Enseigner la Francophonie dans les cours de Français Langue Seconde au niveau universitaire : expériences et défis

Sébastien SACRE, Université de Toronto, Canada

Commençons avec une observation générale : en cette époque qui, avec une pointe de lyrisme, ne semble jurer que par l'homogénéisation et l'intégration au « village planétaire », l'émergence de la Francophonie (à la fois comme institution et comme expression collective) n'est plus à nier. De plus en plus dans le milieu universitaire (ainsi que dans les médias et les arts) on observe une mise en valeur graduelle des cultures minoritaires et une prise de conscience grandissante de la notion de diversité culturelle. Cette diversification et ce développement d'une conscience culturelle, évidentes dans le contexte des cours d'histoire ou des *cultural studies*, peuvent cependant poser problème dans le cadre de cours ayant pour objectif l'apprentissage d'une langue-cible. Il y a là une forme de paradoxe : si les cultures associées à une langue-cible sont logiquement indissociables de sa nature, elles ne sont cependant pas essentielles au processus d'apprentissage de cette langue. Ainsi, malgré une ouverture progressive des programmes universitaires et malgré l'accessibilité grandissante d'une importante quantité de ressources audiovisuelles, on peut encore remarquer, par exemple, une absence relative de contenus culturels pertinents dans certains cours de langue, ou une absence de textes francophones d'Afrique, du Maghreb ou des Caraïbes dans certains cours de littérature. Il ne s'agit pas pour nous de blâmer les manuels, les enseignants ou les programmes universitaires, mais de nous borner à une simple observation: rien ne dit qu'un étudiant en FLS (Français Langue Seconde) au niveau universitaire sera complètement à l'abri d'une forme de « myopie culturelle » en ce qui concerne les réalités culturelle, littéraires, historiques et langagières de la Francophonie. Le développement d'une connaissance imparfaite, voire lacunaire, des réalités de la Francophonie est encore une possibilité et il n'est pas rare de rencontrer des étudiants (tous niveaux confondus) surpris d'apprendre que l'Afrique est le continent où vivent le plus de francophones, ou incapables de comprendre un document audiovisuel en français québécois. Ainsi, si l'enseignement de la civilisation a été mis en valeur dans des ouvrages comme *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, (dans lequel Jean-Marc Defays (re)définit les trois paradigmes essentiels de la didactique des langues : la communication,

l'interculturel et surtout l'apprentissage) et si l'enseignement de la Francophonie (en particulier la littérature et la culture) est mis en valeur en Amérique du Nord, on remarquera que son application « pratique » reste cependant problématique selon la forme que prennent ces cours, selon leurs contenus et/ou leurs objectifs. Comment y remédier ? Comment lutter contre les représentations superficielles d'une culture dont on enseigne la langue ?

Basé à la fois sur des expériences d'enseignement et sur des manuels récents d'apprentissage du français, cet article, se proposera d'analyser les difficultés et les défis de l'intégration d'éléments culturels liés à la Francophonie dans divers cours de type Français Langue Seconde, tout en proposant quelques solutions. Nous commencerons ainsi, dans une première partie, par une mise en place de la problématique de l'enseignement de la culture. La deuxième partie s'intéressera quant à elle au fait d'« enseigner » la Francophonie dans un cours d'apprentissage de la langue, un aspect qui est au cœur de la problématique de l'enseignement de la langue aujourd'hui.

I- Pour une problématique

A) Difficultés et importance d'une prise de conscience culturelle

Si l'intégration « pratique » de la culture francophone au niveau universitaire peut encore poser certains problèmes, les méthodologies de son enseignement n'ont, quant à elles, jamais cessé d'évoluer. Ainsi, la didactique de l'enseignement des langues (dans notre cas, la didactique du FLS) a beau être un domaine de recherche à part entière, l'application pratique de ces recherches dans les cours ne va pas toujours de soi. Les enseignants de cours FLS n'étant pas tous (selon le cas) des chercheurs en didactique des langues, leurs connaissances en didactique du FLS peuvent grandement varier. A cela s'ajoute le fait que la Francophonie ne sera pas enseignée de la même manière selon la nature des cours enseignés, qu'il s'agisse de cours du type *cultural studies*, de cours de littérature ou de cours langue. Les problèmes rencontrés dans ces différents types de cours ne seront que rarement semblables : s'il est difficile pour les cours de langue de se défaire d'une certaine dominante culturelle parfois stéréotypée et figée présentés dans des manuels en cours d'évolution, les enseignants de cours de culture et de littérature peuvent avoir, quant à eux, des problèmes concernant la recherche et l'intégration de sources francophones adéquates dans leurs cours, celles-ci nécessitant une connaissance du domaine qui ne va pas toujours de soi.

