

Joffrey CARONUniversité de Castille-La Manche, groupe de recherche *Langues et cultures dans la francophonie***Proposition didactique pour développer la compétence
interculturelle et les savoir-apprendre**

Reçu le 13.03.2022

Accepté le 14.05.2022

Publié le 25.07.2022

Résumé

L'objectif de cet article est de présenter une démarche développant non seulement la compétence interculturelle de l'apprenant mais également ses aptitudes à apprendre. Nous présentons donc une séquence qui exploite à la fois le travail en autonomie et le travail en collaboration à travers 5 étapes construites à partir de la méthodologie de Mangiante (2015) et des recommandations du CECRL (2001). En résulte une démarche travaillant à la fois les aptitudes à l'étude et les aptitudes heuristiques en mettant en œuvre différents styles d'apprentissages afin de permettre à l'étudiant de mieux se connaître et de prendre confiance en lui tout en apprenant à découvrir l'Autre dans un rapport d'égalité.

Mots-clés : Interculturalité, Compétence interculturelle, FLE, savoir-apprendre, Didactique des langues étrangères.

Can the intercultural approach develop learner autonomy?**Abstract**

The objective of this article is to present an approach that develops not only the learner's intercultural competence but also his/her abilities to learn. To do so, we present a series of activities that exploits both autonomous and collaborative work through 5 steps built from Mangiante's methodology (2015) and the recommendations of the CEFR (2001). The result is an approach that works on both study skills and heuristic skills by implementing different learning styles in order to allow the student to know him/herself better and to gain confidence in him/herself while learning to discover a foreign culture in an equal relationship.

Key words : Interculturality, Intercultural competence, French as Foreign Language, abilities to learn, Foreign language didactics

Pour citer cet article :

CARON Joffrey (2022). Proposition didactique pour développer la compétence interculturelle et les savoir-apprendre. *Action Didactique*, [En ligne], 9, 72-89. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9/Caron.pdf>

Pour citer le numéro :

SADI Nabil et YAHIAOUI Kheira (dirs), (2022). L'enseignement/apprentissage du français : états des lieux, approches et perspectives [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 9. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9>

Introduction

En classe de langue étrangère, l'approche interculturelle désigne un ensemble de pratiques de classe dont l'objectif est de fournir aux apprenants des outils leur permettant d'aborder l'Autre et sa culture avec respect. En enseignant à se décentrer, à changer de perspective, cette approche permet d'aborder une culture étrangère en minimisant l'impact des idées préconçues (Millan, 2016). Néanmoins, au-delà de cet apport essentiel, nous nous plaçons dans la lignée de certains auteurs qui considèrent que l'approche interculturelle a également d'autres choses à apporter. En effet, Millan (2020) nous explique ainsi qu'en Colombie, la population n'a qu'un accès limité - voire inexistant - à la culture française, ce qui facilite la diffusion de stéréotypes et surtout les mauvaises expériences en France de Colombiens mal préparés et a finalement pour conséquence que l'enseignement du français est marginalisé et tend à disparaître partout dans le pays. Selon elle, l'approche interculturelle serait la meilleure solution pour revitaliser l'intérêt pour le français : les clichés auraient moins d'importance et ceux qui partent en France (ou dans d'autres pays francophones) reviendraient avec des témoignages plus positifs car ils seraient mieux préparés d'un point de vue interculturel. La réputation du français et de la culture française serait de cette façon préservée et l'apprentissage du français aurait en conséquence plus d'intérêt pour les apprenants potentiels.

Navarro (2018), quant à elle, propose des activités visant à enseigner des expressions idiomatiques en s'aidant d'une approche interculturelle. En tirant profit de la diversité culturelle de la classe, l'auteure montre que leur enseignement contribue au développement d'une compétence interculturelle et *vice versa*.

Ce que nous montrent ces deux auteures, c'est que l'approche interculturelle peut être facilitatrice d'apprentissage. Partant de ce constat, nous nous sommes demandé s'il était possible de tirer profit de ce fait dans une unité didactique visant spécifiquement à développer les aptitudes à apprendre. En d'autres termes, notre réflexion était la suivante : comment mettre en place une approche dans laquelle la compétence interculturelle bénéficierait au développement des savoir-apprendre ?

Nous présentons donc ici une proposition didactique visant à travailler à la fois la compétence interculturelle et les savoir-apprendre de l'apprenant. Pour cela, nous proposerons d'incorporer les différentes composantes du savoir-apprendre tel que le définit le Cadre Européen Commun de Référence

pour les Langues (2001) dans une séquence pédagogique axée sur l'interculturel.

