



HAL
open science

Mise en place d'une formation en ligne de compétences culturelles et interculturelles pour un public débutant en vue d'un séjour en France

Katherine Heidrich

► To cite this version:

Katherine Heidrich. Mise en place d'une formation en ligne de compétences culturelles et interculturelles pour un public débutant en vue d'un séjour en France. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03103939

HAL Id: dumas-03103939

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03103939v1>

Submitted on 8 Jan 2021

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.

Mise en place d'une formation en ligne de compétences culturelles et interculturelles pour un public débutant en vue d'un séjour en France

**Katherine
HEIDRICH**

Sous la direction de CATHERINE MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 mention Didactique de langues - 18 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2019-2020

Mise en place d'une formation en ligne de compétences culturelles et interculturelles pour un public débutant en vue d'un séjour en France

**Katherine
HEIDRICH**

Sous la direction de CATHERINE MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 mention Didactique de langues - 18 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je voudrais remercier toute l'équipe du Master FLES pour ces deux dernières années et tout particulièrement ma directrice de mémoire, Catherine Muller, pour sa disponibilité, ses conseils précieux, ses relectures détaillées, et sa bienveillance tout au long de ce processus, elle m'a rassurée et m'a transmis l'énergie et l'assurance nécessaires de continuer.

J'adresse également mes remerciements à l'équipe à l'Alliance Française de Détroit, particulièrement Françoise Guellec, sans qui ce projet n'aurait pas existé. Merci de m'avoir acceptée si rapidement de me faire sentir à part de l'équipe. Je me sens vraiment très chanceuse d'avoir travaillé avec ce groupe de personnes spéciales.

Un grand merci à ma famille grenobloise, et leur soutien dans l'idée de démarrer ce programme, et tout au long du processus. Sans vous, je n'aurais jamais atteint cet objectif, et les mots ne peuvent pas exprimer à quel point je vous suis reconnaissante.

Merci à ma famille, pour leur patience et leur soutien.

Et enfin à Cameron ; merci pour tout, toujours.

DECLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : ...Katherine.....

NOM : ...Heidrich.....

DATE : ...le 13 juillet 2020.....

Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1 - Contexte du projet et méthodologie	10
CHAPITRE 1. CONTEXTE DU STAGE	11
1. ORGANISATION ET MISSIONS DES ALLIANCES FRANÇAISES	11
2. ORGANISATION ET MISSIONS DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE DETROIT, MICHIGAN, ÉTATS-UNIS...	13
3. PROJETS POUR LE FUTUR	15
CHAPITRE 2. LA COMMANDE DU PROJET	18
1. ORIGINE DE LA COMMANDE	18
2. QUESTIONNEMENT INITIAL ET ANALYSE DE LA DEMANDE	19
3. LA COMMANDE FINALE	20
CHAPITRE 3. LA PROBLEMATIQUE	23
1. QUESTIONNEMENT INITIAL ET ANALYSE DES BESOINS	23
2. PREMIER ESSAI	25
3. ELABORATION DE LA PROBLEMATIQUE FINALE.....	28
Partie 2 - Cadrage théorique	30
CHAPITRE 4. PLACE DE LA CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ETRANGERE.....	31
1. CULTUREL ET INTERCULTUREL : QUELQUES DEFINITIONS.....	31
2. LA PLACE DE LA CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ETRANGERE.....	34
3. CONCLUSIONS	40
CHAPITRE 5. L'INTEGRATION DE LA CULTURE DANS LES COURS DE LANGUE ETRANGERE : QUELQUES NOTIONS.....	42
1. UNE OUVERTURE A L'ALTERITE	42
2. UNE CONNAISSANCE DE SOI	45
3. UNE NEGOCIATION DES RAPPORTS ENTRE SES PROPRES CROYANCES, ATTITUDES ET SIGNIFICATIONS ET CELLES DE L'AUTRE.....	46
4. UNE COMPETENCE D'INTERACTION ET DE L'ANALYSE	48
CHAPITRE 6. MODELES D'ENSEIGNEMENT DES COMPETENCES CULTURELLES ET INTERCULTURELLES A DES PUBLICS SPECIFIQUES.....	51
1. ENSEIGNER LES COMPETENCES CULTURELLES ET INTERCULTURELLES AUX DEBUTANTS ADULTES .	52
2. ENSEIGNER LES COMPETENCES CULTURELLES ET INTERCULTURELLES EN LIGNE	53
Partie 3 - La mise en place d'une formation en ligne à l'Alliance Française de Détroit	56
CHAPITRE 7. LES DONNEES DE DEPART.....	57
1. RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES	57
2. EXPERIMENTATION INITIALE	65
CHAPITRE 8. LA CONCEPTION DE LA FORMATION.....	68
1. LA PLANIFICATION	68
2. LA CONCEPTION	69
CHAPITRE 9. L'EXPERIMENTATION ET L'ANALYSE DES RESULTATS	77
1. PROCESSUS DU TEST	77
2. POINTS DE FORCE	78
3. PISTES D'AMELIORATION ET PERSPECTIVES	80
Conclusion	83
Bibliographie.....	86
Sitographie	89

Table des annexes	90
Table des matières.....	94

Introduction

Alors que les gens vivent dans une société de plus en plus mobile et mondiale, l'importance de comprendre les langues et les cultures autres que la sienne est devenue primordiale. En tant qu'enseignants de langues étrangères, nous devons préparer les apprenants à ce monde et développer leurs compétences culturelles. Cependant, ces compétences culturelles et linguistiques sont à elles seules, insuffisantes pour préparer les apprenants à communiquer dans ce monde. Selon Abdallah-Preteceille « la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication » (1999 : 97). Pour qu'un apprenant soit prêt à communiquer avec un locuteur natif, il faut qu'il ait des compétences culturelles et interculturelles qui lui permettent d'interagir avec l'autre. En prenant la définition de Byram et al., la compétence interculturelle consiste à

[...] permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leur identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun (2002 : 10).

Cette compétence interculturelle va au-delà de la simple conscience des faits concernant la culture cible, c'est une compétence qui pousse l'apprenant à regarder ses relations et son contact avec cette culture étrangère, ainsi que sa relation avec lui-même. Selon Abdallah-Preteceille, « Le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. Il conduit à prendre en compte la relation au "corps social" » (1999 : 65).

Quand je suis arrivée à l'Alliance Française de Détroit, située dans le Michigan, aux États-Unis, la nécessité de traiter ces compétences et la question de comment le faire sont devenues extrêmement pertinentes dans la mesure où j'ai été chargée de créer une version en ligne d'un cours qui existait déjà à l'Alliance, « Français pour les voyageurs ». L'objectif général de ce cours était de préparer les adultes de niveau pré-A1 à un premier voyage en France, et l'idée initiale de créer une version en ligne du cours a déjà inspiré un grand nombre de questions : Comment puis-je anticiper les besoins des apprenants ? Quels sont les risques à prévoir et à éviter dans l'enseignement de la culture ? Comment puis-je m'assurer qu'il y a un suivi ? Que l'apprenant ne se sente pas seul dans sa formation ? Que signifie le fait d'être prêt pour un voyage ? En quoi est-ce différent de se sentir préparé pour un voyage ?

Ma méthodologie initiale a tenté de répondre à certaines de ces questions en interrogeant les enseignants et les apprenants qui avaient été impliqués dans cet espace, mais ce recueil de données initiales a également révélé de nouvelles questions et tensions. Les apprenants et les enseignants semblaient convenir que l'objectif général du cours était de préparer les apprenants à un premier voyage en France, mais leur interprétation de la manière dont cet objectif devait être atteint variait. Alors que les compétences interculturelles, comprises à travers la définition de Byram et al. citée ci-dessus, semblaient correspondre fortement à l'objectif de se préparer à voyager à l'étranger et à être en situation de communication, les apprenants voulaient des réponses tangibles à des questions telles que ce qu'il faut faire, ce qu'ils avaient besoin de dire et ce qu'ils pouvaient attendre exactement. La tension entre l'attente des apprenants à acquérir des compétences opérationnelles et le désir de développer des compétences réflexives suivant une approche interculturelle a créé l'un des principaux défis dans la création de ce cours. Cette tension sera au cœur de la problématique qui me guidera tout au long de ce projet : comment sensibiliser en ligne aux compétences culturelles et interculturelles un public débutant en vue de faire un séjour en France ?

Certaines de mes hypothèses initiales étaient que les compétences interculturelles, en particulier les compétences réflexives, devraient faire partie de la réalisation de l'objectif de ce cours, que l'enseignant devrait toujours être impliqué dans ce cours en ligne. Dans une certaine mesure, je considérais qu'un certain degré d'individualisation devrait être maintenu afin de répondre directement aux préoccupations des apprenants avant leur voyage.

L'objectif de cette étude sera de voir si ces hypothèses se vérifient et répondent à la problématique, ainsi qu'à la tension décrite ci-dessus. Pour cela, je présenterai, dans une première partie, le contexte de mon stage et de mes missions à l'Alliance Française de Détroit. J'analyserai la commande de stage initiale et les besoins, et décrirai comment ma période initiale de questionnement a conduit à l'élaboration de la problématique. Dans une deuxième partie, je décrirai le cadrage théorique qui soutient ce projet, et comment différentes lectures ont pu m'aider dans ma compréhension de la compétence interculturelle par rapport aux besoins spécifiques de l'Alliance Française de Détroit. Dans une troisième partie, j'exposerai le recueil et l'analyse des données qui ont conduit à la conception finale du cours. J'expliquerai le processus de conceptualisation, y compris la façon dont j'ai utilisé les données collectées et la théorie décrite dans la deuxième partie pour répondre à ma problématique. Enfin, je montrerai les résultats d'un test de ce cours avec des

apprenants, et analyserai ces résultats pour identifier les forces et les faiblesses du cours, ainsi que les pistes d'amélioration.

Partie 1

-

Contexte du projet et méthodologie

Dans cette première partie, je décrirai mon projet d'ingénierie pédagogique. Je commencerai par le contexte dans lequel j'ai réalisé ce projet, l'Alliance Française de Détroit, dans le Michigan, aux États-Unis. J'expliquerai les objectifs et les besoins spécifiques de ce contexte et comment mon projet a été conçu pour répondre à ces besoins. Je détaillerai ensuite le processus de collecte des données sur le projet, y compris l'analyse de la demande de projet, et j'expliquerai comment les résultats de ce processus m'ont permis de définir plus clairement les paramètres et les objectifs du projet. Enfin, je vais expliquer comment j'ai pris en compte ces paramètres et objectifs initiaux et analysé plus en détail les besoins de l'Alliance pour finalement arriver à la problématique qui me guidait dans le processus de ce projet.

Chapitre 1. Contexte du stage

Dans ce chapitre, je décrirai le contexte de mon stage à l'Alliance Française de Détroit. En commençant par l'organisation générale de la Fondation Alliance Française, je décrirai les missions partagées par le réseau des toutes les Alliances Françaises. Ensuite, je me concentrerai sur l'Alliance Française de Détroit, en décrivant comment elle a intégré les missions de la Fondation dans le contexte unique de Détroit, et je terminerai par une description de ses projets et objectifs actuels.

1. Organisation et missions des Alliances Françaises

L'Alliance Française de Détroit, l'organisme dans lequel j'ai effectué mon stage, est une branche du réseau de plus de 800 Alliances Françaises dans le monde. Les Alliances Françaises fonctionnent indépendamment, mais avec le soutien d'organismes plus grands. Pour comprendre l'organisation de l'Alliance Française, il est important de prendre en compte trois niveaux : la branche individuelle de l'Alliance Française, la Délégation Générale, et la Fondation Alliance Française.

La Fondation Alliance Française à Paris fonctionne comme un guide moral et légal pour les Alliances, et elle supervise l'ensemble du réseau d'Alliances. La Fondation Alliance Française a pour mission « de développer dans le monde l'enseignement et l'usage de la langue française, de contribuer à accroître l'influence intellectuelle et morale de la France et l'intérêt de toutes les cultures francophones, [et] de favoriser les échanges entre cultures et de contribuer en général à l'épanouissement de la diversité culturelle. »

Pour réaliser ces missions, elle « apporte son soutien aux Alliances françaises existantes et futures. »¹

Dans chaque continent, il y a une Délégation générale qui transmet les informations de la Fondation aux Alliances du continent. Cette délégation maintient la liaison entre les différentes Alliances et la Fondation basée à Paris. Les États-Unis sont un peu particuliers parce qu'il existe un niveau supplémentaire à ce système de la Fédération des alliances. La Fédération, fondée en 1902, est une organisation de services professionnels à but non lucratif qui représente plus de 100 branches individuelles aux États-Unis. Elle est dirigée par un conseil d'administration et sa mission est « d'appuyer les sections membres dans leurs efforts de promotion de la langue française et des cultures francophones »². De plus, la Fédération encourage la communication par le biais de bulletins électroniques, de magazines trimestriels, de conférences et d'un programme de récompenses annuels. Comme la Fondation Alliance française à Paris, la Délégation générale et la Fédération ne créent aucune obligation, mais elles servent comme support pour le réseau des Alliances qui existent aux États-Unis.

Finalement, chaque Alliance individuelle est gérée localement comme un organisme à but non lucratif, et « veille la cohérence et à l'unité d'idéal et d'objectifs du mouvement, dans le respect des spécificités locales ».³ Chaque branche individuelle peut varier considérablement en termes de taille, de montant de financement dont elle dispose, d'organisation et d'offre de services.

Pour mieux expliquer les rôles de ces différents niveaux, nous pouvons observer l'exemple du « Plan Alliance 2020 ». Après deux séminaires en juillet 2015 et janvier 2016 à la Fondation alliance française à Paris, un troisième séminaire s'est tenu à la Fondation qui rassemblait les délégués généraux, les coordonnateurs d'Alliances et l'équipe de la Fondation. Ce troisième séminaire, qui a eu lieu le 19 juillet 2016, avait pour objectif de faire l'état des lieux de la mise en place du « Plan Alliance 2020 ». Le plan de modernisation comprend huit groupes de travail, et ces missions étaient mises en œuvre dans un résumé exécutif et partagées avec les branches individuelles par les Délégations

¹ Fondation des Alliances Françaises. 2017. *Fonctionnement de la Fondation*. En ligne : <https://www.fondation-alliancefr.org/?p=440> consulté le 31/01/2020.

² Federation of Alliances Françaises USA. 2017. *Federation, Fondation, Délégation, Institut français: What is the difference?* En ligne : <https://afusa.org/about-the-alliance-francaise/about-the-federation/> consulté le 31/01/2020

³ Fondation des Alliances Françaises. 2017. *Fonctionnement de la Fondation*. En ligne : <https://www.fondation-alliancefr.org/?p=440> consulté le 31/01/2020.

générales. On voit avec cet exemple comment l'organisme fonctionne : la Fondation travaille à concevoir la vision globale et la mission du réseau des Alliances, ces missions sont communiquées aux Délégations qui, de leur côté, partagent les missions avec les différentes branches. Il appartient à chaque branche de mobiliser ces missions en fonction de leurs besoins et capacités individuelles. Nous examinerons de plus près les étapes spécifiques de ce plan de modernisation dans les sections suivantes.

2. Organisation et missions de l'Alliance Française de Détroit, Michigan, États-Unis

Ayant une vision générale de l'organisation de l'Alliance Française, nous pouvons observer de plus près le fonctionnement d'une branche individuelle. L'Alliance Française de Détroit ouvert il y a 30 ans et se trouve dans le Michigan, au nord des États-Unis. Bien qu'ayant des racines françaises en tant que colonie française, l'identité moderne de Détroit n'a pas conservé son influence française.⁴ Cela ne veut pas dire qu'il n'y aucune communauté française dans la région de Détroit ; l'industrie automobile en particulier a attiré des entreprises françaises dans la région et, à son tour, des employés français et leurs familles,⁵ mais Detroit n'a pas maintenu la présence de l'identité culturelle française comme d'autres anciennes colonies françaises d'Amérique du Nord, comme le Québec et la Nouvelle-Orléans.

L'Alliance française de Détroit est une Alliance de petite taille, mais qui propose des événements culturels pour ses membres ainsi que des cours de français. L'Alliance Française de Détroit partage les missions de la Fondation, et définit sa mission locale comme « partager avec passion la culture et la langue françaises comme une célébration continue qui maintient la culture vivante et favorise l'amitié entre les gens de nos communautés ».⁶ L'Alliance Française de Détroit est dirigée par Françoise Guellec, la directrice générale, et un conseil d'administration, *the Board of Directors*, un requis pour les organisations à but non lucratif aux États-Unis. Le conseil d'administration est composé de onze personnes qui sont élues par les membres de l'Alliance. La directrice est

⁴Michigan Radio NPR. 2014. *Why is Detroit lacking in French Influence?* En ligne : <https://www.michiganradio.org/post/why-detroit-lacking-french-influence> consulté le 18/03/2020.

⁵Lukowski, Kristen. 2010. *Sacre Bleu, The French Are Here*. Metromode Metro Detroit, 14 octobre 2010. En ligne : <https://www.secondwavemedia.com/metromode/features/frenchinoaklandcty0183.aspx> consulté le 18/03/2020.

⁶Alliance Française de Détroit. s.d. *Our History*. En ligne : <https://frenchinstitute.org/about-us/french-institute-of-michigan/> consulté le 19/03/2020.

le lien entre les personnels de l'Alliance Française et le conseil d'administration, et ils communiquent dans une réunion mensuelle. La directrice apporte des idées et des propositions, auxquelles le conseil peut répondre et ajouter des avis et suggestions, puis le conseil vote pour approuver le projet et le budget. L'Alliance Française de Détroit ne bénéficie pas d'un gros budget, tout le financement est produit par ce qu'ils offrent. La grande majorité de leurs revenus provient de leurs cours de français, mais ils reçoivent également de petites sommes de traductions, de frais d'adhésion pour les membres, d'événements, et d'administration des examens tels que le TCF et le DAEFLE.

L'Alliance Française de Détroit est composée d'une équipe de sept enseignants (qui comprend la directrice, qui travaille également comme enseignante). La majorité de ces enseignants sont français et ont une certaine expérience de l'enseignement du français langue étrangère, bien que leurs expériences et éducations soient variées. Cette équipe enseigne à environ 100-150 apprenants par session, ou entre 300-350 apprenants par an. La majorité des apprenants sont des adultes, environ 70 %, et les cours proposés commencent au niveau A1 et continuent jusqu'au niveau B2. La plupart des apprenants sont débutants, environ la moitié des cours de l'Alliance sont des cours d'A1. Des cours particuliers et collectifs sont proposés : les cours en groupe doivent être composés d'au moins trois apprenants, mais sont plafonnés à huit. En moyenne, un cours à l'Alliance compte quatre apprenants. La plupart de ces apprenants sont américains avec une première langue d'anglais, mais il y a d'autres publics qui sont également présents, par exemple des enfants franco-américains et des immigrants ayant des origines linguistiques autres que l'anglais.

L'Alliance Française de Détroit utilise la méthode *Alter Ego +* pour l'enseignement. Les apprenants doivent acheter un manuel et un cahier, qui comprend un CD-Rom avec des fichiers audio. L'enseignant dispose de ces livres ainsi que d'un guide pédagogique et d'un accès à la version électronique du livre et en classe, les enseignants disposent d'un tableau blanc et d'un ordinateur qui peut être connecté à un téléviseur pour partager l'écran. Les apprenants sont priés d'apporter leurs manuels et cahiers d'exercices en classe. Généralement, les enseignants suivent cette méthode afin que les apprenants puissent progresser dans l'Alliance, en commençant par A1 et en suivant les cours jusqu'à B2. Cependant, il existe également des cours thématiques à chaque niveau qui ne suivent pas la méthode *Alter Ego +*. Ces cours sont conçus par les enseignants de l'Alliance et ne suivent pas de méthodologie spécifique.

Hors de la méthode *Alter Ego +* et ses supports, pour de la matériel pédagogique l'Alliance est aussi disposée d'une bibliothèque de livres et films français. En tant que

membres de l'Alliance Française, les apprenants ont également accès à la Culturethèque, qui est une grande collection électronique de livres, livres audio, magazines, journaux et films français.

3. Projets pour le futur

En partie en raison d'une évaluation des besoins de l'Alliance et en partie en suivant les lignes directrices du « Plan Alliance 2020 » (section 1.1.1), l'une des principales façons dont l'Alliance de Détroit cherche à s'améliorer pour l'année 2020 est par le biais d'une augmentation de leur offre en ligne. Dans le « Plan Alliance 2020 », huit groupes de travail ont été identifiés pour le plan de modernisation. Ces groupes « ont vocation à proposer et concevoir des projets de modernisation des métiers par mutualisation des moyens, par le recours au numérique. »⁷ Concernant le groupe qui concerne mon implication à l'Alliance, un de ces 8 groupes de travail comprend explicitement le développement de l'utilisation du numérique dans le cadre de l'enseignement : pédagogie et innovation numérique (les sept autres groupes de travail comprennent : ressources humaines ; gouvernance et vie associative ; communauté numérique ; marketing ; levée de fonds ; communication ; culture.). Nous allons voir dans la partie suivante explicitement comment l'Alliance Française interprète cette innovation numérique dans son contexte et pour son public. Pour la « Pédagogie et innovation numérique », le plan donne trois objectifs pour 2020 : la mise en place et déploiement d'un dispositif d'apprentissage en ligne dans au moins 120 AF, la mise à disposition de ressources et partage d'expertise sur les équipements numériques des classes et leurs usages, et les offres ciblées de formations diplômantes pour les enseignants des AF (500 enseignants par an).⁸ Encore une fois, ces objectifs ne sont pas obligatoires pour les Alliances individuelles, qui ont le droit de fonctionner de manière indépendante. Au lieu de cela, les objectifs présentent une vision globale de la modernisation et du développement de l'Alliance Française et du réseau, il appartient à l'Alliance individuelle de décider comment (et si) elle souhaite mettre en place ces objectifs.

« Le Plan Alliance 2020 » a déjà eu un effet direct sur l'Alliance Française de Détroit. Pour atteindre le premier objectif, la mise en place d'un dispositif d'apprentissage,

⁷ Fondation des Alliances Françaises. 19 juillet 2016. *Séminaire de délégués généraux et coordonnateurs des Alliances françaises, le Plan Alliance 2020 : Résumé exécutif.*

⁸ Fondation des Alliances Françaises. 19 juillet 2016. *Séminaire de délégués généraux et coordonnateurs des Alliances françaises, le Plan Alliance 2020 : Résumé exécutif.*

la Fondation a testé une plateforme d'apprentissage avec un petit nombre d'Alliances. Suite au succès de cet essai, la Fondation a officiellement recommandé la plateforme Apolearn au réseau des Alliances. L'Alliance Française de Détroit a commencé à utiliser la plateforme Apolearn il y a quatre mois comme support de cours (pour les cours en présentiel et à distance), où les apprenants peuvent partager et échanger, et l'enseignant peut partager des documents supports du cours ou des liens. Selon certains enseignants, ils utilisent cet outil comme un réseau social privé, cependant les enseignants ne sont pas obligés d'utiliser Apolearn, et certains ont une préférence pour la communication par courrier électronique.

Outre la plateforme, les enseignants de l'Alliance utilisent déjà certaines technologies dans leurs cours. Cette utilisation a plus souvent pris la forme de vidéos en cours, mais hormis ces cours en présentiel, certains cours particuliers se déroulent à distance avec les outils Skype ou Zoom. Ces cours à distance synchrones n'étaient généralement utilisés que pour des cours privés, sauf à partir des mesures de distanciation sociale suite à la pandémie de COVID-19 mises en place par le gouverneur du Michigan le 13 mars 2020. Après cette date, tous les cours de l'Alliance ont été transformés en cours à distance en utilisant Zoom.

Lors des premières réunions avec la directrice Françoise Guellec, elle a indiqué qu'elle aimerait pouvoir proposer des cours en ligne et augmenter l'utilisation de la plateforme Apolearn. Cela ne s'est pas encore produit pour diverses raisons : le temps de conceptualisation des cours en ligne est long lorsqu'il y a une méthode déjà en place, les enseignants ne se sentent pas suffisamment formés pour créer ce type de cours et certains enseignants sont satisfaits de leur méthodologie et style de communication actuelles avec leurs étudiants (principalement cours en présentiel et communication par courrier électronique). Enfin, les demandes de cours en ligne sont irrégulières, bien que Madame Guellec se demande si le fait d'avoir des cours en ligne comme option apporterait un nouveau public à l'Alliance. La raison pour laquelle Madame Guellec s'intéresse au développement du numérique est qu'elle a vu ces offres bien fonctionner dans d'autres Alliances aux États-Unis, comme l'Alliance Française de Seattle dans le Washington, et dans autres Alliances à travers le monde. Elle pense que l'offre de cours en ligne pourrait attirer un nouveau public vers l'Alliance et résoudre certaines difficultés qui surviennent fréquemment, telles que la difficulté à obtenir le nombre minimum d'apprenants pour une classe en groupe (en particulier pour les cours thématiques), les conflits d'horaire, les

difficultés à venir physiquement à l'Alliance pour certains, et l'intérêt des apprenants qui vivent trop loin pour venir régulièrement à l'Alliance.