Il semble donc y avoir, à la source de cette difficulté qu'à la culture francophone à s'imposer dans divers cours universitaires, un problème d'éducation et de sensibilisation à la Francophonie. Tout comme un apprenant qui n'a jamais été mis en contact avec les cultures francophones ne pourra pas en connaître l'importance et la variété, il en ira de même pour les enseignants : sans prise de conscience et sans travail de recherche efficace, il sera difficile de percevoir et comprendre certaines lacunes et donc de savoir comment améliorer certaines connaissances générales. Interrogés à ce sujet, la plupart de mes collègues ont eu une réponse semblable : n'ayant une connaissance vague ou très superficielle de la Francophonie, ils ne savaient pas par où commencer leur recherche. A l'origine de tout changement dans l'enseignement de la langue, de la culture ou de la littérature en français, il semble donc qu'il devrait y avoir une prise de conscience doublée d'un dépassement qui sensibilisera les apprenants (et les enseignants) à la richesse d'un monde qu'ils ne connaissent peut-être pas.

Bien évidemment, la recherche de ressources francophones, leur exploitation et leur intégration dans des cours n'est pas une mince affaire. Elle nécessite une certaine connaissance du domaine, et une intégration adéquate de celui-ci dans le contenu du cours, tout en suivant des objectifs pédagogiques variables et souvent imposés. De plus, on peut se sentir dépassé quand on constate la grande variété de cours habituellement proposés au niveau universitaire (cours de culture, cours de langue, cours de littérature, cours de linguistique, cours de pédagogie de l'enseignement, etc.) et, surtout, le fait que la composante culturelle francophone n'aura pas la même valeur d'un cours à l'autre.

B) Enseignants aux multiples visages

A l'origine de chaque cours, il y a le travail d'un enseignant. Or chaque enseignant, qu'il soit un locuteur natif ou non, représente à la fois une langue et une culture (française et/ou francophone), mais aussi sa propre culture spécifique (qu'il vienne d'un pays francophone ou que le français soit une langue seconde ou tierce). Par son rapport spécifique à la langue (apprise en cours ou native) et à la culture (vécue ou apprise) il sera à la fois une source d'information pour ses étudiants, un intermédiaire, mais aussi une source de production écrite et parlée. Par bien des aspects, l'enseignant peut ainsi servir d'exemple (d'un accent québécois, un accent belge ou antillais), mais aussi de modèle d'apprentissage (dans le cas d'enseignants non-natifs ayant eux aussi appris le français au lycée et/ou à l'université). Outre son historique, l'enseignant a également un certain rapport et une certaine attitude par rapport à la langue et à la culture

francophones qu'il enseigne. Deux éléments qui l'aideront à construire son cours, ou qui guideront son approche de l'enseignement : un locuteur natif aura ainsi un rapport plus instinctif à la langue et à la culture, alors qu'un locuteur non-natif pourra se mettre à la place de ses étudiants pour anticiper leurs difficultés et leurs intérêts vis-à-vis de la culture.

Outre la structure de base d'un cours ou d'un manuel, chaque enseignant proposera donc, par l'intermédiaire de ces cours, une expérience spécifique, basée sur sa propre expérience, sa motivation, mais aussi sur sa connaissance (pratique ou théorique) de la culture francophone à travers divers contacts (voyages, années vécues en pays francophones, amis issus de pays francophones, etc.). De même, la situation géographique de l'enseignant et de son cours auront leur importance. En effet, le maintien du niveau de compétence linguistique et du niveau de « compétence culturelle » des enseignants vivant en milieu non-francophone exigera un certain travail personnel. Isolés géographiquement et culturellement des pays francophones, ceux-ci devront consciemment pratiquer la langue et garder un contact avec les qui lui sont associées afin d'en garder une connaissance vivantes et d'actualité. N'étant pas plongé dans la culture-cible, il sera ainsi difficile, par exemple, pour un enseignant vivant en Ontario de rester en contact avec la chanson et le cinéma québécois, et encore plus avec la chanson et le cinéma français. Plutôt que de maintenir un contact simple comme allumer la télévision ou écouter la radio comme le ferait un français ou un québécois, celui-ci devra faire sa propre recherche et maintenir le contact de manière intentionnelle en utilisant, par exemple, l'Internet ou en regardant les chaînes de télévision francophones disponibles. Cependant, l'accès aux ressources n'est pas toujours facile : même si des sites comme *Youtube* ou *iTunes* permettent maintenant d'écouter et de télécharger de la musique en ligne, certains films ou émissions télévisées ne seront accessibles que dans le pays francophone d'origine. Ainsi, un enseignant du français dans une province anglophone du Canada aura, par exemple, accès à plus de ressources en français grâce au bilinguisme du pays et à l'influence du Québec qu'un enseignant du français dans un pays comme l'Australie ou la Nouvelle-Zélande, qui conjugue distance culturelle à une distance géographique. C'est pour cette raison que, comme l'explique Jean-Claude Beacco dans *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, voyager régulièrement dans un pays dont on enseigne la langue maintiendra efficacement un rapport authentique à la langue et à la culture, tout en changeant le rapport entre l'enseignant et la langue qu'il enseigne :

