un dispositif qui a pour objectif de soutenir la promotion de jeunes artistes avec une certaine reconnaissance en France, mais pas toujours à l'étranger. Il cherche également à encourager l'échange entre des artistes français et colombiens dans le cadre de projets de coopération.

ensuite tu as un budget de fonctionnement qui dépend beaucoup de la taille des Alliances, puisque c'est le résultat des cours en fait qui permet...c'est de l'autofinancement en fait ! Tu vois ? On n'a pas l'argent d'ailleurs qui vient des subventions, on travaille d'abord et avant tout sur un budget qui est propre, qui est destiné depuis l'Alliance Française, pour la programmation culturelle. Ensuite, on a un travail (nous, au sein du département culturel) de trouver des financements externes ; donc ce financement on le trouve à travers *l'Institut Français*, donc j'sais pas si connais un peu *l'Institut Français* donc qui fait la promotion des artistes français pour l'étranger, donc sur certains projets , ils peuvent nous octroyer une subvention qui couvre une partie du projet, pas tout le projet : on n'a jamais de financement pour tout un projet.

Donc t'as des subventions depuis *l'Institut Français*, la *Fondation Alliance Française* aussi, elle fait un travail de recherche de sponsors en France qui leur permet soit de négocier des cachets, soit de prendre en charge de billets d'avion directement, donc on arrive aussi à obtenir ou bénéficier de l'appui de la *Fondation Alliance Française* sur certaines tournées qui sont donc programmées par la Fondation. Et ensuite, localement, on a un travail, ça dépend beaucoup des Alliances...t'as des Alliances qui sont plus avancées, d'autres moins sur ce thème-là, de recherche de cofinancement donc de sponsors. Là, soit c'est...tu travailles avec des institutions qui sont intéressées par tes projets, donc on travaille en coproduction, disons ; soit tu recherches des entreprises pour qu'ils* te donnent un financement sur...ça couvre jamais la totalité du budget d'une activité, c'est...en général c'est une partie mais...c'est comme ça qu'on arrive à fonctionner, qu'on arrive à faire des activités, parce qu'on pourrait pas à long terme fonctionner uniquement sur le budget culturel de l'Alliance Française.

Stg. : Et...l'argent qui vient des cours, il n'est jamais investi sur du culturel ?

M.L. : Si, si..parce que si tu veux les Alliances Françaises en fait c'est des entreprises...c'est pas des entreprises parce que c'est des associations à but non-lucratif, justement comme on peut pas faire de bénéfice sur les coûts, tout ce qu'on reçoit des cours doit être réinvesti, donc tu as une partie qui est dirigée vers le culturel, mais ensuite t'as aussi tout le reste : pour fonctionnement, pour les investissements...mais il y a une partie donc de ces bénéfices des cours, fin bénéfices, des recettes des cours qui sont dirigées aussi pour la partie culturelle, donc si tu veux dans une Alliance Française quand les cours ça va pas, le budget culturel il est coupé, ou il est réduit ou il est...

Stg. : C'est interdépendant...

M.L. : Ah oui ! Le culturel dépend complètement de la pédagogie. Parce qu'on dépend un petit peu donc de ces subventions *Institut Français* ou des sponsors qu'on pourrait trouver, mais comme je te dis ça couvre à chaque fois une petite partie du budget, jamais le budget total donc si on voulait faire toute une programmation à partir du cofinancement, justement on dit cofinancement parce qu'il y a une partie qu'on doit financer nous aussi, donc si tu veux, on dépend forcément du bon fonctionnement des cours pour pouvoir avoir une activité culturelle.

Stg. : Quand vous lancez une programmation culturelle ça vient...c'est-à-dire, vous pensez aux étudiants de l'Alliance, vous essayez de penser à tout le monde c'est-à-dire aux personnes qui viennent aussi de l'extérieur ou comment vous faites pour orienter les activités ou pour savoir quelles activités vous choisissez pour ce mois-ci, vous laissez de côté ?

M.L. : Oui. Si tu veux c'est toujours le dilemme dans les Alliances Françaises, parce que même si fin...l'objectif c'est quand même de créer une programmation pour les étudiants de l'Alliance Française, c'est quand même l'objectif premier ; sauf que, disons, traditionnellement dans les Alliances Françaises, on a une politique culturelle proche des centres culturels au niveau mondial, c'est-à-dire avec un public qui a une sensibilité pour la culture. Donc le dilemme qu'on a c'est que souvent les étudiants des Alliances Françaises ne participent pas aux activités culturelles, donc ça c'est le gros problème des Alliances Françaises, donc tous les ans on se prend la tête pour savoir comment on va faire pour faire en sorte que nos étudiants y arrivent !

Stg. : Et à ton avis, qu'est-ce qui expliquerait ce phénomène ?

M.L. : Je pense qu'à un moment donné...je pense ça dépend aussi des histoires de chaque Alliance, et donc si tu veux, on a pris une certaine habitude de programmation qui est aussi un petit peu dirigée finalement par l'*Institut Français* en France tu vois ? On fait la promotion de tel et tel artiste, mais souvent c'est difficile de faire coïncider ces goûts, c'est-à-dire, l'image de la culture française en France avec l'image de la culture française à l'étranger...on n'est pas...souvent ça ne correspond pas. Donc, on se rend compte aussi que les étudiants ils apprennent le français pour connaître aussi la France, et que l'image de la France qu'ils ont c'est pas forcément la culture contemporaine euh...

Stg. : C'est plutôt le contraire d'ailleurs...

M.L. : C'est plutôt le contraire, c'est l'image de la France. Moi je reviens toujours à cet exemple : moi, j'ai étudié les langues et bon, quand moi j'étudiais l'espagnol à priori c'était pas l'art contemporain en Colombie qui m'intéressait, sinon ça pouvait être la musique traditionnelle colombienne, ou la littérature mexicaine donc si tu veux je pense qu'il faut pas qu'on perde de vue ça, et qu'on puisse proposer aussi ces choses qui sont traditionnelles en France. Donc en fait on arrive finalement à avoir une programmation qui a deux lignes finalement : une ligne qui répond à un petit* culturel donc comme je dis cirque contemporain, qui est finalement destiné à un public averti, et une autre programmation qui est plus civilisation, comme des cours de civilisation donc le *french cancan (rires)* par exemple ou la Fête de la Musique qui finalement c'est une institution tellement forte qui fait aussi partie de cette tradition, des événements autour de la gastronomie, puisque la gastronomie française ça représente tellement la culture française à l'étranger qu'on peut pas l'écarter...en plus ça nous intéresse de le faire aussi, on souhaiterait même pas l'écarter, donc faire des événements autour de la gastronomie par exemple, ou la mode en France...donc du coup on adapte aussi à notre public étudiant certaines activités parce qu'on voit que les activités qu'on fait qui répondent à notre politique culturelle n'intéressent pas toujours nos étudiants, il y en a qui participent mais c'est un pourcentage minimum.

Donc du coup l'idée c'est de faire des programmations un peu parallèles ou d'utiliser la programmation de la politique culturelle pour l'adapter au public étudiant, il y a certaines activités qu'on fait exclusivement pour le public étudiant et d'autres...fin, on fait jamais des activités exclusivement pour le public extérieur, on le fait toujours en pensant à nos étudiants, mais comme on voit que les étudiants ne participent à ces activités, du coup on crée une programmation supplémentaire pour eux. Donc, ben...c'est la Fête de la musique qu'on a fait à l'Alliance par exemple, comme je te dis, ça peut être des cours de cuisine ou des ateliers autour de la cuisine, ou ça peut être de la mode, ou ça peut être la musique chanson traditionnelle française, du ciné français...le ciné français ça marche bien pour les deux publics, par exemple.

Donc voilà, l'idée c'est de....même si à la base on fait notre politique culturelle, on est censé le faire en direction des étudiants, on voit qu'au fur et à mesure il faut toujours adapter, adapter donc en fait c'est super important, par exemple, dans les enquêtes qu'on fait auprès des étudiants de savoir qu'est-ce qu'ils ont envie de voir à l'Alliance en fait...

Stg. : Et à quel moment vous faites ces enquêtes ?

M.L. : Il y a des enquêtes qui se font deux fois par an donc là il y en a une qui va sortir à la fin de l'année, et l'idée c'est de savoir un peu...d'avoir un retour en fait, tu vois ? Savoir s'ils participent à nos activités, auxquelles et qu'est-ce qu'ils voudraient faire, qu'est-ce qu'ils aimeraient qu'on fasse pour eux.

Stg. : Donc l'idée c'est de proposer une programmation basée sur leurs besoins, sur leurs intérêts...

M.L. : Ouais, ou en tout cas de faire coïncider si tu veux la politique qu'on définit avec les besoins des étudiants, essayer de trouver un juste milieu.

Stg. : Est-ce que tu penses que le fait que l'Alliance Française soit avant tout une institution culturelle, plus qu'une académie de langue tout simplement...est-ce que tu penses que ça peut avoir des effets ou des implications sur l'apprentissage des étudiants ?

M.L. : Alors, moi ça m'intéresse quand tu dis (*rires*) c'est avant tout une institution culturelle ? On peut se poser la question ? Moi qui suis directrice culturelle je vois d'abord l'Alliance Française comme...sa première mission c'est enseigner le français, si tu veux même quand tu vois dans le site de la *Fondation Alliance Française* d'abord c'est la diffusion de la langue française et ensuite, deuxième point, même si c'est trois missions égales, mais si tu veux c'est d'abord l'enseignement du français. C'est-à-dire que t'as des Alliances Françaises qui peuvent fonctionner qu'avec...

Stg. : L'enseignement de la langue...

M.L. : Avant j'étais au Guatemala, tu vois ? Il y avait de toute petites Alliances, c'était que l'enseignement des langues il y avait pas de programmation culturelle, t'avais deux trois activités dans l'année mais c'était rien de plus. Ici à Bogotá parce que c'est une Alliance qui est énorme, donc la programmation culturelle est beaucoup plus grande, mais ça va beaucoup dépendre de la taille des Alliances, il y a des Alliances qui font très très peu de programmation culturelle, d'abord c'est les cours.

Après, je pense qu'on considère tous que la culture ça fait partie de l'apprentissage...fin...on peut pas apprendre une langue sans apprendre la culture, donc l'Alliance Française en fait son avantage c'est ça : c'est qu'on n'est pas juste un centre de langues, on n'est pas là juste pour apprendre la grammaire, on est là pour offrir une expérience globale et d'enrichir et d'ouvrir un peu à autre chose donc la culture elle est fondamentale dans l'apprentissage de la langue, et je pense que l'Alliance elle fonctionne comme ça : langue et culture on peut pas les dissocier, donc ça va de pair.

Stg. : Et comment tu vois le rôle des enseignants, c'est-à-dire est-ce que de la part des enseignants il y a un intérêt, à ton avis, d'après ton expérience, il y a un intérêt par la culture, par les activités que vous proposez, est-ce qu'il y a un travail d'équipe entre cette partie pédagogique et partie culturelle...quelle est ta perception ?

M.L. : Comme je te le disais un petit peu avant, on a toujours ce dilemme-là, c'est-à-dire qu'on fait des activités et on arrive pas à atteindre notre public étudiant. Donc, chaque Alliance a une stratégie pour pouvoir faire en sorte que ça fonctionne, à l'Alliance Française de Bogotá il y a un poste qui a été créé justement pour pouvoir faire ce lien, qui est un poste de professeur-coordonateur pour les projets linguistico-culturels, donc qui travaille directement avec l'équipe culturelle et qui adapte ces activités, qui fait des fiches pédagogiques, qui fait le tour des classes pour faire la promotion de certaines activités selon le public du cours, justement pour pouvoir faire accéder ces activités culturelles-là à ce public.

Donc c'est pour ça que c'est un professeur d'ailleurs qui fait ce travail, parce que c'est important que le discours culturel soit adapté au discours pédagogique. Donc c'est hyper important que le professeur soit impliqué. Après pour plusieurs raisons, hein ? On a toujours le problème dans les Alliances d'une activité...l'heure de début de l'activité correspond à l'heure de début d'un cours donc, donc souvent tu dis au prof : *Vous allez venir à tel spectacle ou à tel concert ? Ben, non j'ai cours jusqu'à 9h.* Donc on a toujours ce problème-là, parce que bon une activité culturelle on peut pas non plus l'adapter à 100 % aux horaires de cours, parce que de toute façon il y en a tout le temps et puis, traditionnellement, un spectacle il va commencer à 7h, 8h il va commencer pas à 23h, il va pas commencer à 16h, tu vois ?

Donc c'est pour ça qu'il faut toujours avoir pensé en parallèle à une programmation qui soit adaptée, et le plus possible, parce que comme il y a des professeurs qui peuvent pas aller à certains concerts, il y en a d'autres qui peuvent y aller, donc du coup on est tout le temps... on essaye en tout cas d'être toujours dans la communication avec les professeurs, et ça ça passe beaucoup à travers une stratégie de communication, et c'est là où l'information doit toujours arriver au professeur. Donc peut-être qu'il faut travailler mieux, peut-être qu'il faut qu'on soit plus en relation pour pouvoir savoir exactement comment le faire...encore une fois ça dépend de la taille des Alliances, dans une petite Alliance c'est assez simple : il y a 15 professeurs, on se réunit, on se parle, on se voit dans les couloirs c'est plus simple ; dans une Alliance comme Bogotá où il y a 70 professeurs c'est hyper

difficile surtout parce qu'il y a trois centres...mais bon, en tout cas l'idée c'est ça, c'est qu'il y ait une bonne communication entre le service culturel et le service pédagogique pour que ces informations passent et, avec l'appui du professeur-coordonateur, adapter nos activités culturelles à travers des fiches pédagogiques ou des activités qui sont basées à partir de ces activités-là, pour faire connaître par le professeur aux étudiants l'activité qu'on propose.