Chapitre 2. La commande du projet

Dans ce chapitre, je préciserai les paramètres du projet, en commençant par l'origine de la commande et les besoins spécifiques qu'elle devait prendre en compte à l'Alliance. Deuxièmement, je décrirai le processus d'analyse de la demande, y compris les méthodes que j'ai utilisées pour recueillir des données et les informations importantes que j'ai apprises lors de ce processus. Enfin, je décrirai les ajustements et les précisions qui ont été apportés à la demande après cette première phase de collecte et d'analyse des données.

1. Origine de la commande

J'ai posé ma candidature à l'Alliance Française de Detroit via une candidature spontanée, qui a conduit à un entretien avec la directrice, Madame Guellec le 4 novembre 2019. Pendant cet entretien, Madame Guellec a indiqué ses visions pour le développement de l'Alliance et en particulier le développement de cours en ligne pour les raisons indiquées dans la section précédente. Un projet particulièrement pertinent pour les besoins de l'Alliance était la création d'une version en ligne d'une formation qui existait déjà à l'Alliance en version présentielle intitulée « Français pour les voyageurs ».

Elle m'a expliqué que l'objectif très général de cette formation de sept heures et demie était de préparer les apprenants avec aucune ou très peu d'expérience avec le français à un premier voyage en France. Cette formation était actuellement offerte en version présentielle sur une période de cinq semaines, chaque cours étant d'une heure et demie. Elle a également expliqué que la raison pour laquelle elle voulait être en mesure d'offrir cette formation en ligne était qu'il était souvent difficile de créer un groupe pour ce cours car les apprenants demandaient de suivre le cours dans les mois avant leur voyage. C'était un problème parce que les apprenants potentiels planifieraient des voyages à des moments différents de l'année et se renseigneraient sur la possibilité de suivre le cours à des moments différents de l'année, sans vouloir attendre trop longtemps, sinon le cours ne serait pas terminé avant leur voyage. Les problèmes avec ce cours étaient le fait que les demandes soient venues à des moments si différents avec peu d'adaptabilité possible ainsi que le fait que l'Alliance aurait du mal à créer un cours de groupe (un minimum de trois apprenants) au début d'une session. En plus il n'était pas toujours possible pour ces apprenants de simplement prendre le cours en version privé car cela entraînait une augmentation du prix. Plus rarement, certains apprenants potentiels ont eu les mêmes problèmes qui peuvent advenir avec n'importe quel cours en groupe : ils n'étaient pas en

mesure de venir physiquement à l'Alliance parce qu'ils avaient des conflits d'horaire, ou ils vivaient trop loin pour venir à l'Alliance. Pour ces raisons, il a été décidé que dans le développement pour les cours en ligne à Alliance, ce cours était le cours le plus important à rendre disponible en ligne, et il a été décidé que la conceptualisation et la mise en place de la version en ligne de ce cours, « Français pour les voyageurs », constitueraient mon projet de stage.

2. Questionnement initial et analyse de la demande

N'ayant jamais enseigné le cours elle-même, la directrice n'a pas été en mesure de me fournir plus que les objectifs très généraux du cours et les raisons pour lesquelles elle pensait que le cours devrait être disponible en ligne. De plus, il s'agissait du premier cours de ce type à être mis en place à l'Alliance de Détroit, donc aucune mission spécifique n'a été définie le premier jour de mon stage. Lorsque je suis arrivée à l'Alliance le 6 janvier 2020, mon premier objectif était d'analyser la demande. Cette analyse était la première étape dans ma démarche pour créer ce cours, et elle a compris trois parties : mieux comprendre l'Alliance et son organisation, mieux comprendre en quoi consistait le cours, et enfin prendre en main la plateforme Apolearn, qui devait être la plateforme qui hébergerait la version finale de ce cours en ligne.

Afin de trancher sur le premier de ces objectifs, j'ai mis en place une rencontre hebdomadaire avec Madame Guellec au cours de laquelle je partagerais mes progrès et poserais toutes les questions que j'avais rencontrées au cours de la semaine. Cette rencontre était un moyen de faire face à certains défis organisationnels et personnels que j'ai rencontrés à l'Alliance, par exemple le fait que la directrice était simultanément la source des idées pour développer et améliorer l'Alliance, mais qu'elle avait aussi de nombreuses responsabilités différentes et était souvent pressée. La réunion hebdomadaire avec Madame Guellec a garanti qu'elle serait constamment informée de l'avancement du cours et capable d'aider ou d'approuver les décisions que je prenais selon les besoins de l'Alliance, mais qu'elle ne serait pas surchargée par le projet et que je serais indépendante dans sa gestion. De plus, pour mieux comprendre le fonctionnement du réseau d'Alliances et la manière dont d'autres Alliances avaient intégré des cours en ligne dans leurs programmes, j'ai recherché des Alliances spécifiques qui avaient intégré des cours similaires dans leurs offres. Après avoir identifié 4 Alliances, les Alliances Françaises de Grenoble, Seattle, Barranquilla et Bogota, je les ai contactées pour proposer des entretiens. J'ai préparé des questions sur la façon dont elles avaient utilisé Apolearn dans leur branche, en quoi la

préparation de ces cours était différente de leurs offres normales, quelles étaient les réponses des apprenants à ces cours, et s'ils avaient des conseils pour une Alliance cherchant à développer leurs offres en ligne. Après avoir reçu les réponses de Grenoble, Seattle et Barranquilla, j'ai fixé les horaires des réunions et j'ai invité Madame Guellec à assister aux entretiens.

Pour prendre en compte le deuxième objectif, en apprenant davantage sur le cours « Français pour les voyageurs » j'ai commencé par contacter les enseignants qui avaient donné le cours précédemment. Il y avait deux enseignants, Devon Fankhauser et Catherine Morrow, et j'ai demandé des entretiens avec chacune de ces personnes pour mieux comprendre le profil type d'un apprenant, les objectifs de la classe, les sujets qu'ils ont couverts, les types d'activités qu'ils ont utilisés pour enseigner ces sujets, et s'ils avaient des idées sur la conversion de ce cours en un format en ligne. J'ai appris lors de l'entretien avec Monsieur Fankhauser qu'il enseignerait le cours « Français pour les voyageurs » en personne avec un groupe de 4 apprenants pendant une période de cinq semaines du 15 janvier 2020 au 12 février 2020, que Monsieur Fankhauser m'a invitée à observer. De plus, j'ai rapidement compris qu'il serait important d'avoir le point de vue des apprenants sur ce cours, et j'ai obtenu une liste d'apprenants qui avaient suivi le cours au cours des trois dernières années. Pour ces apprenants, j'ai préparé un sondage électronique qui leur serait envoyé par e-mail. Cette enquête comprenait des questions sur ce qu'ils trouvaient utile / satisfaisant, ce qu'ils amélioreraient et enfin s'ils auraient été intéressés par une composante en ligne de ce cours.

Finalement, afin de mieux comprendre la plateforme qui hébergerait le cours, j'ai d'abord suivi une formation qui avait été envoyée aux professeurs lorsqu'ils ont commencé à utiliser Apolearn. J'ai également contacté le directeur général de Apolearn, Brice Gaillard, et la responsable des clientes, Marion Gohin, pour les informer du projet à l'Alliance française de Détroit et leur demander des ressources supplémentaires qui seraient pertinentes pour notre projet. Après avoir établi ce premier contact avec Apolearn, je suis restée en contact avec Madame Gohin en cas de problème technique avec la plateforme.

3. La commande finale

Après avoir passé les premières semaines de mon stage à analyser la demande et mieux comprendre l'institution pour laquelle je travaillais et le projet que je devais réaliser, j'ai pu rencontrer Madame Guellec pour établir des missions plus claires pour mon projet. Ces missions étaient le fruit des recherches que j'avais effectuées, ainsi que des

contributions de Madame Guellec et du conseil d'administration après qu'ils eurent eu le temps de réfléchir à leur vision du cours. Il a été établi que le cours en ligne devait consister en une formation de huit heures. Madame Guellec et le conseil ont demandé qu'il y ait un contact en direct avec l'enseignant (soit en personne ou via Zoom) car à leur avis, le contact en direct avec les enseignants était une force et une composante indispensable de l'Alliance. Ce contact ne pouvait pas dépasser deux heures car ces heures devraient être tarifées en cours particulier, et tout contact direct avec l'enseignant augmenterait le prix du cours. Ils souhaitaient que le prix du cours en ligne soit égal à la version présentielle en groupe qui était déjà offerte par l'Alliance. Les six autres heures devaient être mises en ligne sur la plateforme Apolearn. Ces six heures de cours en ligne et deux heures de contact avec l'enseignant pourraient être divisées et organisées selon le format que j'ai trouvé préférable pour le cours. Cependant, afin de conserver le cours comme une solution aux problèmes décrits dans la section 1.2.1, il y avait un certain nombre de contraintes que je devais respecter. Le travail de groupe n'était pas possible car l'Alliance voulait pouvoir offrir le cours à tout moment de l'année. Par exemple, si un apprenant demandait à suivre le cours au milieu d'une session pour préparer un voyage en France qui aurait lieu dans les trois mois suivants, il était important que cet apprenant puisse immédiatement s'inscrire en cours sans nécessairement attendre la formation d'un groupe. De plus, ils voulaient une intervention minimale de l'enseignant pendant les six heures de cours en ligne, sinon il y aurait un impact sur le prix. L'objectif de ce cours était d'avoir une version abordable et accessible du « Français pour les voyageurs » qui pourrait être commencée à tout moment de l'année.

Il est devenu clair après ces premières semaines de découverte que ma mission serait de créer une formation de huit heures pour préparer un apprenant à un prochain et premier voyage en France. Ce cours comprendra six heures de cours en ligne sur la plateforme Apolearn qui devraient être préparées pour un apprenant individuel avec une intervention minimale de l'enseignant et deux heures de cours en direct avec un enseignant. Mon projet serait de concevoir cette classe avec l'apport régulier du personnel de l'Alliance ; de mettre le cours sur la plateforme Apolearn ; de tester le cours avec les apprenants de l'Alliance pour vérifier qu'il répondait à leurs besoins ; de rédiger des guides pédagogiques pour que ce cours soit reproductible et utilisable après la fin de mon stage ; d'expliquer aux autres enseignants comment le cours fonctionnait et quel serait leur rôle dans les deux heures d'intervention ; de présenter le produit final au conseil pour leur

contribution et finalement, d'aider à ajouter cette classe au catalogue des offres de cours avec des descriptions attrayantes qui attireraient de nouveaux apprenants.

Chapitre 3. La problématique

Dans ce dernier chapitre, je décrirai comment j'ai pris en compte les paramètres du projet comme décrits dans le chapitre précédent pour approfondir mon analyse des besoins. Je vais expliquer comment j'ai transformé ces phases initiales d'analyse et de collecte de données pour créer une première leçon, que j'ai pu tester avec des apprenants, et les conclusions que j'ai tirées de ce test initial qui m'ont permis de définir plus clairement l'orientation du projet et la problématique qui me guidait dans ce processus.

1. Questionnement initial et analyse des besoins

Une fois que j'ai compris la demande et mes missions, j'ai continué ma démarche avec une analyse des besoins des apprenants qui suivraient ce cours, afin que je puisse faire des premières hypothèses sur les contenus du cours. J'ai commencé avec une réflexion personnelle sur mes propres motivations, besoins, inquiétudes et intérêts lors de mon premier voyage en France. La première fois que je suis allée en France, qui était aussi la première fois que je quittais mon pays natal des États-Unis, c'était il y a plus de dix ans. J'ai fait un voyage d'une semaine en France avec quelques élèves de ma classe de français, et le voyage était dirigé par ma professeure de français au lycée. J'ai essayé de me souvenir de ce qui m'inquiétait et je me souvenais d'un stress particulier lorsque je devais interagir seule avec un locuteur natif. Un souvenir spécifique m'est venu à l'esprit : dès notre arrivée en France, nous sommes entrés dans une petite boulangerie pour acheter de la nourriture pour le déjeuner. J'ai répété la phrase « Je voudrais une quiche, s'il vous plaît » encore et encore dans ma tête en m'approchant du comptoir, et j'ai déballé la phrase rapidement quand c'était mon tour de commander. La femme m'a répondu en français courant, ce que je n'avais pas bien anticipé. J'ai marmonné un « oui » et j'ai sorti un billet de dix euros, me sentant gênée d'être si perdue et espérant qu'elle me demandait un paiement. Il s'est avéré qu'elle m'avait demandé « Vous la voulez chauffée ? » et mon rapide « oui » avait heureusement simplement débouché sur une quiche chaude, mais je me souviens avoir raconté avec enthousiasme l'interaction avec mes camarades de classe sur le banc où nous prenions notre déjeuner. Nous avons chacun partagé à tour de rôle avec enthousiasme notre interaction et la réussite de nos deux années d'étude dans le monde réel. Je me souviens avoir raconté la même histoire plusieurs fois à mes parents et à mes amis après le voyage à propos de ma première interaction avec une « vraie Française ».

Mais avec beaucoup de recul, j'ai repensé à ce voyage et à ces moments passionnants d'interaction authentique, je savais que ma réflexion personnelle était incroyablement teintée. J'étais en voyage scolaire avec ma professeure de lycée, qui avait planifié et organisé presque tous les aspects du voyage. Je n'avais que quinze ans et je ressentais très peu de sens des responsabilités pour le voyage au-delà de la budgétisation de mon propre argent de poche et des répétitions mentales au fil des quelques interactions que j'aurais avec des locuteurs natifs. Ces moments ont été marqués par le stress, mais aussi par l'excitation nerveuse de ma capacité à utiliser une langue que j'avais étudiée au cours des deux dernières années. Il y avait beaucoup de choses dont je me souvenais probablement mal de ce voyage, et au final, très peu de choses en commun avec les apprenants qui suivraient le cours « Français pour les voyageurs ». Je savais alors que mes réflexions personnelles pouvaient être un début dans mon analyse des besoins, mais que cet exercice était très limité. Alors j'ai complété cette analyse des besoins par contact direct avec les acteurs du terrain : les enseignants et les anciens apprenants. Ce recueil de données sera décrit en plus ample détail à la troisième partie.

Grâce à mes entretiens avec les deux professeurs de l'Alliance qui avaient déjà enseigné la classe, j'ai appris qu'il n'y avait pas de sujets ou de thèmes définis pour le cours, et que les enseignants changeaient toujours le contenu en fonction des apprenants qui étaient dans la classe. En général, les apprenants étaient en attente de compétences opérationnelles, mais les compétences opérationnelles spécifiques variaient d'une session à l'autre. La plupart des apprenants voulaient savoir comment se déplacer à Paris, et pour la plupart d'entre eux, cela signifiait l'utilisation des transports en commun, bien que certains groupes d'apprenants veuillent apprendre à louer une voiture et à lire les panneaux de signalisation en France. Certains apprenants voulaient savoir comment faire des réservations d'hôtel tandis que d'autres voulaient savoir comment trouver et louer un AirBnB si l'appartement était avec un hôte qui ne parlait que le français. Certains se préoccupaient des situations d'urgence, d'autres de la façon de gérer l'argent. Certains apprenants avaient une expérience minimale du français (toujours A1 ou pré-A1) et voulaient mémoriser et pratiquer de nouvelles expressions, d'autres n'avaient absolument aucune expérience du français et n'étaient intéressés que par des conseils pratiques et des informations. J'ai compris que l'une des seules constantes de ce cours était que le contenu n'était jamais constant, ainsi que les parcours des apprenants, et qu'au-delà de la volonté générale de préparer un voyage en France, les intérêts, les besoins et les motivations de ces apprenants varieraient considérablement d'une session à l'autre. Il était donc un défi

d'imaginer une version en ligne de la classe où les informations ne seraient pas aussi facilement modifiées.

Pour continuer d'analyser les besoins, j'ai contacté des apprenants qui avaient déjà suivi le cours pour leur remettre un questionnaire d'analyse des besoins⁹. Le questionnaire, écrit dans la langue des apprenants, a été conçu pour identifier les domaines dans lesquels ils se sont trouvés en utilisant ce qu'ils avaient appris en classe et s'il y avait des domaines sur lesquels ils auraient aimé en savoir plus en classe. L'objectif de ce questionnaire était de comprendre les thèmes les plus courants et les plus universellement appréciés et utilisés par les apprenants. Ce questionnaire a largement confirmé ce que les enseignants avaient identifié lors des entretiens. Les apprenants étaient en attente de compétences opérationnelles, d'informations très pratiques, et du vocabulaire à utiliser dans les situations spécifiques : tout information qu'ils percevaient comme nécessaire pour être un « bon touriste » en France.

2. Premier essai

J'ai constaté que, alors que je continuais à recueillir des informations sur l'établissement, mes missions et les besoins des apprenants, j'avais une liste de questions de plus en plus longue : comment puis-je anticiper les besoins des apprenants ? L'objectif général du cours, aider à préparer les apprenants à leur premier voyage en France, crée une très large liste d'objectifs pédagogiques, comment puis-je donc les préparer au mieux à leur voyage dans cette courte période de temps ? De plus, le contenu culturel est très important dans chaque cours, mais comment trouver un équilibre entre les objectifs culturels et les objectifs linguistiques ? Comment puis-je assurer le lien entre les cours en ligne et les cours en présentiel ? Comment puis-je m'assurer qu'il y a un suivi ? Que l'apprenant ne se sent pas seul dans sa formation ?

Malgré mes efforts pour répondre à ces questions à travers mon recueil des données je me suis toujours retrouvée avec de nombreuses questions et hésitations sans réponse. Les entretiens avec les enseignants étaient limités dans la mesure où de nombreuses stratégies de l'enseignant étaient intraduisibles en un format en ligne, par exemple la flexibilité et la création de matériel basé sur les intérêts d'un groupe spécifique et l'apprentissage en groupe basé sur l'interaction. Les entretiens avec d'autres Alliances étaient également limités car aucune Alliance n'avait fait ce que nous essayions de faire,

⁹ Annexe 1: Questionnaire pour les anciens apprenants de « Français pour les voyageurs »

car toutes les autres Alliances utilisaient Apolearn comme support du cours. Les sondages auprès des anciens apprenants ont été utiles car ils ont fourni des informations du public exact que je visais, mais une fois de plus, ces résultats étaient limités car ces apprenants avaient suivi le cours en présentiel et avec un groupe, et de nombreux aspects seraient intrinsèquement différents dans le format individuel en ligne. Enfin, la recherche dans le domaine de l'apprentissage des langues en ligne a toujours été limitée car j'ai eu du mal à trouver des auteurs qui ont écrit sur le public pour lequel je préparais un cours : débutants, apprenants individuels, interaction limitée avec l'enseignant, et seulement huit heures de cours.

Je me suis alors rendu compte que la prochaine étape importante de ma démarche serait de commencer à essayer de préparer la première leçon, afin de pouvoir effectuer un test avec des apprenants de l'Alliance et apprendre de cette expérience si j'étais sur la bonne voie. Avec l'approbation de Madame Guellec, il a été décidé que je créerais une première leçon en utilisant toutes les informations que j'avais recueillies jusqu'à présent, et testerais cette première leçon sur les apprenants de Monsieur Fankhauser, qui avaient suivi la version présentielle du cours. Ce test, qui a eu lieu le 12 février 2020, le dernier jour de leur cours, serait un moyen pour nous de savoir dès le début de la création si nous étions sur la bonne voie, et fournirait des informations précieuses sur la manière dont le public ciblé réagissait.

Pour commencer à créer la leçon, j'ai utilisé une combinaison d'informations que j'avais recueillies auprès des anciens apprenants et de mes observations de cours pour définir les thèmes et les sujets qui seraient traités. J'ai compris que la culture était particulièrement importante, et j'ai veillé à consacrer au moins un tiers de chaque module à un sujet culturel explicite, en gardant les sujets culturels les plus complexes pour des interactions en direct avec l'enseignant. Les cours en ligne mettaient davantage l'accent sur la pratique des langues, car je pensais qu'il serait utile que les apprenants prennent le temps d'apprendre le vocabulaire et les expressions à la maison à leur propre rythme, puis arrivent en cours avec leur enseignant avec déjà ces données linguistiques afin de les pratiquer avec une autre personne.

Pour créer la structure et les activités au sein de la leçon, j'ai observé des exemples de cours en ligne d'autres Alliances (en particulier ceux partagés avec nous par l'Alliance de Barranquilla), ainsi que la méthode que l'Alliance utilisait dans ses cours réguliers, *Alter Ego + AI*, et la méthode *Cosmopolite AI*, qui avait une composante en ligne. J'ai structuré chaque cours en ligne en trois parties : une introduction avec une activité de sensibilisation

et une compréhension orale ou écrite globale et puis plus détaillée, une partie pratique avec des activités de repérage, conceptualisation et systématisation et une petite production orale ou écrite, et enfin une section culturelle explicite qui comprenait un document authentique pour introduire le sujet, et des activités pour soutenir la compréhension. J'ai divisé le cours en quatre cours en ligne qui partageaient toutes cette structure, ainsi que deux classes en direct avec l'enseignant (soit en présentiel à Alliance soit avec Zoom). Chacun des quatre cours en ligne devait durer une heure et demie, et les deux classes en direct dureraient chacune une heure.

Avec toutes ces informations, j'ai utilisé ce que j'avais appris au cours de mes semaines d'observation et d'interview et j'ai conçu la première version du cours, qui s'appelait « Introductions et salutations », j'ai mis le cours sur Apolearn et je l'ai préparé pour un test avec les apprenants. Malheureusement, malgré les tentatives de cibler les objectifs avec mes propres hypothèses et mon recueil des données, je me suis trouvée éloignée de la réalité. Bien que le test ait montré des niveaux de réussite variables parmi les quatre apprenants qui l'ont testé, aucun n'a finalement eu la réponse que nous espérions. Les résultats de ce test seront décrits plus en détail au chapitre sept, mais de nombreux problèmes sont apparus avec le test. Les consignes n'étaient pas suffisamment explicites ou détaillées pour que les apprenants puissent se débrouiller par eux-mêmes. J'ai été obligée d'intervenir plusieurs fois auprès de tous les apprenants pour qu'ils comprennent ce qu'ils devaient faire sur la plateforme. Mais ce qui était pire que cette prise de conscience était le fait que les apprenants n'ont pas trouvé le matériel engageant. Une fois que l'excitation du test s'est dissipée, les apprenants se sont rapidement ennuyés avec le matériel et n'ont apparemment pas été motivés pour terminer la leçon. Un commentaire intéressant que j'ai reçu d'une apprenante était que la leçon « ressemblait à un vrai cours de français » et elle l'a dit avec un ton nettement négatif.

Après l'échec définitif de la première version de ce cours, j'ai appris des leçons très précieuses. Même si j'étais initialement déçue que mon premier mois de travail ait abouti à une leçon qui était si loin de ce dont les apprenants avaient besoin, je me suis rapidement sentie reconnaissante d'avoir effectué ce test dans le cadre de ma démarche, et d'avoir appris ces leçons avant d'aller trop loin dans mon travail. J'ai découvert un aspect fondamental de cette démarche : l'analyse des besoins doit être évolutive. À partir de cet exercice, j'ai pu refixer les objectifs d'apprentissage.

De plus, le test a mis en évidence une tension sous-jacente qui était présente dans le cours et qui, rétrospectivement, a été évoquée dans mon recueil des données. En abordant

l'objectif général du cours, qui était de préparer les apprenants pour un voyage, il y avait une différence entre ce que les apprenants attendaient pour se sentir préparés et ce que les enseignants, moi y compris, pensaient devoir être inclus dans le cours. Les apprenants s'attendaient à des compétences opérationnelles, alors que les enseignants et moi voulions nous concentrer davantage sur les compétences interculturelles. Dans la version en présentiel du cours, les enseignants ont su faire face à cette tension en apportant un degré élevé d'individualisation d'une session à l'autre, et ont structuré le cours de manière très participative et fluide avec des apprenants libres de poser des questions à tout moment, et l'enseignant étant à son tour disposé à adapter son plan de cours pour répondre aux questions. Cependant, ce n'était pas une approche reproductible pour la version en ligne, et il est apparu de façon évidente que ma première tentative pour répondre au défi de cours n'avait pas réussi. Ayant appris cette précieuse leçon du premier test, et ayant identifié cette tension, j'ai décidé de relancer mon approche, cette fois avec une meilleure compréhension des besoins du public.