1. Une compétence interculturelle ?

Le CECRL présente, en plus du savoir socioculturel, le savoir-faire interculturel : il y est entre autres présenté comme la capacité à aller au-delà des stéréotypes et à être sensibilisé à la notion de culture, à appréhender un nouvel univers culturel en se situant dans un entre-deux, entre sa propre culture et celle de l'autre, afin de créer contacts et échanges efficacement. Ainsi, le CECRL adopte la définition classique de l'approche interculturelle. Néanmoins, nous remarquerons l'absence de la compétence interculturelle dans les différentes notions listées. Il est fait mention de la compétence interculturelle aux pages 25 et 83, mais sans jamais en donner la définition. De plus, elle n'apparaît pas dans la liste des compétences générales où seuls apparaissent le savoir-faire interculturel et la prise de conscience interculturelle. Le CECRL se limite donc à inclure l'élément interculturel dans des sous-ensembles.

Martine Abdallah-Preteille (2011), définit la compétence interculturelle comme le fait de comprendre la singularité des individus, d'être capable d'interpréter les codes culturels lorsqu'ils sont manipulés, voire altérés. La compétence interculturelle est un « chemin de traverse », c'est-à-dire qu'il faut passer d'une analyse de structure uniforme à celle d'un processus complexe et mouvant car chaque personne possède sa propre culture qui est beaucoup plus nébuleuse que celle qui est censée être représentative du groupe socioculturel auquel il appartient. Selon elle, cela est dû au fait que les individus s'imprègnent de divers contacts culturels, ne s'identifient pas à un seul groupe. Depuis que l'on est constamment en communication avec le monde extérieur, les règles communes ne sont plus efficaces pour définir la culture d'un individu, quelle que soit sa nationalité ou son nom de famille (2011). C'est ce qu'elle appelle le « baroque culturel » (2011, p. 95), la culture du métissage : chacun est libre de s'enrichir et d'enrichir son milieu des contacts et des découvertes que lui offrent les moyens de communications et la grande mobilité d'aujourd'hui. On ne peut pas réduire une personne à son origine – et donc à une culture supposée – tout comme on ne peut réduire une culture à une personne. Personne ne peut être le représentant d'une culture et aucune culture ne peut représenter une unique personne. Cela ne signifie pas qu'il faille renier l'idée d'un dénominateur commun au sein d'un groupe, mais il faut néanmoins minimiser son importance. Abdallah-Preteille ajoute donc que, de par sa nature changeante, instable, labile, l'être

humain ne fait pas seulement évoluer l'univers culturel qui l'entoure, mais il est aussi et en permanence le sujet de plusieurs identités. Elle indique ainsi que l'individu possède plusieurs identités culturelles qui peuvent être à la fois indépendantes, en harmonie ou contradictoires. Galisson préfère faire appel à « l'identité collective » (1988, p. 327) qui possède selon lui un sens légèrement différent : ce terme implique la présence d'une culture partagée et soutenue par une langue commune, deux critères essentiels à l'existence d'un groupe culturel. De là peut naître un sentiment d'appartenance, selon lui.

Du point de vue didactique, nous nous appuyerons sur le travail de Jean-Marc Mangiante (2015). Celui-ci propose une démarche dont l'objectif est de développer la compétence interculturelle en 4 étapes :

1. L'étape contrastive : ici l'enseignant fait comparer la culture-cible à la culture d'origine dans le but de faire comprendre les points communs et les différences afin que l'apprenant saisisse toutes les variétés de perceptions qu'il peut y avoir.
2. L'étape d'intercompréhension : cette étape est celle qui permet d'aller au-delà de la simple comparaison. On y cherche maintenant à trouver ce qui rejoint les deux cultures, les préoccupations communes.
3. L'étape de l'empathie : c'est celle qui pousse le plus la décentration de l'étudiant. On lui demande d'adopter complètement le point de vue de l'autre.
4. L'étape de la reconstruction : l'apprenant reconstruit l'image qu'il avait de la culture cible en la façonnant avec sa nouvelle compétence interculturelle, C'est à dire dans un rapport de respect et d'égalité entre les deux cultures.

En utilisant cette méthode, l'apprenant passe donc par différentes phases qui le conduisent à se décentrer, à comprendre l'Autre dans son individualité tout en questionnant sa propre culture. C'est l'aspect interculturel de notre approche.

2. Faire apprendre à apprendre ?

Nous venons de définir la compétence interculturelle ainsi que la façon dont nous allons l'aborder. Il est nécessaire maintenant de porter notre attention sur les savoir-apprendre de l'apprenant. Comme l'exprime Janine Courtillon (2003) lorsque l'on se demande ce que signifie « apprendre à apprendre », il

faut non seulement prendre en compte à la fois « l'apprendre à comprendre » et « l'apprendre à parler », mais aussi savoir comment l'enseigner. Évidemment, cet enseignement offre aux apprenants une plus grande indépendance vis-à-vis de leur apprentissage. Cela doit donc se faire en leur laissant une grande liberté dans leur travail et leurs tentatives.