Alors on voit qu'il y a un potentiel dans le public culturel, c'est très difficile de faire venir ce public culturel vers le pédagogique, mais en fait on n'est pas si outillés pour savoir exactement combien de personnes viennent du culturel pour aller au pédagogique, ça on a encore du mal à évaluer ça. Mais on voit que le public culturel est hyper important et moi je suis persuadée que de ce public culturel-là, il y en a ensuite qui passe vers le public étudiant...et si c'est pas le cas bon, ben...tant pis ! Mais moi je pense qu'oui !

Annexe 2

Entretien semi-directif à Diana Camila Amaya¹¹⁵

Stagiaire : Donc l'idée ce n'est pas de te poser des questions ponctuelles, mais plutôt que tu me parles un peu de ton travail, Morgiane m'en a déjà parlé un peu, mais je voudrais quand même que tu me racontes un peu sur cette expérience...qu'est-ce que ça fait d'être un peu entre la culture et la langue...ben...comment tu as vécu tout ça...

Diana Camila Amaya : Bon, je pense que cela a été une expérience merveilleuse, une expérience géniale parce qu'elle relie deux intérêts très personnels...disons, et qui m'avaient toujours poursuivie...et moi...ben...toujours l'intérêt par la culture et tout ça. J'ai pu travailler avec le Musée de Beaux-Arts de Lyon, j'ai fait un stage avec le département culturel et j'y ai pu voir un peu l'organisation, les sujets et tout ça...Bien évidemment c'était notamment le côté artistique, parce que comme nous étions à Lyon tout était en français...il n'y avait rien de linguistique. Mais ici ça a été pour moi le moment de...comment dirais-je...mettre en avant des événements qui, à mon point de vue, passaient inaperçus au quotidien et qui pouvaient être intégrés à une scène pédagogique et ludique pour que les étudiants puissent les connaître et que, de la même façon, ils puissent apprendre sur la langue.

Alors, dans sens, [l'expérience]¹¹⁶ a été très enrichissante, et surtout les débuts dans ce poste...comme il n'y avait rien d'établi, peu à peu j'ai eu beaucoup d'autonomie pour proposer des thématiques et des événements très spontanés, comme par exemple le « Festival de Cannes » l'année dernière, qui a été très amusant et qui a été très apprécié des étudiants ; pouvoir faire un « Festival de Cannes » en mai, faire des événements simultanément avec la France pour que les étudiants puissent être au courant de l'événement et qu'il puissent le vivre également, et puis savoir comment se passent les choses là-bas pour avoir donc une vision de comment la culture est vécue en France, et comment nous pouvons la vivre tout en étant ici en Colombie.

Stg : Et que penses-tu de...de cette possibilité qui est donnée aux étudiants de vivre la culture, c'est-à-dire...on est souvent habitué à une présentation des contenus dans le manuel et on pourrait par exemple parler du Festival de Cannes, les catégories...sans le

¹¹⁵ Coordinatrice linguistico-culturelle de l'Alliance Française de Bogota. Cet entretien a été réalisé le 20 août 2015 en espagnol, ceci en est la traduction.

¹¹⁶ Sujet tacite en espagnol, rajouté dans la transcription en français pour des effets de syntaxe de la langue.

vivre. Alors quelle différences trouves-tu entre la possibilité de vivre ces choses-là et le simple fait de le connaître, parce que finalement les apprenants pourraient connaître l'événement de cette manière, de la manière traditionnelle...tu crois que cette possibilité de le vivre représente un plus, ou change d'une certaine manière...euh...ou a une implication sur l'apprentissage des étudiants sur leurs perceptions...

D.C.A : Oui, je pense qu'oui. Par exemple, le Tour de France que l'on a pu faire l'année dernière, je sais que cela a beaucoup marqué les gens en ce qui concerne la date, de ce qui est dit dans un Tour, quelles phrases, quels impératifs tu utilises pour les cyclistes...Évidemment, en raison de la nouveauté de ce poste, je n'ai pas eu à présent un réflexe de la perception directe des étudiants, alors je ne suis pas en mesure de te dire : oui, les étudiants apprécient et m'ont dit...non, parce qu'en réalité je n'ai pas recueilli des témoignages, ce qui devrait être fait après chaque activité. J'ai eu des échos de la part des professeurs, qui semblent être très contents car les événements leur ont permis de développer des sujets dans la salle de classe, avoir des sujets de discussion pour certains débats disons en classe...euh...alors je trouve que la différence est énorme et encore plus dans le cadre d'une perspective actionnelle comme celle que nous avons dans les Alliances, ou ce qui se fait actuellement en didactique des langues ; ces méthodes actionnelles qui sont centrés sur l'action...je pense que tout ça est un très bon complément...C'est difficile à mettre en place parce que nous n'en avons pas l'habitude ou que c'est novateur, alors il y a parfois des échos, surtout dernièrement, des gens qui disent « Ah, mais les étudiants ne peuvent pas descendre, ou ils ne veulent pas », ou même les directives parfois, elles disent...

Stg : Et qu'est-ce qui provoquerait cela, d'après ta perception ?

D.C.A : D'après ce que j'ai pu voir, ça vient d'une perception un peu erronée de ce qui veut dire participer à une activité culturelle, par exemple ce que je te dis sur les directives...que ce sont parfois elles qui voient les gens comme des clients et alors elles leur vendent un certain nombre d'heures, qui ne soient pas une perte de temps si les étudiants descendent participer à une activité. Ceci, à mon avis, est normal et un peu réactionnaire à ce genre de phénomènes si on peut dire, d'activités culturelles en classe mais c'est une question d'éducation, et de montrer peu à peu que ça marche et que les étudiants se sentent plus identifiés avec la culture, et que tout ceci est fait afin que les

étudiants puissent vivre « quelque chose de plus » par rapport à ce que d'autres académies de langue proposent, où ils apprennent le français de la manière la plus classique possible.

Stg : Tu parlais tout à l'heure des débuts de ce poste et de comment il a été créé, parce que tu es pionnière, tu es la première professeure coordinatrice linguistico-culturelle...euh...et Morgiane m'en parlait un peu mais d'où est venue l'idée de ce poste, quelle en a été la motivation, qui l'a proposé...est-ce que tu sais d'où est venue l'idée ?

D.C.A : Ben...je sais qu'elle est venue des deux directions : de la direction générale et de la direction culturelle, dans le but de combler un vide qui avait toujours été négligé, bien que toutes les activités culturelles établies par l'Alliance s'adressent à tout le public de Bogota, les étudiants compris elles [les directions de l'AFB] ont constaté que la participation des étudiants était faible, et elles ne comprenaient pas pourquoi on investissait de l'argent et des efforts sur la partie culturelle, et que les étudiants ne participaient pas directement à ces activités. Alors, on a fait un effort pour relier ces deux choses, et que le professeur linguistico-culturel fasse le pont entre ces activités, en les rendant un peu plus ludiques de manière que les étudiants trouvent plus de sens, ainsi que les enseignants parce qu'il faut également éduquer les professeurs, je ne te dis pas que TOUS les professeurs sont dans cette dynamique de perspective culturelle, mais c'est normal...c'est une question d'éduquer et pour ça on a décidé de créer ce poste.

Je crois par ailleurs, selon ce que Morgiane m'a raconté, que dans d'autres Alliances il y a déjà eu des tentatives de créer ce genre de postes, mais apparemment ceci n'avait pas marché ou bien l'objectif de la coordination avait été détourné, alors je crois que ça a été l'idée première...la Direction Générale qui voulait créer un pont entre le pédagogique et le culturel, et surtout entre le linguistique et le culturel.

Stg : Et à ton avis, cette partie linguistique est-elle impérative au moment de travailler le culturel ? Ou bien le culturel peut être travaillé pour le culturel tout simplement ?

D.C.A : Oui. Euh...on a déjà eu plusieurs cas où l'activité ne se fait pas en français, en raison de la difficulté que ceci pourrait représenter pour certains étudiants...c'est-à-dire, il pourrait être un peu frustrant pour les étudiants le fait de ne pas pouvoir participer parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue comme ils voudraient, ou bien il y a une censure, de l'autocensure si tu veux, alors pour moi, plus que le travail acharné sur le linguistique, le

principal c'est de travailler le culturel. Pourquoi ? Parce que cela donne une vision, une vision claire de pourquoi la langue se comporte de telle ou telle manière...la langue et la culture sont indissociables à mon avis, et pour comprendre la langue tu es obligé de comprendre la culture, c'est-à-dire comment ils voient le monde, les choses...euh...pourquoi ils organisent tel événement à telle date, que cela a à voir avec la météo aussi, avec l'état d'esprit des gens bon...tout un tas de choses qui sont...

Stg : Comme des implicites...

D.C.A : Exactement ! Des choses qui sont ancrées à la partie culturelle, qui débouchent sur du linguistique. Ceci dit, le travail est aussi à faire de la part des professeurs, d'être capables de relier ces deux choses pendant les discussions en classe ou à partir des questions des étudiants.

Stg : Et comment tu perçois ce soutien de la part de l'équipe pédagogique ? À ton avis, ont-ils bien accueilli les activités ou bien il y a encore du travail à faire là-dessus ?

D.C.A : Oui, il y a de la réticence face à certaines choses. Par exemple, de temps en temps on propose un film avec la présence de la réalisatrice et j'imagine que la salle va être pleine de monde, mais il se trouve qu'au final seulement deux groupes assistent. Alors, ce n'est pas que les professeurs ne nous soutiennent pas, mais plutôt qu'ils continuent dans leur routine de tous les jours afin de compléter le programme ou la progression, et ils se concentrent trop sur ça...plutôt pour accomplir une responsabilité que pour d'autres chemins et montrer d'autres choses ; alors c'est respectable, mais je crois que c'est normal au début et que la coordination doit insister pour ne pas baisser les bras, et avoir petit à petit une participation plus assidue de la part des enseignants...Je trouve que c'est vital, mais il faut insister, il faut faire comprendre et que les professeurs ouvrent un espace...c'est ce qui est bien du fait que je sois moi aussi professeure...parfois je me dis à moi-même « Bon, à quel moment je vais faire cette activité que je suis en train de proposer avec mes étudiants ? » et puis, bien évidemment je l'adapte, et c'est probablement ce que les professeurs n'ont pas encore compris, que chaque activité proposée est adaptable à leurs besoins, à leur rythme, à leur progression et à tout ce qu'ils font...Peut-être qu'ils voient les propositions comme un impératif de comment ils doivent faire les choses, d'une manière très spécifique et ce n'est pas toujours le cas, ce qui compte c'est que le message

passé et que les étudiants retiennent par exemple la date, ce qu'on célèbre ou commémore...que ça reste dans la mémoire des étudiants.

Stg : Et quelle est ta démarche de conception de matériel pédagogique ? Quelles en sont les bases, les principes ? C'est-à-dire, on te dit : « il y a tel événement culturel, propose du matériel pédagogique », comment procèdes-tu dans ce cas-là ?

D.C.A : Bon, ça dépend. J'ai commencé avec une exposition-photo de Gilbert Garcin, je venais à peine de prendre possession de ce poste et je me suis dit : « Bon, comment travailler Garcin ? », alors je fais beaucoup de recherches audiovisuelles sur internet, c'est-à-dire des vidéos, et je trouve du matériel sur l'auteur et puis, bien évidemment, au fur et à mesure que je le découvre, je réalise à quel point c'est génial et important le fait que les étudiants et les professeurs découvrent par exemple un tel photographe...une personne qui après avoir pris sa retraite, a décidé de faire de la photographie, et c'est devenu un vrai succès ce qui me semble très beau, rien que comme une leçon de vie, et puis au niveau des étudiants, quelque chose qui mérite d'être diffusé auprès des étudiants en tant qu'un élément de la culture photographique et autres.

D'un autre côté, je travaille sur la manière d'aider les étudiants à analyser l'image alors je recherche du matériel sur l'analyse de la photographie en français, des choses simples, rien de technique et puis si on va plus loin, alors ce serait un travail plus sémiotique car j'aime bien la sémiotique, mais ça c'est un *plus* disons, quelque chose de facultatif. Et puis si je ne trouve pas de matériel, je le fabrique moi-même en réunissant les informations, et je propose une fiche pour orienter la lecture d'une photographie et ainsi de suite : avec des concerts, on travaille les paroles, alors je cherche les chansons ou si un artiste vient, maintenant on travaille Trondheim qui est un illustrateur de bande dessinée, alors je regarde comment...et là, par exemple je n'avais pas eu ce réflexe, de travailler avec les médiathèques, pourquoi ? Parce qu'il s'agit d'un livre, c'est un artiste qu'ils vont emmener disons, dans le cadre du festival *entreviñetas*¹¹⁷, qui malheureusement n'a pas beaucoup d'affluence de public parce que cette culture de bande dessinée n'existe pas vraiment, mais depuis la lecture on peut quand même faire venir les étudiants et créer des événements pour qu'ils voient l'intérêt de lire une...

¹¹⁷ *Entreviñetas* (en français, entre vignettes) est un festival organisé tous les ans en Colombie depuis 2010 afin de promouvoir une utilisation du dessin et du langage propre à la bande dessinée dans différents domaines de la culture contemporaine. Pour plus d'informations: <http://www.entrevinetas.com/>

Stg : Et tu travailles en général avec les médiathèques ou...c'est plutôt ce cas en particulier ?