3. Elaboration de la problématique finale

Pour recommencer, j'ai dû ré-analyser les besoins de la classe et cette fois, j'ai fait très attention à écrire les besoins, en utilisant les informations supplémentaires que j'avais apprises du premier test. Une partie de ce que j'ai réalisé avec l'essai et avec l'observation du cours de Monsieur Fankhauser était que les apprenants savaient qu'ils ne pouvaient pas apprendre le français en huit heures et ce n'était pas ce qu'ils essayaient de faire. Ils n'étaient pas des élèves de français de quinze ans, attendant avec impatience leur première occasion de pratiquer leur français sur un locuteur natif. C'étaient des adultes qui organisaient pour la première fois un voyage dans ce pays étranger avec une langue et une culture différentes. Ils voulaient se sentir plus à l'aise au début de ce voyage et voulaient que les situations qu'ils étaient susceptibles de rencontrer leur soient expliquées, ainsi que des outils pour apprécier ce qu'ils voyaient et vivaient. Ces objectifs comprenaient parfois de petits objectifs linguistiques, mais avaient une très forte importance culturelle. Les apprenants veulent augmenter leurs chances d'avoir de meilleurs contacts avec des locuteurs natifs, ce qui implique une forte importance interculturelle. J'ai trouvé que beaucoup de ces apprenants étaient conscients de l'image stéréotypée qui existait d'un touriste américain comme exigeant et ignorant. Les apprenants suivaient, d'une part, ce cours pour éviter ce stéréotype et sortir des sentiers battus. Au travers de mon premier essai, j'ai pu arriver au cœur du projet, de ses missions et de la problématique qui me

guiderait dans la suite du projet : comment sensibiliser en ligne aux compétences culturelles et interculturelles un public débutant en vue de faire un séjour en France ?

Conclusion

Dans cette première partie, nous avons vu comment je me suis arrivée à la problématique qui me guiderait dans ce projet. Ce processus a comporté un aperçu du contexte du stage, avec un questionnement initial et une analyse de la demande. Cette analyse nous a amenée à comprendre l'origine de la demande, et à comprendre plus profondément les paramètres du projet. Par la suite, nous avons proposé un questionnement et une analyse des besoins. Cette analyse a compris un recueil de données, qui m'a amenée à créer la première version d'une leçon pour ce cours et à tester cette leçon avec des apprenants. Ce recueil de données et ce premier test seront décrits en plus de détail à la troisième partie, mais en gros, ce premier test m'a aidée à comprendre une tension sous-jacente du cours, qui était une différence dans les attentes des apprenants et les approches des enseignants pour répondre à l'objectif général du cours. Cette tension a également soulevé la problématique qui me guiderait au cours du projet : comment sensibiliser aux compétences culturelles et interculturelles en ligne un public débutant en vue de faire un séjour en France ?

Partie 2

-

Cadrage théorique

Lorsque nous parlons de donner un cours qui sensibilise les apprenants aux compétences culturelles et interculturelles, il est important de comprendre d'abord ce que l'on entend par ces termes, afin de pouvoir ensuite identifier le champ d'apprentissage et mieux comprendre comment intégrer ces compétences dans un cours de langue étrangère. Dans une première partie, nous définirons ce que nous entendons lorsque nous parlons de culture et d'interculturel. Dans une deuxième partie, nous observerons comment la culture a été historiquement traitée dans les pratiques pédagogiques pour établir le contexte de la place actuelle de la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Nous observerons ensuite les principales démarches que les théoriciens ont proposées pour intégrer ces compétences dans les cours. Enfin, nous observerons des modèles de la manière dont les compétences culturelles et interculturelles peuvent être enseignées avec certaines restrictions qui s'appliquent au cas de l'Alliance Française : enseigner ces compétences à des adultes débutants et enseigner ces compétences en ligne.

Chapitre 4. Place de la culture dans l'enseignement de langue étrangère

Au fil du temps, les attitudes et l'approche à l'égard de l'enseignement de la culture dans les cours de langue ont changé. Dans cette section, nous allons mettre en contexte la place de la culture dans l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui. Pour ce faire, nous passerons par quelques définitions, puis on fera une revue des principales méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, en nous concentrant sur la place accordée à la culture par ces méthodes, conduisant à des méthodologies qui sont en pratique aujourd'hui. Nous utiliserons cet aperçu historique pour comprendre la place de la culture dans les principaux organismes d'enseignement des langues étrangères en Europe et aux États-Unis, respectivement le *Cadre européen commun de référence* (désormais CECR) et l'*American Council of Teaching of Foreign Languages* (désormais ACTFL), et ce qui a conduit à l'adoption de ces politiques.

1. Culturel et interculturel : quelques définitions

Les définitions de la culture sont vastes. Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, la culture désigne traditionnellement « le développement intellectuel, la production artistique, ou les bonnes manières d'un individu ou d'une certaine élite bourgeoise et urbaine d'une société » (Robert, 2008 : 58). C'est la définition à laquelle nous nous référons habituellement lorsque nous parlons d'étudier une certaine civilisation.

Cependant, la notion de culture est beaucoup plus vaste que ce que cette définition initiale laisse entendre. Seelye a reconnu que la culture est « un concept large qui englobe tous les aspects de la vie humaine, des contes populaires aux baleines sculptées, » (1993 : 22, cité par Garrett-Rucks, 2010 : 10, notre traduction)¹⁰ où Omaggio Hadley, met l'accent sur l'aspect social de la culture en la définissant comme « les schémas de la vie quotidienne, ce que l'on fait et qu'on ne fait pas dans les comportements personnels, et tous les points d'interaction entre l'individu et la société » (2001 : 349, notre traduction).¹¹ Cependant, ces modèles peuvent varier au sein d'une même culture, car tous les membres ne sont pas identiques ou n'ont pas vécu les mêmes expériences. Selon Abdallah-Preteille, il pourrait être même « vain de chercher à cerner objectivement la réalité culturelle à partir de structures ou de traits culturels pris isolément... aucun individu n'est familier avec le tout de la culture à laquelle il appartient ou se réfère. » (1999 : 9-10). De plus, les cultures ne sont pas stables, mais évoluent avec le temps. Comme le note Hall, les codes culturels ne sont pas statiques car « loin d'être éternellement figés dans un passé essentialisé, ils sont soumis au "jeu" continu de l'histoire, de la culture et du pouvoir » (1990 : 225, notre traduction).¹² La culture est essentiellement tout ce qui se passe entre les membres d'une société, mais elle est susceptible de changer, subir une mutation et évoluer. Il est difficile de proposer la définition d'une notion aussi dynamique. Selon Abdallah-Preteille, il « est difficile [d'en] rendre compte sans sombrer dans la fossilisation ou le réductionnisme » (1999 : 10).

Il est peut-être intéressant non seulement de poser des questions sur la définition de la culture, mais aussi sur sa fonction. Abdallah-Preteille suggère que la fonction de la culture est double : « une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements et produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. » (1999 : 11). Ces deux fonctions de la culture s'articulent autour de l'aspect partagé de la culture et de la façon dont la culture est partagée au sein d'un groupe particulier de personnes. Comme l'un des principaux moyens par lesquels nous communiquons et interagissons avec les autres est la langue, la langue est inextricable de la culture. La

¹⁰ « a broad concept that embraces all aspects of human life, from folktales to carved whales » (Seelye, 1993 : 22).

¹¹ « the patterns of everyday life, the 'do's' and 'don'ts' of personal behavior, and all the points of interaction between the individual and the society » (Omaggio Hadley, 2001 : 349).

¹² « far from being eternally fixed in some essentialized past, they are subject to the continuous 'play' of history, culture and power » (Hall, 1990 : 225).

langue est un exemple important de la nature symbolique de la culture, comme moyen de donner un sens aux choses et de communiquer avec les autres. Une langue, comme une culture, « est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres » (Abdallah-Preteceille, 1999 : 19), et donc « tout énoncé est toujours culturel » (Robert, 2008 : 58).

La langue et la culture étant inextricables, l'apprentissage des langues étrangères est alors, par définition, une expérience interculturelle. C'est en partie ce qui apporte de l'intérêt à la notion d'interculturalité et au développement de la compétence interculturelle dans l'acquisition d'une langue étrangère. « Le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. Il conduit à prendre en compte la relation au “corps social” » (Abdallah-Preteceille, 1999 : 65). Les didacticiens des langues dans les années 1970 ont commencé à s'intéresser particulièrement au développement de ce que l'on appelle la compétence interculturelle. La compétence interculturelle est, comme l'a souligné Dervin, un concept qui semble transparent, « mais qui a de nombreuses définitions qui sont souvent contradictoires, alors que, bien sûr, ses utilisateurs prennent la peine de le définir » (2006 : n.p., notre traduction).¹³ Aux fins du présent document, nous nous alignerons sur la définition proposée par Byram :

[...] il s'agit, en d'autres termes, de permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun (Byram et al., 2002 : 10).

De plus, Dervin a également proposé quatre principes de la compétence interculturelle, s'alignant avec Byram et Abdallah-Preteceille :

- 1) Une ouverture à l'altérité (Porcher dans Abdallah-Preteceille et Porcher, 1999 : 226) et le développement de capitaux interculturels ;
- 2) Une connaissance de soi : « L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle » (Abdallah-Preteceille, 2003 : 10) ;
- 3) Une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celles de l'Autres (Byram, 1997 : 12), i.e. mettre fin à l'ethnocentrisme ;
- 4) Une compétence d'interaction et d'analyse. Autrement dit, il s'agirait plus de « compréhension » que de « connaissances » sur l'Autre (Dervin, 2004 : n.p.).

Plus loin dans cette partie (chapitre cinq), nous examinerons certains des modèles les plus influents pour enseigner cette compétence, comme le comprennent Byram, Dervin et Abdallah-Preteceille dans les principes ci-dessus. Ce qu'on peut comprendre de ces principes, cependant, c'est que cette compétence interculturelle va au-delà de la simple

¹³ « but which has many definitions which are often contradictory-when, of course, its users actually bother to define it » (Dervin, 2006 : 76).

conscience des faits concernant la culture cible, mais est une compétence qui pousse l'apprenant à regarder ses relations et son contact avec cette culture étrangère, ainsi que sa relation avec lui-même. Maintenant que nous avons vu les grandes notions de la culture et de d'interculturalité, nous allons voir comment ces compétences ont été traitées dans les cours de langues étrangères historiquement.

2. La place de la culture dans l'enseignement de langue étrangère

L'approche communicative des années 1970 a donné naissance à une approche interculturelle. Cependant, avant 1970, nous pouvons remarquer quelques changements importants dans la façon dont la culture a été traitée dans la classe de langue qui contextualise le travail qui a été fait dans les années 1970 et après. Pendant une grande partie du XIXe siècle et au début du XXe, la méthodologie traditionnelle a dominé. L'enseignement était centré sur les exercices de grammaire écrits mais explicites, les lectures et la traduction des textes littéraires, qui étaient considérés comme représentant le « bon usage » de la langue. Cette utilisation de la littérature comme support privilégié définit également l'enseignement d'une culture, ou plus exactement « d'un enseignement littéraire de la civilisation » (Cuq & Gruca, 2002 : 234).

Cependant, un changement important s'est produit après la Seconde Guerre mondiale. En Europe, les préoccupations politiques ont joué un rôle dans l'enseignement des langues. La France, soucieuse de diffuser sa langue et sa culture dans ses colonies, et avec l'influence du structuralisme français, a développé la méthodologie structuro-global audiovisuelle (SGAV). Cette méthodologie, comme la méthodologie audio-orale américaine qui a été développée dans le but de former rapidement des militaires à parler et à comprendre les langues qu'ils rencontreraient pendant la guerre, met l'accent sur l'oral, mais la méthodologie SGAV place ces échanges oraux dans des situations. Ce parole en situation était « le noyau dur de toute leçon audiovisuelle », et il consistait d' « un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication et la vie quotidienne concrétisé par des images qui mettent en scène sa réalité » (Cuq & Gruca, 2002 : 241).

Tandis que ces méthodologies ont par la suite été critiquées pour leur manque d'authenticité, qui fait partie de ce qui a poussé une évolution vers l'approche communicative dans les années 1970, d'un point de vue culturel, nous pouvons marquer une transition importante au XXe siècle. Nous pouvons noter un important changement d'orientation par rapport à ce que Brooks en 1975 appelait « Culture MLA » (musique,

lettres, arts) ou « le meilleur de tout dans la vie humaine » et vers « Culture BVV » (croyance, comportement, valeurs), ou « tout dans la vie humaine » (1975 : 20-21, notre traduction).¹⁴ Aujourd'hui, ces distinctions sont souvent appelées Culture avec un grand C et culture avec un petit c, mais le changement que Brooks a promu reste vrai. Après son analyse de ces deux cultures, il a conclu que

[...] en tant que professeurs de langues étrangères, nous ne pouvons plus penser à la culture comme étant limitée aux différents modes d'expression artistique, que ce soit la littérature ou la peinture, la sculpture ou l'architecture, le théâtre ou la danse. La culture est tout cela, mais plus - beaucoup plus. (1975 : 31, notre traduction)¹⁵

Lorsque nous observons rétrospectivement les méthodologies du XXe siècle, nous pouvons remarquer une attention croissante à cette culture du petit-c. La Culture du grand-C qui dominait les méthodologies traditionnelles qui ont précédé le début du XXe siècle s'est concentrée sur un langage normatif à travers des textes littéraires qui, pour ces méthodologies, représentaient la meilleure expression de la langue. Le XXe siècle a marqué un passage de cette culture du grand-C à une culture du petit-c. Les textes littéraires et les grands auteurs n'étaient plus la source de l'étude de la langue, mais la langue de tous les jours était plutôt choisie comme support principal pour enseigner la langue. La méthode SGAV malgré un certain manque d'authenticité, s'est surtout déplacée vers cette culture petit-c avec parole en situation, accompagnée d'images de la vie quotidienne.

Comme nous avons observé, un certain nombre de facteurs pourraient contribuer au passage d'une méthodologie à une autre ; les événements et politiques sociopolitiques, les tendances dans des domaines tels que la psychologie et la sociologie, et les critiques des méthodologies précédentes ne sont que quelques-uns des facteurs qui pourraient pousser à un changement dans la manière dont une langue est enseignée. Cela est également vrai du mouvement vers l'approche communicative dans les années 1970, qui est né d'

[...] un mécontentement vis-à-vis de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, à l'apparition de nouveaux besoins chez les apprenants et à la constitution de la didactique en tant que discipline se référant à des champs disciplinaires variés. Les nouveaux besoins d'ordre linguistique sont liés à l'évolution du contexte socio-politique dans lequel s'inscrit l'élargissement de l'Europe. (Dejean-Thircuir et Metton, 2017 : 19)

¹⁴ « Culture MLA (music, letters, arts) » ou « the best of everything in human life » « Culture BVV (belief, behavior, values) », ou « everything in human life » (Brooks, 1975 : 20-21).

¹⁵ « we, as foreign language teachers, no longer can think of culture as being restricted to the various modes of artistic expression, whether literature or painting, sculpture or architecture, the theatre or the dance. Culture is all of these, but more - much more » (Brooks, 1975 : 31).

Nous ne décrivons pas tous les changements qui se sont produits dans ce changement, mais plutôt dans l'intérêt de ce projet, nous nous concentrerons sur la façon dont les approches concernant la culture ont changé avec l'émergence de l'approche communicative.

Hymes, sociologue américain, a introduit le concept de compétence communicative en 1974, qu'il a défini comme « la capacité de participer à la société non seulement en tant que membre parlant, mais aussi en tant que membre communicant » (1974 : 75, notre traduction).¹⁶ Cela est remarquable par les attitudes envers la culture, et en particulier la culture du petit-c, car cela signifiait une vision de la langue comme une pratique sociale et culturelle, et que la connaissance du système linguistique n'était pas suffisante pour communiquer. Cette vision de la langue comme outil de communication, ainsi que le développement du domaine de la didactique dans les années 1970, ont eu un certain nombre de conséquences importantes sur l'enseignement des langues étrangères, notamment en plaçant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et en voyant la langue comme avant tout un outil pour agir et communiquer.

En mettant l'accent sur l'impact que la méthode communicative a eu sur la culture, on peut noter l'apparition dans les années 1970 de l'approche interculturelle. Bien que les compétences culturelles et interculturelles dans les didactiques des langues ne soient pas nouvelles, l'approche communicative, les questions liées à l'intégration et les développements dans des domaines tels que la didactique, la sociologie et la psychologie ont tous suscité un regain d'intérêt et de recherche dans ces domaines. Depuis les années 1980, nous trouvons une approche interculturelle qui met l'accent sur la conscience de la langue, la discussion des expériences interculturelles et une discussion sur les stéréotypes. Cette approche interculturelle a nécessité des pratiques en classe qui, « à travers la découverte des cultures réciproques dans un jeu de “regards croisés”, favorisent le respect de l'altérité » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 148, cité par Dejean-Thircuir et Metton, 2017 : 95). Les années 80 et 90 ont vu une augmentation des recherches sur la manière de développer cette compréhension culturelle et interculturelle, que nous observerons plus en détail dans les sections 2.3. et 2.4.

Bien qu'il y ait eu des changements notables dans la didactique des langues depuis l'introduction de l'approche communicative, notamment avec la perspective actionnelle, les

¹⁶« the ability to participate in society not only as a speaking member, but also a communicating member » (Hymes, 1974 : 75)

concepts fondamentaux de l'approche communicative continuent d'éclairer le cadre conventionnel de conception du curriculum et les pratiques en classe pour l'enseignement des langues étrangères en Europe et aux États-Unis aujourd'hui, comme nous le verrons dans les deux sections suivantes.

2.1. Le contexte européen

Dans le contexte européen, l'évolution de la didactique des langues s'est accompagnée de la fondation du Conseil de l'Europe (désormais CE) en 1949, qui a conduit à des efforts concentrés pour promouvoir les droits de l'homme et la démocratie parmi ses membres. Cela comprenait une réflexion et des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères au début des années 1970, qui ont conduit à la publication en 1975 et 1976 de *Threshold level* et *Pour un niveau seuil* (Trimaille, 2017 : 23). Ces documents introduisent « une réflexion sur les situations de communication et corollairement sur la définition des besoins langagiers des apprenants » (Trimaille, 2017 : 23). Le CE est également à l'origine du CECR, commencé en 1991 et achevé en 2001, qui sert de base commune à l'élaboration et à la standardisation de programmes linguistiques en Europe. Ce document a non seulement assuré la transparence et la cohérence des programmes linguistiques en Europe, mais a promu la politique d'une Europe plurilingue et pluriculturelle, et a établi un point de vue théorique d'une langue comme une action. Cette perspective actionnelle est considérée par la plupart des didactiques comme une extension de l'approche communicative. (Dejean-Thircuir et Metton, 2017 : 57-67).

Concernant la culture, le CECR « se situe dans la continuité des propositions développés par l'approche communicative, tout en accordant une place majeure à la dimension sociolinguistique » (Dejean-Thircuir et Metton, 2017 : 46). Cela prend en compte des compétences qui ne sont pas seulement linguistiques, mais plus générales et qui n'ont pas de relation directe avec la langue. Cela comprend dans la section 5.1.1. Savoir, un savoir socioculturel, expliqué dans le CECR comme suit :

À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes (Conseil de l'Europe : 2001, 82).

et une prise de conscience interculturelle, qui est expliqué comme suit :

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 » sont à

l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. 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 : 2001, 83)

2.2. Le contexte américain

Passant maintenant à la perspective américaine, les années 80 ont été marquées par le mouvement de la compétence, qui peut être attribué à la Commission des langues étrangères et des études internationales du président américain Jimmy Carter (Byram, 2000 : 704). Ce rapport, publié en 1979, recommandait la création des « objectifs de réalisation des compétences linguistiques à la fin de chaque année d'études, avec une attention particulière à la maîtrise de la langue » (President's Commission on Foreign Language and International Studies, 1979 : 15 cité par Byram et al., 2000 : 704, notre traduction).¹⁷ *The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines* (1982) ont été élaborées en réponse à ces recommandations. Ces lignes directrices comprennent des descriptions des niveaux de langue, allant du *Novice* au *Superior*, pour les quatre compétences et la culture, ainsi qu'un entretien de compétence orale (OPI) qui pouvait être utilisé pour attribuer un niveau. Bien que ces directives aient été saluées par Bachman et Savignon pour l'établissement de « normes professionnelles, de responsabilité et d'une métrique commune pour mesurer la compétence langagière communicative » (1986 : 388, notre traduction),¹⁸ ils ont également été critiquées pour leur manque de « fondement empirique, et pour leur incapacité à incorporer les notions de compétence communicative » (Byram et al., 2000 : 705, notre traduction).¹⁹ Bachman et Savignon ont également reconnu les limites de ces directives et ont suggéré en outre l'inclusion d'une définition de la compétence linguistique communicative qui comprenait des « compétences grammaticale, discursive et sociolinguistique » (1986 : 388, notre traduction).²⁰

L'accent mis sur la compréhension culturelle dans la classe de langue a continué d'augmenter dans les années 80 et 90, ce qui a conduit l'*Association of Teachers of French (ATF) National Commission on Cultural Competences* à suggérer qu'un consensus

¹⁷ « language proficiency achievement goals for the end of each year of study, with special attention to speaking proficiency » (President's Commission on Foreign Language and International Studies, 1979 : 15 cité par Byram, 2000 : 704).

¹⁸ « professional standards, accountability, and a common metric for measuring communicative language proficiency » (Bachman et Savignon, 1986 : 388).

¹⁹ « empirical foundation, and for their failure to incorporate notions of communicative competence » (Byram, 2000 : 705).

²⁰ « grammatical, discourse, and sociolinguistic competence » (Bachman et Savignon, 1986 : 388).

devrait être atteint sur un noyau commun d'informations culturelles offert dans les programmes en français. Ce noyau était destiné à répondre aux critiques qui ont suivi *ACTFL Proficiency Guidelines* en 1986. Selon la Commission,

un noyau mettant l'accent sur la compétence culturelle a rempli les exigences et les compétences nécessaires pour que les élèves puissent communiquer efficacement en français. La Commission a fait valoir que le noyau assurerait une compétence interculturelle, indispensable pour éviter les dangers de l'ethnocentrisme (Garrett-Rucks, 2010 : 16, notre traduction).²¹

ACTFL a publié le *National Standards for Language Learning: Preparing for the 21st Century* en 1996. Ces normes ont mieux incorporé l'approche langagière communicative par la promotion d'une approche centrée sur l'apprenant de l'apprentissage des langues qui a encouragé la prise en compte du discours et des caractéristiques socioculturelles de l'utilisation des langues (Savignon et Sysoyev, 2005). Révisées en 1999, les normes énoncent les résultats des apprenants qui sont organisés autour de onze normes qui sont classées en cinq domaines d'objectif différents appelés les « Cinq Cs » : *Communication, Cultures, Connections, Comparisons, et Communities*. Concernant le domaine des objectifs culturels, un résumé sur le site-web de l'ACTFL se lit comme suit :

2. CULTURES (Interagir avec la compétence et la compréhension culturelles)

2.1. Relier les pratiques culturelles aux perspectives : les apprenants utilisent la langue pour enquêter, expliquer et réfléchir sur la relation entre les pratiques et les perspectives des cultures étudiées.

2.2. Relier les produits culturels aux perspectives: les apprenants utilisent la langue pour enquêter, expliquer et réfléchir sur la relation entre les produits et les perspectives des cultures étudiées (notre traduction)²²

Notamment, ce mot interculturel n'apparaît pas dans le résumé de ces domaines. Cependant, le mot culture apparaît également dans les résumés des zones d'objectif de connexions, de communautés et de comparaison (seules les informations pertinentes pour la culture ont été reproduites ici) :

3. CONNECTIONS (Connect with other disciplines and acquire information and diverse perspectives in order to use the language to function in academic and career related situations)

[...]

3.2. Acquiring Information and Diverse Perspectives: Learners access and evaluate information and diverse perspectives that are available through the language and its cultures.

²¹ « a core stressing cultural competence completed the necessary requirements and skills needed for students to communicate effectively in French. The Commission argued that the core would ensure cross-cultural competence, vital to avoid the dangers of ethnocentrism » (Garrett-Rucks, 2010 : 16).

²² « 2. CULTURES (Interact with cultural competence and understanding)

2.1. Relating Cultural Practices to Perspectives: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the practices and perspectives of the cultures studied.

2.2. Relating Cultural Products to Perspectives: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the products and perspectives of the cultures studied »

4. COMPARISONS (Develop insight into the nature of language and culture in order to interact with cultural competence)

[...]

4.2. Cultural Comparisons: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.

5. COMMUNITIES (Communicate and interact with cultural competence in order to participate in multilingual communities at home and around the world) (notre traduction)²³

3. *Conclusions*

Dans cet aperçu de la place de la culture dans l'enseignement des langues étrangères, nous avons vu ce qui a conduit aux politiques et aux normes qui sont actuellement détenues par ACTFL aux États-Unis et CECR en Europe. Ce que nous pouvons tirer de ces normes, c'est que le CECR et l'ACTFL continuent d'être influencés par l'approche communicative qui a émergé dans les années 70. D'un point de vue culturel, cela signifie que la dimension sociolinguistique de la compétence communicative a encore une place importante.