Pour apprendre à comprendre, il faut laisser le temps aux apprenants d'émettre des hypothèses sur le sens d'un document, les tester soi-même puis les partager avec d'autres, les confronter à de nouvelles écoutes, etc. De cette manière, l'apprenant aura une meilleure compréhension des stratégies qui lui sont le plus adaptées et, à la suite de l'activité de compréhension, il aura une plus grande facilité à comprendre où, quand et pourquoi il s'était trompé. Cela passe donc par le travail en autonomie et en groupe, avec une implication de l'enseignant minimale lors de la phase de compréhension.

De la même façon, c'est en offrant de nombreux espaces de communication que l'on permettra à l'apprenant de développer son « savoir parler », en se confrontant à plusieurs situations différentes (autant en contextes qu'en types de préparations : improvisées, préparées...) et en détachant le moment de l'expression de tout aspect trop « formel » (plus de tolérance à l'erreur, dire ce que l'on veut et non ce que l'on doit, etc.). C'est ainsi que l'on encouragera les élèves à oser s'exprimer, c'est en adoptant l'attitude des enfants (avoir pour principal objectif de se faire comprendre et non d'être immédiatement parfait) qu'ils pratiqueront la langue et de cette façon assimileront plus rapidement les structures correctes (autoévaluation) et comprendront plus facilement les règles. En somme, c'est en responsabilisant l'apprenant, en lui donnant plus de marge d'autonomie, en rendant le cours de langue plus vivant, en passant par des communications et collaborations fréquentes et plus tolérantes à l'erreur que nos élèves développeront leur savoir-apprendre.

Le CECRL (2001) définit le savoir-apprendre comme la capacité à prendre en main l'acquisition de la langue-cible. Il s'agit de savoir observer une expérience, y relever ce qui peut être profitable puis adopter une stratégie adéquate visant à assimiler ces nouvelles connaissances ou habiletés. Il y associe quatre composantes :

1. La conscience de la langue : pour qu'un apprenant aborde l'apprentissage d'une langue paisiblement, il faut avant tout qu'il sache ce qu'est une langue et donc qu'il comprenne que le système avec lequel il est familier n'est pas un absolu en soi, qu'il y a d'autres façons de concevoir et de nommer le monde et que ces autres modes de

fonctionnement sont tout aussi naturels que le sien. De cette façon, le nouveau système langagier lui paraîtra moins obscur et dénué de sens.

2. La conscience et l'aptitude phonologique : l'apprenant, surtout l'adulte, aura plus de facilités à développer son apprentissage efficacement s'il est, entre autres choses, conscient de l'existence de sons étrangers à sa langue, s'il est capable d'apprendre à les distinguer et s'il sait adopter une stratégie pour être capable de les reproduire.

3. Aptitudes à l'étude : l'apprenant sait se positionner efficacement afin d'aborder un nouvel apprentissage grâce à sa connaissance de soi (ses forces et ses faiblesses) et peut aussi bien travailler en groupe que seul, en classe ou chez lui, en autonomie ou non. Il s'agit ici de développer toutes les aptitudes permettant d'être capable d'apprendre dans toute une variété de circonstances et à partir de nombreuses sources ou situations.

4. Aptitudes heuristiques : sont concernées ici les capacités de l'apprenant à faire feu de tout bois lorsqu'il s'agit de trouver une nouvelle information, pour atteindre un objectif. Nous prendrons en compte l'usage de la langue-cible et la variété des sources d'informations.

Tout cela rejoint donc ce que propose Janine Courtyllon. Cela revient aussi à dire qu'il faut également que l'enseignant propose des activités permettant aux apprenants de se découvrir eux-mêmes. En effet, tout le monde ne sait pas exactement quelles stratégies d'apprentissage lui correspondent le mieux et la tendance est même, pour les adultes, à adopter des stratégies stéréotypées, pour ne pas dire « vieilles », telles que la mémorisation de listes de vocabulaire à rallonge et sorties de tout contexte.

La responsabilité de l'enseignant sera donc de confronter les apprenants à différentes situations afin que chacun puisse déterminer ce qui facilitera son apprentissage et les aidera à identifier des stratégies à la fois socio-affectives, cognitives et métacognitive, les trois étant complémentaires et inévitables. Cela pourra consister à travailler en collaboration (socio-affective), formuler des hypothèses sur le fonctionnement d'une règle (cognitive) ou faire régulièrement des autoévaluations (métacognitive). De cette manière, en se confrontant consciemment à différentes stratégies, l'élève sera capable d'identifier ses forces et ses faiblesses et saura travailler l'une et à l'autre plus adéquatement en fonction de la situation et ses besoins. Ceci est directement lié aux styles d'apprentissages qui influencent fortement la vie de la classe et l'évolution de l'apprenant. Par exemple, un apprenant « dépendant du champ » (un apprenant dont l'apprentissage est

très influencé par son environnement et son entourage) aura tendance à préférer les stratégies socio-affectives car il a besoin de l'échange avec les autres pour apprendre (Bertocchini, P. & Costanzo, E., 2008).