D.C.A : C'est ce cas en particulier, parce que comme je te dis en général j'ai pas ce réflexe de travailler avec les médiathèques, parfois j'essaye mais en général ces activités n'ont pas beaucoup de succès. Par exemple, une fois j'ai convoqué à un travail avec des fables de La Fontaine qui est super intéressant, mais nous n'avons pas organisé et puis, bon je savais qu'un animateur allait venir et donc je me suis chargée notamment de la diffusion. Or, quand je suis arrivée, je me suis rendue compte que la personne qu'ils avaient fait venir, qui était quelqu'un de l'institut du district¹¹⁸, euh...c'était un professeur de littérature qui a commencé à parler de Mésopotamie et de la littérature mésopotamienne alors que notre public n'est pas formé à ce genre de discours.

Alors, les quelques professeurs qui sont venus avec leurs groupes me regardaient (*Rires*) comme en me disant : « Camila, qu'est-ce qui se passe ? », alors que dans ce cas-là, l'activité ne dépendait pas de moi, parce que ce n'est pas moi qui avais cherché l'animateur ou quoi que ce soit mais la bibliothèque, donc je comptais sur le dynamisme des médiathèques mais malheureusement cette activité ne s'est pas passée comme je l'aurais voulu...ou bien ils font venir une personne qui joue du luth qui vient du Québec, donc je propose de travailler des informations sur le Québec mais, le jour de l'événement, le musicien vient, donne son concert et il ne reste pas de temps pour parler alors là, c'est vrai que je n'ai pas bien géré, et du coup je ne compte pas beaucoup sur l'aide des médiathèques parce qu'à la fin, ils font venir le public et puis merci et au revoir, mais il n'y a pas ce passage vers le linguistique.

Et là, je ne dis pas qu'il s'agit de bombarder les artistes de questions venant des étudiants ou du public, mais quand même ouvrir cet espace pour que les étudiants se lancent à poser des questions en français, ce qui est un échange très très enrichissant. Alors, dans le cas de Trondheim, on prépare l'événement avec les médiathèques car ils cherchent à faire venir les étudiants et je veux qu'on fasse de la lecture, alors j'ai besoin de leur collaboration puisque je vais être impliquée dans l'élaboration du projet, et il n'y aura pas de tiers qui

¹¹⁸ Elle se réfère ici à IDARTES (Institut du District des Arts) qui est un organisme local qui s'occupe de la promotion et l'organisation d'événements artistiques et culturels à Bogotá sur différents domaines: arts visuels et de la scène, musique, danse et littérature. Consultation disponible en ligne (en espagnol) sur: <http://www.idartes.gov.co/>

viendront intervenir, que je ne connais pas ou qui n'aient pas la pédagogie. Alors bref l'idée c'est d'impliquer davantage les médiathèques, parce que ce sont des gens très intelligents qui peuvent développer des activités de lecture avec les étudiants...

Stg : Ce qui se fait déjà, avec *L'Actu pour tous* par exemple euh...il y a quelques activités qui démarrent...

D.C.A : Oui, qui ne sont pas vraiment liées à la partie linguistico-culturelle mais à un moment tout ça va devoir s'unifier.

Stg : Oui, mais quand même lorsqu'ils travaillent des sujets d'actualité, ça leur permet de travailler la culture aussi, d'une certaine manière...

D.C.A : Oui, et puis la coordination linguistico-culturelle cherche aussi à motiver la lecture et les habitudes de lecture, mais c'est vrai qu'il faut commencer par les professeurs, et qu'ils s'habituent à lire parce que nous savons que nous ne sommes pas dans une dynamique de lecture. Il faut commencer à travailler tout cela, de pair avec la médiathèque.

Stg : Et que penses-tu...ben...Il est clair que ton poste a apporté énormément de choses positives à cette relation entre la langue et la culture mais, à ton avis, qu'est-ce qu'il reste à faire ? Sachant qu'on a beaucoup avancé...

D.C.A : Euh...ben...il faut beaucoup travailler par rapport à l'information aux enseignants, c'est-à-dire sur le « pourquoi » il faut accorder de la valeur à un film sur des rappeurs cubains réalisé par une Française, par une réalisatrice française par exemple¹¹⁹ ou...ou pourquoi donner de l'importance à un événement comme *Lire en shorts* qui se fait en France, que ce ne soit pas seulement de sujets de gastronomie...c'est-à-dire, ce qu'il reste à faire c'est briser les clichés je pense, depuis cette partie linguistico-culturelle tout en montrant la France d'aujourd'hui qui n'est pas seulement le cliché de gastronomie et mode, par exemple...même si nous n'avons quasiment pas proposé d'événements sur la mode et qu'on devrait le faire, c'est tout de même un cliché. Nous avons travaillé le cinéma, mais alors on pourrait donner plus de force à la bande dessinée, caricature...avec *Charlie Hebdo*

¹¹⁹ Elle fait allusion ici au film *Esto es lo que hay* projeté en septembre à l'AFB, projection qui a été faite en présence de la réalisatrice Léa Rinaldi dans le cadre du Festival de cinema francais qui s'est déroulé dans 20 villes colombiennes entre le 16 septembre et le 31 octobre. Cet événement a été annoncé dans le *Rendez-Vous* du mois de septembre 2015.

par exemple nous avons proposé un travail mais il y avait un peu de réticence de la part de certains professeurs pour des questions religieuses, morales, politiques il y a eu un certain rejet disons au travail avec *Charlie Hebdo*, je crois que c'est ce qu'il reste à faire...Continuer l'éducation des professeurs dans cette culture graphique française et en général, qu'ils voient l'importance de descendre chanter une chanson et qu'ils abandonnent ce langage qui dit que l'on perd le temps, qu'on détourne l'attention parce que l'éducation doit changer, parce que la salle de classe n'est plus la seule option d'apprendre, parce que l'on peut apprendre partout en toute circonstance...prendre le meilleur de chaque exposition, de chaque concert et de chaque situation, c'est ça qu'il manque : beaucoup d'éducation dans ce sens-là, je trouve...mais là il faudrait proposer des ateliers avec les professeurs, des discussions et tout ce travail « sur le terrain » disons.

Annexe 3
Entretien semi-directif à deux *habituées* de l'actu pour tous¹²⁰

Stagiaire : Je voudrais que vous me racontiez un peu pendant combien de temps vous avez participé à l'*actu pour tous* ?

Et.1 : Environ 4 mois...

Stg. : 4 mois ininterrompus ?

Et.2 : Il y avait des jours où le temps n'était pas suffisant, mais normalement 4 mois et on venait presque tous les mercredis.

Stg : Presque tous les jours...et vous veniez avec votre groupe ou vous veniez toute seules ?

Et.1 : Les deux premiers mois avec notre groupe

Et.2 : Janvier et février

Et.1 : Janvier et février avec notre groupe, et les deux mois suivants avec les autres groupes qui voulaient participer.

Stg : C'est-à-dire que vous vous « incrustiez »...

Et.1 : On était la base...ben...nous avons commencé avec notre groupe

Stg : Et vous veniez régulièrement...

Et.1 : Une fois par semaine

Stg : Et c'est le prof qui vous emmenait ou...ou vous étiez convenus de venir chaque semaine de votre propre gré ?

Et.2 : Tous les 15 jours on venait avec le groupe, et les autres 15 jours c'était volontaire pour ainsi dire

¹²⁰ Cet entretien a été réalisé à deux étudiantes du niveau B1.1 le 10 septembre 2015 en espagnol, ceci en est la traduction.

Et.1 : Oui, c'était volontaire parce que le responsable de la médiathèque, Luis Fernando en l'occurrence, nous avait fait connaître l'activité programmée par l'institution et nous a motivées à...

Stg : Et qu'est-ce qui vous motivait à venir chaque semaine ? Quelle en était la raison ?

Et.2 : Parler

Et.1 : Parler et lire...parce que la base principale c'est à travers un texte, oui ? *L'actu pour tous*, lire un texte sur un sujet d'actualité : cuisine, politique euh...regarder comment on lit et après parler de ce que nous avons lu

Stg : C'est-à-dire que si l'activité avait porté sur un autre type de texte, disons un conte...vous seriez quand même venues ?

Et.1 et Et.2 : Oui !

Stg : Ou pour vous il était important que ce soit un sujet d'actualité ?

Et.2 : Non ! De mon point de vue, le plus important de l'exercice était lire et apprendre un peu de phonétique et puis parler

Et.1 : Phonétique et vocabulaire

Stg : C'est-à-dire qu'indépendamment du fait que ce soit un sujet d'actualité, ce n'était pas ce qui vous motivait à venir

Et.1 : Non, le sujet en tant que tel non, parce que chaque semaine c'était un sujet différent...

Stg : Oui, mais peut-être pour découvrir l'actualité française ou des éléments de la culture

Et.1 : Nous pouvions nous-mêmes choisir les sujets

Et.2 : Oui, ça c'est important ! Luis Fernando était ouvert aux sujets que l'on voulait, ou les sujets qui nous intéressaient et si bien tout ça était important, ce n'était pas l'élément principal...ou du moins ce qui m'intéressait, qui était plutôt l'intonation ou le fait de parler. Alors si cela avait été sur un conte ou sur un livre, je serais venue de toute façon. Le thème d'actualité était comme un plus, mais ce n'était pas le plus important

Stg : Et quels sujets avez-vous abordés pendant ce temps-là ?

Et.2 : Charlie Hebdo

Et.1 : Les Fêtes et oui, principalement Charlie Hebdo en janvier. Les Fêtes, la Fête de la musique

Stg : Oui, en juin

Et.1 : En juin. Nous avons abordé aussi la cuisine

Et.2 : Oui, et Pâques (*dit le mot en français*)

Stg : Pâques ?

Et.2 : Oui, la semaine de Pâques.

Stg : Quand ? En mars, avril ?

Et.1 : Oui, les différentes sortes de fromages qu'il y a en France et ses alentours

Et.2 : Et Cannes...Le Festival de Cannes

Stg : Le Festival de Cannes en mai

Et.1 : Oui, le Festival de Cannes euh...en avril c'était le festival de la musique

Stg : En juin, la Fête de la Musique

Ét.1 : En avril c'était quoi ? Ah, oui Pâques

Ét.2 : Ah, une fois nous avons vu une...

Et.1 : Ah ! Sur la bande dessinée euh...quoi d'autre ?

Stg : Mais il y avait énormément de sujets culturels, n'est-ce pas ?

Ét.1 : Oui et aussi ce qu'on faisait chaque mois. Ça aussi pour choisir les sujets, ce qui se passait en France pendant tel mois ou ici à l'Alliance, alors nous prenions ce sujet

Stg : Et à votre avis, hormis le linguistique, qu'est-ce que tout cela vous a apporté pour votre apprentissage...au niveau des connaissances...je sais pas...qu'est-ce que cela vous a apporté à part le travail phonétique et tout cela...ou ce serait seulement ça ?

Et.2 : Bon, de mon point de vue, une vision plus large sur certains sujets. Par exemple moi, Pâques et tout ça, j'aime pas beaucoup mais toutefois savoir ce qui se fait en France et quelles sont les principales habitudes non seulement pour Pâques mais dans les différents événements ça m'a apporté une vision plus large des choses.

Stg : Ca a changé quelque chose chez toi ? Sur ta vision sur la France ou la façon de faire les choses là-bas ou...

Et.2 : Ben...évidemment en France les personnes sont beaucoup plus libertines, alors nous sommes plus conservateurs ici, par notre culture...Alors avoir une perspective plus large des choses...

Stg : Mais tu as pu confirmer ça, par exemple, ce que tu pensais déjà sur les Français avec les sujets que vous avez travaillés ?

Et.2 : Oui...principalement avec le sujet de Charlie Hebdo, moi je suis d'accord avec la liberté d'expression et tout ça, mais la liberté a quand même des limites. Alors, débattre sur ça donne une perspective différente.

Stg : Mais vous étiez dans quel niveau à ce moment-là ?

Et.1 et Et.2 : A1... A1.1 ! (*Rires*)

Stg : Et comment faisiez-vous pour débattre de ça ?

Et.1 : Avec un vocabulaire très élémentaire oui ? Le professeur nous...

Stg : Mais le débat se faisait en français ?

Et.1 : Oui, par exemple dans mon cas, je n'avais aucune idée sur beaucoup de choses...j'avais entendu parler de Cannes, ou du festival de la musique¹²¹ et cela me motivait à chercher. Après l'intervention, après quelques jours, je me disais : Ah ! je vais chercher sur...par exemple sur

¹²¹ Ici elle se réfère à "La Fête de la Musique"

l'artiste qui a gagné...Calogero, alors je cherchais, j'écoutais la musique. J'étais plus attentive aux films de Cannes par exemple pour les voir, parce que c'est vrai qu'avant...ça n'avait rien à voir avec moi !

Stg : Alors disons que finalement c'était le plus mais ça vous a apporté énormément...le principal apport a été probablement plus culturel que linguistique en vous écoutant parler...je sais pas !

Ét.1 : Plus culturel oui !

Ét.2 : (*Rires*) Oui, merci !

Ét.1 : Oui, dans mon cas c'était plus culturel...connaître des choses dont j'avais vaguement entendu parler, mais en étant immergée dans l'apprentissage d'une langue, on apprend d'où vient la langue et ce que ces personnes font.

Stg : On pourrait dire que vous êtes parties d'une motivation linguistique et vous avez finalement réussi à avoir tout un tas d'informations culturelles dans votre tête...

Ét.1 et Ét.2 : Oui !

Ét.1 : Et peut-être...l'activité n'a pas continué ?

Stg : Oui, oui on continue de la faire.

Ét.1 : Non, non nous ne savons pas parce que nous avons arrêté en avril, mai...

Ét.2 : Mai, juin...