On peut estimer que certains enseignants, ceux qui se rendent fréquemment et régulièrement dans le ou les pays dont ils enseignent la langue, se constituent, toutes choses égales d'ailleurs, une connaissance de ces sociétés comparable à celle de natifs, une compétence d'interprétation culturelle qui est susceptible de faire la part des stéréotypes immédiats, une forme de gestion consciente de leurs réactions affectives, dans cette situation interculturelle, qui ne les différencie pas fondamentalement d'autres groupes d'étrangers en situation d'expatriation délibérée et non subie, provisoire ou définitive. (89)

Cependant, si la nature du contact de chaque enseignant avec la culture et la langue cible a une importance certaine, il y aura toujours des inégalités. Comme le note encore Beacco, si certains ne peuvent pas s'offrir des séjours réguliers dans le pays de la langue-cible, d'autres n'y ont même jamais voyagé, ce qui pourrait avoir comme conséquences « des représentations non filtrées et largement imaginaires, ou encore une [répulsion] à enseigner la culture-civilisation d'une société dont ils savent ne pas avoir d'expérience directe » (90).

Bien évidemment certains pays ont un rapport plus ou moins intime avec la Francophonie : la forte présence de cultures francophones au Canada et, plus diffuse, dans quelques états américains (en Louisiane et dans le Maine, par exemple) facilite un contact avec la langue et la culture francophone, tout comme dans les pays voisins de la France. Encore faut-il prendre conscience de la nature et de la valeur de ces cultures spécifiques. En effet, comme nous le verrons plus loin, représenter efficacement la Francophonie ne sera pas toujours aisé quand on utilise un manuel de cours favorisant un recentrement sur la France et sur certains stéréotypes culturels. Il sera ainsi crucial de prendre avec le plus grand sérieux la diffusion de ces représentations dans le cadre d'un cours et de percevoir ces éventuels stéréotypes et de la dépasser.

Outre une prise de conscience essentielle à tout enseignant, il y aura donc également un travail actif à faire: non seulement un travail théorique (comme nous allons le voir plus loin selon le type de cours), mais aussi un travail de contact avec la culture (dans la mesure du possible). Dans son étude *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Beacco note quatre types de contacts possibles¹ que nous résumons ici :

1) Un séjour touristique (qui peut par exemple permettre de trouver des documents authentiques), 2) Une expérience d'assistanat sous la direction d'un enseignant expérimenté (de nombreuses universités proposent des systèmes d'échange/assistanat avec différents pays), 3)

Une période de formation (pour obtenir, par exemple, des certifications étrangères), 4) Un séjour professionnel libre (du type bourse de recherches).

C) Variété des apprenants

Tout comme pour leurs enseignants, le contact « réel » des apprenants avec le pays de la langue-cible peut grandement varier d'un individu à l'autre, tout comme leur perception de ce pays. Il est évident, cependant, que les étudiants ne sont généralement pas dépourvus de savoir culturel. Chacun aura un savoir culturel spécifique et une perception spécifique du monde (et donc de la Francophonie) qui lui sera propre, basée sur leurs expériences et leurs origines. Certains connaissent un pays francophone par le tourisme, d'autres parce qu'ils ont de la famille francophone (plus ou moins éloignée) ou des amis francophones, alors que d'autres ont une expérience plus authentique après avoir vécu dans un pays francophone à un moment de leur vie, ou après avoir suivi un des nombreux programmes d'échanges internationaux ou nationaux comme le programme *Explore* offert par le Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada. Chaque expérience produira un profil d'étudiant qu'il faudra prendre en compte. Ainsi, comme l'explique Geneviève Zarate, chaque type de perception sera unique et d'une certaine manière, imparfait : « la perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence d'origine. L'autre n'est donc jamais disponible à travers sa réalité objective – où sera-t-il d'ailleurs possible de la trouver ? Il est une image, ou mieux, une représentation » (24). Par conséquent, il y aurait autant de perception de la culture francophone qu'il y a d'étudiants et le travail de l'enseignant serait donc, de manière générale, de permettre aux étudiants de prendre conscience de cette déformation et de la dépasser pour une connaissance plus authentique du monde francophone en prenant comme point de départ, par exemple, des stéréotypes communs (la baguette et la Tour Eiffel en France, la poutine et les « sacres » au Québec, les plages de sable blanc aux Antilles, par exemple) pour ensuite les expliquer et les dépasser.