En résumé, si nous voulons une démarche à même de permettre aux étudiants d'avoir une plus grande maîtrise de leur apprentissage, c'est sur ces bases qu'il nous faut la fonder. Nous devons proposer aux apprenants non seulement des activités développant les composantes du savoir-apprendre mais aussi un travail reposant à la fois sur les aspects linguistiques et culturels en leur proposant une méthodologie qui les accompagne dans leur apprentissage. De cette façon, nous pouvons espérer qu'ils développeront une attitude plus active et plus en adéquation avec leurs personnalités et leurs besoins.

3. Exemple de démarche

Pour cette proposition, nous avons choisi un groupe fictif d'adultes espagnols étudiant le niveau B2. Le but principal est de développer chez ces apprenants des aptitudes à apprendre plus efficacement. Cela passe donc par l'autonomie, c'est pour cette raison que nous avons choisi de les faire travailler chez eux. L'intérêt est multiple : cela les invite à être en contact avec la langue française même en dehors des cours ; cela leur laisse plus de temps pour s'appliquer que s'ils étaient en classe : ils peuvent le faire en plusieurs fois, revoir la vidéo, prendre le temps de se documenter, etc. ; ils ont la possibilité de s'isoler, de ne pas être stressés par le reste de la classe (p. ex. les camarades plus rapides).

La séquence que nous allons présenter peut facilement être intégrée *via* Google Classroom et Google Forms. Elle sera mise en place parallèlement à un manuel. Dans notre exemple, nous avons choisi la première unité d'*Entre Nous 4* (2016) qui traite de l'alimentation. Cependant, comme elle le fait du point de vue de l'actualité, nous proposons de l'aborder d'un point de vue plus socio-culturel c'est-à-dire celui de l'apéritif. Idéalement, ce type de démarche sera répété tout au long de l'année sur d'autres sujets afin que les apprenants acquièrent quelques automatismes et renforcent les compétences et les savoir-faire travaillés. Dans sa globalité, cette démarche cherche principalement à développer les aptitudes à l'étude (1) et les aptitudes heuristiques (2) suivantes :

CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 85-86) :

1) Aptitudes à l'étude :

- La capacité d'apprendre de manière efficace (aux plans linguistique et socioculturel) par l'observation directe et la participation à des actes de communication et par le développement des aptitudes perceptives, analytiques et heuristiques ».
- « La capacité à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé ».
- « La capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome ».
- « La conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence. »
- « La capacité [...] de coopérer efficacement au travail en groupe et par deux »

2) Aptitudes heuristiques :

- « À s'accommoder d'une expérience nouvelle [...] et de mobiliser ses autres compétences [...] pour la situation d'apprentissage donnée ».
- « À utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle (notamment en utilisant des sources de référence en langue cible) ».
- « À utiliser les nouvelles technologies (par exemple bases de données, hypertextes, etc.) pour chercher des informations ».

4. Activités

Dans cette partie, nous allons présenter les différentes activités. Dans un tableau, nous mettrons le résumé de l'activité (document, durée, stratégies d'apprentissage, compétences abordées...) puis expliquerons les différentes étapes.

Première étape : « Les Français... conviviaux !? »

Durée : moins de 60 minutes

Document authentique : épisode de l'émission *Karambolage* (<https://youtu.be/jiRw9yvEwm8>)

Exercices : cf. annexe 1

Activités : compréhension de documents, questions de vocabulaire et débats

CECRL (Chauvet, A., 2008, p. 95) :

- Compréhension orale : Comprendre la plupart des émissions de télévisions/ la plupart des films en langue standard, décrire un fait...
- Savoir socioculturel : « la vie quotidienne », « les relations interpersonnelles » et « les comportements rituels »
- Savoir-faire : aptitudes « sociales » et « de la vie quotidienne »
- Sociolinguistique et conscience de la langue : la charge culturelle des mots

Stratégies d'apprentissage travaillées :

- Cognitives : observer, identifier, formuler des hypothèses, utiliser les acquisitions antérieures, transférer les connaissances d'une situation à l'autre, contextualiser.
- Métacognitives : optimiser les conditions de son apprentissage ; comprendre les buts, finalités et objectif de l'activité.

Cette activité propose de travailler autour d'un cliché très répandu en Espagne selon lequel les Français seraient peu voire pas conviviaux. Notre choix s'est porté sur ce document authentique car il présente de façon amusante le rite social de l'apéritif en donnant beaucoup de détails. Il utilise également des expressions et du vocabulaire qui seront exploités par la suite.

Une première série de questions permettra à la fois de travailler la compréhension orale mais surtout de prêter une grande attention au fait culturel. La deuxième série portera directement sur la langue. Nous rappelons ici aux apprenants qu'il est important de faire des hypothèses et de les noter avant de chercher de l'aide sur internet ou dans les livres. Cela afin de les habituer et pour leur permettre d'évaluer leurs stratégies d'apprentissage. En prenant des notes, il est plus facile de vérifier ses suppositions et surtout, au fur et à mesure des entraînements, l'apprenant se rendra compte de l'exactitude de plus en plus fréquente de ses suppositions. Ainsi, l'apprenant est invité à émettre des hypothèses, ici particulièrement sur des faits sociolinguistiques (utilisation de « petit » comme dans « faire un petit somme », sens de l'expression « à la bonne franquette », etc.), à les noter et à en rechercher la réponse exacte lui-même.