Stg : Oui, mais on l'a faite en juin, oui, oui...mais le problème c'est qu'au début ou à la fin d'un module c'est très difficile. Mais oui, l'idée c'est de rouvrir cet espace pour que vous puissiez retourner, d'autant que vous avez maintenant un niveau plus élevé, n'est-ce pas ? Niveau quoi ? B1 ?

Ét.2 : (*Rires*) B1.1

Stg : C'est-à-dire que vous avez maintenant plus d'outils pour discuter et pour débattre...C'est très intéressant et puis, que vous continuiez de participer, ça c'est important...

Ét.1 : C'est que...comme on est immergé dans différentes activités, sortir et prendre la décision de participer n'est pas facile, mais une fois la décision prise...parce qu'au début on se dit : allons-y, même si on n'est que deux ou trois, c'est pas grave on va apprendre ! Mais c'est bien, c'est une bonne initiative.

Stg : OK, d'autres choses à dire ? Que pensez-vous de genre d'espaces ? Parce que disons que *l'actu pour tous* est une activité que j'ai découverte grâce à Luis Fer aussi euh... mais elle sort un peu du cadre des activités culturelles euh...comment dire...de culture cultivée ou de culture traditionnelle disons comme la gastronomie ou des sujets différents qui ne font pas partie de l'actualité. Que pensez-vous de ce type d'espaces ? Sont-ils pertinents pour l'apprentissage d'un étudiant ? Ou pas...

Ét.1 : Oui parce qu'on est en train de lier deux choses, l'actualité disons comme ce qu'Yvonne¹²² a dit, où l'on peut connaître l'opinion de l'autre, même si on ne sait rien sur le sujet et donc c'est enrichissant et puis l'autre, c'est le langage parce que l'activité se fait dans la langue et en fonction du niveau, alors c'est un double apprentissage...en plus de pratiquer ce qu'on apprend, il y a l'actualité.

Stg : Et par rapport au format ? Que proposeriez-vous ? Changer ou ajouter quelque chose...

Ét.1 : Je crois que les professeurs devraient motiver, que ce soit pas seulement une activité de la médiathèque.

Ét.2 : Mais je suis d'accord avec Adelaida¹²³ parce que...c'est-à-dire les professeurs connaissent l'activité mais ce sont peu nombreux ceux qui disent « allons-y ! » et tout ça, alors ça doit être réciproque, de construction de connaissances parce que nous, par exemple, nous sommes venues au début parce que le professeur a pris l'initiative

Ét.1 : Il prenait une partie du cours

Ét.2 : Alors nous venions à 8h tous les 15 jours et on était un niveau A1.1, A1.2...je ne sais pas comment il faisait, il était créatif et il nous faisait parler alors il nous posait des questions très

¹²² Yvonne est le prénom de l'étudiante 2

¹²³ Adelaida est le prénom de l'étudiante 1

simples mais on était obligés de parler ; alors je crois que...et disons que les professeurs qui sont venus après lui n'ont pas eu cette initiative

Stg : Mais tu sais ? J'ai l'impression que c'est une activité qui se faisait un peu en cachette parce que moi, faisant mon Master sur la culture, je n'avais pas connaissance de l'activité parce qu'elle ne fait pas partie de l'agenda culturel par exemple, elle est dans les affiches de médiathèque mais on passe à côté et on la voit pas, alors peut-être qu'il faudrait travailler sur la diffusion...

Ét.2 : Et puis disons, j'ai l'impression que l'activité a besoin de l'accompagnement d'un professeur, alors parfois on était 3 personnes et Luis Fer, et même s'il sait beaucoup de choses, il y a des choses comme la prononciation...

Ét.1 : Et puis il faudrait trouver la manière de motiver...

Stg : Bon les filles, merci beaucoup pour votre collaboration !

Annexe 4
Entretien semi-directif à Adèle GROULT, enseignante de l'AFB ayant participé à
*L'actu pour tous*¹²⁴

Stg : Alors Adèle, je voudrais que tu me parles un peu de l'expérience avec tes élèves, comment ils ont réagi ? (*Euh...*) l'ambiance de classe, si tu penses que ça a changé un peu la dynamique de tous les jours, la routine...

A.G : Alors, je leur ai expliqué tout de suite que c'était pour un collègue qui faisait un mémoire et donc qui avait besoin de matériel pour écrire son mémoire donc ça les a motivés tout de suite, donc ils étaient plus dynamiques que d'habitude, ils sont un peu plus apathiques normalement, donc ça les a motivés à bien faire l'activité et...donc en fait j'avais des élèves qui sont arrivés en retard donc 'y a pas tous les élèves qui ont pu voir l'image déclencheur, le document déclencheur avec les statues aux yeux bandés. Ils ont eu un peu de mal à faire des hypothèses sur pourquoi, parce que comme c'est des A1.2, en plus ils ont pas beaucoup de vocabulaire encore pour émettre des hypothèses, parler de ce qu'ils pensent etc. donc ils ont donné leurs hypothèses en espagnol, et j'ai proposé une traduction en français donc, personne n'a trouvé la vraie raison...

Stg : Le pourquoi

A.G : Le pourquoi, donc personne n'a trouvé la vraie raison, le pourquoi, j'ai eu beaucoup...fin...ils ont pris ça au sens figuré avec « Dénoncer l'aveuglement des humains face à la routine »

Stg : Wah !

(*Rires*)

A.G : Euh...

Stg : Mais ils t'ont sorti des réponses comme ça ?

A.G : Oui oui, mais en espagnol ! Fin 'y a eu ça, 'y a eu...euh...sur le même thème, par exemple que c'était pour dénoncer l'égoïsme, l'égoïsme des gens qui sont centrés sur eux-mêmes et

¹²⁴ Entretien effectué le 09.09.2015

qui ne voient pas, qui ne voient pas...qui n'arrivent pas changer leur point de vue, à avoir l'esprit fermé et aussi que c'était un peu dénoncer l'état actuel du monde parce que, en bandant les yeux des statues historiques c'était un peu comme si les grands personnages du passé avaient honte de ce qui se passe aujourd'hui et du coup (*rires*) et du coup les yeux bandés de l'histoire sur le présent fin...bon voilà !

Et 'y a eu aussi un truc plus concret de...que c'est mieux de ressentir, de sentir que de voir, voilà !

Stg : Et...euh...et tu penses que cette activité a changé, on va dire, la dynamique habituelle de ta classe ou euh...pas vraiment

A.G : Euh...ben j'avais jamais fait d'activités comme ça, donc du coup ça a un peu changé la, la, l'habitude mais après fin j'ai quand même l'habitude de travailler avec des images etc., donc ils étaient contents aussi de sortir un peu du livre je pense, de la progression, les points de grammaire tout ça, donc c'était une activité un peu à côté donc je pense que ça leur a plu, et puis juste la lecture de l'article qui a été un peu longue, du coup comme il y a beaucoup de vocabulaire un peu au-dessus du niveau A1.2, mais ça a pas freiné non plus la compréhension globale du texte, c'était juste du coup donner le vocabulaire, donc ça leur a aussi permis d'enrichir leur vocabulaire, et puis donc ils ont pu répondre aux questions avec un peu d'aide quand même, parce qu'ils sont restés un peu penauds au début pour les questions que j'ai posées donc j'ai dû les guider : vous voyez, au début du texte, on peut trouver quand a été lancée cette initiative et puis pour l'activité à la fin, j'ai pas comme ils étaient huit ou neuf fin il y a eu beaucoup d'absents j'ai dû l'adapter.

Stg : D'accord. Quel est le rapport que tu vois entre ce genre d'activités et l'apprentissage de la langue ? Est-ce que tu penses qu'il y a un rapport ? Est-ce que ça peut servir à...nourrir l'apprentissage linguistique ?

A.G : Moi je pense, je pense qu'oui parce que quand on est à la grammaire, au lexique c'est pas suffisant pour apprendre la langue. Pour motiver l'apprenant, c'est important d'introduire des documents authentiques, des thèmes d'actualité, de la culture pour qu'il se rende compte que la langue qu'il apprend, l'outil fin la langue qu'il apprend, c'est pas une fin en soi mais c'est un outil pour communiquer, comprendre des articles, voir des films, discuter avec les gens donc c'est important de traiter des thèmes réels et pas seulement de documents construits par des pédagogues parce que finalement ça, ça dénature un peu la langue et ça peut démotiver au bout d'un moment je pense...

Stg : Normalement à ce niveau-là, on n'introduit pas beaucoup de documents authentiques, on ne travaille pas beaucoup de documents authentiques, pas qui sont proposés par le livre, après c'est le prof qui peut apporter les documents mais...est-ce que tu penses que le fait de travailler avec un document authentique, ça peut poser problème, ou ça pourrait être au contraire une source de motivation...

A.G : J'utilise beaucoup de vidéos, de « youtubers » français, de court-métrages etc. donc effectivement j'essaie de chercher des vidéos qui soient adaptées à leur niveau, mais à chaque fois que je leur montre une vidéo et que je sais que le niveau linguistique est au-dessus de ce qu'ils peuvent comprendre, je les préviens je leur dis donc: « C'est compliqué...euh...le vocabulaire, vous n'avez pas tout le vocabulaire, mais vous vous basez sur des images, essayez de comprendre au maximum ce que vous pouvez », et je pense que ça les motive au contraire, parce que souvent c'est des vidéos drôles etc. et ça leur montre quelque chose d'un peu attractif, et pas juste les documents audio où ils *parlent comme ça, dans les manuels (exagère le ton de la voix en le rendant plus aigu)*

(Rires)

Stg : Où tout est beau, où tout le monde est heureux...

A.G : Oui ! Même depuis le niveau A1.1, j'ai commencé à introduire des choses comme ça pour qu'ils...euh...que ce soit de la musique, de petites vidéos, des articles qui n'ont pas été écrits pour des apprenants, ça leur permet de s'approprier déjà, un peu la culture de la langue qu'ils parlent, alors, non, ça me paraît pas, ça me paraît pas vraiment difficile ou...euh...contreproductif d'introduire des documents authentiques dès le début de l'apprentissage.

Stg : Et toi, dans ta vision d'enseignante...euh...comment te poser la question...euh...parce que là dans cette activité 'y avait pas d'objectif linguistique particulier

A.G : Non...

Stg : Juste faire passer un fait culturel, et travailler sur un fait culturel. Est-ce que tu penses que ça pourrait avoir des conséquences sur leur apprentissage de la langue ou...euh...est-ce qu'il devrait y avoir un objectif explicitement exprimé euh...sur la langue ?

A.G : Non, je pense que le meilleur apprentissage est toujours celui qui se fait en parallèle, comme je dis, avec la langue qui va servir d'outil plus que de fin en elle-même, parce que ben...apprendre les adjectifs démonstratifs c'est sympa, mais c'est mieux de le faire avec un document qui amène l'apprenant à se poser lui-même la question : « Tiens ! Ce, cette qu'est-ce que c'est ? »

Stg : Mais est-ce que vous avez pu travailler cet aspect linguistique ? Parce que c'était pas prévu parmi les objectifs de l'activité

A.G : On a juste travaillé le vocabulaire, et aussi bon du coup quelques connecteurs logiques parce qu'ils ont pas encore de...on n'a pas encore travaillé les connecteurs logiques, donc ça permet d'acquérir déjà quelques connecteurs logiques, et même si on ne fait pas de traitement explicite de la langue, en lisant un article en français, ben ils commencent déjà à voir certaines constructions, certaines façons de parler, donc même si eux-mêmes n'ont pas conscience d'avoir appris quelque chose, ils vont...ça va permettre de commencer à reconnaître du genre : « Ah, cette phrase-là, je me souviens, je l'avais vue, ça voulait dire ça, ça veut dire que je peux l'utiliser peut-être dans ce cas-là ! », donc ça permet de...non...c'est en lisant qu'ils finissent par s'approprier la langue c'est...c'est plus efficace de lire que d'apprendre des règles de grammaire à mon avis.

Stg : D'accord. À ton avis, tu penses que ce genre d'activités qui ne sont pas centrées sur la langue mais plutôt sur la culture, ont quand même des bénéfices sur l'apprentissage de la langue...

A.G : Je pense qu'oui, parce que même quand on regarde les niveaux plus avancés où finalement on fait peu de...fin...les constructions sont déjà acquises, donc finalement ce qu'on fait c'est travailler les expressions, les sujets généraux, et moi je pense que ça peut se faire, à un niveau plus adapté évidemment, dès les premiers niveaux A1, je pense pas que ce soit indispensable d'atteindre le B1, B2 ou C1 parce que les apprenants ont des choses à dire en A1, même s'ils ont pas les moyens de l'exprimer.

Annexe 5
Entretien semi-directif à la classe de la professeure Adèle GROULT¹²⁵

Stg : Bon, je voudrais d'abord savoir à quelles activités culturelles de l'AFB avez-vous participé à présent, c'est vrai que vous n'avez pas commencé il y a très longtemps mais avez-vous déjà eu la possibilité de participer à des activités culturelles organisées par l'AFB ?

(En chœur) : Non ! Non !

Stg : Non ? Aucune ? Même pas à celles qui figurent dans le *Rendez-vous* ?

Quelques étudiants : Non ! Non, monsieur !

Stg : D'accord ! Et...il y a une raison pour ça ? Seulement parce que vous avez commencé il y a très peu ou...

Quelques étudiants : Le temps ! Oui, le temps !

Stg : Vous n'avez pas le temps d'y participer...

Ét. 1 : Ce qui se passe c'est que nous avons des horaires assez lourds, alors celui-ci c'est l'horaire qui nous convient le plus pour apprendre le français, et pour la grande majorité on rentre chez soi pour continuer avec les devoirs de l'université

Stg : Bien sûr, je comprends ! En tout cas, sachez qu'il ne s'agit pas d'une accusation ni rien, c'est seulement une question...Bon, j'aimerais maintenant connaître un peu vos impressions sur l'activité que vous avez faite avec Adèle, hier...comment vous l'avez trouvée ? Vous pouvez dire tout ce que vous voudrez, si vous pensez qu'elle a été pertinente pour vous, qu'elle vous a servi à quelque chose...je sais pas !