Vient ensuite le problème de la motivation de ces apprenants qui, d'après la distinction proposée par Robert C. Gardner et Wallace E. Lambert dès 1972 dans *Attitudes and motivation in second language learning*, peut être utilitaire ou intégrative. En effet, outre son expérience chaque apprenant aura, dans chaque cours, des raisons différentes de s'intéresser à la langue française ou aux cultures francophones : si certains doivent suivre des cours pour des raisons utilitaires comme un besoin ou une contrainte sociale et/ou professionnelle, d'autres, comme le rappelle Paul Bogaards, feront preuve d'une motivation intégrative s'ils souhaitent « en savoir

davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il[s] s'y intéress[ent] avec une certaine ouverture d'esprit, au point d'en être accepté à la limite comme membre » (54). Fascination pour des productions culturelles (cinéma, mode, littérature), une attirance plus générale pour les cultures européennes (ou leurs représentations imaginaires et souvent stéréotypées), un attachement familial ou historico-culturel, ou tout simplement un besoin pratique (notamment pour améliorer son niveau de français pour un futur emploi, ou par besoin de maintenir un certain niveau). Chaque apprenant aura donc, dans chaque cours, des raisons différentes de s'intéresser à la langue française ou aux cultures francophones et qu'il faudra essayer de prendre en compte. Sensibilisation et développement d'une connaissance de la Francophonie sont donc les deux aspects essentiels de cet enseignement. Idéalement, il sera donc important, pour chaque cours, que les décisions relatives aux contenus culturels des cours soient prise en prenant en compte le profil varié des apprenants mais également des enseignants.

Cependant, la multiplicité des expériences culturelles de la Francophonie, tant au niveau des enseignants que des apprenants, pousse à une certaine réflexion : sauf dans le cas d'un cours uniquement centré sur la culture, les contenus culturels francophones doivent généralement se plier aux programmes et finalités de chaque cours, et non l'inverse... Alors comment adapter les objectifs pédagogiques de chaque cours à cette intégration de la Francophonie, tout en prenant en compte des besoins de chacun ?

II – La Francophonie dans les cours de langue

Comme nous l'avons vu, le rapport que les cours de langue entretiennent avec la notion de culture, et donc avec la Francophonie est un des aspects les plus problématiques de notre questionnement : puisque les cours de type Français Langue Seconde ont pour objectif l'apprentissage et la maîtrise d'une langue-cible, leurs objectifs culturels n'auront pas pour priorité l'apprentissage des cultures francophones. Pourtant toutes les formations en enseignement nous le répètent : les cultures associées à une langue-cible sont indissociables de la nature de cette langue. En effet, comme le dit Robert Galisson : « [...] pour accéder à la culture, qu'elle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures » (120). Si les cultures sont indissociables de la langue, elles ne sont cependant pas essentielles au processus d'apprentissage. L'enseignant de cours de langue peut donc se retrouver dans une situation relativement paradoxale, surtout dans

le cas de cours aux programmes fixés au niveau départemental, ou dans le cas de cours suivant le programme d'un manuel. Ainsi, malgré une ouverture progressive du monde et des consciences, malgré l'accessibilité d'une grande quantité de ressources, l'enseignement d'un cours de langue doit prendre en compte divers éléments dont le niveau de compétence en langue des apprenants, qui aura une influence directe sur les objectifs du cours.