Malheureusement, malgré les politiques d'ACTFL et de CECR, « l'inclusion de la culture dans l'enseignement de langue étrangère reste en grande partie un problème non résolu, et les éducateurs de langue étrangère doivent encore s'entendre sur la manière d'intégrer "l'apprentissage des langues et l'enquête culturelle" dans la classe » (Maxim, 2000 : 12, notre traduction).²⁴ Bien que les *Standards* et le Cadre fournissent un cadre pour ce que les élèves devraient apprendre en classe, ils ne donnent pas une manière spécifique d'enseigner ce contenu. Aux États-Unis, un examen en 2011 de la façon dont les normes nationales avaient influencé l'enseignement des langues au cours de la décennie précédente a révélé que les enseignants ne se sentaient pas prêts à enseigner la culture :

L'enseignement des cultures reflétait le confort des enseignants avec leurs propres connaissances et expériences. Ceux qui étaient de langue maternelle et qui avaient une expérience substantielle à l'étranger trouvaient facile d'enseigner, bien qu'un certain nombre aient mentionné qu'ils enseignaient uniquement la culture qu'ils connaissaient le mieux; pour de nombreuses langues, en

²³ « 3. CONNECTIONS (Connect with other disciplines and acquire information and diverse perspectives in order to use the language to function in academic and career related situations)

[...]

3.2. Acquiring Information and Diverse Perspectives: Learners access and evaluate information and diverse perspectives that are available through the language and its cultures.

4. COMPARISONS (Develop insight into the nature of language and culture in order to interact with cultural competence)

[...]

4.2. Cultural Comparisons: Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.

5. COMMUNITIES (Communicate and interact with cultural competence in order to participate in multilingual communities at home and around the world) »

²⁴ « the inclusion of culture in FL teaching remains largely an unresolved issue, and FL educators have yet to agree on how to integrate 'language learning and cultural inquiry' in the classroom » (Maxim, 2000, p. 12).

particulier l'espagnol, cela pourrait ignorer de vastes zones du monde de la langue cible. Les enseignants sans expérience dans la culture cible ont trouvé difficile d'enseigner et n'ont pas exprimé de moyen d'utiliser le cadre culturel pour en apprendre davantage eux-mêmes (Phillips et Abbott, 2011 : 11, notre traduction)²⁵

En tenant compte de l'état de l'art de la compétence interculturelle en France, Bartel-Radic conclut que l'importance de cette compétence n'est plus remise en question, « néanmoins, il n'existe pas ce commun accord quant à la définition de concept, ni quant à son évaluation » (2009 : 23).

Heureusement, les chercheurs ont proposé des modèles pour développer cette compréhension culturelle et interculturelle en classe de langue étrangère. Ce document ne couvrira pas tout ce qui a été écrit sur ce sujet, mais se concentrera sur certaines des démarches principales pour l'enseignement des compétences culturelles et interculturelles en citant des chercheurs les plus influents qui ont contribué à ces notions.

²⁵ « The teaching of Cultures reflected teacher comfort with his/her own knowledge and experience. Those who were native speakers and who had substantial experience abroad found it easy to teach, although a number mentioned that they only taught the culture they knew best; for many languages, especially Spanish, this could ignore vast areas of the target-language world. Teachers without experience in the target culture found it difficult to teach and did not express a way to use the Culture Framework to learn more themselves » (Phillips et Abbott, 2011 : 11).

Chapitre 5. L'intégration de la culture dans les cours de langue étrangère : quelques notions

Dans le chapitre précédent, nous avons vu comment l'arrivée de l'approche communicative dans l'enseignement a conduit à l'importance du développement des compétences culturelles et interculturelles. En effet, Abdallah-Preteille confirme que « la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication » (1999 : 97). Pour qu'un apprenant soit prêt à communiquer avec un locuteur natif, il faut qu'il ait des compétences culturelles et interculturelles qui lui permettent d'interagir avec l'autre. Cependant, une question importante reste de savoir comment les **enseignants** peuvent **enseigner (répétition) (professeurs/enseigner ?)** ces compétences. Nous avons vu dans le chapitre précédent que le CECR et l'ACTFL ont tous les deux des objectifs culturels et interculturels explicitement décrits dans leur cadre respectif, mais pour les enseignants individuels, comment est-il possible d'atteindre ces objectifs ? Quels sont les modèles à suivre, et les risques à éviter ? Dans ce chapitre, nous allons voir les principales démarches et notions proposées par des chercheurs les plus influents. Afin de comprendre les meilleures pratiques en matière d'éducation interculturelle, il est utile d'examiner les travaux de recherche existants. En décrivant quelques modèles et principes influents et acceptés, je suivrai en grande partie les principes énoncés par Dervin (2004) et cités au chapitre 4, mais rendrai ces principes plus explicites et ajouterai les idées supplémentaires d'autres chercheurs. Les concepts qui seront explorés plus en détail dans la section suivante sont : l'ouverture à l'altérité, la connaissance de soi, la négociation des rapports entre ses propres attitudes et celles de l'autre, et la compétence d'interaction et de l'analyse. Il est également important de noter que même si nous discuterons de ces notions en quatre parties principales, ces principes sont tous liés les uns aux autres et ne peuvent pas être clairement divisés. Tous ces principes ne s'excluent pas mutuellement, ils sont interdépendants et s'appuient les uns sur les autres.

1. Une ouverture à l'altérité

En étudiant une autre culture, nous pouvons nous retrouver à comparer cette autre culture à la nôtre, en notant certaines similitudes, mais aussi des différences. Bien que ce processus de comparaison ait une valeur importante, par exemple Byram et al. ont noté que « les compétences de comparaison, d'interprétation et de relation » sont « cruciales » pour

la compétence interculturelle (2002 : 7), Abdallah-Preteceille soutient que « les études comparatives s'inscrivent dans une logique culturaliste et non interculturelle, car elles restent au niveau d'unités naturelles, constitués par les cultures et les sociétés afin d'établir statistiquement des hypothèses interculturelles ou inter sociétales. » (1999 : 67). Abdallah-Preteceille souligne que l'un des risques d'une approche comparative est que « la comparaison de deux réalités différentes insérées dans des contextes différents débouche sur des amalgames et des réductions, par nécessité de ramener l'inconnu au connu. » (1999 : 66-67). En d'autres termes, lorsqu'un étudiant apprend pour la première fois une autre culture, il élabore cette culture à travers ce qu'il sait déjà ou à travers de ce qu'il connaît déjà. Cette vision ethnocentrique d'une autre culture supprimera de force des aspects de l'autre culture, ou du moins réduira ou simplifiera la culture étrangère. De plus, ces points de différence distincts ne mènent pas à une image complète de l'autre culture. Abdallah-Preteceille souligne que « il faut au contraire s'engager à dépasser la connaissance mosaïque pour rechercher une cohérence et des points communs » (1999 : 105).

Un autre risque de l'approche comparative se présente si un contexte et une image plus complets ne sont pas atteints, l'enseignant risque l'altérisation de la culture étrangère et de confirmer les images et les stéréotypes que les apprenants ont déjà sur la culture. Ce risque fait partie de ce qui peut amener certains enseignants à dire qu'ils ne se sentent pas à l'aise pour enseigner la culture dans leurs cours de langue. Selon une étude réalisée en 2005 auprès de 424 enseignants de langues étrangères, près de la moitié des enseignants ont répondu qu'ils pensaient qu'il était impossible d'intégrer l'enseignement des langues et des cultures dans les cours de langues étrangères. Les éducateurs se sont inquiétés que l'enseignement culturel « renforce les stéréotypes déjà existants des élèves. » (Sercu, 2005 : 11, notre traduction²⁶). Comme indiqué dans le chapitre précédent, de nombreux enseignants américains ne considèrent qu'ils n'ont pas la formation appropriée pour enseigner la culture, ce qui pourrait faire partie de ce qui les a amenés à cette conclusion qu'il était impossible d'intégrer l'enseignement de la langue et de la culture. Allen a résumé ces efforts institutionnels infructueux en écrivant que « malgré de bonnes intentions, des normes élevées, des matériels pédagogiques améliorés et un travail acharné, nous, les professeurs de langues, en tant que profession, avons en quelque sorte échoué - et

²⁶ « reinforced pupils already existing stereotypes » (Sercu, 2005 : 11).

continuons de le faire - lorsqu'il s'agit d'aider nos élèves à comprendre le lien entre l'étude des langues et des cultures des autres peuples » (2004 : 286, notre traduction²⁷).

Une solution à ce problème d'altérisation est de suggérer de trouver des similitudes avec la culture étrangère plutôt de souligner les différences qui peuvent conduire à l'altérisation et au renforcement des stéréotypes. Cependant, Abdallah-Preteceille note qu'aller trop loin dans le sens de signaler des similitudes entre les cultures comporte ses propres risques. Elle écrit :

Valoriser à outrance les différences revient à sombrer dans le différentialisme qui produit de la distance entre les individus et les groupes. A contrario, mettre l'accent uniquement voire exclusivement sur l'universalité au détriment de la reconnaissance de la diversité, c'est courir le risque de sombrer dans une forme d'universalisme qui n'est qu'une extrapolation au plus grand nombre de traits singuliers (1999 : 112).

Ce qu'elle touche ici, c'est une des tensions clés de l'approche interculturelle, qui est la tension entre le singulier et l'universel. L'approche comparative nécessite un équilibre entre la différenciation et l'identification, ce qui correspond à la problématique du singulier et de l'universel. Comme l'explique Abdallah-Preteceille : « apprendre à penser la diversité et en finir avec l'homogénéité, apprendre à penser la tension singularité/universalité sont des impératifs liés à la diversification et à l'internationalisation du quotidien » (1999 : 12). En d'autres termes, les apprenants doivent d'abord reconnaître la diversité, car c'est une étape dans la construction de leur propre identité et de celle de l'autre, mais la deuxième étape consiste à montrer des similitudes entre les deux cultures, sans perdre l'appréciation initiale des différences et la diversité. Pour éviter l'altérisation ou l'homogénéisation, l'un doit enseigner l'ouverture à l'autre.

Les risques décrits ci-dessus de l'approche comparative ne signifient pas que la comparaison n'a pas de valeur dans le développement de l'approche interculturelle, mais qu'elle ne peut être la seule démarche. Abdallah-Preteceille écrit que « la comparaison a, en revanche, une valeur heuristique incontestable car elle permet de mettre en évidence des particularités qui resteraient cachées. Elle permet aussi d'ouvrir sur d'autres interprétations, d'autres voies, en favorisant le renouvellement du questionnement » (1999 : 68). Enfin, comme déjà mentionné, l'approche comparative permet à l'apprenant de commencer à développer sa propre identité, qui sera approfondie plus loin dans la section suivante. Pour éviter les risques liés à une approche comparative, comme l'altérisation, la compétence

²⁷ « despite good intentions, high standards, improved instructional materials, and hard work, we language teachers, as a profession, have somehow fallen short- and continue to fall short- when it comes to helping our students understand the connection between studying the languages and cultures of other peoples » (Allen, 2004 : 286).

culturelle doit être développée, qui comprend une ouverture à l'altérité. Byram et al. dans un document de 2002 divisaient la compétence interculturelle en cinq savoirs qui devraient être développés, et ils ont interprété cette notion d'ouverture à l'altérité comme la compétence d'attitudes interculturelles, ou savoir-être, qu'ils ont décrit comme « curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture » (2002 : 13).²⁸ Nous observerons des exemples plus spécifiques de la façon dont cette compétence peut être enseignée avec succès par comparaison pour enseigner la compétence interculturelle dans les sections ultérieures, en particulier dans le chapitre six avec l'exemple de Cultura.

2. Une connaissance de soi

Comme évoqué dans la section précédente, la connaissance de soi est un aspect important de la compétence interculturelle. Comme l'écrit Abdallah-Preteceille, « l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle » (2003 : 10). L'identité est un élément clé de l'approche interculturelle, car pour atteindre l'ouverture à l'altérité qui a été décrite dans la section précédente, l'apprenant doit d'abord être en mesure de reconnaître qu'il appartient lui-même à une culture et que ses attitudes, comportements et les croyances ont été en partie façonnées par celle-ci. Sans la capacité de reconnaître cet angle, il deviendra plus difficile d'éviter une approche ethnocentrique.

L'importance de développer sa propre identité et de prendre conscience que chacun appartient lui-même à une culture et sont façonnés par celle-ci permettra de voir les autres de cette façon. Comme l'écrivent Byram et al., cela touche une notion clé de la dimension interculturelle telle qu'elle vise « à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité » (2002 : 9-10). L'apprenant doit lutter contre avec sa propre tension de l'universel / singulier, comme appartenant à une culture mais aussi étant un individu, car cela lui permettra de voir dans l'interlocuteur « une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été

²⁸ Il préciser que même si j'ai combiné les travaux de plusieurs auteurs dans ce chapitre pour détailler le cadre établi par Dervin, cela ne veut pas dire que ces auteurs sont toujours en d'accord sur leurs définitions et cadres pour définir ou enseigner la compétence interculturelle. Dervin, par exemple, écrit que les savoirs de Byram « sont parfois contradictoires et / ou fondés sur des affirmations peu convaincantes ».

attribuée de l'extérieur » (2002 : 10). Une connaissance de soi permettra à l'apprenant de construire les bases pour un état d'esprit plus ouvert et plus compréhensif, ce qui le préparera à des interactions avec des personnes de différentes cultures (cela sera décrit plus en détail dans la section quatre). Abdallah-Preteceille résume l'importance de cette compétence :

[...] il ne s'agit pas de former à « l'interculturel », ni de s'engager dans des formations spécifiques en fonction de publics dits particuliers (les migrants, les Arabes, les Chinois, les Asiatiques, les Africains...). La compréhension d'autrui exige un travail sur soi afin d'éviter de sombrer dans une projection et un jeu de miroir ou de sombrer dans une forme de tautologie expérientielle où chacun ne fait que reproduire, consciemment ou non, du même (1999 : 16).

Développer la capacité des apprenants à affirmer leur propre identité nécessite une stratégie, ce qui est une question sur laquelle différents chercheurs se sont penchés. Byram, et al. écrivent qu'il est important de développer des savoirs, qui sont une « connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus » (2002 : 13). Le développement des connaissances dans ce sens ne doit pas être interprété comme une simple connaissance d'une culture spécifique, mais plutôt « celle du fonctionnement d'autres groupes sociaux et identités, ainsi que la prescience des éléments en jeu dans une relation interculturelle » (2002 : 13).

3. Une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celles de l'autre

En 1997, Byram a créé l'un des modèles les plus influents d'enseignement de la compétence interculturelle. Ce modèle comprenait cinq composantes : attitudes, connaissances, compétences d'interprétation et de relation, compétences de découverte et d'interaction et conscience culturelle critique. Certaines de ces composantes ont été discutées dans les sections précédentes (attitudes, connaissances, compétences d'interprétation et de relation), et les compétences de découverte et d'interaction seront discutées dans la section suivante. Le dernier élément, la conscience culturelle critique, Byram est définie comme : « une capacité à évaluer, de manière critique et sur la base de critères, perspectives, pratiques et produits explicites dans sa propre culture et celle d'autres pays et pays » (1997 : 63, notre traduction²⁹). De plus, le locuteur interculturel « produit des effets sur une société qui remet en question ses croyances, ses

²⁹ « an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries » (Byram, 1997 : 63).

comportements et sa signification incontestés et inconscients et dont les propres croyances, comportements et signification sont à leur tour remis en question et devraient changer » (1997 : 1, notre traduction³⁰). En d'autres termes, les apprenants qui acquièrent la compétence interculturelle sont conscients que leur propre perspective est culturellement déterminée et ils ont une compréhension critique de leur propre culture et des autres. Cet argument selon lequel les apprenants de langues étrangères devraient avoir une certaine notion de conscience culturelle critique a été affirmé par d'autres.

Allen, par exemple, a suggéré un cadre qui intègre l'étude de la culture et de la langue pour favoriser la compréhension interculturelle chez les apprenants. Allen déclare que le professeur de langue étrangère doit « piquer la curiosité des étudiants au sujet de la langue et de la culture - la leur et celles qu'ils étudieront dans notre cours » (2004 : 288, notre traduction³¹). Allen a également fait écho à Byram dans un appel à la sensibilisation culturelle critique quand il a décrit le besoin pour les apprenants « d'être capables et désireux de prendre du recul, de recueillir des données supplémentaires et de réfléchir de manière critique avant de porter un jugement. » (2004 : 288, notre traduction³²).

Ces compétences de pouvoir rechercher une compréhension plus profonde des représentations de l'autre telles qu'elles sont perpétuées par la société (en d'autres termes, une conscience critique des représentations) font écho à certaines des compétences discutées dans les deux sections précédentes, car ces compétences sont à bien des égards interconnectées. Cette conscience culturelle critique requiert une conscience de son propre monde, une connaissance de soi, ainsi que des attitudes développées telles que l'ouverture à l'altérité, l'empathie, la tolérance et la conscience. Cependant, comme l'écrivent Byram et al. :

Enfin, aussi ouverts, curieux et tolérants vis-à-vis des croyances, des valeurs et des comportements des autres que puissent être les apprenants, ils ont eux aussi des idées, des valeurs et des comportements profondément ancrés en eux-mêmes, et cela peut provoquer chez eux une réaction, voire un rejet vis-à-vis des autres. Étant donné ce phénomène inévitable, les locuteurs/médiateurs interculturels doivent prendre conscience de leurs propres valeurs et de l'influence de celles-ci sur leur vision des valeurs des autres. En d'autres termes, les locuteurs/médiateurs interculturels doivent avoir un sens critique par rapport à eux-mêmes et à leurs valeurs, de même que vis-à-vis des valeurs d'autrui (2002 : 14).

³⁰ « produces effects on a society which challenges its unquestioned and unconscious beliefs, behaviors, meaning, and whose own beliefs, behaviors and meaning are in turn challenged and expected to change » (Byram 1997 : 1).

³¹ « pique students' curiosity about language and about culture-their own and those they will study in our course » (Allen, 2004 : 288).

³² « to be able and willing to step back, gather additional data, and reflect critically before making a judgement » (Allen 2004 : 288).

Pour cette raison, ils identifient la conscience culturelle critique comme une compétence distincte de celles énumérées précédemment. Également appelée « savoir s'engager », ils définissent cette compétence comme « l'aptitude à évaluer – de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures » (2002 : 15).

4. Une compétence d'interaction et de l'analyse

Aujourd'hui, nous reconnaissons que l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de pouvoir utiliser la langue étrangère dans une interaction. Nous enseignons aux apprenants les compétences dont ils ont besoin pour pouvoir atteindre cet objectif, et pour pouvoir agir dans des situations de communication. L'approche interculturelle est également basée sur les interactions. Elle est fondée sur les liens entre les individus et entre les groupes, et pas seulement sur les faits concernant la culture cible. La compétence interculturelle est plutôt co-construite par les individus, et l'interaction est au centre de tout cela. Comme Dervin a écrit, il s'agit « plus de compréhension que de connaissance sur l'Autre ». (2004 : 5).

Dans les sections précédentes, nous avons abordé certaines des façons permettant aux apprenants de développer au mieux ses compétences interculturelles en développant une ouverture aux autres, une connaissance de lui-même et une conscience culturelle critique. Cependant, comme l'écrivent Byram et al., « du fait que ni les locuteurs / médiateurs interculturels ni leurs professeurs ne peuvent prévoir l'ensemble de leurs besoins en connaissances, il est tout aussi important d'acquérir la capacité à trouver de nouveaux éléments de savoir et à les intégrer à ceux que l'on possède déjà » (2002 : 14). Les auteurs décrivent ces compétences comme des compétences de découverte et d'interaction (savoir apprendre/faire), ou la « capacité, en générale, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel » (2002 : 14).

Surtout, l'interaction et le contact sans les compétences décrites dans ce chapitre ne sont pas nécessairement un espace qui permettra le développement interculturel. En effet, comme le prévient Abdallah-Preteceille, le contact sans autres compétences peut conduire au renforcement des images et des stéréotypes d'une autre culture :

Les voyages, les contacts, les rencontres sont considérés comme d'excellents moyens de lutter contre le racisme, la xénophobie et les préjugés. Ce postulat largement partagé par les responsables politiques, les décideurs, les éducateurs mérite, cependant, d'être remis en question. En effet, de

nombreuses études ont démontré que les échanges ne réduisent pas systématiquement les stéréotypes et les préjugés. Rien ne prouve que l'expérience du contact suffise à éroder les préjugés. Au contraire, l'expérience est souvent utilisée pour justifier des idées et des représentations fausses au nom du "vécu" ("j'ai vu", "J'y étais"). Il n'est pas rare de revenir d'un échange, d'un voyage avec plus de pensées xénophobie qu'au départ (1999 : 101).

Pour éviter cette situation, les compétences décrites dans les trois sections précédentes doivent être développées, ainsi que les compétences de savoir apprendre / faire telles que définies par Byram et al. ci-dessus. De plus, il est important de nuancer la complexité des individus dans un échange. Il est nécessaire d'éviter de dire que lorsque les individus se rencontrent, les cultures se rencontrent, car cette expression peut réduire la culture à des entités fixes qui sont « naturalisées et personnifiées » chez ces individus, ainsi que réduire la complexité des individus et la relation (Kanareva-Dimitrovska, 2018 : 176). Cette idée peut également conduire à l'utilisation synonyme du mot culture et pays, qui conduit souvent à un discours stéréotypé (Kanareva-Dimitrovska, 2018 : 176), et ne cherche pas à promouvoir ce que Dervin a appelé les « diversités diverses » (2009 : 121) de l'individu, c'est-à-dire les similitudes entre des personnes dans des lieux géographiques différents et les différences d'individus au sein d'une culture. Pour expliquer cela plus en détail, Dervin a suggéré les métaphores de « solide » et « liquide » (2016). Le premier fait référence aux risques décrits ci-dessus, qui solidifient un « soi » et un « autre ». Dans une approche liquide, les « diversités diverses » sont mises en évidence. Cette approche liquide de l'interculturalité « est très proche du concept de Kramsch (1993) de "troisième place / troisième culture" qui "se développe dans les interstices entre les cultures avec lesquelles l'apprenant a grandi et les nouvelles cultures avec lesquelles il est introduit" » (Kanareva-Dimitrovska, 2018 : 177, notre traduction³³). Le concept de « troisième place » est une alternative à la pratique consistant à traiter deux cultures comme « deux entités monolithiques » (Kanareva-Dimitrovska, 2018 : 177, notre traduction³⁴) et explique plutôt que les apprenants de langues étrangères se situent entre les deux. Concernant la compétence interculturelle qui est discutée dans cette section, une compétence d'interaction et d'analyse, la troisième culture est créée « lorsque deux interlocuteurs quittent le domaine de leur propre culture et créent un lieu où il est possible de rencontrer l'Autre avec un esprit ouvert... dans lequel les deux parties évoluent en tant qu'êtres humains et deviennent

³³ « is very close Kramsch's (1993) concept of "third place/third culture," which "grows in the interstices between the cultures the learner grew up with and the new cultures he or she is being introduced to"» (Kanareva-Dimitrovska, 2018 : 177).

³⁴ « two monolithic entities » (Kanareva-Dimitrovska, 2018 : 177).

capables de refléter leur propre culture. » (Kanareva-Dimitrovska, 2018 : 177, notre traduction³⁵). La troisième place est un état d'esprit, où les individus quittent le domaine de leur propre culture et créent un lieu où il est possible de rencontrer l'autre avec un esprit ouvert. Il est clair que cela se rapporte aux trois compétences précédemment décrites, mais montre que la simple rencontre des individus n'est pas ce que l'on entend par interaction. Pour montrer les compétences interculturelles dans cette interaction, il faut du travail et de la pratique. De plus, comme le souligne Dervin, « la compétence interculturelle n'est pas permanente, "pour la vie", et sa pratique et son apprentissage ne finissent jamais. » (2014 : 17, notre traduction³⁶).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons esquissé quelques notions et modèles pour que la ou les compétence(s) interculturelle(s) soient enseignées. Ce bref aperçu d'une partie des recherches autour de l'enseignement des compétences culturelles et interculturelles n'est pas complet, mais tente plutôt de mettre en évidence certains des universitaires les plus reconnus qui écrivent sur ce sujet. L'un des principaux points que nous pouvons retenir de cette section est que la compétence interculturelle n'est pas singulière, mais fait référence à un certain nombre de compétences interconnectées qui doivent être développées. Ces compétences comprennent une ouverture à l'altérité, une connaissance de soi, une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et ainsi qu'une compétence d'interaction et d'analyse. Maintenant que nous avons observé certaines de ces compétences générales, nous allons examiner de plus près quelques notions qui se rapportent au cas spécifique de l'Alliance Française de Détroit.

³⁵ « when two interlocutors leave the domain of their own culture and create a place where it is possible to meet the Other with an open mind...in which both parties evolve as human beings and become capable of reflecting their own culture » (Kanareva-Dimitrovska, 2018 : 177).

³⁶ « intercultural competence is not permanent, "for life", and its practice and learning never end » (Dervin, 2014 : 17).