Ét. 2 : Moi, personnellement c'est des sujets qui m'intéressent énormément et, techniquement, je pense consacrer une partie de ma vie à ce genre de choses, alors je pense que c'est vraiment pertinent. Dans l'activité on parlait de beaucoup de sujets de mémoire, et...euh...essayer de faire en sorte que les gens prennent conscience de retourner le regard sur ces choses, alors je pense que vraiment important et intéressant.

¹²⁵Transcription de l'entretien effectué le 09.09.2015 en espagnol, ceci en est la traduction en français. La classe possédait un niveau A1.3 (selon les modules de l'AFB).

Stg : OK, pour toi c'était intéressant. Et pour les autres ?

Étd. 3 : Bon, par rapport à l'activité qui consistait à bander les sculptures ou les monuments, je pense que c'est une manière créative d'attirer l'attention, parce que parfois même dans notre contexte, combien de fois on passe devant les monuments et on ne rend pas compte, ou on ne sait pas ce que c'est, alors la réflexion de l'activité est bonne parce que c'est un mouvement artistique parce que c'est quelque chose qui ne permet pas seulement d'apprendre le français, mais...euh...à travers quelque chose d'intéressant, comme l'art, la culture et...oui, c'est une manière créative d'attirer l'attention.

Stg : Que pensez-vous par exemple de ce genre d'activités, si on le compare avec des activités culturelles beaucoup plus emblématiques disons, du français, comme par exemple la gastronomie, parler de comment sont les Français, parce que finalement le sujet que vous avez abordé hier est un sujet d'actualité qui fait partie de l'actualité culturelle en France, mais qui n'est pas forcément la culture que nous avons l'habitude d'apprendre. Que pensez-vous de ce type d'activités ?

Ét. 4 : Moi, je trouve que c'est très intéressant parce que c'est une sorte de culture alternative à celle que l'on nous vend, comme la cuisine, la nourriture...et aussi, il y a une particularité et c'est que le texte était un peu dense, comparé à ce qu'on avait travaillé ici en cours, mais c'était bien d'assumer cela et d'essayer de le digérer, de le comprendre alors...

Stg : Pour toi, c'était intéressant de te lancer à la compréhension d'un texte...

Étd. 4 : Oui, parce cela représentait en quelque sorte une difficulté, alors essayez d'aborder ce texte, le comprendre...bon !

Étd.5 : Je pense aussi que c'est bien d'apprendre ce genre de choses parce que si on finit le cours, et qu'on décide d'aller étudier par exemple en France, on ne verra pas forcément ces choses iconiques tout le temps, c'est-à-dire, ce sont des éléments qui vont être présents dans la culture, mais pas tout le temps on va avoir ces grands référents, alors c'est voir d'autres choses qui font également partie de la culture, et qui peuvent se passer non seulement là-bas, et qui sont un peu plus proches de ce que les gens qui habitent là-bas vivent tous les jours. Cela peut élargir notre vision sur la vie en France.

Étd. 6 : Je voulais dire que j'ai trouvé très intéressant le fait que, avant de rentrer dans le sujet et de découvrir l'intention qu'on avait au moment de bander les yeux des statues, chacun a fait sa propre interprétation de ce qui se passait, alors je pense que c'est intéressant dans la mesure où chacun réinterprète la signification de ces monuments, oui ? On ne se retourne pas tout simplement pour les voir, et se rendre compte qu'ils sont là, mais en plus on les réinterprète, alors j'ai trouvé que c'était intéressant.

Stg : Même si peut-être en raison de votre niveau de langue vous ne pouviez pas faire des phrases trop élaborées, ou exprimer tout cela en français, pensez-vous que ce genre d'activités sont pertinentes pour votre apprentissage ?

Ét. 7 : Oui, parce qu'elles nous donnent une perspective différente, une méthodologie différente pour prendre le cours, ou bien dans ce cas-là, si on fait des activités sur la gastronomie, ça nous donne une perspective différente de c'est qu'est LA France, on nous montre quelque chose de plus réel et des coutumes qu'il y a... Pareil pour les statues, c'était une manière différente de les voir. Alors par exemple hier, lorsqu'on nous a demandé notre opinion, j'ai dit qu'on ne voyait que ce qu'on voulait voir, et alors là ça m'a fait penser qu'on ignore toujours tout, mais si on voit que quelque chose a changé, c'est alors qu'on s'en rend compte, même des petits détails.

Stg : Et, alors concrètement, qu'avez-vous retiré de cette activité ? Pour votre apprentissage ou votre réflexion... euh... qu'avez-vous appris ?

Étd.2 : Je crois qu'il y a une... c'est comme une vision très moraliste des statues ou des sculptures, parce que normalement quand on voit que parfois... je sais pas... lors de la grève paysanne, on mettait un poncho à Simon Bolivar, alors les gens prenaient cela comme un geste irrespectueux, alors je pense que quand il y a une intention derrière il ne s'agit pas de ça. C'est comme une manière différente de rendre évident et de se rendre compte que, d'une certaine manière, eux aussi ils font partie d'une manifestation générale des gens. Dans le cas de cette manifestation où l'on bandait les yeux, c'est exactement la même chose, c'est montrer qu'ils sont là, ce n'est pas... bon, peut-être que certains trouveront cela drôle ou parce que ça les fait rire, mais de toute façon tu te rends compte qu'elles sont là, et tu es intéressé pour savoir ce qui s'est passé et pourquoi ils l'ont fait, alors cela me paraît très intéressant.

Stg : C'est-à-dire que tu as pu l'associer à un fait culturel de ta propre culture ?

Étd.2 : Oui, bien sûr !

Stg : OK, quelqu'un d'autre a peut-être fait la même association ?

Ét.3 : Oui, c'est ce que disais tout à l'heure : sincèrement combien de fois je suis passée par là et je ne savais pas que ce lieu s'appelait « La plaza de los periodistas », je ne suis pas de Bogota, alors je passais...mais alors c'est pour ça que je faisais la réflexion, c'est une manière créative de mener une réflexion sur des choses que nous considérons comme acquises, ou qui ne nous intéressent pas, mais alors c'est intéressant de voir tous ces mouvements artistiques, ou ces manières de revendiquer l'art qui sont tellement propres à la France.

Annexe 6

Entretien semi-directif à Adriana HERRERA, enseignante de l'AFB ayant participé à *L'actu pour tous*¹²⁶

Stg : Adrianita, j'aimerais que tu me racontes comment tu as trouvé l'activité, quelles réactions tu as pu observer chez les étudiants...euh...si tu penses que ce genre d'activités contribue à leur apprentissage et comment...

A.H : L'activité m'a parue intéressante et adéquate...euh...pour moi elle a changé un peu la routine des cours de tous les jours...euh...ils ont beaucoup aimé, c'était mon impression ce jour-là. Ils ont beaucoup participé, lorsque nous avons fait l'activité d'association avec la Colombie, ils ont proposé des exemples inimaginables, ils ont beaucoup aimé et...une petite remarque quand même en raison du niveau, ce serait peut-être que l'activité devrait être dirigée par l'enseignant...euh...parce que mes étudiants avaient déjà un certain niveau, ils étaient sur le point de finir le manuel, et le niveau du médiathécaire était un peu bas, alors il faudrait peut-être réviser cet aspect-là...

Stg : Mais tu as été là à animer l'activité avec lui ?

A.H : Oui, bien sûr ! Je corrigeais, j'animais, mais disons que c'est lui qui a dirigé l'activité

Stg : Et tu penses que ce genre d'activités leur permettent de découvrir des choses...euh...parce que finalement en cours on travaille la culture aussi, sous forme de codes socioculturels...

A.H : Oui, mais elle reste quand même limitée aux sujets abordés dans la progression, alors que cette activité était complètement différente et oxygénait la routine, comme je te disais tout à l'heure.

Stg : Et tu crois que, culturellement, il y a eu des éléments qui ont été véhiculés par l'activité ?

A.H : Oui, oui bien sûr (*pause de 4 secondes*) euh...un sujet tellement quotidien, et qui nous touche également. Je leur disais que c'est quelque chose qui nous arrive ici également : nous passons devant les sculptures et...on ne sait pas comment elles s'appellent, aucune idée...alors disons que l'activité a éveillé chez eux une conscience et d'interculturel.

Stg : Et toi, à l'avenir participerais-tu à ce genre d'activités ?

¹²⁶ Cet entretien a été effectué le 07.09.2015 en espagnol. Ceci en est la traduction.

A.H : Ah, oui bien sûr ! Pour moi, ce sont des activités qui complètent et qui motivent les étudiants.

Annexe 7
Entretien semi-directif à la classe de la professeure Adriana HERRERA¹²⁷

Stg : Alors pour commencer, j'aimerais savoir à quelles activités de l'Alliance avez-vous participé ?

Ét.1 : À la *Fête de la musique* (Dit le nom en français)

Stg : À la *Fête de la musique*

Ét.2 : À la *Fête gastronomique*

Stg : Au *Festival de la gastronomie*. Quoi d'autre ?

Ét.3 : L'activité qui consistait à répondre à des questions, je me rappelle pas comment elle s'appelle...

Stg : *Questions pour un Champion* ?

Ét.3 : Oui, c'est ça !

Stg : OK, qu'est-ce qui vous a motivé à participer à ces activités culturelles que vous venez de mentionner ?

Ét.4 : Curiosité

Stg : Par curiosité de quoi ?

Ét.4 : Je sais pas...de ce qu'on allait faire

Stg : D'accord, curiosité de l'activité en soi

Ét.5 : Par exemple, pour l'activité de la gastronomie, pour la nourriture

(Rires)

Ét.5 : Non, non sérieux ! Non pas pour satisfaire mon appétit, mais pour disons...il y avait beaucoup de différents pays, que je ne savais même pas qui existaient, et qui étaient tellement délicieux, alors c'était intéressant pour moi.

Stg : D'accord, la découverte des plats venus d'ailleurs. Et pour les personnes qui n'ont pas participé, on pourrait connaître vos raisons ?

Ét.6 : J'étais pas là !

(Rires)

¹²⁷ Transcription de l'entretien effectué le 07.09.2015 en espagnol, ceci en est la traduction en français. La classe possédait un niveau B1.1 (selon les modules de l'AFB).

Stg : D'accord, tu n'étais pas là. Et les autres ?

Ét.2 : Ben, la dernière fois nous sommes allés à la médiathèque pour assister à l'exposition d'une bande dessinée et...nous sommes tous y allés avec la classe...c'était intéressant mais c'était en espagnol...

Stg : OK, et vous auriez aimé que ce soit en français ?

Ét.2 : Oui...

Ét. 7 : Par exemple, quand j'étais à Cedritos, nous sommes allés à la médiathèque pour l'exposition de quelqu'un qui parlait d'un petit bateau qui prenait feu, mais j'étais en A1.1 alors je ne comprenais que dalle alors j'étais un peu (*fait un geste d'étonnement*) mais c'était quand même intéressant. Si on l'avait fait en ce moment, j'aurais compris...

Stg : OK, merci. Et si on parlait ponctuellement de l'activité de vendredi dernier, une activité dans laquelle vous appris la culture autrement, pas la culture classique de la nourriture ou ce genre de choses, mais c'est quelque chose qui se passe en France, et qui fait partie de la culture quotidienne de là-bas. Que pensez-vous de ce type d'activités si on les compare, par exemple aux autres comme le *Festival gastronomique* qui est une culture plus statique, disons...

Ét.6 : C'est pour avoir plus d'expérience quand on te parle en français, alors ça donne plus de sécurité au moment de répondre et puis ça apporte du vocabulaire.

Ét.7 : Et je crois que non seulement la langue, parce que bon on parle oui ok mais tu ne connais rien sur la France.

Ét.5 : Oui, c'était justement ce que je me disais et c'est pour ça que l'on trouve de l'intérêt à ces activités, parce qu'on est dans cette « ambiance française », même si on est à des millions de kilomètres mais on peut ressentir cette ambiance...

Stg : Mais le thème de discussion de vendredi dernier n'était pas du passé, mais bien au contraire c'était un sujet assez actuel

Ét.5 : Ah, oui ! Mais je le dis surtout pour les statues, les figures...

Stg : Et vous avez l'impression que, culturellement parlant, cela vous a apporté quelque chose ?

Ét.8 : Je crois que...je crois que ça nous a aidé à briser des schèmes, parce que j'avais l'idée qu'en France et en Europe en général, les gens sont plus...s'approprient plus la culture de ces pays-là et de leurs trésors disons...artistiques, à la différence de ce qui se passe en Colombie, ici on fait des graffitis dessus et tout. Mais alors voir qu'en réalité ils sont tellement oubliés (il parle des monuments à Marseille) qu'ils sont obligés de faire une réappropriation, alors cela m'a

paru...oui...en réalité il y a un problème d'appropriation de la culture non seulement en Amérique Latine mais également en Europe.

Alors, dans mon cas, ça a permis de briser ce schème pour moi que là-bas il y a aussi ce problème...

Stg : En plus, parce que je crois que vous avez pu avoir une discussion avec Luis Fernando, en rapprochant cet événement de la Colombie, de ce type de manifestations ici alors...euh...dans quelle mesure cela vous a permis de repenser votre culture ou...je sais pas...

(Silence de 6 secondes environ / Quelques rires)

C'est-à-dire, est-ce que l'activité a été pertinente pour votre apprentissage ou elle vous a apporté des éléments culturels sur la culture française ou vous pensez qu'elle ne l'a pas été ? Parce que si elle ne l'a pas été, vous pouvez le dire...