À la suite de ce questionnaire, le professeur pourra consulter les réponses des apprenants et ainsi en préparer la correction en même temps qu'un débat qu'il organisera en classe. Lors de ce débat il invitera les apprenants à prendre des notes à chaque fois qu'ils entendront un argument intéressant

(afin de préparer la 3^e étape). Il pourra ainsi non seulement corriger la langue, mais également revenir sur certains stéréotypes ou certaines informations culturelles erronées.

En conclusion, à travers ces activités les étudiants découvrent un rite social qui n'existe pas sous la même forme dans leur pays, des expressions et la valeur culturelle d'un mot et ils comparent tout ceci à leur propre connaissance de leur langue. Afin de réaliser les exercices, ils ont recours aux outils à leur disposition tels que les dictionnaires et les manuels de grammaire mais aussi, et surtout, ils le font seuls et à leur propre rythme ce qui leur permet de connaître leurs limites et d'utiliser leurs stratégies d'apprentissage sans être influencés ou dérangés par d'autres apprenants.

Deuxième étape : « tapas ou amuse-gueule ? »

Durée : moins de 60 minutes

Documents authentiques : <https://www.7detable.com/article/societe/l-aperitif-instant-de-convivialite-essentiel-pour-renouer-avec-ses-proches/1050> et <https://www.routard.com/guide/espagne/551/traditions.htm>

CECRL :

- Savoir-faire : lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines
- Savoirs socioculturels, etc. : similaires à l'étape 1

Stratégies cognitives et métacognitives : similaires à l'étape 1

Grammaire de l'unité 1 : les verbes introducteurs¹ et le discours rapporté

Types de documents : article d'un site internet d'après une enquête IFOP et extrait du Guide du Routard

Activités : cf. Annexe 2

Le premier document a pour principal intérêt de présenter le rite de l'apéritif d'un point de vue complètement factuel, accompagné de données chiffrées. Ce document se rapproche en quelque sorte de l'approche sociologique, dans le sens où il aborde la réalité d'un point de vue scientifique. Cependant, même si ce n'est qu'un article journalistique, cela permettra tout de même aux apprenants de baser leur analyse sur des faits et non des représentations. Le second document présente un intérêt touristique pour les

¹ Il s'agit dans ce cas précis de verbes qui introduisent un fait, une opinion, une question...

étrangers. Pour les élèves, c'est l'occasion de voir leur propre culture à travers les yeux d'un guide français. De plus, son contenu (explications sur la tournée des tapas) donne un point de comparaison entre l'apéritif et son équivalent en Espagne.

En effet, on commence par constater qu'en France on se retrouve pour échanger un bon moment avec des amis, et que cela peut être à la fois préparé et sophistiqué tout comme cela peut être extrêmement basique et improvisé. D'un autre côté, on se penche sur la pratique espagnole qui peut se faire à la fois dans des bars chics en buvant du très bon vin, tout comme cela peut se faire dans le bar du quartier, en buvant de la bière bon marché et en mangeant des tapas basiques. On comprend donc à la fin de cette série de questions qu'il y a réellement très peu de différence entre les deux pratiques : c'est l'intercompréhension. La seule différence entre les deux est qu'en France nous avons plutôt tendance à prendre l'apéritif chez soi, en ouvrant sa porte à ses amis et même à des inconnus afin de mieux les connaître, alors qu'en Espagne on se retrouve dans des lieux publics. Néanmoins, l'objectif reste le même : être avec ses proches et/ou découvrir de nouvelles personnes.

Le professeur pourra souligner que la convivialité peut s'exprimer de bien des manières. En Espagne, elle se retrouve très présente dans la langue notamment par le tutoiement, ou même dans le langage corporel par la proximité physique lors des conversations. En France, le vouvoiement est plus souvent de mise dans la vie de tous les jours mais les Français auront beaucoup plus facilement tendance à inviter des gens qu'ils connaissent peu à venir boire un apéritif chez eux, alors que cela est beaucoup plus rare en Espagne. Ainsi, les Français auront beaucoup moins peur de faire entrer quelqu'un dans leur sphère intime en ouvrant la porte de leur maison et c'est de cette façon que la convivialité s'exprime. Pour eux, c'est en invitant chez soi que l'on « brise la glace », que l'on apprend à connaître quelqu'un, alors qu'en Espagne cela se retrouve dans le fait d'inviter à manger des tapas et de se tutoyer. Il y est plus rare d'inviter une personne chez soi si on peut tout simplement se retrouver dans un bar ou un restaurant.