Chapitre 6. Modèles d'enseignement des compétences culturelles et interculturelles à des publics spécifiques

Maintenant que nous avons abordé certaines des principales notions et modèles d'enseignement de la compétence interculturelle, nous allons examiner de plus près quelques notions qui entourent des situations pertinentes pour le projet à l'Alliance Française de Détroit. Pour les raisons évoquées au chapitre deux, il a été décidé que mon projet à l'Alliance Française de Détroit serait de créer sa première formation en ligne, qui devait être une version en ligne du cours « Français pour les voyageurs ». Pour rappel, l'origine de cette commande était de répondre à certains besoins de l'Alliance Française de Détroit. Rappelons également que certains apprenants ont eu des difficultés physiques à venir à l'Alliance et ont demandé plus d'offres en ligne. De plus, cela correspondait au « Plan 2020 », défini par la Fondation Alliance Française (voir 1.1.3). Une option en ligne était nécessaire pour le cours car les apprenants prennent ce cours avant un voyage, ce qui signifie qu'ils ont moins de flexibilité quant au moment où ils peuvent suivre le cours, et les apprenants ne peuvent souvent pas attendre le début d'une nouvelle session ou pour former un groupe.

Les besoins de l'Alliance, en particulier pour ce cours, ont entraîné un certain nombre de contraintes qui ont dû être respectées lors de la création de la classe. Le cours devait être conçu de manière à permettre à un apprenant de commencer à n'importe quel moment de l'année. Cela signifiait qu'il n'était pas possible de planifier un travail de partenaire ou de groupe et que toutes les activités devaient être individuelles. De plus, afin de maintenir le coût comparable à un cours de groupe et non à un cours particulier, il pouvait y avoir très peu d'intervention de l'enseignant. Cela signifiait qu'une majorité du cours devait être asynchrone. Dans ce chapitre, nous lirons certaines notions pertinentes à ces spécificités, ainsi que pertinentes pour le public auquel s'adresse ce cours : les apprenants adultes ayant peu ou pas d'expérience en français. Dans la dernière partie, nous verrons comment j'ai appliqué ces principes dans la création de ce cours. Nous commencerons par examiner les notions pertinentes pour le public, les adultes débutants, puis nous passerons aux notions qui traitent du format en ligne.

1. Enseigner les compétences culturelles et interculturelles aux débutants adultes

Lors de la création d'un cours ou d'une formation, il est crucial de considérer le public auquel le cours est destiné. Dans ce cas, le public est composé d'adultes qui sont de grands débutants, ce qui fait référence à leur exposition à la langue française et non au monde francophone. En fait, comme le souligne Neuner (2003), un élève débutant de seulement 10 ou 11 ans n'est déjà pas une « page blanche » en termes de connaissance et d'opinion sur l'autre mot de langue. Neuner écrit que l'élève aura été influencé par des domaines de socialisation générale (par exemple l'école, le travail, la famille, les pairs, les médias) et des facteurs individuels (par exemple l'âge, le sexe, la connaissance du monde, les connaissances et l'expérience spécifiques avec le pays cible, la capacité intellectuelle, la motivation et l'intérêt) avant de commencer à apprendre la langue étrangère, et que ces facteurs « ont probablement un effet beaucoup plus fort sur la création de l'image du monde étranger que l'enseignement des langues étrangères pourrait jamais avoir » (2003 : 41, notre traduction³⁷).

Si Neuner écrit ceci sur un élève de dix ou onze ans, nous pouvons supposer que c'est également le cas pour les apprenants adultes (en effet, Neuner inclut « l'âge » comme l'un des facteurs individuels). L'implication pour l'enseignement est que lorsque l'on enseigne les aspects socioculturels, on ne part pas de zéro, mais plutôt on doit prendre en compte et traiter les « morceaux » de vues préformées (fantasmes, stéréotypes) sur la cible pays-langue et ses habitants dans l'esprit des apprenants (2003 : 42). Je vais discuter de la façon dont j'ai spécifiquement intégré cette notion en abordant les idées courantes du français dans la partie trois. À mesure que les élèves en apprennent davantage sur la langue cible et le monde cible, ces images et fantasmes sont bien sûr très susceptibles de changer. Neuner note que ce n'est pas le seul concept qui change, mais qu'il y a des concepts instables aux deux extrémités « dans la présentation du contenu socioculturel (enseignement) et dans la perception du monde étranger dans l'esprit de l'apprenant (apprentissage) » (2003 : 18, notre traduction³⁸). Neuner appelle ces concepts instables des « mondes intermédiaires » (« interim worlds »).

³⁷ « probably have a much stronger effect on creating the image of the foreign world than foreign language teaching might ever have » (Neuner, 2003 : 41).

³⁸ « in the presentation of socio cultural content (teaching) and in the perception of the foreign world in the learner's mind (learning) » (Neuner, 2003 : 18).

Afin de gérer avec succès ces deux mondes (la vision de l'apprenant sur le monde étranger et l'image préconçue du monde étranger) et de développer sa propre identité socioculturelle et personnelle, Neuner écrit que les qualifications suivantes doivent être développées : empathie, distance par rapport à son rôle (c'est-à-dire une perspective extérieure de nous-mêmes), la tolérance à l'ambiguïté, la conscience et la représentation de sa propre identité (2003 : 48-49). Ces « qualifications », comme l'écrit Neuner, font écho aux compétences décrites dans le chapitre précédent (une ouverture à l'altérité, une connaissance de soi, une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes, et significations et celles de l'autre, et une compétence d'interaction et d'analyse). Ce que nous pouvons prendre de Neuner est un accent sur la nécessité de réaliser que les apprenants n'arrivent pas comme des pages blanches et les enseignants, même lorsqu'ils travaillent avec des soi-disant débutants, ne commencent pas réellement à zéro quand il s'agit d'enseigner le monde étranger, et il est nécessaire de négocier avec ces jugements préformés lors de l'enseignement. Ces jugements ne sont pas négativement focalisés, mais introduisent le fait qu'il y a potentiellement un certain désapprentissage qui doit être fait en plus d'apprendre sur l'autre.

2. Enseigner les compétences culturelles et interculturelles en ligne

Les progrès de la technologie et la prolifération des ordinateurs ont conduit les éducateurs et les chercheurs à réfléchir à l'utilisation de ces nouveaux outils dans l'enseignement des langues, y compris dans l'enseignement des compétences interculturelles. Comme le disent Levet et Waryn, « les caractéristiques du web en font un outil puissant dans la classe de langue. Il s'agit de : la disponibilité de matériel authentique, ses capacités multimédias, sa structure hypermédia, sa capacité de communication » (2006 : 96, notre traduction³⁹). Cette caractéristique finale a été explorée par plusieurs comme un moyen d'aider les environnements d'apprentissage des langues étrangères à travers ses possibilités synchrones et asynchrones. Nous nous concentrerons ici sur la façon dont la communication asynchrone peut être utilisée pour enseigner les compétences culturelles et interculturelles.

Un projet remarquable qui utilise l'apprentissage asynchrone est Cultura, qui a été développé en 1997 au Massachusetts Institute of Technology. Cultura implique un échange

³⁹ « the characteristics of the web make it a powerful tool in the language class. They are, namely: the availability of authentic material; its multimedia capabilities; its hypermedia structure; its communication ability » (Levet et Waryn, 2006 : 96).

asynchrone entre des étudiants de deux pays différents, qui vivent là où la langue cible que les autres étudiants étudient est parlée. Les étudiants sont invités à répondre en ligne dans leur langue maternelle à une série de questions, d'associations de mots, de phrases à terminer et de réactions à des situations qui mettent en évidence des sujets culturellement marqués, notamment les relations familiales, le comportement public, le pouvoir, le travail et les conflits. Les étudiants font ensuite des observations sur les similitudes et les différences entre les réponses des étudiants de leur propre institution et les réponses de l'autre institution, et affichent des hypothèses et des questions sur ces observations (encore une fois, dans leur langue maternelle) sur le site Web. Les étudiants des deux institutions ont la possibilité d'échanger de manière asynchrone sur ces sujets. Les étudiants s'engagent ensuite dans un examen interculturel en utilisant des ressources telles que des textes, des films, des magazines et des journaux pour placer leurs observations dans un contexte culturel plus large. Cette dernière étape n'est pas effectuée en ligne, mais en classe avec l'enseignant de leur établissement respectif.

Ce projet utilise une approche comparative qui demande aux étudiants d'observer et d'analyser les données de leur propre culture et d'autres. Le projet est conçu pour favoriser les compétences interculturelles énumérées au chapitre cinq, y compris une ouverture à l'altérité, une connaissance de soi, une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes, et significations et celles de l'autre, et une compétence d'interaction et d'analyse. Même si dans ce cas, l'interaction est médiée par un format en ligne et asynchrone, le projet a rapporté des résultats largement positifs sur le développement de la compréhension des élèves « attitudes, concepts, croyances, et modes d'interagir et de regarder le monde de l'étrangère » (Furstenberg et al., 2001 : 55, notre traduction⁴⁰). Le succès de Cultura et d'autres projets interculturels en ligne montre les nombreuses possibilités offertes par les outils informatiques et Internet, mais Levet et Waryn soulignent que « nous devons faire une pause et demander comment cela peut nous aider à faire mieux ce que nous faisons... à attribuer les gains d'apprentissage au médium lui-même plutôt qu'à la manière dont le médium est utilisé et manipulé » (2006 : 96, notre traduction⁴¹). En

⁴⁰ « foreign cultural attitudes, concepts, beliefs, and ways of interacting and looking at the world » (Furstenberg et al., 2001 : 55).

⁴¹ « we should pause a moment and ask how it can help us to do better what we do...we need to dismiss the myth that the medium of the computer, in and of itself, could effect wonderful learning and eschew the practice of attempting to attribute learning gains to the medium itself rather than to the way in which the medium is utilized and manipulated » (Levet et Waryn, 2006 : 96).

effet, les créateurs du projet mettent l'accent sur l'importance de l'orientation mise en œuvre par de l'enseignant dans la réussite du projet :

Quel sera donc le rôle de l'enseignant ? Il consistera, dans un premier temps, à définir les tâches initiales que les étudiants accompliront individuellement en face à face avec leur cédérom (que ce soit au laboratoire ou chez eux, selon les possibilités d'accès au produit). Puis, dans un deuxième temps, il conviendra de prévoir, pour la salle de classe, des activités de suivi et de mise en commun au cours desquelles les élèves seront amenés non seulement à échanger leurs informations mais à les rapprocher, à les organiser et à réfléchir collectivement sur le sens ou les sens qui émergent, afin de construire et d'approfondir progressivement leur propre compréhension du sujet. Il ne s'agira donc pas tant d'utiliser l'outil technologique comme mode de présentation par le professeur ou les élèves, mais de mettre plutôt l'accent sur le processus même de la construction d'un savoir par les élèves. La mission de l'enseignant, passant de groupe en groupe, consistera à solliciter des réactions, à faire jaillir de nouvelles questions et, évidemment, à s'assurer de la cohérence (historique, littéraire, culturelle, contextuelle, selon le cas) du raisonnement ou du schéma construit par ses élèves (Furstenberg et al., 1998 :18).

Bien que les possibilités d'Internet soient prometteuses en tant qu'outil pour aider au développement des compétences interculturelles que nous avons décrites dans cette partie, l'importance de l'enseignant pour guider cet apprentissage et aider l'élève à travers ce processus d'apprentissage ne peut pas être surestimée. Cette orientation ne doit pas être confondue avec l'expertise de l'enseignant mais plutôt, comme l'écrivent Byram et al.,

La mission essentielle de l'enseignant est de développer les approches et les capacités de l'apprenants – autant que son savoir stricto sensu ; et, en vérité, les enseignants peuvent acquérir en même temps que leurs élèves des informations sur d'autres pays – autrement dit, les professeurs ne doivent pas être nécessairement l'unique ou la principale source d'informations. Les capacités sont tout aussi importantes que les points de vue et les connaissances ; les enseignants sont donc invités à se concentrer aussi bien sur l'acquisition d'aptitudes que sur le savoir en soi (2002 : 13-14)

L'importance de l'enseignant même dans des projets en ligne largement asynchrones comme Cultura met en évidence un défi présenté avec les limites du projet à l'Alliance Française. Comment l'élève peut-il continuer à bénéficier des conseils de l'enseignant avec une intervention limitée ? La manière dont j'ai abordé cette question, ainsi que les autres défis décrits dans ce chapitre, seront explicitement décrits dans la partie suivante.

Partie 3

-

La mise en place d'une formation en ligne à l'Alliance

Française de Détroit

Dans la première partie, nous avons discuté du contexte de la scène, ainsi que des paramètres du projet, y compris son origine et ses limites. Nous avons abordé la façon dont la commande et les besoins ont été analysés, y compris une période initiale de collecte de données et de lecture de la théorie. Cette théorie a été exposée en détail dans la deuxième partie. Dans cette dernière partie, nous montrerons explicitement comment cette première période de collecte d'informations et de lecture a conduit à la conception et à la création d'une formation pour l'Alliance Française de Détroit. Nous décrirons d'abord les données initiales recueillies et analyserons ces informations, en expliquant comment elles ont conduit à une première compréhension du projet. Ensuite, nous montrerons explicitement comment ces informations, ainsi que la théorie décrite dans la section précédente, ont été utilisées pour créer la formation. Enfin, nous discuterons des résultats de ce cours qui comprendra une analyse et une interprétation d'une période d'essai, et nous discuterons de la réalisation ou non des objectifs de ce projet ainsi que des domaines à améliorer.

Chapitre 7. Les données de départ

Le processus initial d'analyse de la commande et des besoins de l'Alliance Française de Détroit comprenait une période de collecte de données. Ce recueil de données incluait l'organisation de réunions avec d'autres Alliances, des entretiens avec des enseignants, des questionnaires envoyés aux apprenants précédents, l'observation d'un cours, ainsi que des lectures. Ce recueil a conduit à la conception d'une première leçon et un pré-test, qui a permis un ajustement avant de poursuivre la conception et la création du reste du cours. La version actuelle du cours a été créée grâce aux données et aux connaissances acquises au cours de ce recueil des données et du premier pré-test. Dans ce chapitre, nous décrirons les informations tirées de la période de collecte des données et expliquerons comment cela a conduit au pré-test. Nous discuterons ensuite des enseignements tirés de ce test et de la manière dont les résultats de cette expérience ont éclairé la création de la version actuelle.

1. Recueil et analyse des données

Lorsque je suis arrivée à l'Alliance Française de Détroit, l'un de mes principaux objectifs initiaux était de rencontrer la directrice pour mieux comprendre l'organisation et les besoins de l'Alliance Française qui l'ont amené à vouloir créer la première formation en ligne. A travers cette première rencontre, qui s'est déroulée au cours de la première

semaine de mon stage, j'ai appris que le public visé par ce cours était des adultes pré-A1 qui cherchaient à voyager en France pour la première fois. J'ai également appris lors de cette réunion que la raison pour laquelle le directeur avait identifié ce projet comme un besoin pour l'Alliance Française était qu'il répondait aux besoins des apprenants de l'Alliance Française de Détroit, et qu'il coïncidait avec les deux objectifs fixés par le plus grand organisme qui a supervisé les travaux du réseau des Alliance Françaises, la Fondation Alliance Française. Cependant, j'ai également employé d'autres méthodes pour approfondir mes connaissances de la commande. Ces méthodes et l'analyse des données qui sont venues seront discutées dans les sections suivantes.

1.1. Entretiens avec d'autres Alliances Françaises

L'expérience d'autres Alliances qui avaient utilisé avec succès la plate-forme Apolearn dans leurs institutions m'a conduite à ma deuxième méthode de collecte de données pour le projet, qui consistait à organiser des entretiens avec ces Alliances pour poser des questions sur leurs projets. J'ai demandé au directeur d'Apolearn une liste d'Alliances avec une présence bien développée sur la plateforme qui seraient disposées à parler avec nous du projet, qui a été la base de mon contact avec les Alliance Françaises de Grenoble, Seattle et Barranquilla.

Ma première rencontre a lieu avec l'Alliance Française de Grenoble. Cet entretien a eu lieu le 12 janvier 2020 était avec Marine Pollok, responsable pédagogique, chargée de développement numérique. Madame Pollok a expliqué que si l'Alliance de Grenoble n'utilisait actuellement Apolearn qu'en complément du cours en présentiel, elle avait déjà appris à améliorer le fonctionnement des modules en ligne. Cela incluait le fait d'être très clair au niveau des objectifs, structurer les leçons de manière claire avec une variété de polices, de couleurs et de titres, et enfin, toujours demander « pourquoi en ligne ». De plus, elle nous a présenté l'outil H5P, qui était compatible avec Apolearn et pouvait être utilisé pour la création d'activités en ligne plus avancées que ce qui était proposé par Apolearn.

Le deuxième entretien a eu lieu avec l'Alliance Française de Barranquilla. Cet entretien s'est déroulé le 22 janvier 2020 avec Laurent Bouniot, coordinateur pédagogique à l'Alliance de Barranquilla. Semblable à la situation à Grenoble, Monsieur Bouniot a expliqué que son institution n'offrait actuellement aucun cours entièrement sur la plateforme, mais utilisait Apolearn en complément du cours en présentiel. Monsieur Bouniot avait créé une bibliothèque de plus de 200 modules sur une variété de sujets et à différents niveaux, qui étaient disponibles pour que leurs enseignants les utilisent comme

supplément du cours. En plus de cet entretien, Monsieur Bouniot nous a accordé l'accès pour que nous puissions voir comment il avait utilisé les fonctionnalités d'Apolearn et H5P pour créer ses modules. Ces exemples m'ont montré des façons d'organiser des modules sur la plateforme. Il y avait sur les deux modules partagés, quatre pages web dans les modules : une introduction, une règle grammaticale, un texte exemple qui montrait la règle en question, et puis des exercices. Même si cette structure ne correspondait pas exactement à notre projet, elle a souligné l'importance de la cohérence et de la clarté dans l'organisation des modules en ligne.

L'entretien final a été réalisé avec l'Alliance Française de Seattle. Pour cette interview du 27 janvier 2020, nous avons discuté avec Marie-Adèle Carli, une instructrice. Madame Carli a expliqué que, comme ses collègues de l'Alliance, Apolearn leur sert de complément pédagogique aux cours en présentiel. Elle a expliqué que la plateforme était très pratique pour les apprenants qui ont accès à des exercices supplémentaires et pour les professeurs car, pour ces exercices, ils ont un accès direct aux résultats de chaque apprenant. Elle a indiqué que leurs apprenants apprécient ce travail sur la plateforme car ils ont un suivi en dehors de la classe, peuvent communiquer entre eux et avec le professeur.

Bien que ces entretiens aient fourni des informations précieuses sur la façon dont d'autres Alliances ont utilisé la plate-forme avec succès, et m'ont présenté des outils tels que H5P et des conseils sur la façon d'organiser et de structurer les modules, aucune des Alliances n'avait de projets qui ressemblaient à ce que nous essayions à faire, qui était de mettre toute une formation sur la plateforme. Cependant, l'utilisation cohérente de la plateforme comme complément du cours a renforcé l'idée qu'il devrait y avoir un suivi par un enseignant. Il semblait qu'après ces entretiens, la force de la plateforme était que les apprenants pouvaient continuer à travailler en dehors de leur cours, mais que le suivi complémentaire d'un enseignant restait une composante importante de cet apprentissage.

1.2. Entretiens avec les enseignants

Une autre étape importante dans la collecte de données a consisté à parler à des enseignants qui avaient précédemment donné le cours dans la version présentielle à l'Alliance. J'ai interviewé ces enseignants, Devon Fankhauser et Catherine Morrow, le 10 janvier 2020. Au cours de ces entretiens, j'ai appris des informations importantes sur le public qui choisit généralement le cours. J'ai appris que la majorité des apprenants étaient A1 ou pré-A1, un seul apprenant ayant un niveau A2. Les apprenants étaient toujours des adultes et souvent des adultes de 50 ans et plus. Ils étaient presque toujours américains

avec l'anglais comme première et seule langue, mais il y avait eu d'autres nationalités et origines linguistiques présentes.

Au niveau des besoins, les enseignants ont exprimé le souhait de l'apprenant de « se préparer pour le voyage », mais une difficulté de ce cours était que l'interprétation de l'apprenant de ce que ce signifiait être préparé varierait considérablement. Selon les enseignants, la façon dont ils avaient traité cela dans le passé consistait à utiliser le premier cours comme cours d'introduction où ils posaient des questions spécifiques sur les voyages, puis adaptaient le cours à tout ce que les apprenants de ce groupe voulaient. Bien que les enseignants aient pu identifier certains thèmes communs, une difficulté qu'ils ont spécifiquement mentionnée était l'intérêt variable des apprenants pour l'apprentissage du français. Bien que l'individualisation soit certainement vraie pour n'importe quel cours de langue, les enseignants semblaient exprimer une variation particulière dans la façon dont ce cours était assuré d'une session à l'autre, et c'était un défi qu'ils ont identifié en créant une version en ligne de ce cours. La façon dont j'ai finalement géré ce défi d'individualisation sera décrite au chapitre huit.

1.3. Questionnaire pour les apprenants précédents

J'ai également préparé un questionnaire qui devait être envoyé aux apprenants qui avaient précédemment suivi le cours « Français pour les voyageurs ». Le but de ce questionnaire était de comprendre, du point de vue des apprenants, ce qu'ils avaient le plus apprécié dans ce cours. Comme mentionné dans la section précédente, un défi majeur du cours était l'étendue de l'individualisation qui s'est produite d'une session à l'autre, ce questionnaire était donc un moyen de trouver des modèles ou des domaines d'intérêt communs parmi les apprenants qui avaient suivi le cours, et en plus de comprendre quelles informations ont fini par être utiles aux apprenants qui ont fait un voyage en France après ce cours.

Le questionnaire a été envoyé le 13 janvier 2020 et au cours des dix jours suivants, quatre réponses ont été recueillies. A partir des données collectées, quelques remarques intéressantes peuvent être faites sur la perception de l'apprenant de son niveau de langue, ses motivations à suivre le cours, les sujets qu'il a trouvés utiles sur leur voyage en France, et des suggestions pour ce qui pourrait être ajouté au cours.

La première remarque concerne la perception de l'apprenant de son niveau de langue. Lorsque les apprenants ont été interrogés sur leur niveau de français avant de suivre le cours, aucun n'a écrit qu'ils n'avaient aucune expérience. L'un s'est identifié

comme ayant une certaine expérience en français, ou comme A1, un autre comme ayant un niveau modéré de français, ou comme A2, et deux des quatre répondants comme ayant un niveau intermédiaire de français, ou B1. Il y avait une différence distincte dans la façon dont les apprenants percevaient leur niveau de langue et la façon dont les enseignants décrivaient le public moyen du cours. Alors que les résultats de l'enquête montrent qu'une majorité d'apprenants ont un niveau B1 (en gardant à l'esprit qu'il s'agissait d'un petit échantillon), ou au moins un niveau A2 de français, les enseignants ont perçu que la plupart des apprenants avaient un niveau pré-A1.

Lorsqu'on leur a demandé quelles étaient les motivations qu'ils avaient eues pour suivre ce cours et les informations qu'ils espéraient apprendre, les réponses suivantes ont été recueillies :

- Astuces de voyage. Voyage de base en français. Comment prendre les trains / transports publics.
- Même si j'avais voyagé en France avant de prendre le cours, j'étais intéressé d'apprendre des conseils récents ou de trouver des informations
- Pour apprendre à naviguer en France (par exemple métro de Paris, système de train), je voulais également apprendre un vocabulaire spécifique pour voyager en France
- J'avais besoin de rafraîchir mes compétences linguistiques et d'apprendre des phrases, etc. pour aider à voyager à Paris (notre traduction⁴²)

La tendance majeure de ces quatre réponses a confirmé l'objectif général décrit par les enseignants, qui était d'aider les apprenants à « se préparer pour un voyage ». Cependant, ce que cet objectif général signifiait spécifiquement et comment les apprenants définissaient le « voyage en français » n'était pas encore clair.

Certaines informations utiles ont été révélées lorsque les apprenants ont été invités à dire quelles étaient les informations les plus utiles qu'ils avaient apprises en cours. Les apprenants ont rapporté :

- Sites-web pour réserver des trains, trouver des appartements en location à court terme. Bonne introduction à la culture française
- Nouvelles informations sur les déplacements en métro, noms de certains restaurants et lieux à visiter. Le professeur a été utile pour trouver des informations sur les cours de cuisine à Paris. Bonnes informations sur les boulangeries. Aussi comment Paris est agencé (c'est-à-dire les arrondissements).
- Lignes du métro de Paris - sujets alimentaires : différents noms et comment couper le fromage, peser les fruits dans une épicerie, vocabulaire de la pâtisserie, système de train expliqué, mots de vocabulaire de conversation simple et autre vocabulaire utile comme "coucou" "et avec ceci?"

⁴² -Travel tips. Basic travel French. How to catch trains/public transportation.

-Even though I had traveled to France before taking the class, I was interested to learn any recent tips or to find gaps in my information.

-To learn how to navigate France (i.e. Paris metro, train system), also wanted to learn specific vocabulary for traveling in France.

-Needed to refresh my language skill and learn phrases etc to help with travel to Paris.