Ét. 5 : Euh...ce qui est important c'est le point de vue, la manière dont ils reflètent les choses et comment ils attirent l'attention, même pour nous. Ça c'est la grande différence, qu'ils ont ce petit peu de prudence, pour ainsi dire, parce qu'ils mettent un bandeau rouge sur les yeux alors que nous ici, on fait des graffitis partout, alors...

Ét. 8 : Mais ils continuent d'être ignorés...

Ét. 5 : Exactement, mais les Français ils ont cette culture, ce petit peu plus de prudence qui fait qu'ils disent : « Non, ça fait partie de mon pays, ne le détruisons pas, mais mettons quelque chose dessus ». En revanche ici, ils gâchent tout et ils écrivent dessus pour ainsi dire...Je pense ça.

Ét.8 : Je crois que...euh...l'activité a été pertinente dans la mesure où elle nous a permis de voir tout ça, mais moi personnellement je pense qu'elle n'a pas été pertinente pour apprendre le français. C'est-à-dire, oui on a pu voir qu'il y a eu un mouvement de personnes qui ont voulu attirer l'attention sur ces statues, on les a vu et puis voilà, mais je n'ai pas l'impression que cela m'ait aidé à mieux parler français ou à apprendre le français...

Stg : Et pourquoi tu crois que...parce que finalement dans cette activité il y avait une partie culturelle, mais également une partie linguistique qui est la lecture à haute voix, la possibilité de pouvoir vous exprimer en français...

Ét.8 : Alors, c'est plutôt que je n'ai pas l'impression de ne pas avoir appris, mais que l'activité n'a pas été innovante ou différent de ce qu'on fait en classe parce que lire à haute on le fait en classe et parler aussi. Alors vu comme ça, je pense que ça a été une séance normale de cours ...alors pour moi l'activité n'a pas été innovante.

Annexe 8
Questionnaire d'enquête anonyme Café-Rencontre¹²⁸(Version originelle en espagnol)

Encuesta de actividades culturales : Café-Rencontre

Gracias por haber aceptado llenar este formulario. En él encontrarás preguntas relacionadas con tu participación en el Café-rencontre del 29 de abril pasado. Por favor responde a cada pregunta sinceramente y explicando las respuestas de la manera más clara posible (si es necesario).

1) ¿Cuánta relación encuentras entre el aprendizaje del francés y actividades como el Café-rencontre ?
Califica de 1 a 5 (1=Muy poca y 5=mucha relación)

1 5

Da algunas razones para tu calificación (máximo 3)

2) ¿Crees que estas actividades son importantes para el aprendizaje al aprender una lengua extranjera ?
Califica de 1 a 5 (1=no son importantes y 5=son muy importantes)

1 5

Da algunas razones para justificar tu calificación (3 máximo)

3) ¿Esta actividad te permitió descubrir aspectos de la cultura francesa/francófona ?

Si
 No

¿Cuáles ? Menciona máximo 3

4) ¿Consideras que esta actividad influyó en tu visión de la lengua o de la cultura francófona ?

Si
 No

¿Por qué ? Explica brevemente

5) ¿Consideras que después de esta actividad el ambiente de clase cambió ? ¿De qué manera ? (Califica en el rango propuesto, 3 representaría que no hubo cambio alguno)

1 2 3 4 5

Justifica brevemente tu respuesta

6) ¿Sientes que esta actividad tuvo alguna influencia en tu motivación por aprender la lengua ?

Si
 No

Justifica brevemente tu respuesta

¹²⁸ Le questionnaire utilisé originellement est disponible sur internet à l'adresse: <http://goo.gl/forms/WEJ9ELUNO4>

Annexe 9
Questionnaire d'enquête anonyme Café-Rencontre¹²⁹(Version traduite en français)

Enquête d'activités culturelles: Café-Rencontre

Merci d'avoir accepté de remplir ce formulaire. Tu y trouveras des questions portant sur le Café-Rencontre du 29 avril. Veuillez répondre à chaque question sincèrement et en expliquant les réponses le plus clairement possible (si nécessaire).

1) Dans quelle mesure y a-t-il une relation entre l'apprentissage du français et des activités comme e Café-Rencontre ?

Note de 1 à 5 (1=Relation presque inexistante et 5=beaucoup de relation)

1 5

Justifie ton choix (3 raisons maximum)

2) Trouves-tu que ces activités sont importantes au moment d'apprendre une langue étrangère ?

Note de 1 à 5 (1=pas important et 5=très important)

1 5

Justifie ton choix (3 raisons maximum)

3) Cette activité t'a-t-elle permis de découvrir des éléments de la culture francophone ou de la langue française ?

Oui

Non

Lesquels ? Mentionnes-en 3 maximum

4) Penses-tu que cette activité a-t-elle influencée sur ta vision de la langue française ou de la culture francophone ?

Oui

Non

Pourquoi? Explique ta réponse en quelques mots.

5) À ton avis, cette activité a-t-elle modifié l'ambiance de classe? Comment ?

Note de 1 à 5 (1=très négativement et 5=très positivement)

1 2 3 4 5

Justifie ta réponse en quelques mots.

6) Cette activité a-t-elle eu une influence sur ta motivation pour apprendre la langue?

Oui

Non

Justifie ta réponse en quelques mots

¹²⁹ Le questionnaire utilisé originalement est disponible sur internet à l'adresse: <http://goo.gl/forms/WEJ9ELUNO4>

Annexe 10
Questionnaire d'enquête anonyme « Fête de la musique » (Version originelle en espagnol)

Encuesta de actividades culturales : Fête de la musique

Gracias por haber aceptado llenar este formulario. En él encontrarás preguntas relacionadas con tu participación en la Fête de la musique el 19 de junio pasado. Por favor responde a cada pregunta sinceramente y explicando las respuestas de la manera más clara posible (si es necesario).

1) ¿Consideras que hay una relación entre el aprendizaje del francés y actividades como la Fête de la musique? Califica de 1 a 5 (siendo 1 muy poca relación y 5 mucha relación)

Muy poca Mucha

Da algunas razones para tu calificación (máximo 3)

2) ¿Cuál es el aporte más importante de estas actividades al aprendizaje de la lengua francesa? Explica brevemente tu opinión (30-40 palabras)

3) ¿Esta actividad te permitió descubrir aspectos de la cultura francesa/francófona ?

Si
 No

¿Cuáles ? Menciona máximo 3

4) ¿Consideras que esta actividad influyó en tu visión de la lengua o de la cultura francófona ?

Si
 No

¿Por qué ? Explica brevemente

5) ¿Consideras que después de esta actividad el ambiente de clase cambió ? ¿De qué manera ? (Califica en el rango propuesto, 3 representaría que no hubo cambio alguno)

Muy negativamente Muy positivamente

Justifica brevemente tu respuesta

6) ¿Sientes que esta actividad tuvo alguna influencia en tu motivación por aprender la lengua ?

Si
 No

Justifica brevemente tu respuesta

7) Tu participaste :

únicamente en la actividad de sensibilización (trabajo sobre el afiche, el video y el historique)

únicamente en la presentación de la Fête de la musique (como participante o como asistente)

en ambas actividades

¿Consideras que estas actividades son pertinentes dentro de tu aprendizaje de la lengua ? ¿Por qué ?

Annexe 11
Questionnaire d'enquête anonyme « Fête de la musique » (Version traduite en français)

Enquête d'activités culturelles: Fête de la musique

Merci d'avoir accepté de remplir ce formulaire. Tu y trouveras des questions portant sur la Fête de la musique du 19 juin. Veuille répondre à chaque question sincèrement et en expliquant les réponses le plus clairement possible (si nécessaire).

1) Dans quelle mesure y a-t-il une relation entre l'apprentissage du français et des activités comme la Fête de la musique?

Note de 1 à 5 (1=Relation presque inexistante et 5=beaucoup de relation)

1

--	--	--	--	--

Justifie ta réponse en quelques mots.

2) Quel est le principal apport de ce type d'activités à l'apprentissage de la langue ? Explique ta réponse (30-40 mots)

3) Cette activité t'a-t-elle permis de découvrir des aspects de la culture française/francophone ?

Oui
 Non

Lesquels ? Mentionnes-en 3 maximum

4) Penses-tu que cette activité a-t-elle influencé ta vision de la langue française ou de la culture française/francophone ?

Oui
 Non

Pourquoi? Explique ta réponse en quelques mots

5) À ton avis, cette activité a-t-elle modifié l'ambiance de classe? Comment ?

Note de 1 à 5 (1=très négativement et 5=très positivement)

1 2 3 4 5

--	--	--	--	--

Justifie ta réponse en quelques mots.

6) Cette activité a-t-elle eu une influence sur ta motivation pour apprendre la langue?

Oui
 Non

Justifie ta réponse en quelques mots

7) Tu as participé:

uniquement à l'activité de sensibilisation (travail sur l'affiche, la vidéo et l'historique))

uniquement à l'activité de la Fête de la musique (en tant que participant ou assistant)

aux deux activités

Trouves-tu que ces activités sont pertinentes pour l'apprentissage de la langue ? Pourquoi ?

Annexe 12
Fiche pédagogique « Fête de la musique »

FÊTE DE LA MUSIQUE 2015
VIVRE ENSEMBLE LA MUSIQUE

Pour commencer

En tant qu'activité de sensibilisation, l'enseignant pourrait dire aux étudiants qu'en France l'utilisation des sigles et acronymes est une pratique très courante, et même fortement ancrée à la mentalité française. Il pourrait en donner quelques exemples du quotidien (SNCF, BNP PARIBAS, TVA etc.) et inviter la classe à réfléchir à leur signification. S'il a le temps, et à fin d'élargir les connaissances socioculturelles des étudiants, il pourrait distribuer une étiquette par étudiant (à découper ci-dessous) et s'amuser avec la classe à trouver la signification (qu'elle soit la vraie ou une signification inventée qui corresponde aux lettres).

RATP	BD	HLM
CDD	CDI	SDF
DROM	COM	DUT
TGV	VO	RIB
PACA	SMIC	CAF
PDG	CAPES	CV

Réponses

RATP : Régie Autonome de Transports Parisiens
BD : Bande Dessinée
HLM : Habitation à Loyer Modéré
CDD : Contrat à Durée Déterminée
CDI : Contrat à Durée Indéterminée
SDF : Sans Domicile Fixe
DROM : Département et Région d'Outre-Mer

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie
TGV : Train à Grande Vitesse
VO : Version Originale
RIB : Relevé d'Identité Bancaire
PACA : Provence-Alpes-Côte d'Azur
SMIC : Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance
CAF : Caisse d'Allocations Familiales

COM : Collectivité d’Outre-Mer

CAPES : Certificat d’Aptitude au professorat de l’enseignement du second degré

CV : Curriculum Vitae

PDG : Président-Directeur Général

La musique s’affiche en 2015 !

Sur les bases de l’activité précédente, l’enseignant peut projeter (s’il dispose d’un vidéoprojecteur) ou bien distribuer des photocopies de l’affiche officielle de la Fête de la Musique 2015. Il demandera aux étudiants de retrouver la signification de l’acronyme FDLM et, à partir de leur observation, de discuter en groupe ou en binômes sur les questions qui figurent sur la **fiche élève**.

Réponses

- Le slogan de cette année c’est *Vivre la musique ensemble*.
- La # (dièse) a un double objectif sur l’affiche : d’un côté, celui de renforcer le thème de la musique et de suggérer que cette année la Fête va « s’élever d’un demi-ton », c’est-à-dire, qu’elle va être meilleure que les années précédentes. De l’autre côté, de rappeler aux participants que 2015 c’est l’année de partager la Fête avec tout le monde sur les réseaux sociaux (# est le symbole du *hash-tag*).
- Les lettres sont floues parce qu’elles sont en pleine vibration grâce à la musique, c’est encore une invitation à « vibrer » avec la Fête.
- *Réponse personnelle de chaque étudiant*

Vivre la musique !

Après avoir réfléchi sur la Fête à l’aide de l’affiche publicitaire, l’enseignant passera le spot publicitaire réalisé en Belgique pour l’édition 2015.

<https://www.youtube.com/watch?v=7PIwoDSpUxs>

Dans un premier temps, il pourrait poser des questions générales sur le type de vidéo visionnée et le sujet principal pour, dans les visionnages successifs, se concentrer plus sur les détails en utilisant le tableau VRAI/FAUX proposé dans la **fiche élève**.

Réponses

VRAI : Les deux organisateurs sont la RTBF et le Conseil de la Musique.

FAUX : Elle dure 3 jours (du 19 au 21 juin)

VRAI : Animations pour petits et grands

FAUX : Les 700 concerts annoncés sont gratuits

VRAI : Les manifestations auront lieu à Bruxelles et dans toute la Wallonie (la Belgique francophone)

Il était une fois...la Fête de la Musique !

Afin que les étudiants aient une vue d'ensemble de la *Fête de la Musique*, l'enseignant pourrait les inviter à compléter le texte proposé dans la **fiche élève** et le corriger en grand groupe.

Réponses

Ministère / musiciens / politique / gratuité / adhésion / gratuité / population / culturelles / s'exporter / pays

Vivons ensemble la musique !

Pour terminer, l'enseignant demandera aux apprenants de former des groupes (des binômes ou des trinômes, dans l'idéal) et leur donnera une copie de l'**affiche FDLM personnalisable** pour qu'ils illustrent comment ils vivent ensemble la musique. Au bout d'un certain temps de préparation, chaque groupe pourrait présenter son affiche à la classe, en expliquer le concept et, pourquoi pas, voter pour la meilleure affiche.