Comme pour la première étape, le professeur va analyser les réponses de tous ses étudiants et revenir dessus en communiquant avec les apprenants. Ce sera pour lui l'opportunité évidemment d'apporter des corrections (notamment aux exercices de systématisation) mais aussi et surtout de comprendre où ses étudiants en sont dans la démarche : sont-ils réellement dans l'étape d'intercompréhension ou n'ont-ils pas réussi à sauter le pas et

sont-ils restés au niveau de la simple comparaison ? S'il juge qu'ils en sont tous capables, il peut alors proposer la troisième étape : celle de l'empathie.

En bref, nous avons vu que les étudiants ont eu l'occasion de se préparer à la troisième étape en entrant dans une comparaison les amenant à une intercompréhension qui leur a permis de comprendre que, au-delà des différences, deux modes de vie peuvent tout à fait partager une même intention - ce qui rappelle la compétence relationnelle selon Beacco (2006). Ils ont approfondi un point de grammaire qu'ils avaient déjà vu et qu'ils ont donc pu réviser. Cette étape se situe dans le prolongement de l'unité 1 de leur manuel.

Troisième étape : Le Français et les Manchegos

CECRL (Chauvet, A., 2008, p. 111-115) :

- Écrire des textes clairs et détaillés, écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences imaginaires, exprimer différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important dans une expérience, etc.
- Exprimer des sentiments positifs/négatifs, une opinion...
- Savoirs socioculturels, etc. : similaires aux autres étapes

Stratégies (Bertocchini, P. & Costanzo, E., 2008, p. 38) :

- Socio-affectives : « accepter le risque, la correction » ; coopérer avec ses pairs ; « ne pas se décourager devant l'insuccès » ; « demander des explications » ; « reconnaître ses succès / ses insuccès ».
- Cognitives : « identifier », « associer », « utiliser les acquisitions antérieures » ; « transférer les connaissances d'une situation à l'autre » ; « élaborer » ; « prendre des notes » ; « analyser » ; « contextualiser ».
- Métacognitives : « optimiser les conditions d'apprentissage » ; « identifier les buts, finalités et objectifs de la tâche », « planifier la tâche », « s'autocontrôler ».

Sujet donné aux apprenants :

Notez tout ce qui se dit durant le cours à propos de la culture de la convivialité en Espagne et France.

Débattre avec un camarade afin d'échanger ses idées.

Vous êtes un Français venu en Espagne pour les vacances. Après plusieurs soirées en compagnies d'Espagnols, vous écrivez un courriel à un ami afin de lui expliquer vos impressions sur leur façon de passer leurs soirées.

Vous expliquerez également ce que pensent vos nouveaux amis espagnols des habitudes françaises.

Le faire à l'ordinateur et ne pas signer.

Les productions se répartissent et sont corrigées par des camarades avant d'être données au professeur.

Comme nous l'avons précisé précédemment, afin de pouvoir réaliser cette étape les apprenants auront eu pour tâche de prendre des notes tout au long des autres activités. L'intérêt est que cela les contraint à être attentif et à réfléchir à tout ce qui se dit afin de l'évaluer et de savoir s'il vaut la peine de retenir cette information selon eux. De cette manière, ils sont obligés d'adopter une stratégie métacognitive qui leur fait prendre conscience de leur apprentissage.

Une fois la deuxième étape terminée, leur objectif est de prendre conscience du sujet de la troisième étape et d'analyser les notes qu'ils auront prises : il leur faudra déterminer lesquels sont valables et lesquels sont inutiles pour la réalisation de la tâche puis de les organiser afin de les présenter à un pair.

Chaque apprenant devra confronter ses notes à celles d'un autre élève : leur but sera de se corriger et/ou de se compléter. Il leur faudra donc prendre sur soi et être capable de présenter son travail tout en acceptant de se retrouver face à l'opinion d'une autre personne. Cependant, l'objectif est de collaborer afin d'augmenter sa somme de connaissance, pas de se juger les uns les autres. Le professeur attribuera à chacun un partenaire qu'il aura choisi en fonction de la relation qu'entretiennent les deux apprenants : il serait préférable qu'ils ne soient pas amis afin d'éviter qu'ils n'aient déjà parlé du sujet au cours des étapes précédentes mais il ne doit pas y avoir d'inimitié entre eux, évidemment. En fonction de l'organisation des cours, les apprenants se rencontreront en cours de séance ou pas.

Après cet échange, l'apprenant devra faire sa rédaction. Pour cela, il s'aidera de son manuel de français, de ses cours ainsi que de son manuel de grammaire. Ensuite, chaque apprenant recevra la production d'un autre élève et son objectif sera de la corriger et de soumettre sa correction au professeur. Après avoir fait la correction finale, le professeur communiquera sa propre version aux deux apprenants.