- Bus de l'aéroport, pourboire, dire toujours bonjour en entrant dans un magasin, ne pas être trop personnel lorsque vous parlez à des commerçants, des cartes de transit (notre traduction⁴³)

Bien que ces retours confirment ce que les enseignants avaient exprimé au sujet de la variété des informations qui peuvent être partagées d'un groupe à l'autre, certains modèles utiles peuvent être trouvés dans ces retours. Les informations sur les déplacements se sont produites dans les quatre réponses, souvent avec plusieurs occurrences dans une réponse individuelle (trains, métro, arrondissements, lignes de métro de Paris, système de train, bus d'aéroport, cartes de transit), et la nourriture était un autre thème commun, survenant dans la moitié des cas (restaurants spécifiques, cours de cuisine, boulangeries, fromages, fruits, pâtisseries). De plus, même si les réponses individuelles étaient différentes, le thème de la culture française se retrouve dans la majorité des réponses (culture française, vocabulaire de conversation simple, pourboire, bonjour, pas trop personnel), ainsi qu'une appréciation notable pour les compétences opérationnelles. Concernant le projet, ces commentaires ont fourni des pistes pour les sujets qui devraient être inclus dans la classe, et ont montré un fort désir des apprenants d'avoir une focalisation dans le cours sur des compétences culturelles et des compétences opérationnelles.

Les apprenants ont également été interrogés sur des informations qu'ils n'avaient pas apprises dans ce cours, mais qu'ils auraient aimé apprendre. Les apprenants ont rapporté :

- Comment acheter des billets de train / bus / jetons de stationnement dans les distributeurs automatiques
- Pour ma propre édification, j'ai lu sur la culture française actuelle et comment se comporter comme un « bon » invité en France
- Les différents dialectes de la France
- Répond à mes attentes. (notre traduction⁴⁴).

⁴³ -web sites for booking trains, finding short term rental apartments, good intro into French culture
 -New information about subway travel, names of some specific restaurants and places to visit. Teacher was helpful in finding out information about Paris cooking classes. Good information about bakeries. Also how Paris is laid out (i.e. arrondissements).

-Paris metro lines, food topics : different names and how to cut cheese, weighting fruit at the grocery store, pâtisserie vocabulary- train system explained –simple conversation vocabulary words and other helpful vocabulary like « coucou » « et avec ceci ? »

-Airport bus, tipping, always saying bonjour on entering a shop, not being too personal when talking to shop keepers, transit maps, etc.

⁴⁴ -how to actually buy train/bus tickets/parking tokens from dispensing machines.

-For my own edification, I read about current French culture and how to behave as a « good » guest in France

-the varying dialects of France

-Met my expectations.

Bien qu'il y ait des tendances moins cohérentes dans ces réponses, les apprenants manifestent un intérêt qui est cohérent avec le thème de la culture française observé dans les réponses précédentes, qui est un intérêt pour les informations culturelles et opérationnelles actuelles sur la France (les deux informations sur le pays et comment se comporter dans la société française).

Dans l'ensemble, les quatre apprenants ont répondu que le cours avait répondu à leurs attentes et qu'ils le recommanderaient. De plus, les quatre apprenants ont répondu qu'ils avaient aimé participer au cours en ligne. Un des apprenants a ajouté qu'il estimait que la partie en ligne devrait « couvrir les informations qui ne bénéficient pas de la discussion et ensuite demander aux apprenants de poser des questions ou de clarifier les informations » (notre traduction⁴⁵). En général, cette enquête a clarifié la façon dont les apprenants estimaient qu'une préparation pour un voyage devait être interprétée.

1.4. Observation

J'ai été invitée à observer le cours « Français pour les voyageurs », que Monsieur Fankhauser a enseigné en version présentielle du 15 janvier 2020 au 12 février 2020. Cette période d'observation a été un moment pour voir précisément quel contenu était enseigné, la manière dont il était enseigné, et comment les apprenants ont réagi à l'information. Ce dernier point était particulièrement intéressant car j'essayais encore d'identifier exactement les informations à inclure dans la version en ligne du cours car je ne pouvais pas reproduire ce que les enseignants avaient fait précédemment, qui était d'ajuster chaque cours aux apprenants. Cette session comprenait cinq apprenants : deux (apprenants A et B) n'avaient aucune expérience en français et ont exprimé que leur principale motivation pour suivre le cours provenait du fait qu'ils avaient déjà fait un voyage en Pologne, où ils regrettaient de ne pas connaître de simples expressions polies et ressemblant aux « ignorants américains ». Ils se préparaient pour un premier voyage en France au cours des deux prochains mois et ont également exprimé le désir d'en savoir plus sur les expériences hors des sentiers battus. L'apprenant C n'avait pas suivi le français depuis le lycée et voulait suivre ce cours pour reprendre le français et l'aider à se préparer à visiter la France. Bien qu'elle n'ait pas encore planifié son voyage, elle a déclaré que c'était son objectif personnel « d'arriver en France et de parler français avant ma mort ». L'apprenant D avait suivi quelques cours de français, mais selon sa propre évaluation « ne pouvait pas faire une phrase ». Cet apprenant

⁴⁵ cover information that doesn't benefit from discussion and then have students ask any questions or clarify information

préparait également un voyage de trois semaines en France, qui devait avoir lieu en été. L'apprenante E cherchait elle aussi à se renseigner sur la culture française actuelle et à améliorer son français car elle a dit qu'elle « ne connaissait le français que dans les manuels scolaires des années 70 ». Elle n'avait pas encore prévu de voyage, mais a déclaré que c'était son objectif.

Lors du premier cours, Monsieur Fankhauser a consacré beaucoup de temps à interroger les apprenants sur leurs motivations à suivre le cours et ce qu'ils espéraient apprendre. Les apprenants qui avaient prévu un voyage en France (A, B et D) étaient particulièrement préoccupés par la façon de se déplacer à Paris, ainsi que par la façon de sortir de Paris avec le système de train. Tous les apprenants voulaient en savoir plus sur la « France actuelle », ainsi que sur les courtoisies courantes. Les apprenants C, D et E ont exprimé le souhait d'améliorer leur français pour pouvoir produire des phrases, tandis que les apprenants A et B ont exprimé un intérêt principalement pour les formules de politesse. Tous les apprenants ont exprimé un grand intérêt pour l'apprentissage de la gastronomie.

Au cours des cinq semaines de cours, les cinq sujets traités ont été (1) Une introduction générale à la France qui comprenait la lecture de la carte et la discussion des différentes régions (2) Les arrondissements de Paris, comment se déplacer dans la ville, et comment quitter la ville en train (3) Boulangeries et pâtisseries (4) Restaurants et vocabulaire alimentaire de base (5) Marchés, fromages et vins. Parmi ces sujets, le transport (deuxième classe), les restaurants, le fromage et le vin ont tous été spécifiquement demandés par les apprenants.

L'enseignement du cours s'est déroulé en anglais et s'est caractérisé généralement par un style d'enseignement frontal. Les apprenants se sentaient très à l'aise pour poser des questions, et il y avait beaucoup de participation, la majorité des contributions des apprenants étant des questions. Les apprenants manifestaient un grand intérêt pour les recommandations personnelles de l'enseignant et les dimensions opérationnelles.

J'ai apprécié cette période d'observation car elle m'a permis de voir directement comment l'enseignant répondait aux besoins individuels des apprenants, qui avaient différents antécédents et motivations pour suivre le cours. Pour cette session, l'enseignant a semblé gérer cette individualisation en intégrant délibérément les demandes dans les cours et en créant un environnement où les apprenants se sentaient à l'aise pour poser des questions. La structure de ce cours n'était pas stricte et l'enseignant était prêt à poursuivre les discussions si les apprenants montraient de l'intérêt. Pour la version en ligne, cette méthode serait difficile à reproduire, mais elle continuait de soutenir une approche qui était

devenue un thème commun dans ma collecte de données et mes lectures : l'aide de l'enseignant dans le processus d'apprentissage était indispensable.

J'ai apprécié l'opportunité de voir de première main à quoi les apprenants ont bien répondu et quels types de questions ils avaient. Les cinq sujets autour desquels Monsieur Fankhauser a organisé son cours étaient essentiellement organisés autour des dimensions culturelles parce que c'est ce que les apprenants de cette session avaient demandé. Même s'il y avait des éléments interculturels dans les cours, ces dimensions étaient limitées. J'ai été surprise par cela lorsque je considérais que les dimensions interculturelles répondraient à l'objectif de se préparer pour un voyage. Cependant, parce que le cours était tellement modifiable en fonction des demandes des apprenants, et ces demandes comprenaient souvent des questions opérationnelles, cela est devenu un objectif plus large du cours. En réfléchissant à la façon dont je gérerais cette tension dans la version en ligne, j'ai compris que cet équilibre ne fonctionnerait pas aussi bien. Les dimensions opérationnelles, tout en satisfaisant la curiosité des apprenants, étaient souvent des questions très spécifiques qui pouvaient fortement varier d'un apprenant à l'autre. Non seulement une concentration plus forte sur les dimensions interculturelles soutiendrait l'objectif du cours, mais elle répondrait aux besoins plus universels des apprenants d'une session à l'autre.

2. Expérimentation initiale

Grâce à ce processus initial de collecte de données, j'ai senti que j'avais assez d'informations pour commencer à décrire comment je pourrais atteindre l'objectif général du cours. J'ai commencé par identifier la structure que prendrait le cours en ligne. Comme mentionné dans la première partie, la directrice avait demandé que j'inclue un contact direct entre l'apprenant et l'enseignant, et cette idée était soutenue par mes données. J'ai décidé que le meilleur format pour le cours serait le contact avec l'enseignant une fois au début et une fois à la fin.

La raison pour laquelle ce format a été choisi était qu'après avoir observé la classe en personne, j'ai vu à quel point les apprenants appréciaient de pouvoir poser des questions spécifiques à leur enseignant sur leur voyage. Une force supplémentaire d'un cours synchrone placé au début et à la fin était que si un apprenant voulait en savoir plus sur un sujet qui n'allait pas être abordé sur la plateforme, l'enseignant pouvait préparer une petite leçon pour le cours final. Le cours final serait l'occasion pour l'apprenant de poser des questions sur le matériel abordé dans les cours de la plateforme, pour l'apprenant et l'enseignant de discuter du matériel, et enfin, le cours fournirait une opportunité pour

l'individualisation que les apprenants semblaient tellement valoriser dans la version présente.

Après avoir établi une structure pour le cours, j'ai pu choisir quelques thèmes majeurs qui seraient la base du matériel en ligne. Ces thèmes ont été sélectionnés parmi les sujets qui figuraient fréquemment dans le questionnaire ainsi que par les sujets de la classe de Monsieur Fankhauser auxquels la majorité des apprenants ont bien répondu. Les sujets étaient :

- 1) Bienvenue en France (se saluer, s'introduire)
- 2) Voyons la ville (directions, transport en commun)
- 3) Le rythme de la vie en France (Lire les panneaux informatifs, information culturelle par rapport au rythme de la vie en France)
- 4) Alors, on mange (commander au restaurant)
- 5) Le marché (acheter au marché)
- 6) Bon voyage (revision, questions)

Après avoir établi cette première thématique et vérifié auprès de Madame Guellec et Monsieur Fankhauser, il a été décidé que pour comprendre si ces sujets correspondaient effectivement aux intérêts des apprenants, ainsi que pour évaluer leur réponse à la structure de la plateforme, je concevais la première leçon sur la plateforme et proposerais aux apprenants de Monsieur Fankhauser de la tester lors de leur dernier jour du cours. Les apprenants ont été invités à venir à l'Alliance une heure plus tôt pour tester une partie du cours et fournir des commentaires sur la façon dont nous pourrions améliorer. Quatre apprenants sur cinq ont accepté de se présenter au test initial.

2.1. Résultats

Les apprenants sont venus à l'Alliance le 12 février 2020 pour participer au test. Afin de tester la convivialité de la plateforme, les apprenants ont été très peu informés sur le fonctionnement de la plateforme et ont simplement reçu des informations de connexion et un petit guide pédagogique.

Les résultats de ce test, bien que très utiles, n'étaient pas aussi positifs que je l'avais initialement espéré. J'avais prévu de pouvoir observer les apprenants en silence pendant qu'ils terminaient la leçon, mais les apprenants ont immédiatement posé des questions sur la façon d'utiliser la plateforme. Aucun apprenant n'aurait pu démarrer le cours de manière indépendante, et chaque exercice sur la plateforme a soulevé de nouvelles questions sur la fonctionnalité. Au niveau de la réalisation d'une plateforme asynchrone sur laquelle un apprenant serait capable de naviguer de façon autonome à la maison, le test initial a complètement échoué. J'avais sous-estimé la quantité d'instructions explicites qui seraient nécessaires pour qu'un apprenant se sente capable de parcourir les modules.

Du point de vue du contenu, le premier test a également été décevant. Le premier cours visait à enseigner aux apprenants les salutations et comment se présenter, ainsi que des informations culturelles sur la bise. J'avais pris la décision de commencer par cela car c'était un premier thème commun dans les méthodes A1, et j'avais cru que les apprenants seraient intéressés à apprendre ce genre d'informations avant un voyage. Cependant, non seulement le contenu était trop difficile pour les apprenants, il n'était pas intéressant pour eux. Interrogé sur leur expérience sur la plateforme, un commentaire particulièrement intéressant était que le cours était « trop comme un vrai cours de français ».

2.2. Analyse

Cette période initiale de collecte et de test des données a été cruciale pour la conceptualisation de ce cours. Bien que les résultats de ce test n'aient pas été aussi positifs que je l'espérais, j'ai été reconnaissante d'avoir eu cette expérience si tôt dans le processus. J'ai appris que mon interprétation initiale des données que j'avais recueillies me conduisait trop loin des besoins et des motivations des apprenants. Ils voulaient se sentir préparés pour leur voyage, ce qui signifiait que je devais constamment me demander ce qui était absolument nécessaire pour eux à connaître. J'ai réalisé que je ne pouvais pas nécessairement suivre des méthodes A1 parce que le contexte pour ces apprenants était complètement différent. En discutant avec l'une des apprenantes qui avaient terminé le test initial, elle a déclaré qu'elle n'avait pas l'impression qu'elle pourrait apprendre le français en seulement huit heures, et ça n'était pas la raison pour laquelle elle avait suivi le cours. Elle l'a pris parce qu'elle voulait savoir comment tirer le meilleur parti de son voyage et être une bonne invitée en France. Cela signifiait que je devais vraiment être extrêmement sélective avec le contenu que j'avais choisi d'inclure dans le cours, pour demander dans quelles situations les apprenants étaient susceptibles d'être et de quels outils ils auraient besoin dans ces situations afin de se sentir à l'aise et préparé. De plus, au niveau des fonctionnalités de la plateforme, j'avais vraiment besoin d'inclure plus d'explications et de nombreuses instructions spécifiques. Je pensais l'avoir déjà fait, mais j'avais sous-estimé à quel point je devais être minutieuse et explicite. Pour la version finale, il fallait toujours être très explicite sur ce que l'apprenant était censé faire et pourquoi il était censé le faire.

Chapitre 8. La conception de la formation

Dans le chapitre précédent, j'ai décrit les méthodes que j'ai utilisées pour recueillir des informations et analyser la commande et les besoins de l'Alliance. Ces méthodes comprennent des entretiens avec d'autres Alliances, des entretiens avec les enseignants, l'envoi de questionnaires aux apprenants, la lecture, l'observation des cours et enfin, un mini-test d'une première version de la première leçon avec les apprenants de l'Alliance. Ce processus a permis de mieux comprendre quels étaient les paramètres du projet, à quoi ressemblerait le projet final et les types de besoins du public de cette classe. Dans cette section, nous verrons comment j'ai transformé ces informations dans la version actuelle du cours.

1. La planification

Une leçon importante que j'ai apprise avec la première version de ce cours était à quel point il était important de se concentrer fortement sur les besoins des apprenants. C'est important dans n'importe quel cours, mais la courte durée de ce cours et le besoin immédiat d'un prochain voyage ont souligné l'importance de se concentrer uniquement sur les besoins immédiats de l'apprenant. Afin de ne pas commettre les mêmes erreurs lors du premier test, j'ai pris le temps de revoir l'objectif général du cours, préparer les apprenants pour un voyage, et d'utiliser soigneusement les données que j'avais recueillies pour définir ce que cela signifiait. En passant en revue cet objectif général, j'ai ajouté certains des besoins et objectifs que les apprenants avaient exprimés comme informations qu'ils voulaient apprendre, et j'ai développé des objectifs du cours :

1. Préparer les apprenants à un voyage en France
 - a. Augmenter leurs chances d'avoir un meilleur contact avec les Français
 - i. Discuter et déconstruire des images de la France et des Français
 - ii. Augmenter leur ouverture à l'altérité
 - iii. Augmenter leur conscience culturelle et leur connaissance de soi
 - b. Aider les apprenants à se sentir plus à l'aise
 - i. Expliquer les situations qu'ils sont susceptibles de rencontrer quand c'est possible (par exemple : le métro)
 - ii. Leur donner de l'espace pour poser des questions ouvertement
 - iii. Leur donner la capacité d'acquérir de nouvelles connaissances sous la contrainte de la communication en temps réel

Certains de ces objectifs ont été inspirés par l'observation des apprenants, par exemple un fort désir de savoir exactement à quoi s'attendre dans certaines situations, mais ont également été inspirés par mes lectures sur les compétences interculturelles, car cette compétence a effectivement très bien répondu à l'objectif des apprenants, même s'ils ne

citaient pas cela comme une dimension qu'ils voulaient connaître. J'ai essayé d'équilibrer cette tension en incluant plus d'approches interculturelles que ce que j'avais observé dans la version présentielle du cours, mais en maintenant bon nombre des dimensions culturelles et opérationnelles auxquelles les apprenants avaient précédemment bien répondu.

En examinant la structure et les thèmes de la première version de la classe, j'ai cru que la structure originale de voir un enseignant une fois au début et une fois à la fin était toujours la meilleure façon d'organiser le cours, mais les réponses des apprenants au premier test, combinées à ma réévaluation des objectifs du cours comme indiqué dans le tableau ci-dessus, m'a fait repenser aux thèmes. Après réflexion, j'ai senti que les thèmes originaux du cours ne reflétaient pas les informations les plus importantes pour les apprenants et ne me rapprochaient pas des objectifs du cours. J'ai modifié les thèmes du cours comme suit :

- 1) Introduction avec l'enseignant – découvrir le voyage des apprenants et leurs préoccupations
- 2) Bienvenue en France - panorama des régions de France, réflexions personnelles sur la notion de la culture
- 3) Parcourir Paris – ses arrondissements et utiliser les transports en commun
- 4) Restaurants - restauration et comment commander à manger
- 5) Cuisine française artisanale - achats dans de petits magasins (c.-à-d. Boulangeries, fromageries, marchés).
- 6) Bilan final - questions, examen du matériel, réponse aux dernières préoccupations des apprenants

À l'instar de ce que j'avais vu dans la classe de M. Fankhauser, l'organisation de la classe était toujours structurée autour de dimensions culturelles et opérationnelles, car cela répondait aux motivations des apprenants à suivre le cours. Cependant, au sein de ces thèmes, j'ai pris des approches interculturelles qui avaient été étudiées dans mon cadre théorique afin de faire un cours plus équilibré entre les dimensions culturelles, opérationnelles et interculturelles. Dans la section suivante, j'expliquerai comment j'ai intégré les approches interculturelles étudiées dans la deuxième partie à ce cadre culturel et opérationnel.

2. La conception

En ce qui concerne le choix de la manière dont les objectifs décrits dans la section précédente seront atteints dans la conception du cours, les didacticiens qui ont écrit sur le thème de l'enseignement des compétences culturelles et interculturelles ont fourni des pistes utiles. Dans la deuxième partie, nous avons discuté de quelques-unes de ces idées, et dans cette section, nous décrirons comment nous avons combiné la théorie écrite sur l'enseignement des compétences culturelles et interculturelles avec le cas de l'Alliance

Française, en utilisant les données décrites dans le chapitre précédent. Cependant, bien que nous utilisions la même organisation en quatre parties que nous avons empruntée à Dervin dans la deuxième partie, ces idées sont toutes interdépendantes et ne peuvent pas être séparées les unes des autres, et de nombreuses activités conçues pour ce nouveau ont tenté d'aider dans le développement de plus d'une de ces compétences.

2.1. Une ouverture à l'altérité

Si les méthodes comparatives peuvent être utiles pour initier les apprenants à une autre culture, elles nécessitent un équilibre entre signaler trop de différences et atténuer ces différences dans une forme d'universalisme. Comme l'explique Abdallah-Preteceille (1999), cette tension entre diversité et homogénéité remet en cause la tension entre le singulier et l'universel, problématique qui traverse toute l'approche interculturelle. Cette tension peut être résolue en développant une ouverture aux autres, ainsi qu'en développant les compétences qui seront décrites dans les trois sections suivantes.

Pour ce qui concerne le développement de l'ouverture aux autres, un exemple que j'ai trouvé particulièrement bien fait dans le format en ligne était Cultura, qui a été décrit dans le chapitre six. S'il n'était pas possible de reproduire entièrement le modèle de Cultura pour ce cours, j'ai apprécié les exercices de complétion de phrases car selon le créateur de Cultura, ils étaient un moyen éprouvé de développer les « attitudes, concepts, croyances, et modes d'interagir et de regarder le monde de l'étranger » (Furstenberg et al., 2001: 55, notre traduction⁴⁶). Je pensais également que Cultura était un exemple de la façon d'éviter les risques de comparaison comme décrit ci-dessus, car il invite les apprenants à analyser et à réaliser à la fois les différences et les similitudes entre leurs réponses et les réponses d'autres cultures.

Pour cette raison, dans le premier cours, j'ai inclus une version de Cultura. Les apprenants étaient invités à compléter deux phrases que j'avais extraites des archives de Cultura, toutes deux liées à la politesse. Les deux phrases que les apprenants sont invités à compléter sont :

Une personne impolie est quelqu'un qui ...
Je ne supporte pas quand les gens ...

On leur demande d'écrire leurs réponses, puis on leur montre une liste de réponses qu'un groupe d'étudiants américains a donnée en 2019. Ils sont invités à terminer cette étape afin

⁴⁶ « foreign cultural attitudes, concepts, beliefs, and ways of interacting and looking at the world » (Furstenberg et al., 2001 : 55).

qu'ils puissent commencer à réfléchir non seulement sur eux-mêmes, mais sur leur vision du monde. On leur demande de réfléchir à la façon dont leur réponse se rapproche de cette liste, s'ils remarquent des tendances majeures sur la liste, ainsi que si ces réponses correspondent à leur compréhension de la culture américaine. Deuxièmement, on leur montre une liste de réponses qu'un groupe d'apprenants français a donnée en 2019 (traduite en anglais), et l'apprenant est invité à étudier la liste des similitudes et des différences avec leurs réponses et les réponses des apprenants américains.

J'ai choisi ces deux phrases parce qu'elles se rapportaient au comportement qui contribuerait le plus directement à augmenter leurs chances d'avoir un meilleur contact avec les Français. L'objectif de cette activité est d'inviter l'apprenant à initier un processus de réflexivité, et à se rendre compte que ces opinions sont façonnées par le fait que leurs perceptions sont vues à travers une lentille culturelle. Bien sûr, cela concerne de nombreuses compétences décrites dans la deuxième partie, y compris une connaissance de soi, une négociation des rapports et une compétence d'interaction et d'analyse, mais j'ai pris la décision de placer cette activité tôt dans la formation parce que la notion de réflexivité est une notion que j'ai essayé de développer dans toutes les séances. Une limitation de l'inclusion de cet exercice dans le premier cours est qu'ils ne seront pas en mesure d'analyser les listes de réponses avec leur professeur, ce qui est une composante nécessaire de Cultura selon son créateur. Alors que l'enseignant du dernier cours est invité à parler à l'élève de son expérience et de ses réflexions sur Cultura, un certain temps se sera écoulé après que l'apprenant a terminé l'exercice, ce qui est une limite pour l'inclure dans le premier cours.

2.2. Une connaissance de soi

L'exercice Cultura mentionné dans la section précédente ne se limitait pas à créer une ouverture sur les autres, il a également entamé le processus de réflexion sur soi et de prise de connaissance de soi. Cette connaissance de soi est un élément indispensable de la compétence interculturelle. Comme cité dans la deuxième partie, Abdallah-Preteceille écrit que « la compréhension d'autrui exige un travail sur soi afin d'éviter de sombrer dans une projection et un jeu de miroir ou de sombrer dans une forme de tautologie expérientielle où chacun ne fait que reproduire, consciemment ou non, du même » (1999 : 16). Bien que l'exercice Cultura soit une première étape de ce processus d'auto-réflexion, il ne suffit pas, en particulier sans la capacité d'analyser les réponses avec un groupe et avec l'aide d'un

enseignant. Pour cette raison, je voulais inclure un autre exercice qui encouragerait la connaissance de soi.