SOURCES DE RÉFÉRENCE

<http://fetedelamusique.culturecommunication.gouv.fr/Actualites/La-FDLM-s-affiche>

<http://www.sortiraparis.com/scenes/concert-musique/guides/53382-la-fete-de-la-musique-2015-a-paris-et-en-ile-de-france>

Annexe 13
Fiche pour l'élève « Fête de la musique »

FÊTE DE LA MUSIQUE 2015
VIVRE ENSEMBLE LA MUSIQUE



La musique s'affiche en 2015 !

Regardez l'affiche publicitaire de cette année et discutez avec vos camarades autour des questions suivantes.

- Quel est le slogan de la Fête de la Musique 2015 ?
- Pourquoi y a-t-il un # dans l'affiche ? Qu'indique-t-il ?
- Pourquoi les lettres sont-elles floues ?
- Comment trouvez-vous cette affiche ?

Vivre la musique !

Regardez le spot publicitaire et cochez VRAI ou FAUX.

AFFIRMATION	VRAI	FAUX
La Fête de la Musique en Belgique a deux organisateurs principaux.		
L'édition de cette année dure 4 jours.		
Les animations proposées s'adressent à différents publics.		
Les entrées aux concerts ont un prix très accessible.		
Le spot vise notamment les belges francophones.		

Il était une fois...la Fête de la Musique !

Complétez le texte à l'aide des mots proposés.

Politique – pays – population – ministère – s'exporter – rendez-vous – musiciens – culturelles – gratuité - adhésion

Créée en 1982 par le de la Culture, cette mobilisation des professionnels et amateurs, devient immédiatement une manifestation populaire, la traduction d'une qui entendait accorder leur place aux pratiques « nouvelles » ainsi qu'au rock, au jazz, à la chanson et aux musiques traditionnelles.

La des concerts, le soutien de la SACEM, le relais des médias, l'appui des collectivités territoriales et l'..... de plus en plus large de la

allaient en faire, en quelques années, une des grandes manifestations
françaises.

D'ailleurs, elle commence à en 1985, à l'occasion de l'Année européenne de
la Musique. En moins de quinze ans, la Fête de la Musique sera reprise dans plus de cent
....., sur les cinq continents!

..... le dimanche 21 juin 2015, pour la 34^e édition de la Fête de la Musique.

Annexe 14
Affiche personnalisable FDLM 2015¹³⁰



¹³⁰ Cette affiche fait partie du matériel à disposition des enseignants pour travailler l'événement sur <http://fetedelamusique.culturecommunication.gouv.fr/>

Annexe 15

Fiche de travail L'Actu pour tous : Nairo Quintana (29.07.2015)¹³¹

....L'actu pour tous....
Médiathèque AF
Siege Centre
29/07/2015

Nairo Quintana¹³²



Nairo Alexander Quintana Rojas, né à Tunja, le 4 février 1990, est un coureur cycliste colombien, membre de l'équipe Movistar. Il a notamment remporté le Tour d'Italie 2014.

Nairo Quintana commence le cyclisme grâce à un vélo offert par son père lorsqu'il a 8 ans. Habitant dans un village perché à 2 800 mètres d'altitude, il est prédisposé à perfectionner ses talents de grimpeur.

Il est décrit par son père comme « une personne humble, il est très aimé ». Son frère cadet Dayer, né en 1992, pratique également le cyclisme.

Après avoir été champion de Colombie espoirs contre-la-montre en 2009 au sein de l'équipe Boyacá es Para Vivirla, il signe en 2010 dans l'équipe Café de Colombia-Colombia es Pasión. Durant la saison 2010, il remporte les sixième et septième étapes du Tour de l'Avenir, une étape de montagne et un contre-la-montre en côte à Risoul, et s'adjuge la victoire finale devant Andrew Talansky et son compatriote Jarlinson Pantano.

2015

Il reprend la compétition sur le Tour de San Luis, où il se classe troisième du classement général. Il remporte en mars Tirreno-Adriatico grâce à une attaque décisive dans le mont Terminillo au terme de la cinquième étape, sous la neige.

¹³¹ Cette fiche a été conçue par les médiathécaires du siège centre, avant l'accompagnement pédagogique du stagiaire.

¹³² Nairo Alexander Quintana Rojas article disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Nairo_Quintana

Il décide ensuite de prendre part aux Classiques belges À Travers les Flandres et au Grand Prix E3 afin de s'habituer à rouler sur les pavés en situation de course, car la quatrième étape du Tour de France en contiendra

Style

Quintana est un coureur à tempérament offensif comme le prouve son attaque dans la descente du Stelvio au cours du Tour d'Italie 2014 ou bien son accélération dans le final de l'étape du Tour de France 2013 arrivant au Mont Ventoux. Il est un grimpeur qui a tendance à monter les cols en force, avec une cadence de pédalage peu élevée. De plus c'est un coureur endurant capable de longs raids comme lors de la 16e étape du Tour d'Italie 2014. Son principale point faible réside dans les contre-la-montre malgré des progrès notables dans l'exercice.

Significations et origines des maillots du Tour de France¹³³

Si le tour de France existe depuis 1903, les maillots eux sont plus récents et ont chacun une signification et une histoire particulière. Jaune ? Vert ? Blanc ? A pois ? Voici les significations des maillots du **Tour de France** de cyclisme histoire de ne pas être en reste avec l'actu du Tour et de bluffer votre entourage

Le maillot jaune : le plus emblématique et le plus convoité de tous



Le **maillot jaune** ne fait son apparition sur le Tour de France qu'en 1919, à l'initiative d'Henri Desgrange. Désormais, même les neophytes le reconnaissent, le maillot jaune est le plus important de tous, puisque c'est lui qui désignera le vainqueur à l'issue de la compétition. La couleur jaune rappelle la couleur du journal L'Auto (ancêtre de L'Équipe) qui était l'organisateur de l'épreuve. Le coureur recevant le maillot jaune lors de la toute dernière étape remporte donc le Tour.



Le maillot vert

Il est porté par le leader du classement par points du Tour de France. Les points sont attribués lors de **sprints** intermédiaires durant la course ainsi qu'à l'arrivée des étapes.

Le maillot à pois rouge



Le maillot à pois désigne le meilleur grimpeur du Tour de France. Le vainqueur est désigné en fonction du classement de la Montagne. Chaque col, selon sa difficulté,

133

Le maillot Significations et origines des maillots du Tour de France

<http://www.btwin.com/blog/fr/blog-et-actualite/le-blog/evenements-velo/tour-de-france/significations-et-origines-des-maillots-du-tour-de-france/>

rapporte des points. Le **meilleur grimpeur** est celui qui totalise le plus grand nombre de points.

A ce jour, **Richard Virenque** est le grimpeur qui a été le plus titré



Le maillot blanc est porté par le **meilleur jeune** coureur (**moins de 25 ans**) du classement général.

Annexe 16

Fiche de travail L'Actu pour tous : Paris Plage

PROPOSITION NIVEAU DÉBUTANT

Les Parisiens ont leur plage.

Une nouvelle fois, cet été, l'espace des **voies sur berges parisiennes**, traditionnellement dédié à la voiture, reprend des airs de **bord de mer** en étant rendu aux **promeneurs**, aux **cyclistes** et aux **rollers**, pour une opération d'animation d'abord destinée à tous les **Parisiens** et, plus largement, aux **Franciliens**, ainsi qu'aux **touristes**.



Basket, tennis, lutte, escrime, tennis de table, pétanque, tai-chi, danse de salon, espace fitness, douche à microgouttelettes, bibliothèque éphémère et "Plage aventure" pour les plus jeunes, avec baignade et jeux d'eau, concerts, ateliers et spectacles pour se divertir, **Paris Plages** donne un air de vacances aux **Quais de Seine**, entre transats, palmiers et 5 000 tonnes de **sable fin** !

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Quiz de compréhension écrite

Les étudiants se divisent en deux équipes (ou plus, en fonction du nombre d'élèves) pour répondre aux questions de compréhension. Une fois l'animateur a lu la question, chaque équipe aura 1 minute pour se mettre d'accord sur la réponse. Au bout de ce temps-là, la première équipe à donner la bonne réponse gagnera le point.

- Quels publics peuvent profiter de cette édition de *Paris-plages* ?

Les promeneurs, les cyclistes et les rollers.

- À qui est destinée cette opération ?

Aux Franciliens, mais aussi aux touristes.

- Nommez 3 sports que vous pouvez pratiquer pendant cette opération.

Réponse au choix parmi : le basket, le tennis, la lutte, le tennis de table, la pétanque, le tai-chi ou le fitness.

- Nommez 3 activités culturelles organisées pendant *Paris-plages* ?

Réponse au choix parmi : une bibliothèque éphémère, des concerts, des ateliers et des spectacles.

- Combien de sable est utilisé pour cette opération ?

5000 tonnes

Questions pour la discussion

L'animateur peut se servir des questions proposées ci-dessous pour animer la discussion avec les étudiants.

- Aimez-vous aller à la plage ? Pourquoi ?
- Que peut-on faire sur la plage ?
- Aimerez-vous participer à *Paris-plages* ? Pourquoi ?

PROPOSITION NIVEAU INTERMÉDIAIRE

15 août 1915: Paris Plage ouvre aux Tuileries¹³⁴

Aux portes des Tuileries, Les Parisiens peuvent, en ce mois d'août 1915, profiter pleinement des joies de la plage. Il ne manque ni les vagues, ni les cuirassés... écrit *Le Figaro* du 15 août 1915.

«Elle est aux portes des Tuileries, comme il convient à une plage réservée à nos petits Parisiens. C'est une vraie plage: large bordure de sable blanc, point de galets et des vagues douces - avec un peu d'écume - qui viennent mouiller plus haut que les genoux.

Les familles s'y installent sur des pliants, comme à la vraie mer, les mamans en arrière, laissant le rivage aux travailleurs des forts ou plutôt des tranchées: la tranchée est, cet été, le seul jeu possible. On creuse des rigoles profondes dans le sable et l'on y amène l'eau pour patauger comme faisait le grand frère l'hiver dernier.

Des peupliers centenaires abritent ce petit monde affairé. Sans doute le tramway corne, en hauteur ; du pont Solférino, les badauds, contemplant cette animation balnéaire et il faut, pour avoir des vagues, attendre le bon plaisir du bateau-mouche. Mais le bateau-mouche remplace fort bien le cuirassé à l'horizon, et la plage Solférino est vraiment une jolie plage, à l'heure du communiqué, pour jouer à la petite guerre.» écrit *Le Figaro* du 15 août 1915.

¹³⁴ Le figaro : Paris Plages histoire. Disponible sur le site d'internet : <http://www.lefigaro.fr/histoire/centenaire-14-18/2014/08/15/26002-20140815ARTFIG00069-15-aout-1915-paris-plage-ouvre-aux-tuileries.php> Consultado el [03/08/2015]

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Quiz de compréhension écrite

Les étudiants se divisent en deux équipes (ou plus, en fonction du nombre d'élèves) pour répondre aux questions de compréhension. Une fois l'animateur a lu la question, chaque équipe aura 1 minute pour se mettre d'accord sur la réponse. Au bout de ce temps-là, la première équipe à donner la bonne réponse gagnera le point.

- Quel journal publie pour la première fois un article sur *Paris-plages* ?

Le Figaro

- En quelle année a eu lieu la première version de *Paris-plages* ?

1915

- Selon l'article, quels publics profitent de cette première version de l'événement ?

Les familles, les mamans et les travailleurs.

- Qu'est-ce qui produit les vagues sur la Seine ?

Le passage des bateaux-mouches

Questions pour la discussion

L'animateur peut se servir des questions proposées ci-dessous pour animer la discussion avec les étudiants.

- Que pensez-vous de ce genre d'initiatives ? Justifiez
- Pourquoi les Parisiens apprécient tellement cette initiative ?
- Pensez-vous qu'une telle initiative pourrait être mise en place à Bogotá ou dans une autre ville du pays ? Sous quelles conditions ?

Annexe 17

Fiche de travail L'Actu pour tous : Manifestation sur les statues de Marseille

ARTICLE NIVEAU INTERMÉDIAIRE-AVANCÉ

Le mystère est levé sur les statues aux yeux bandés à Marseille¹³⁵



Des statues sont-elles victimes d'aveuglement à Marseille? Depuis le mois de juillet, les yeux de plusieurs sculptures exposées dans la ville ont été recouverts d'un bandeau de velours rouge: là le David qui tourne le dos aux plages du Prado, ici sur l'allégorie de la Durance... Une initiative qui interpellait mais effectuée sans explication. Que signifie ce geste? La réponse n'est pas encore claire (y en a-t-il une précise?), mais La Provence a une piste.

Le quotidien régional, qui évoquait les statues aux yeux bandés dans un premier article le 12 août, a reçu quelques indices. Comme dans une chasse au trésor, il a dû remonter à la source pour découvrir qui se cachait derrière ces voiles de velours. Mercredi 19 août, le journal a reçu une lettre coiffée du même tissu que les yeux des statues, avec une boîte de calissons d'Aix-en-Provence.

Sur la carte reçue sont représentées les statues déjà bandées agrémentées d'une question : «Quels seront les prochains?». Il semblerait donc qu'un collectif artistique baptisé Blind Symbols se cache derrière cette action et qu'il dispense avec malice ses indices.

Alors qu'une page Facebook permet à chacun de laisser aller son imagination pour tenter de donner une explication, un site recense ces méfaits artistiques. Qui sont présentés ainsi: «Manifestation légère à la conséquence matérielle inexistante, Blind Symbols est une reconquête du patrimoine artistique et mémoriel collectif, dans l'interrogation et la sublimation.»