La démarche choisie pour cette étape a plusieurs objectifs : les apprenants doivent planifier leur tâche en prenant et en organisant leurs notes prises sur

plusieurs heures de travail ; ils doivent collaborer et communiquer avec des pairs qu'ils ne connaissent pas forcément bien ; ils doivent confronter leur production à l'opinion de leurs camarades : il y a fort à parier qu'ils s'appliqueront doublement ; ils doivent évaluer le travail d'une autre personne, ce qui les contraint à la fois à essayer d'être un maximum objectifs et surtout à évaluer leurs propres connaissances linguistiques pour ensuite les vérifier à l'aide de ressources qu'ils auront eux-mêmes choisis (livre de grammaire, site Internet etc.). Ainsi, comme nous l'avons déjà précisé, de nombreuses aptitudes et stratégies socio-affectives, métacognitives et cognitives sont développées.

Au-delà de ces différentes procédures et de leur intérêt pédagogique, c'est aussi l'intérêt interculturel qui nous intéresse aussi : l'apprenant adopte le point de vue d'un Français et devra donc essayer de se mettre à sa place. Grâce à sa prise de notes et à son échange avec un autre élève, nous pourrions espérer qu'il ait suffisamment de données socioculturelles, ce qui lui facilitera l'adoption d'une posture empathique.

Cinquième étape : la reconstruction

Afin de préparer cette séance, le professeur aura corrigé les rédactions et aura ainsi pu évaluer de nombreuses choses. Dans un premier temps, il pourra se faire une opinion des compétences linguistiques de ses étudiants. Il leur rapportera donc une correction personnalisée puis il présentera à l'ensemble de la classe les erreurs qui lui auront paru les plus importantes (évidemment, sans désigner d'étudiant).

D'un point de vue interculturel, il pourra apporter des éclaircissements voire engager des débats autour de sujets qui lui paraîtront pertinents. Il pourra même, s'il juge que cela a un intérêt dans cette situation, préparer plusieurs sujets et créer de petits jeux de rôle. Par exemple, celui-ci pourrait permettre de compléter ce qui a été fait précédemment :

Vous êtes français et vous revenez de deux semaines en Espagne. Vous êtes sorti tous les soirs avec vos amis espagnols faire la tournée des bars à tapas. Vous rencontrez un ami et vous lui expliquez à quel point vous avez adoré et pourquoi. Votre ami ne comprend pas et vous explique qu'il aurait détesté et qu'il préfère 100 fois prendre un petit apéritif tranquille à la maison.

Cet énoncé encourage les étudiants à adopter un point de vue qui les obligera à faire preuve d'empathie. En répartissant les étudiants par groupe de deux le professeur pourra évaluer à quel point ceux-ci y arriveront. Cela lui permettra de faire des ajustements pour la séquence suivante.

Conclusion

Nous l'avons vu, enseigner la culture ne peut se faire en se limitant simplement aux faits culturels et encore moins aux grandes œuvres. Partant, il est fondamental d'adopter une démarche bien établie afin de ne pas véhiculer de stéréotypes ou d'idées reçues. Avec un peu de méthode, nous pouvons accompagner les apprenants non seulement à découvrir la culture française et francophone mais aussi à leur faire comprendre le sens même du mot culture. C'est avec cette compréhension, avec cette conscience, qu'un individu s'affranchira des biais culturels qui, jusqu'alors, limitaient son esprit.

Cette démarche possède une structure qui la rend adaptable et c'est à partir de celle-ci que nous avons pu proposer une façon différente de l'aborder : utiliser l'interculturel pour motiver et développer les savoir-apprendre de l'apprenant. En effet, nous avons vu que l'apprenant, afin de mieux comprendre l'Autre, doit mieux se comprendre lui-même et nous avons approfondi cette idée au maximum : en suivant notre démarche, l'élève s'explore en tant que membre d'un groupe socioculturel mais aussi en tant qu'apprenant.

Pour soutenir cette exploration de soi, et donc faire apprenant à apprendre, nous avons donc proposé de prendre en compte plusieurs stratégies : les apprenants travaillent à la fois en autonomie totale puis en collaboration. Ils apprennent à ne dépendre que d'eux-mêmes et de leurs outils, à les utiliser, à rechercher une information et à s'instruire eux-mêmes, puis à échanger le fruit de leur travail avec d'autres. En variant les façons d'aborder la culture et l'étude de la langue, nous sollicitons plusieurs aptitudes décrites par le CECRL et, en conséquence, permettons aux apprenants de découvrir différentes façons d'étudier et de travailler. De ce fait, nous pouvons espérer que non seulement nous développeront chez eux de nouvelles compétences, mais aussi nous leur permettront de se connaître un peu mieux eux-mêmes. Et cela rejoint finalement l'objectif même de la démarche interculturelle : découvrir l'Autre pour se redécouvrir soi-même.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité* [acte de colloque], Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures, Université Aristote de Thessaloniki.
<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdallah-preteille.pdf>
- Abdallah-Preteille, M. (2011). La Pédagogie interculturelle : Entre multiculturalisme et universalisme. Dans M. da Graça Pinto, *Linguarum Arena* (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).
- Avanzi, A., Malorey, C., Prunières, L., Pruvost, N., Jade, C., Miras, G., & Poisson-Quinton, S. (2016). *Entre Nous 4* (Édition Maison des Langues).
- Beacco, J.-C. (2009). Education à la citoyenneté et enseignement des langues : Valeurs et instruments. *Lingua e nuova didattica*, 2006/5.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01547499>
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de Formation Pratique pour le professeur de FLE*. Clé International.
- Chauvet, A. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun*,. Alliance Française/Clé International.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*, Hachette.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7.
- Mangiante, J.-M. (2015). La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : Quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? Dans O. Meunier, *Cultures, éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université, pp. 121-132.
- Navarro, M. (2018). Les compétences communicative et interculturelle en FLE : Les expressions idiomatiques, peuvent-elles aider ? *Anales de Filología Francesa*, 26. <https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352401>
- Soler Millan, G. C. (2016). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : Contexte, manques, besoins, propositions* [Linguistique, Université Paul Valéry - Montpellier III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01580373>