L'activité spécialement conçue pour accroître la conscience de soi des élèves passe par l'utilisation d'un document créé par le Comité Régional du Tourisme Paris Île-de-France intitulé « Do you speak touriste ? »⁴⁷. Ce document, créé en 2016, contient des informations sur les 18 nationalités les plus courantes qui visitent Paris chaque année (y compris le français), dans le but de « mieux connaître et comprendre les visiteurs de la destination, leurs besoins et leurs attentes ». Le document met « notamment l'accent sur les notions d'accueil et d'interculturalité » (2016 : 3). Les apprenants sont invités à consulter la page américaine, dont certaines parties ont été traduites en anglais et à analyser les informations de cette page. Ils sont amenés à réfléchir sur la façon dont les Américains sont perçus par les Français, s'ils sont surpris ou non par les informations, s'ils pensent que les informations sont exactes, et quelles sont les limites d'un tel document. Le but de cet exercice est de les aider à réfléchir sur la façon dont ils sont perçus par l'autre pays, et a été inspiré par Abdallah-Preteuille, qui écrit que « l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle » (2003 : 10).

2.3. Une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celles de l'autres

Dans la deuxième partie, nous avons lié la négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et signification et celles de l'autre à la conscience culturelle critique de Byram, qu'il a définie comme « une capacité à évaluer, de manière critique et sur la base de critères, perspectives, pratiques et produits explicites dans sa propre culture et celle d'autres pays et pays » (1997 : 63, notre traduction⁴⁸). Cette capacité, comme les compétences antérieures, prend du temps et nécessite un processus continu. Comme Allen l'écrit, c'est alors le rôle de l'enseignant de « piquer la curiosité des étudiants au sujet de la langue et de la culture » et pour les étudiants « d'être capables et désireux de prendre le recul, de recueillir des données supplémentaires et de réfléchir de manière critique avant de porter un jugement » (2004 : 288). Je partage l'avis de ces deux didacticiens et j'ai été inspirée par leur interprétation de cette compétence lors de la création du cours.

⁴⁷ Annexe 2 : Comité Régional du Tourisme Paris Île-de-France, 2006, « Do you speak touriste ? »

⁴⁸ « an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries » (Byram, 1997 : 63).

De nombreux autres didacticiens ont suggéré un journal comme un moyen d'améliorer les compétences interculturelles, en particulier en ce qui concerne la réflexion à laquelle Byram et Allen font référence. Zarate, par exemple, suggère l'utilisation d'un journal d'observation, qui vise à « rendre explicites les conditions de production de la description d'un fait culturel, [...] à induire une réflexion sur la genèse d'une description, sur la construction d'un savoir, et sur la relativité des représentations sociales » (1988 : 144). Barro, Jordan et Roberts ont suggéré un journal d'ethnographie pour leurs étudiants. Ce journal visait à « rendre le familier étrange » et à établir « un lien entre l'expérience et la réflexion » (1998 : 81, 84) en formant l'apprenant à tenir un journal et à être formé à utiliser une approche ethnographique de l'observation avant un voyage à l'étranger. Enfin, un journal d'étonnement pratiqué par plusieurs et discuté par Develotte (2006), qui est destiné à aider l'apprenant à anticiper et à traiter le choc culturel lors d'un séjour à l'étranger.

J'ai été inspirée par ces différentes techniques d'utilisation d'un journal pour aider les apprenants à réfléchir sur les informations qu'ils recevaient avant de porter un jugement, et j'ai décidé d'inclure cet outil dans le cours. Je n'ai utilisé aucune des techniques décrites ci-dessus, car chacun de ces journaux a été créée pour un public différent et un contexte différent. Au lieu de cela, je me suis inspirée de chacun d'eux et en utilisant l'analyse des besoins du public à l'Alliance Française, j'ai créé un journal de voyage dans le cadre de la classe. Le journal de voyage est un journal que les apprenants sont censés commencer dès qu'ils commencent le cours, il s'agit d'un espace leur permettant de recueillir leurs pensées, et d'enregistrer toutes les expressions qu'ils apprennent dans le cours. Les apprenants sont invités à sélectionner un petit journal afin qu'il puisse être amené avec eux en France, il s'agit d'un moyen d'assurer le lien entre les cours en ligne, les cours avec le professeur et le voyage de l'apprenant à l'étranger.

Par exemple, les apprenants sont invités à effectuer des exercices tels que l'exercice *Cultura* décrit ci-dessus (section 2.1. de ce chapitre) dans leur journal de voyage. Ceci est destiné à les aider à garder une trace de leurs pensées tout au long du cours (car c'est l'un des premiers exercices du cours) et à les aider à prendre conscience de leur propre évolution. De plus, il est destiné à les aider à garder leurs pensées organisées pour la réunion avec l'enseignant et à créer un lien entre les cours en ligne et les cours en direct. Enfin, c'est un souvenir du cours qu'ils peuvent emmener physiquement avec eux en France, pour aider à lier le cours avec le voyage, qui peut avoir lieu plusieurs mois après la fin du cours.

En plus d'activités comme Cultura, les apprenants sont invités à répondre aux questions de réflexion dans leur journal de voyage, qui seront discutées davantage dans la section suivante. Le dernier élément du journal de voyage est un espace où les apprenants peuvent collecter des expressions linguistiques utiles. Cela inclut des expressions qui sont explicitement données sur la plateforme, par exemple à la leçon trois « L'addition, s'il vous plaît », qui est simplement enseignée comme une expression fixe. Cependant, il comprend également des expressions et des informations qui ne sont pas explicitement fournies dans la plateforme, et que les apprenants doivent rechercher en ligne. Par exemple, dans la deuxième leçon, les apprenants sont invités à faire une enquête en ligne pour tester leurs connaissances des transports en commun à Paris. Un autre exemple est donné dans la leçon quatre, où on leur dit d'utiliser le web pour rechercher les fromages qu'ils veulent essayer et d'insérer le fromage dans l'expression « Je voudrais un fromage comme... ». Le but de ces petites missions de recherche sur le web est de conserver une partie de la personnalisation qui a fait le cours « Français pour les voyageurs » si apprécié par les apprenants, et de les encourager à commencer à chercher des informations en ligne sur leur voyage et à « piquer leur curiosité », comme écrit Allen.

2.4. Une compétence d'interaction et d'analyse

Afin de préparer les apprenants à l'interaction et à l'analyse, un certain nombre d'approches différentes ont été mises en place. Bien que le contact régulier ne soit pas possible dans cette classe en raison de ses limites en tant que classe asynchrone pouvant être démarrée à tout moment avec une intervention minimale du professeur, il était important de réfléchir à des moyens de rapprocher l'apprenant des francophones natifs. L'une des possibilités résidait dans l'activité Cultura décrite ci-dessus, où l'apprenant est capable de lire les réponses écrites par des apprenants français, même si le contact n'est pas une interaction appropriée en temps réel. Une autre façon de rapprocher l'apprenant d'une version de l'interaction en français a été la vidéo. Un exemple de ceci est dans la quatrième séance, qui est destinée à préparer les apprenants aux interactions qu'ils peuvent avoir dans les petits magasins spécialisés, comme une fromagerie. Pour leur montrer le type d'interaction qu'ils peuvent rencontrer dans une fromagerie, les apprenants reçoivent des informations sur ce à quoi s'attendre, y compris la façon dont le fromage est normalement affiché et vendu et les expressions qu'ils peuvent utiliser. Après cette leçon, les apprenants voient une vidéo d'une fromagerie à Paris, où la fromagère explique sa boutique en français (les apprenants ont des sous-titres disponibles). Bien que ces vidéos soient très limitées

pour préparer l'apprenant à une interaction en temps réel avec un locuteur natif, le but de cette activité est de l'aider à anticiper le type d'interaction qu'il pourrait avoir dans cette situation et d'augmenter le confort de l'apprenant en lui fournissant des connaissances dont il peut avoir besoin.

Il n'est bien sûr pas possible d'anticiper tous les éléments d'une interaction, ni toutes les connaissances qui pourraient être nécessaires. Par conséquent, l'objectif de ce cours était d'enseigner la capacité de trouver et d'acquérir de nouveaux éléments en temps réel, ou en d'autres termes de se concentrer davantage sur la compréhension que sur la connaissance. Cela implique surtout de reconnaître les limites de l'enseignement des informations sur une certaine culture et de développer la capacité à reconnaître la complexité de l'identité d'un individu. La façon dont j'ai choisi de le faire dans ce cours était à travers des questions réflexives, dans lesquelles les apprenants étaient encouragés à écrire dans leur journal de voyage. Un exemple de ce type de question réflexive se trouve dans la première classe. Les apprenants sont invités à réfléchir aux questions suivantes :

Si vous deviez conseiller un touriste qui venait pour la première fois dans votre pays d'origine et qui voulait goûter à votre pays et à votre culture, où leur diriez-vous d'aller ? Quelle ou quelles villes leur conseilleriez-vous de visiter? S'ils n'avaient que 10 jours, quelles activités leur conseilleriez-vous de faire, quelle nourriture leur diriez-vous de manger pour goûter à la culture du pays ?

Aux États-Unis, New York est la ville la plus visitée. Pensez-vous que quelqu'un qui visite cette ville a une bonne idée de la culture américaine ? De quelles manières New York n'est-elle pas représentative des États-Unis ?

Ces questions obligent l'apprenant à regarder à l'intérieur sa propre culture et à reconnaître la complexité des identités aux États-Unis, puis à appliquer cette même reconnaissance à la France. Le but de ces questions est de les aider à se rendre compte que comme New York City, Paris est la ville la plus visitée du pays et peut être une excellente introduction à la France. Cependant, la ville ne représente pas toute la diversité de la France et du pays dans son ensemble. L'idée est qu'une telle réflexion s'étendra aux individus qu'ils rencontrent en France, qui ne peuvent pas non plus être assimilés au pays dans son ensemble. Comme l'écrivent Byram et al., l'idée est d'introduire l'idée d'« une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribué à l'extérieur » (2002 : 10).

2.5. Conclusions

En créant ce cours, j'espérais intégrer la théorie que j'ai décrite dans la deuxième partie et l'utiliser pour répondre aux besoins uniques de la situation à l'Alliance Française. Cela signifiait adapter ces idées aux données que j'avais recueillies sur le projet, qui ont été

décrites au chapitre huit. Ce que j'ai appris au cours de ce processus initial, c'est que dans ce cours, qui devait être suffisamment flexible pour commencer à tout moment dans un format en ligne asynchrone individuel, il serait important de maintenir un certain degré d'individualisation et une forte concentration sur le contenu culturel. J'ai essayé de le faire en développant des compétences interculturelles d'une manière qui invitait l'apprenant à être curieux, ouvert et réfléchi, en s'appuyant sur des recherches sur le web et un journal de voyage. Le développement de ces compétences serait soutenu par la suite de l'enseignant, qui était une approche qui a été développée à la fois dans la théorie que j'ai lue et dans les entretiens que j'ai eus avec des Alliances qui avaient déjà mis en place les cours.

Ce système de soutien et ces compétences sont importants car, comme l'écrit Abdallah-Preteceille, « rien ne prouve que l'expérience du contact suffit à éroder les préjugés » (1999 : 101). En d'autres termes, il est important de développer ces compétences de réflexion, d'ouverture et de curiosité, ou des compétences de compétence interculturelle, pour éviter la solidification des préjugés et des idées sur l'autre culture, qui existent chez tous les apprenants.

De nombreuses difficultés ont été rencontrées lors de la création de ce cours. Respecter les limites spécifiques de l'Alliance Française de Détroit signifiait que bon nombre des modèles que j'ai trouvés, à la fois dans d'autres Alliances, dans d'autres méthodes étudiées et dans la théorie, ne pouvaient pas être complètement reproduits pour ce cours. Cela signifiait que certaines adaptations étaient nécessaires. Par exemple, il n'a pas été possible de reproduire l'activité *Cultura* telle qu'elle a été conçue à l'origine, ce qui implique d'écrire sur un fil de discussion et une analyse de groupe après cette discussion, qui est dirigée par un enseignant. Une préoccupation est que des adaptations comme celle-ci risquent de réduire l'efficacité de certaines de ces approches. Savoir si les adaptations de ces approches, ainsi que les activités que j'ai créées, réussissent et répondent suffisamment aux besoins des apprenants dans ce contexte nécessite des tests, un point qui sera discuté dans le chapitre suivant. Cependant, comme le souligne Dervin, « la compétence interculturelle n'est pas permanente, “pour la vie”, et sa pratique et son apprentissage ne finissent jamais » (2014 : 17, notre traduction⁴⁹), nous espérons donc que ce cours commence le développement de ces compétences, et que cela se poursuivra après la fin du cours.

⁴⁹ « intercultural competence is not permanent, “for life”, and its practice and learning never end » (Dervin, 2014 : 17).

Chapitre 9. L'expérimentation et l'analyse des résultats

Dans les deux premiers chapitres de cette partie, nous avons décrit les données qui avaient été recueillies sur ce projet et la façon dont ces données, ainsi que le cadre théorique décrit dans la deuxième partie, avaient été utilisés pour créer le cours. En créant le cours, j'espérais créer un cours qui soit cohérent avec les types de cours qui sont offerts à l'Alliance Française de Detroit et qui satisferait les acteurs impliqués, ainsi que d'atteindre les objectifs de ce cours spécifique comme indiqué dans le chapitre précédent. Afin de savoir si cette version du cours a été une réussite et répondait suffisamment aux besoins des apprenants, il a fallu effectuer un test. Dans ce chapitre, nous discuterons de cette période de test et analyserons les résultats pour discuter des forces et des faiblesses du cours, ainsi que des pistes d'amélioration.

1. Processus du test

Une fois la version complète du cours terminée, il a fallu effectuer un test pour comprendre comment le public cible recevrait le cours et savoir si j'avais réussi à atteindre les objectifs du cours et à créer un cours qui satisfait l'Alliance Française de Détroit. Afin de recueillir ces informations, un courriel a été envoyé à la liste de diffusion de l'Alliance Française demandant des volontaires pour participer au test. Le courriel contenait des informations sur les objectifs généraux du cours, ainsi que des informations sur le public visé dans la création du cours : les adultes débutants qui n'étaient jamais allés en France.

Après avoir envoyé cette demande de testeurs, nous avons reçu quatre réponses des apprenants qui étaient disposés pour participer au test. Les testeurs étaient tous âgés de 54 à 59 ans, ce qui correspondait à l'âge moyen des adultes qui avaient suivi le cours en présentiel. Cependant, il existe des limites importantes à ce processus de test et à l'analyse qui doit suivre cette section. Le groupe de testeurs était plus petit que ce qui est idéal pour une analyse, et même si l'âge des testeurs correspondait au public ciblé et que leurs profils étaient proches, les testeurs ne correspondaient pas exactement au public ciblé lors de la création du cours. Trois des quatre testeurs étaient déjà venus en France. Pour surmonter cette différence, les testeurs ont été informés du public ciblé du cours (quelqu'un qui n'était jamais venu en France) et ont été invités à s'imaginer dans cette position. Un avantage de ceci est que les testeurs ont pu fournir des idées sur toute information qui leur semblait manquer dans le cours (ce point sera discuté dans les sections suivantes), cependant c'est

une différence notable entre les testeurs et le public ciblé et constitue une limite de cette analyse.

Une autre différence entre les testeurs et le public ciblé est l'expérience en français. Trois des quatre testeurs ont indiqué qu'ils avaient peu ou pas d'expérience en français (pré-A1), mais un testeur s'est identifié comme ayant un niveau novice (ACTFL) ou un niveau A1 en français. Ce testeur était également le seul testeur à avoir également signalé qu'il n'était jamais venu en France. Cela signifiait qu'aucun des quatre testeurs n'avait le profil idéal du public cible pour le cours.

Malgré le fait que le groupe était petit et que certains testeurs avaient une expérience limitée en France et avec la langue française, il y a eu des commentaires précieux et intéressants de ces testeurs qui seront discutés dans les sections suivantes. En fin de compte, cette analyse ne peut pas être une conclusion en raison de la petite taille de l'échantillon, mais peut fournir quelques idées initiales sur la façon de continuer à améliorer le cours jusqu'à ce qu'un test plus important puisse être effectué.

2. Points de force

Les testeurs ont eu accès à la plateforme avec quelques informations sur le but du test, ainsi que l'objectif du cours et le public ciblé. Conformément à la structure du cours, les testeurs ont été informés qu'ils pouvaient suivre le cours à leur propre rythme, en autant ou aussi peu de séances qu'ils le souhaitaient. Les testeurs ont eu un accès illimité à la plateforme sur une période de deux semaines, au cours de laquelle ils ont été invités à suivre le cours dans son intégralité. À la fin du cours, les testeurs ont été invités à remplir un questionnaire.

2.1. La fonctionnalité de la plateforme

En analysant les résultats de ce questionnaire, nous pouvons noter quelques changements positifs par rapport au pré-test effectué en février (voir chapitre huit). Un gros problème du premier test était la fonctionnalité de la plateforme. Aucun des quatre testeurs du pré-test n'a pu terminer le test sans aide, et dans ce test, les quatre testeurs ont pu terminer le test sans aide (il est important de noter que lors du premier test, j'étais dans la même pièce que les testeurs, alors que dans le deuxième test, les testeurs étaient chez eux et auraient dû m'envoyer toutes leurs questions par courriel électronique). De plus, interrogés sur la facilité d'utilisation de la plateforme, deux des quatre testeurs ont indiqué que la plateforme était très facile et un testeur a déclaré que la plateforme était facile à

utiliser. Cette amélioration a été obtenue grâce à une augmentation significative du nombre d'instructions pour les testeurs à divers endroits du cours - sur la page d'accueil, au début et à la fin de chaque module et à la fin de chaque page web. Cependant, un testeur a tout de même signalé avoir trouvé la plateforme difficile à utiliser, ce qui montre que bien qu'il y ait eu des améliorations significatives par rapport au pré-test, il est nécessaire de continuer à travailler sur la facilité d'utilisation de la plateforme, afin que la fonctionnalité de la plateforme n'ait pas d'impact négatif sur le cours.

2.2. La longueur des modules

En ce qui concerne la longueur des modules, l'ensemble des testeurs a déclaré avoir trouvé que les modules étaient de la bonne longueur. Lorsqu'il a eu l'occasion de commenter cet aspect, un testeur a écrit que « parce qu'ils étaient interactifs, je n'ai pas eu de problème avec la longueur des modules. Si je voulais sauter les exercices, j'aurais pu raccourcir le temps qu'il a fallu » (notre traduction⁵⁰). A cet égard, on peut également signaler une amélioration par rapport au pré-test, dans lequel les testeurs se sont ennuyés avant la fin du module et n'ont pas voulu le terminer. Un testeur, bien qu'il se soit dit satisfait de la longueur des modules, a écrit que « certains modules étaient parfaits, d'autres j'aimerais qu'il y en ait plus. Je pense que cela dépend des intérêts des individus » (notre traduction⁵¹). Ce commentaire est cohérent avec l'un des défis de la création de ce cours, qui était de comprendre comment maintenir l'individualisation qui avait marqué la version en présentiel de la classe et les intérêts divergents parmi les étudiants. Une solution proposée à ce défi se trouve dans les cours en direct avec l'enseignant, dans lesquels une matière qui intéressait particulièrement l'élève pourrait être développée. En ce qui concerne la plateforme, des tests supplémentaires seraient nécessaires pour montrer s'il y a une tendance dans le désir d'extension de certains modules.

2.3. Le contenu

En ce qui concerne le contenu, l'ensemble des testeurs a déclaré être satisfaits de la quantité de contenu en français dans le cours. Il s'agit d'une amélioration par rapport au pré-test, qui avait trop d'objectifs linguistiques. Cependant, seulement trois des quatre testeurs ont déclaré qu'ils étaient satisfaits de la quantité de contenu culturel dans la classe,

⁵⁰ Because they were interactive, I did not have a problem with the length of the modules. If I wanted to skip the exercises, I could have shortened the amount of time it took

⁵¹ Some modules were perfect, others I would have liked more. I think it depends on the interests of the individuals.

et un testeur a indiqué qu'il aurait aimé avoir plus de contenu culturel dans la classe. Cela montre que bien qu'il y ait eu des améliorations par rapport au pré-test en ce qui concerne le contenu du cours, il existe des pistes d'amélioration qui seront discutées en détail dans la section suivante. Cependant, dans l'ensemble, l'ensemble des testeurs a indiqué qu'ils se sentaient mieux préparés pour leur voyage en France après ce voyage, ce qui indique que le cours avait fait des progrès pour atteindre ses objectifs.

3. Pistes d'amélioration et perspectives

Bien qu'il y ait eu plusieurs points d'amélioration par rapport au pré-test, ce test a également révélé plusieurs pistes d'amélioration. Bien qu'il y ait plusieurs aspects du cours qui pourraient continuer à être améliorés (par exemple, augmenter la fonctionnalité de la plateforme pour que quatre testeurs sur quatre indiquent qu'elle serait très facile à utiliser), la principale zone qui a montré des chemins pour l'amélioration était le contenu. Lorsqu'on a demandé aux testeurs s'ils pensaient que des informations manquaient dans le cours, ils ont commenté :

- Non.
- Peut-être un peu plus sur les meilleurs sites touristiques à voir à Paris, ou des instantanés d'autres grandes villes de France.
- N'hésitez pas à donner satisfaction à la curiosité gastronomique de vos étudiants passionnés ! Après tout, il y a évidemment beaucoup plus à savoir sur la cuisine française que les pains et les fromages.
- Argent : monnaie, argent liquide vs carte bancaire, où retirer des espèces. Aussi, les réalités de la criminalité. Ce n'est pas pire à Paris, vous devez prendre les mêmes précautions que vous le feriez dans n'importe quelle grande ville, y compris aux États-Unis. Peut-être quelques statistiques pour le prouver (notre traduction⁵²).

Ces réponses sont, même si elles ne sont pas exactement les mêmes, cohérentes avec ce qui avait été demandé par les apprenants que j'avais observés dans la classe de Devon : des dimensions largement culturelles avec parfois des demandes d'informations très spécifiques qui peuvent être utilisées pour leur voyage. Ces retours mettent en évidence à la fois une piste d'amélioration et un défi que je connaissais déjà dans la création du cours, qui consiste à trouver un équilibre entre les besoins perçus et les désirs des apprenants et l'intégration du cadrage théorique, comme décrit dans la partie deux.

⁵² -No

-You should feel free to indulge the gastronomical curiosity of your eager students ! After all, there is far more to know about French food than its breads and cheeses.

-Maybe a little more on top tourist spots to see in Paris, or snapshots of other major cities in France

-Money : currency, cash vs credit, where to get cash. Also, the realities of crime. It is not worse in Paris...You need to take the same precautions you would i any big city...including the US. Maybe some statistics to prove the point.

Le cadrage théorique qui a été esquissée dans la partie deux a été cité parce qu'il s'agit de modèles influents et acceptés qu'ils sont des modèles et des principaux les plus influents et acceptés dans l'éducation interculturelle. La raison pour laquelle l'éducation interculturelle a été étudiée pour la création de ce cours est qu'elle vise à préparer les apprenants à interagir avec l'autre. En s'interrogeant sur la façon de préparer des apprenants à un voyage à l'étranger, ce qui inclut la communication avec l'autre, je partage l'avis d'Abdallah-Preteille qui écrit que « la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication » (1999 : 97). En effet, les objectifs linguistiques seuls n'auraient pas été suffisants pour préparer les apprenants au voyage, et ils ne correspondaient pas non plus à ce que les apprenants voulaient, comme démontré dans le pré-test, dans mes entretiens et dans mon observation. Cependant, j'ajouterais à Abdallah-Preteille que les compétences linguistiques et culturelles, combinées, ne sont toujours pas suffisantes dans une perspective de communication. La compétence interculturelle, empruntée à la définition de Byram et al., s'agit de

[...] permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'être humains, dans leur identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun (2002 : 10).

C'est alors cette compétence qui correspond en effet au désir de l'apprenant de se préparer, car cette préparation comprend la capacité d'interagir avec les autres de manière réussie. C'est la raison pour laquelle la compétence interculturelle a été citée comme un cadre théorique important pour la création d'un cours dont l'objectif principal est de préparer un apprenant pour un premier voyage à l'étranger.

Le défi avec le cours est qu'un autre élément essentiel pour aider l'apprenant à se sentir préparé est de répondre à ses besoins et à ses questions. Comme nous l'avons vu au travers des questionnaires, des observations et des tests, les apprenants perçoivent souvent un aspect majeur de la préparation comme la connaissance de faits et de procédures très concrets et tangibles en France - comment faire quelque chose, quelle est la norme culturelle, où trouver de l'argent, quelles sont les statistiques de la criminalité, etc. Un désir d'augmenter sa compétence interculturelle n'est jamais cité par les apprenants comme quelque chose qu'ils veulent apprendre, peut-être parce que ce terme est moins courant parmi eux que l'apprentissage de la culture, même si la compétence interculturelle définie ci-dessus correspond davantage à leur objectif de se préparer pour leur voyage et d'être prêt à interagir avec des Français. Un défi dans la création de ce cours était de préparer les

apprenants à un voyage à l'étranger, mais aussi de s'assurer qu'ils se sentent préparés pour un voyage à l'étranger, ce qui signifiait satisfaire certaines de ces questions et dimensions culturelles en plus d'utiliser le cadre théorique de la compétence interculturelle.