Le message reste cryptique. Il semblerait que cela soit pour la beauté du geste. Aussi poétique qu'artistique, Blind Symbols, en voilant la vue de ces statues, dévoile aux passants le patrimoine qu'ils ont sous les yeux mais auquel ils ne prêtent parfois pas un seul regard. Un coup d'œil inspirant. Les statues, ainsi aveuglées, n'ont jamais été autant scrutées. L'identité du ou des artistes n'a quant à elle toujours pas été dévoilée.

1 Le mystère est levé sur les statues aux yeux bandés à Marseille. Disponible sur internet : <http://goo.gl/ObAmQ6>

ARTICLE NIVEAU DÉBUTANT-INTERMÉDIAIRE INITIAL

Le mystère est levé sur les statues aux yeux bandés à Marseille¹³⁶



Depuis juillet, plusieurs sculptures de la ville ont été aveuglées par un bandeau rouge : un geste du collectif d'artistes surnommé Blind Symbols, pour inviter à une «reconquête du patrimoine». Que signifie ce geste? La réponse n'est pas encore claire, mais La Provence a une piste.

Le quotidien régional, qui évoquait les statues aux yeux bandés dans un premier article le 12 août, a reçu quelques indices. Mercredi 19 août, le journal a reçu une lettre coiffée avec une boîte de bonbons typiques d'Aix-en-Provence : les calissons. En plus, le paquet contenait une carte où sont représentées les statues déjà bandées accompagnées d'une question : «Quels seront les prochains?».

Alors qu'une page Facebook permet à chacun de donner libre cours à son imagination pour tenter de donner une explication, un site recense ces « délits » artistiques. Qui sont présentés ainsi: «Manifestation légère à la conséquence matérielle inexistante, Blind Symbols est une reconquête du patrimoine artistique et mémoriel collectif, dans l'interrogation et la sublimation.»

Le message reste confus, apparemment pour la beauté du geste. Aussi poétique qu'artistique, Blind Symbols, voile la vue de ces statues et dévoile aux passants le patrimoine qu'ils ont sous les yeux mais qu'ils ne regardent jamais. Les statues, ainsi aveuglées, n'ont jamais été observées avec tant d'attention. L'identité du ou des artistes reste secrète.

PROPOSITION D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

1. Travail sur l'image

Avant de commencer la lecture de l'article, l'enseignant peut présenter quelques photos de monuments aux yeux bandés et faire décrire chacune aux apprenants (en fonction de leur niveau, ils parleront de la forme, mais aussi de ce que la statue représente ou de ce qu'elle leur fait ressentir). Il attirera leur attention sur le fait que toutes les statues ont

¹ Article adapté de l'original « Le mystère est levé sur les statues aux yeux bandés à Marseille ». Disponible sur internet : <http://goo.gl/ObAmQ6>

les yeux bandés, et encouragera les apprenants à faire des hypothèses sur la raison pour laquelle elles ont ce bandeau rouge autour des yeux.



2. Lecture polyphonique de l'article.

Les apprenants liront l'article à plusieurs et à tour de rôle. Ce sera non seulement l'occasion de vérifier les hypothèses faites dans la phase précédente, mais également de revenir sur le lexique inconnu et de faire pratiquer la prononciation. Si besoin, après la lecture de chaque passage il pourrait relire afin de donner un référent plus clair pour la bonne prononciation de chaque partie du texte.

3. Quiz de compréhension écrite

Après la lecture de l'article, l'enseignant pourrait se servir des questions proposées ci-dessous pour vérifier la compréhension et pour mettre l'accent sur les idées principales de l'article. Si l'ambiance de l'activité le permet, ceci pourrait se faire sous forme de concours.

- *Quand cette initiative a-t-elle été lancée ? (En juillet)*
- *Comment appelle le journal à qui se sont adressés les artistes ? (La Provence)*
- *Pourquoi a-t-il des pistes sur l'origine de cette manifestation ? (Parce qu'il a reçu des indices de l'initiative).*
- *Que contenait le paquet reçu par « La Provence » ? (Une lettre, une carte avec l'emplacement des statues et une boîte de calissons).*
- *Qui a conçu cette initiative ? Dans quel but ? (Le collectif d'artistes « Blind Symbols », afin de sensibiliser les personnes à la présence et l'importance de ces statues pour le patrimoine culturel de Marseille).*

4. Vous avez dit statues ?

Dans le but de revenir sur les deux idées clés de l'article (l'aveuglement et les statues), et aussi pour terminer sur une petite note d'humour, les apprenants se mettront en groupes de maximum quatre étudiants. En se servant des livres ou des ressources de la médiathèque, chaque groupe choisira une statue (ou le professeur pourrait le faire en avance pour monter la difficulté et rendre l'activité plus amusante). Une fois la statue choisie, les groupes échangeront les livres (ou la ressource qu'ils auront utilisée) et choisiront le nombre d'élèves dans chaque groupe pour reproduire la statue. Ceux qui ne participent pas à la représentation de la statue, devront donner les indications pour que leurs camarades se rapprochent le plus possible de l'original, mais ne pourront en aucun cas montrer l'image. L'enseignant et les médiathécaires jugeront de la fidélité de chaque groupe au moment de reproduire la statue.

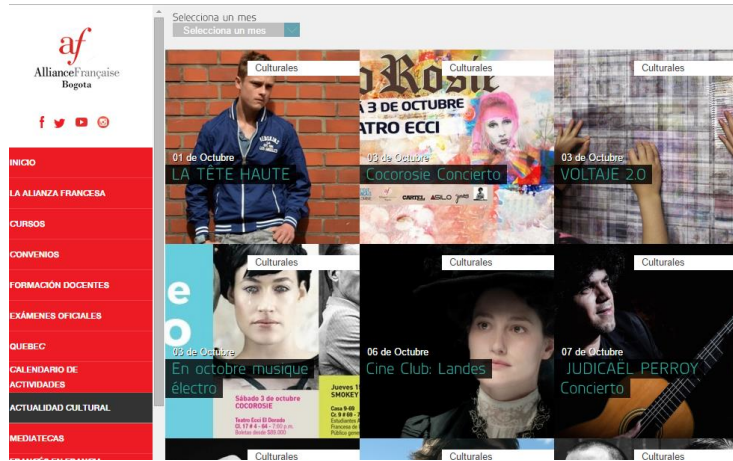
Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1 : Organisation des modules à l'AFB	24
Figure 2 : Trame culturelle	34
Figure 3 : Ressenti sur l'influence des activités extra-muros et la langue étrangère	66
Figure 4 : Travail langagier dans les activités extra-muros.....	69
Figure 5 : Changement dans l'ambiance de classe suite aux activités extra-muros.....	79

Table des illustrations

Illustration 1 : Mécanismes de diffusion culturelle à l'AFB	146
Illustration 2 : Photos Café-rencontre.....	147
Illustration 3 : Photos Fête de la musique	148

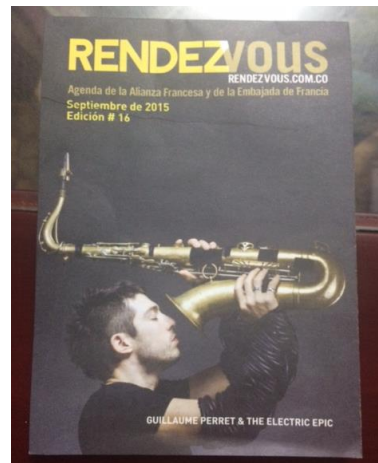
Illustration 1 Mécánismes de diffusion culturelle à l'AFB



Programmation annoncée sur le site internet



Programmation affichée dans l'ascenseur



Brochure Rendez-Vous contenant la programmation culturelle mensuelle

Illustration 2 Photos Café-Rencontre



Illustration 3 Photos Fête de la musique



Sigles et abréviations utilisés

AFB :	Alliance française de Bogotá
CADEL :	Centre d'administration locale d'éducation du district (Acronyme originel en espagnol)
CDEFI :	Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs
CECRL :	Cadre européen commun de références pour les langues
CIEP :	Centre international d'études pédagogiques
CNRTL :	Centre national de ressources textuelles et littéraires
CREDIF :	Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français
DAEFLE :	Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère
DALF :	Diplôme approfondi en langue française
DELF :	Diplôme d'études en langue française
FLE :	Français langue étrangère
ICETEX :	Institut colombien de crédit éducatif et d'études techniques à l'étranger
TBI :	Tableau blanc interactif
TCF :	Test de connaissance du français
TCF-Q :	Test de connaissance du français pour le Québec
TEF :	Test d'évaluation de français
TEFAQ :	Test d'évaluation de français pour l'accès au Québec

Glossaire¹³⁷

Acte de parole : Ce terme est l'une des bases de l'approche communicative. Adopté par Austin (1970), il met en avant le fait que la parole n'est pas qu'une simple énonciation, mais qu'en s'en servant, le sujet agit sur la situation de communication et sur son entourage.

Cliché : Notion ou idée stéréotypée sur une personne ou une situation, qui à force d'être utilisée en permanence, devient banale.

Culture-cible : Utilisé en didactique des langues, ce terme se réfère à la culture étrangère ou la culture de la langue qui fait l'objet d'étude.

Émulation culturelle : Dans le cadre de ce mémoire, elle se réfère à la récréation et mise en place d'une manifestation culturelle française ou francophone dans les locaux de l'Alliance française de Bogotá.

À la différence d'une animation ou une activité, l'émulation culturelle permet à l'apprenant d'avoir une expérience culturelle qui laisse une trace durable grâce au vécu (puisqu'il rentre dans la culture étrangère et en devient acteur), et non seulement grâce à l'apprentissage d'un savoir culturel transmis par un support d'apprentissage (manuel, vidéo etc.)

Égocentrisme : Centrisme sur soi-même où le seul point de vue valable est le propre.

Ethnographie : Méthode notamment utilisée en sciences sociales qui permet d'étudier « sur le terrain » les mœurs et les caractéristiques d'une communauté spécifique. Cette étude se fait « de l'intérieur », et le chercheur est donc souvent amené à s'impliquer profondément avec les sujets étudiés, au point parfois d'intégrer leur communauté afin de mieux comprendre les comportements, les attitudes et la vision qu'ils ont de la réalité

Ethnocentrisme : Centrisme où l'individu prend son système de références culturelles comme le modèle pour juger (souvent inférieurement ou négativement) les autres groupes. Porté à l'extrême, il peut conduire à la xénophobie ou au racisme.

Hétéroglotte : Adjectif décrivant une situation dans laquelle les langues enseignées ne sont pas utilisées de manière significative en dehors de l'espace-classe. Un exemple de milieu hétéroglotte serait celui où le français est enseigné au Japon.

Homoglotte : Adjectif décrivant une situation dans laquelle les langues enseignées sont présentes dans le contexte extérieur à l'espace-classe pour gérer les interactions quotidiennes ou les actes relationnels. Un exemple de milieu homoglotte serait celui d'un séjour ou un échange linguistique pour étudier le français en France.

Groupe d'appartenance : Appelé également *endogroupe*, il désigne le groupe ou la communauté à laquelle un individu sent appartenir.

¹³⁷ Ce glossaire ne reprend pas systématiquement tous les termes ou concepts utilisés dans le mémoire, seulement ceux qui n'ont pas été définis dans le texte et qui auraient besoin d'une explication plus détaillée.

Méthode : Ensemble d'outils et de moyens qui permettent aux apprenants d'atteindre un résultat déterminé, dans notre cas, l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre en langue étrangère.

Méthodologie: Démarche réfléchie pour formuler des principes qui débouchent sur la conception d'outils qui guideront l'apprentissage de la langue.

Sociocentrisme : Centrisme sur ce que l'individu considère comme sa société ou son endogroupe, qui sera meilleur et supérieur aux autres.

Xénophilie : Attitude qui consiste à avoir une sympathie particulière par les étrangers ou à les préférer à ses semblables.

Xénophobie : Attitude qui décrit l'hostilité ou la peur ressentie à l'égard des étrangers ou de ce qui est considéré comme étranger.

MOTS-CLÉS : Culture, hétéroglotte, extra-muros, interculturel, apprentissage.

RÉSUMÉ

L'Alliance française de Bogotá, fidèle à sa vocation et à ses missions fondatrices, a toujours cherché à marier la langue française et la culture francophone. Pour ce faire, elle a créé un département culturel qui, depuis l'année 2000, s'occupe d'organiser et proposer des animations culturelles à l'attention des étudiants et des francophiles dans le contexte local.

Cette recherche tente de mesurer l'impact de l'action culturelle menée à l'intérieur de l'Alliance Française de Bogotá sur l'apprentissage de la langue chez les étudiants des cours internes et externes pendant la période de stage (de mai à septembre 2015). Cette analyse a été effectuée à partir de quelques activités ponctuelles qui, se déroulant hors de la salle de classe, ont été appelés *activités extra-muros*.

De la même manière, ce mémoire donne des pistes de réflexion sur la place et l'importance d'une démarche interculturelle dans le cadre d'un apprentissage linguistique fondé sur l'approche actionnelle.

KEY WORDS : Culture, heteroglottal, extra-muros, intercultural, learning.

ABSTRACT

The Alliance française of Bogota, faithfully following the vocation and the missions established by its founders, has always tried to match French language and francophone culture. For this purpose, a cultural department has been created and, since 2000, it deals with the organisation and proposition of cultural activities intended for the students and the francophiles in the local context.

This research tries to measure the impact of cultural action led at the Alliance française of Bogota on the learning of French language by the students in internal and external courses during the internship period (may to september 2015). This analysis has been made based on some punctual activities which took place outside the classroom : the *extra-muros* activities.

In the same manner, this dissertation gives some food for thought about the place and the importance of an intercultural process in the framework of the actional approach of French language learning.