Soler Millán, G. C. (2020). *L'Interculturalité, source de la dynamique du FLE? Le cas colombien*. L'Harmattan.

Annexe I

Rappel : ce document était à l'origine un questionnaire Google Form.

La convivialité en France

Prenez tout votre temps pour regarder la vidéo et répondre aux questions.

En quoi l'apéritif est-il important pour les Français ?

D'après son étymologie, l'apéro ouvre...

Qu'est-ce qui est important de faire au moment de trinquer ?

À quelle fréquence est-ce qu'on prend l'apéritif ?

Combien de temps cela peut-il durer ?

En quoi l'apéritif peut-il être pratique ?

Connaissance de langue

Pour répondre à ces questions, commencez par réfléchir en vous aidant du contexte, notez vos hypothèses, puis cherchez sur internet si vous le souhaitez. Il est important de respecter ces étapes.

« *Quand un Français vous invite à dîner, il est impensable qu'il ne vous serve pas un petit verre, accompagné d'un petit grignotage* ». Dans cette phrase, le mot « *petit* », se réfère-t-il à la quantité de boisson et de nourriture ou est-ce que cela signifie autre chose ? Référez-vous à un dictionnaire. En quoi est-ce comparable à l'espagnol ?

En français, pour briser la glace, a-t-on toujours besoin d'un sceau et d'un pic à glace ?

Quand on parle d'un repas "*à la bonne franquette*" est-ce qu'on parle d'une recette, comme des spaghettis "*à la bolognaise*" ?

Comparer : apéritif et apéro, est-ce la même chose ? Connaissez-vous d'autres mots transformés de façon similaire ?

Annexe II

Rappel : ce document était à l'origine un questionnaire Google Form.

Tapas ou amuse-gueule ?

Encore une fois, prenez tout votre temps et n'hésitez pas à ouvrir vos livres si besoin, mais n'utilisez pas de traducteurs en ligne...!

Texte 1

En quoi l'apéritif est-il important pour les Français ?

Est-ce plutôt préparé ou improvisé ?

Est-ce encore utilisé pour ouvrir l'appétit ?

"80 % d'entre eux le prennent régulièrement, en majorité le week-end (73 %)", cela vous paraît-il exagéré ?

Texte 2

En quoi ces deux activités sont-elles importantes pour les Espagnols ?

Est-ce préparé ou improvisé ?

Quels sont les avantages par rapport à l'apéro à la française ?

Texte 1 et 2

Comment se manifeste la convivialité en Espagne ?

Et en Espagne ?

Vocabulaire et grammaire

Expliquez ces phrases. Elles sont toutes tirées du texte 1. Aidez-vous du contexte et, si nécessaire, d'un dictionnaire. Notez vos hypothèses avant d'aller chercher ailleurs.

"L'apéritif est une tradition bien ancrée dans la culture française"

"60 % des Français y tiennent énormément"

"... pour plus de la moitié des habitants de l'Hexagone."

Grammaire

Reformulez les phrases suivantes en utilisant des verbes introducteurs :

Exemple : « L'apéritif est une tradition bien ancrée dans la culture française puisque 60 % des Français y tiennent énormément » → « 60 % des Français affirment tenir énormément à l'apéritif qui est donc bien ancré dans la culture française. »

« Aujourd'hui, on se retrouve en famille et entre amis pour des moments de rire, de convivialité et de partage avant tout pour 68 % des Français »

« Plus de 42 % des Français considèrent l'apéritif comme un réel moment de plaisir »

« Pour plus des 2/3 des Français (67 %), la nourriture proposée détient un rôle crucial dans le succès de la soirée »

« En 2016, le samedi soir, c'est apéro pour 62 % des Français ! »

AUTEUR

Joffrey CARON est doctorant et professeur associé à l'Université de Castille-La Manche (Espagne) et membre du groupe de recherche *Langues et cultures dans la francophonie*. Sa thèse porte sur l'utilisation des jeux vidéo en didactique des langues étrangères.