En ce qui concerne l'état actuel du cours « Français pour les voyageurs », je ne suis pas sûre d'avoir réussi à intégrer le cadrage théorique dans les besoins de l'Alliance Française de Détroit et les besoins et motivations des apprenants comme je l'avais identifié à travers le recueil des données. J'ai eu du mal à trouver un équilibre entre la tension du fait que les apprenants voulaient savoir de façon très concrète ce qu'est la culture française, ce qui va se passer pendant leur voyage et quoi faire, et le fait que la culture n'est pas figée et il est impossible d'expliquer ce qu'il faut faire dans une interaction. J'ai essayé d'intégrer les dimensions linguistiques, les dimensions culturelles, ainsi que les dimensions interculturelles dans le cours pour trouver cet équilibre et répondre aux besoins et aux objectifs ciblés. Bien que je pense que ce test a été plus réussi que le pré-test, en effet, les quatre testeurs ont déclaré qu'ils se sentaient plus préparés pour un voyage en France après ce cours et la directrice a déclaré qu'elle était très satisfaite avec le cours, je pense qu'il existe de nombreuses voies d'amélioration. Cela comprend une meilleure intégration des dimensions interculturelles, car je pense que c'est un élément clé pour aider les apprenants à atteindre leur objectif d'être mieux préparé, mais cela signifie également que les apprenants ont le sentiment que leurs questions et leurs besoins ont été satisfaits.

En fin de compte, plus de tests seraient nécessaires avec plus de personnes pour mieux comprendre le succès de cette version du cours. Cependant, ce petit test a fourni des indicateurs importants sur certaines des améliorations du cours par rapport au pré-test, ainsi que sur certains des aspects que nous pourrions continuer à améliorer. De ma perspective, je pense que j'ai réussi à améliorer la version initiale que j'ai créée en février, mais il reste beaucoup de place pour l'amélioration. Plus précisément, cette amélioration comprendrait la recherche d'un moyen d'atteindre les quatre aspects de la compétence interculturelle identifiés par Dervin (deuxième partie). Bien que je pense qu'il y ait certains éléments du cours qui arrivent bien à atteindre ces aspects, par exemple les activités qui encouragent la réflexivité, je crois également qu'en essayant de satisfaire les besoins perçus par les apprenants et les questions de pourquoi et comment, j'ai adopté une approche de la culture qui peut paraître trop figée.

Conclusion

Lorsque j'ai commencé ce projet, j'ai été chargée de créer une courte formation qui préparerait des apprenants ayant peu ou pas d'expérience en français à un premier voyage en France. Cette tâche a donné lieu à de nombreuses questions, mais l'une des plus grandes questions a été de comprendre ce que signifiait être préparé pour un voyage, et comment les apprenants comprenaient ce dont ils pensaient avoir besoin pour être préparés. Ce que cette question a révélé était une tension sous-jacente qui existait dans le cours. Les différentes interprétations entre ce que signifie être préparé pour un voyage entre les apprenants et les enseignants, les apprenants désirant des dimensions opérationnelles et les enseignants souhaitant développer des dimensions réflexives, avaient conduit à un degré élevé de variabilité dans la version en présentiel du cours. Les enseignants avaient auparavant permis aux apprenants d'influencer fortement le contenu du cours d'une session à l'autre, car les dimensions opérationnelles qu'ils souhaitaient pouvaient varier fortement. Cette approche n'était pas reproductible pour la version en ligne, car le contenu sur la plateforme serait relativement stable. La problématique directrice de ce projet est alors devenue comment sensibiliser en ligne aux compétences culturelles et interculturelles un public débutant en vue de faire un séjour en France.

Selon Byram et al. « ni les locuteurs / médiateurs interculturels ni leurs professeurs ne peuvent prévoir l'ensemble de leurs besoins en connaissances » (2002 : 14). En créant la version en ligne de ce cours, j'ai rejoint cette idée. Chaque voyage est unique et l'expérience de chaque apprenant sera unique, je ne pouvais pas anticiper tout ce que chaque apprenant qui pourrait un jour suivre ce cours aurait besoin pour son voyage en France. Alors, que puis-je inclure sur la plateforme pour que l'apprenant se sente prêt pour un voyage en France ? Comme les didacticiens cités dans la deuxième partie, je partage l'opinion que la chose la plus importante est d'enseigner à l'apprenant la capacité de comprendre de nouvelles connaissances et la capacité d'intégrer ces nouvelles connaissances dans ce qu'il sait déjà. Cette capacité comprend le développement de compétences décrites dans la deuxième partie : une ouverture aux autres, une compréhension de soi, une capacité à négocier la relation entre ses propres croyances, attitudes et représentations et celles de l'autre, et la capacité d'interagir et d'analyser. Pour ce cours, j'ai trouvé que la meilleure façon d'enseigner ces compétences était de mettre l'accent sur la dimension réflexive, soutenue par un journal de voyage qu'ils garderaient tout au long du cours et qui pourraient être emportés avec eux pendant le voyage. Je n'ai

pas exclu les dimensions opérationnelles et culturelles qui étaient bien appréciées par les apprenants dans la version en présentiel du cours, mais j'espérais plutôt que l'accent mis davantage sur la dimension interculturelle me permettrait d'aborder une majorité des besoins des apprenants, tout en répondant à l'objectif de les préparer à leur voyage.

En m'interrogeant sur la façon dont j'ai réussi à atteindre cet objectif, je ne sais pas si le cours tel qu'il est actuellement réussit complètement à préparer les apprenants au voyage. Alors que les quatre testeurs ont écrit qu'ils se sentaient mieux préparés pour un voyage en France après le cours, les activités qui ont soutenu le développement des compétences interculturelles étaient limitées et j'aurais aimé en inclure davantage, en particulier plus d'activités visant à augmenter leur ouverture aux autres. Cependant, après réflexion, je ne suis pas sûre qu'il soit réellement possible de réussir complètement l'objectif de ce cours. Peut-on jamais être complètement préparé pour un voyage ? Selon Dervin, « la compétence interculturelle n'est pas permanente, "pour la vie", et sa pratique et son apprentissage ne finissent jamais » (2014 : 17, notre traduction⁵³). La compétence interculturelle, et toutes les compétences qui l'accompagnent, sont un processus permanent qui nécessite une pratique et un apprentissage continus. Je ne sais pas s'il est possible de préparer complètement un apprenant pour son voyage, tout comme il n'est pas possible d'enseigner complètement la compétence interculturelle. J'espère plutôt que ce cours réussira à les initier sur le chemin de ces compétences, que j'ai réussi à ouvrir l'esprit des apprenants, même un peu, et à les faire réfléchir non seulement sur le pays qu'ils visitent, mais aussi sur eux-mêmes. J'espère que ce cours les rendra curieux d'en savoir plus et les poussera à continuer à rechercher des connaissances et à développer l'état d'esprit d'une personne ouverte aux autres. Même si je ne pense pas que ce processus se produira pleinement dans la courte durée du cours, j'espère que les dimensions réflexives continueront au-delà de la fin officielle du cours.

Il est regrettable que la phase d'expérimentation ait impliqué un si petit nombre de testeurs, et pour la continuation de ce cours, il serait important de mener un test avec un groupe plus large pour pouvoir tirer des conclusions sur l'efficacité du cours. Cependant, ce petit test initial a fourni des premiers résultats positifs en ce qui concerne la perception des apprenants de leur préparation pour un voyage en France, et mis en évidence certaines questions clés qui guideront le développement de ce cours afin qu'il puisse finalement être

⁵³ « intercultural competence is not permanent, “for life”, and its practice and learning never end » (Dervin, 2014 : 17).

mis en œuvre comme l'alternative en ligne que l'Alliance avait envisagée lorsque j'ai commencé le projet. Certaines questions directrices seraient importantes dans la suite de ce projet notamment : comment pouvons-nous mieux soutenir les apprenants pour les aider à continuer à développer leurs compétences interculturelles au-delà de la courte durée du cours ? Y a-t-il de meilleures façons de les pousser à être encore plus actifs et participatifs dans le cours, afin de soutenir leur capacité à acquérir de nouvelles connaissances au-delà de ce cours, y compris lors de leur voyage où ils seront sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel ?

En ce qui concerne les implications de ce projet concernant mon propre développement professionnel, ce projet a souligné l'importance d'intégrer les compétences interculturelles dans mon enseignement à venir. Alors qu'il y avait un besoin immédiat et urgent de sensibiliser les apprenants aux compétences culturelles et interculturelles dans ce cours, ce qui a forcé une concentration sur ces dimensions, nous avons vu dans la deuxième partie que ces dimensions sont sous-développées dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier aux États-Unis. Sachant que la formation dans ce domaine pourrait être déficiente aux États-Unis, le pays dans lequel j'ai l'intention de poursuivre ma vie professionnelle, ce projet m'a fait prendre conscience que je dois être plus active et consciente de l'intégration d'activités qui développeront ces compétences parmi mes futurs apprenants, ainsi que soucieuse de continuer à développer mes propres compétences interculturelles, car c'est une compétence qui doit être pratiquée pour la vie.

Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Abdallah-Preteceille, M. 2003. *Former en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Allen, W. 2004. Teaching Languages and Cultures in a Post-9/11 World: A Personal Reflection. *Modern Language Journal*, 88(2) pp. 285-289.

Bachman, L. & Savignon, S. 1986. The Evaluation of Communicative Language Proficiency: a critique of the ACTFL oral interview. *Modern Language Journal*, 70 pp. 380-90.

Barro, A., Jordan, S. et Roberts, C. 1998. Cultural practice in everyday life : the language learner as ethnographer. In M. Byram et M. Fleming (éds.) *Language learning in Intercultural perspective*. Cambridge University Press, pp. 76-98.

Bartel-Radic, A. 2009. La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international* 13 (4), pp. 11–26.

Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique : pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. CLE International.

Brooks, N. 1975. The Analysis of Language and Familiar Cultures. In R. Lafayette (éd.) *The Culture Revolution in Foreign Language Teaching*. Illinois : National Textbook Company, pp. 19-31.

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

Byram, M., Brumfit, C. (éds.) 2000. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London : Routledge.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Comité Régional du Tourisme Paris Île-de-France (éd.) 2017. Do you speak touriste ? Paris : Chambre de Commerce et d'Industrie. En ligne :

http://doyouspeaktouriste.fr/Guide_DoYouSpeakTouriste.pdf

- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours et didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dejean-Thircuir, C., Metton, C. 2017. *Courants méthodologiques et analyse de manuels*. Cours de Master 1. Université de Grenoble et CNED.
- Dervin, F. 2004. Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité ouvertures. En ligne :
https://www.researchgate.net/publication/242564585_Definition_et_evaluation_de_la_competence_interculturelle_en_contexte_de_mobilite_ouvertures
- Dervin, F. 2006. Quality in intercultural education: The development of proteophilic competences. En ligne :
https://www.researchgate.net/publication/237414521_Quality_in_intercultural_education_the_development_of_Proteophilic_Competence
- Dervin, F. 2009. Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie*, pp. 165-178.
- Dervin, F. 2014. Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. En ligne :
<https://pdfs.semanticscholar.org/c76d/032a17c70eb07a3a7d141ef6934e0b7590f3.pdf>
- Dervin F. 2016. *Interculturality in education. A Theoretical and Methodological Toolbox*, Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Develotte, C. 2006. Le Journal d'étonnement. *Lidil* 34. En ligne :
<http://journals.openedition.org/lidil/25>
- Fondation des Alliances Françaises. 19 juillet 2016. *Séminaire de délégués généraux et coordonnateurs des Alliances françaises, le Plan Alliance 2020 : Résumé exécutif*.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. 2001. Giving a virtual voice to the silent language of culture: The CULTURA Project. *Language Learning and Technology*, 5(1) pp. 55-102.
- Furstenberg, G. 1998. Nouveaux outils, nouvelle pédagogie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 18, pp. 7-91.
- Garrett-Rucks, P. 2010. *The Emergence of U.S. French Language Learners' Intercultural Competence in Online Classroom Discussions*. Thèse de doctorat non publiée. University of Wisconsin-Madison.
- Hall, E.T. 1990. *Understanding Cultural Differences, Germans, French and Americans*. Yarmouth : Intercultural Press.

- Hymes, D. 1974. *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia : University of Pennsylvania.
- Kanareva-Dimitrovska, A. 2018. Reconsidering Interculturality in Online Learning Education. In Management Association (éds.) *Multicultural Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Hersey : IGI Global.
- Levet, S., Waryn, S. 2006. Using the Web to Develop Students' In-Depth Understanding of Foreign Cultural Attitudes and Values. In R. Donaldson, M. Haggstrom (éds.) *Changing Language Education Through CALL*. Oxon : Routledge.
- Maxim, H. 2000. Integrating language learning and cultural inquiry in the beginning foreign language classroom. *ADFL Bulletin*, 32 (1), pp. 12-17.
- National Institute of Education. 1979. *Report of the President's Commission on Foreign Language and International Studies : Background Papers and Studies*. Washington D.C. : United States Department of Health, Education & Welfare
- Neuner, G. Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In M. Byram (éd.) *Intercultural Competence*. Strasbourg : Council of Europe pp. 15-62.
- Omaggio-Hadley, A. 2001. *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston : Heinle & Heinle.
- Phillips, J., Abbott, M. 2011. *A Decade of Foreign Language Standards: Impact, Influence, and Future Directions*. ACTFL. En ligne : <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/NationalStandards2011.pdf>
- Robert, J.P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Editions Ophrys.
- Seelye, H. N. 1993. *Teaching culture. Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood : National Textbook Company.
- Sercu, L. 2005. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Trimaille, C. 2017. *Plurilinguisme et identités*. Cours de Master 1. Université de Grenoble et CNED.
- Zarate, G. 1988. Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation FLE. In G. Zarate (éd.) *Études de linguistique appliquée* 69, pp. 111-120.

Sitographie

Alliance Française de Détroit. s.d. *Our History*. En ligne : <https://frenchinstitute.org/about-us/french-institute-of-michigan/> consulté le 19/03/2020.

American Council of Teachers of Foreign Language. n.d. *World Readiness Standards for Learning Languages*. En ligne :

<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf> consulté 24/04/2020.

Federation of Alliances Françaises USA. 2017. *Federation, Fondation, Délégation, Institut français: What is the difference?* En ligne : <https://afusa.org/about-the-alliance-francaise/about-the-federation/> consulté le 31/01/2020.

Fondation des Alliances Françaises. 2017. *Fonctionnement de la Fondation*. En ligne : <https://www.fondation-alliancefr.org/?p=440> consulté le 31/01/2020.

Lukowski, Kristen. 2010. *Sacre Bleu, The French Are Here*. Metromode Metro Detroit, 14 octobre 2010. En ligne :

<https://www.secondwavemedia.com/metromode/features/frenchinoaklandcty0183.aspx> consulté le 18/03/2020.

Michigan Radio NPR. 2014. *Why is Detroit lacking in French Influence?* En ligne :

<https://www.michiganradio.org/post/why-detroit-lacking-french-influence> consulté le 18/03/2020.

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire pour les anciens apprenants de « Français pour les voyageurs ».....	91
Annexe 2 Comité Régional du Tourisme Paris Île-de-France, 2006, « Do you speak touriste ? » ..	92

Annexe 1
Questionnaire pour les anciens apprenants de « Français pour les voyageurs »

1. What was your level of French before taking this class?
 - a. No experience at all in French
 - b. Some experience in French (Novice/A1)
 - c. Experienced level in French (Intermediate/A2)
 - d. Very experienced in French (Advanced/B1)
 - e. Fluent in French (Superior/B2+)
2. What were your primary motivations for taking this class? What did you hope to learn?
3. Did you travel to France after taking this class? If so, did this class prepare you for your trip?
4. Did this class meet your expectations?
 - a. Yes
 - b. No
 - c. Other (please explain)
5. What were some of the most helpful things that you learned in this class?
6. Was there anything that you did not learn in this class that you would have liked to learn?
7. How did you find out about this class?
 - a. Alliance Française website
 - b. Facebook
 - c. Word of mouth
 - d. Other (please explain)
8. Would you recommend this class to a friend?
 - a. Yes
 - b. No
 - c. Other (please explain)
9. Would you have been interested in an online version of this class?
 - a. Yes
 - b. No
 - c. Other (please explain)
10. Is there any other feedback that you wish to share with the Alliance with regard to this class?

Annexe 2

Comité Régional du Tourisme Paris Île-de-France, 2006, « Do you speak touriste ? »



POUR MIEUX LES ACCUEILLIR

- Portez une attention particulière aux évaluations des touristes, notamment sur internet
- Proposez des prestations plutôt "haut de gamme"
- Offrez des prestations *full service*
- Soyez très attentifs à la qualité de l'accueil, à l'enthousiasme et au sourire
- Prenez en compte leurs besoins spécifiques à toutes les étapes du séjour

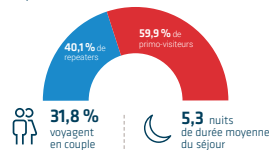
QUELQUES MOTS EN ANGLAIS

Bonjour	Bienvenue
"Good morning" <small>(morning)</small>	"Welcome"
	Merçi
"Good afternoon" <small>(afternoon)</small>	"Thank you"
	Au revoir
"Good evening" <small>(evening)</small>	"Good bye"

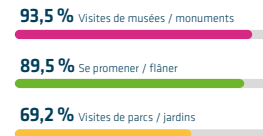
EXALTÉS ET EXIGEANTS

LES AMÉRICAINS

La 2^e clientèle touristique internationale :
10,4 % des touristes



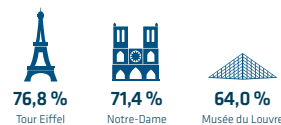
TOP 3 DES ACTIVITÉS PRATIQUÉES



Ce qui les distingue des autres nationalités

- Marchés, brocantes
- Découverte de la gastronomie
- Shopping

TOP 3 DES SITES VISITÉS



« Très directs et de contact facile, ils utilisent aisément le prénom »



RYTHME DES REPAS

- Petit-déjeuner : 7h-8h
- Déjeuner : 12h-13h
- Dîner : à partir de 18h

GASTRONOMIE

- Les cafés et brasseries parisiens font partie de la visite à Paris Ile-de-France, notamment pour l'atmosphère et le décor
- Se montrent sensibles à la fumée en provenance des espaces fumeurs
- Privilégient le repas gastronomique plutôt le soir et déjeuner à proximité de leurs activités de la journée
- Optent facilement pour les *food trucks* et la vente à emporter
- Apprécient les fromages et les vins, et souhaitent goûter aux spécialités gastronomiques
- Se disent intéressés par des cours de dégustation, notamment de vin



DÉVELOPPEMENT NUMÉRIQUE

- Technophiles, ils voyagent avec smartphone et tablette
- Apprécient le Wi-Fi gratuit
- Utilisent principalement des applications de géolocalisation et d'informations
- Actifs sur les réseaux sociaux, ils partagent facilement leurs impressions de voyage



ACCESSIBILITÉ ET TRANSPORT

- Utilisateurs de taxi, notamment pour leurs transferts depuis et vers les aéroports
- Attendent des chauffeurs de taxi de l'amabilité et de la serviabilité (bagages)
- Apprécient particulièrement d'être accueilli en anglais



SHOPPING

- Voient dans les Grands Magasins et les boutiques de luxe des lieux de visite imprégnés de culture française
- Apprécient l'architecture et la décoration des magasins
- Achètent des produits variés, du souvenir de Paris aux produits de luxe
- Cherchent de préférence à rapporter quelque chose de typique qu'ils ne trouveraient pas chez eux



GESTION DE L'ATTENTE

- Se sont préparés à l'attente qui fait partie d'un séjour dans une grande ville touristique
- Apprécient les efforts entrepris pour améliorer le confort pendant l'attente : abris, points d'eau, bancs
- Aiment être informés : temps d'attente, brochures diverses



QUALITÉ / PRIX

- Souhaitent se faire plaisir et ne pas se limiter
- Se disent dans l'ensemble satisfaits du rapport qualité/prix



SÉCURITÉ

- Apprécient la présence visible des forces de sécurité
- Aiment être informés des mesures mises en place pour assurer la sécurité

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	4
Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DU PROJET ET METHODOLOGIE	10
CHAPITRE 1. CONTEXTE DU STAGE	11
1. Organisation et missions des Alliances Françaises	11
2. Organisation et missions de l'Alliance Française de Detroit, Michigan, Etats-Unis	13
3. Projets pour le futur	15
CHAPITRE 2. LA COMMANDE DU PROJET	18
1. Origine de la commande	18
2. Questionnement initial et analyse de la demande	19
3. La commande finale	20
CHAPITRE 3. LA PROBLEMATIQUE	22
1. Questionnement initial et analyse des besoins	22
2. Premier essai	24
3. Elaboration de la problématique finale	27
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	29
CHAPITRE 4. PLACE DE LA CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ETRANGERE	30
1. Culturel et interculturel : quelques définitions.....	30
2. La place de la culture dans l'enseignement de langue étrangère.....	33
2.1. Le contexte européen	36
2.2. Le contexte américain	37
3. Conclusions.....	39
CHAPITRE 5. L'INTEGRATION DE LA CLTURE DANS LES COURS DE LANGUE ETRANGERE : QUELQUES NOTIONS	41
1. Une ouverture à l'altérité	41
2. Une connaissance de soi.....	44
3. Une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celles de l'autre.....	45
4. Une compétence d'interaction et d'analyse.....	47
CHAPITRE 6. MODELES D'ENSEIGNEMENT DES COMPETENCES CULTURELLES ET INTERCULTURELLES A DES PUBLICS SPECIFIQUES	50
1. Enseigner les compétences culturelles et interculturelles aux débutants adultes.....	51
2. Enseigner les compétences culturelles et interculturelles en ligne	52
PARTIE 3 - LA MISE EN PLACE D'UNE FORMATION EN LIGNE A L'ALLIANCE FRANCAISE DE DETROIT	55
CHAPITRE 7. LES DONNEES DE DEPART	56

1.	Recueil et analyse des données	56
1.1.	Entretiens avec d'autres Alliances Françaises	57
1.2.	Entretiens avec les enseignants	58
1.3.	Questionnaire pour les apprenants précédents	59
1.4.	Observation	62
2.	Expérimentation initiale	64
2.1.	Résultats	65
2.2.	Analyse.....	66
	CHAPITRE 8. LA CONCEPTION DE LA FORMATION	67
1.	La planification	67
2.	La conception.....	68
2.1.	Une ouverture à l'altérité	69
2.2.	Une connaissance de soi.....	70
2.3.	Une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celles de l'autre.....	71
2.4.	Une compétence d'interaction et d'analyse.....	73
2.5.	Conclusions.....	74
	CHAPITRE 9. L'EXPERIMENTATION ET L'ANALYSE DES RESULTATS.....	76
1.	Processus du test	76
2.	Points de force.....	77
2.1.	La fonctionnalité de la plateforme	77
2.2.	La longueur des modules	78
2.3.	Le contenu.....	78
3.	Pistes d'amélioration et perspectives.....	79
	Conclusion.....	82
	Bibliographie.....	85
	Sitographie	88
	Table des annexes	89
	Table des matières.....	93

MOTS-CLÉS : Compétences culturelles, Compétences interculturelles, Réflexion, Journal, Enseignement en ligne

RÉSUMÉ

Que signifie préparer un apprenant pour un voyage à l'étranger ? Quelles compétences pouvons-nous leur enseigner dans une courte période de temps pour non seulement les préparer aux interactions et situations de communication, mais aussi les faire se sentir à l'aise avant leur voyage ? Dans cette étude, nous décrivons le processus de création d'une version en ligne d'un cours qui vise à préparer des apprenants adultes à un premier voyage en France. Ce processus de conceptualisation comprendra un aperçu de la compétence interculturelle et des différentes approches qui ont été proposées pour enseigner cette compétence aux apprenants, et expliquera comment ces approches ont été adaptées aux besoins spécifiques du public ciblé. Le degré de réussite de ce cours sera analysé à l'aide des résultats d'un test à petite échelle, qui a permis d'identifier les points forts du cours, ainsi que des pistes d'amélioration.

KEYWORDS : Cultural competencies, intercultural competencies, reflection, journal, online teaching

ABSTRACT

What does it mean to prepare a student for a trip abroad? What skills can we teach them in a short span of time that will not only prepare them for interactions and communication situations, but will make them feel at ease for their trip? In this study, we will describe the process of creating an online version of a class that aims to prepare adult learners for a first trip to France. This process of creating this class will include an overview of the intercultural competency, and various approaches that have been proposed to teach this skill to students, and will explain how these approaches were adapted for the specific needs of the targeted public of this class. The degree of success of this class will be analyzed using the results of a small-scale test, which has allowed the identification of strengths of the class, as well as areas for improvement.