A) Niveau de langue et manuels

Dans les cours de type FLS, la langue est donc un moyen d'accéder à la culture. Par conséquent, elle n'est pas une fin en soi. Cela signifiera tout simplement que l'enseignement de la culture sera, pour ce type de cours, plus ou moins limités selon ce niveau de compétence. Ainsi, si les niveaux débutants proposent des cours permettant de se présenter, de demander l'heure, ou de demander des directions en voyage, leur contenu culturel ne devrait pas être plus complexe, surtout s'il est enseigné en français. On pourrait se poser la question de la nécessité d'introduire dans un cours débutant des expressions et du vocabulaire issus de la Francophonie. Un apprenant canadien devrait-il savoir et maîtriser dès la première semaine de cours un vocabulaire de français international et québécois ? Le manuel *Points de départ*, par exemple, ne propose pas d'alternative québécoise dans son chapitre introductif « présentons-nous », bien qu'un personnage dise être de Montréal et l'autre de Port-au-Prince. Par comparaison, l'édition canadienne du manuel *Chez nous* propose dans son chapitre préliminaire quelques alternatives en français canadien: « bienvenue : you're welcome » et « une efface : an eraser (for pencil) ». Ici, un problème pourra se poser par rapport aux étudiants qui verront ce vocabulaire comme une charge de travail supplémentaire qu'il conviendra de justifier par une mise en valeur des différences culturelles et langagière entre différentes façon de parler le français, mais aussi par son aspect pratique dans le contexte culturel canadien. Ainsi si la notion de culture francophone risque de n'être perçue que comme un prétexte à la pratique de la langue (par exemple à travers des phrases et des dialogues contenant des détails liés à la culture francophone), il conviendra cependant de mettre l'emphasis sur son importance dans un domaine culturel et identitaire plus vaste.

Les manuels pour débutants proposent plusieurs types d'exploitation de la culture francophone², à travers une mise en contexte ludique du programme de chaque chapitre, principalement en rajoutant des aspects culturels dans des exemples et des exercices. *Points de départ* propose par exemple, dans la première leçon, une vidéo dans laquelle plusieurs personnes

se présentent en disant quel est leur pays d'origine et quelle langue ils parlent. La troisième leçon, quant à elle, propose une courte description qu'une jeune fille de 22 ans fait de sa famille vivant en Louisiane et des questions en anglais proposant aux étudiants d'écrire leur propre arbre généalogique et une description de leur propre famille. Ainsi, nous le voyons, le contenu culturel n'est pas une fin en soi, mais un prétexte à l'apprentissage de la langue.

Ces manuels pour débutants comme *Chez nous* et *Points de contact* présentent également des textes culturels. Écrits en anglais, ces textes expliquent certains faits culturels comme la différence entre le « tu » et le « vous ». Cependant, si la composante de ce programme culturel peut varier légèrement d'un manuel à l'autre, cette différence s'accroît entre une édition « normale » et une édition canadienne qui, en règle générale, contient non seulement des informations sur le Canada francophone, mais aussi sur la Francophonie. Par exemple : si le manuel *Points de départ* propose un texte distinguant entre le « tu » et le « vous » dans la vie courante dans son chapitre d'introduction, l'édition canadienne de *Chez nous*, présente également une comparaison sur « faire la bise, se serrer la main » au Canada français, en France et en Amérique du Nord dans son chapitre préliminaire (5). De même si *Points de départ* propose un court texte en anglais sur la notion de famille en France et demande de la comparer avec la famille Nord-américaine, *Chez nous* propose une série de textes et articles sur « La famille dans le monde francophone » (61). Malgré leur intérêt, ses documents sont cependant en anglais et ne seront donc pas aussi exploitables qu'un document en français. Selon le programme du cours, la composante culturelle en anglais relèvera donc de la responsabilité de l'enseignant ou du programme. Une décision devra être prise quant à l'importance qui sera donnée à contenu culturel du cours, écrit en anglais. Soit l'enseignant allouera une partie de son cours à la présentation de faits culturels, soit il les mentionnera en passant, soit il devra compter sur la lecture qu'en feront (théoriquement) les étudiants. Or cette décision n'est jamais facile à prendre dans le contexte de cours de langue pour lesquels la grammaire et le vocabulaire sont généralement perçus comme une priorité, notamment parce que les étudiants de ces cours seront notés sur leur maîtrise et leur utilisation des règles de grammaire, et non sur leurs connaissances culturelles.

De manière générale, l'exploitation des supports culturels est donc, dans les cours de langue, essentiellement langagière, et ce même à des niveaux plus avancés. Ainsi, si le manuel de niveau intermédiaire *Interactions* propose l'exploitation de textes francophones en français,

les questions que l'on y trouve, par exemple « quelles sortes de libertés les littératures francophones donnent-elles aux peuples qui les produisent ? » (*Interaction*, 348), relèveront plus de la compréhension du texte, que d'une réflexion personnelle. Ainsi, comme on peut le remarquer dans de nombreux manuels, les documents proposés dans les cours de langue, quels qu'ils soient, seront essentiellement utilisés dans le contexte de la compréhension de l'écrit/l'oral et la pratique de la lecture/de l'oral, si bien que les étudiants ne se pencheront pas forcément sur la nature des informations fournies si les questions ne les y poussent pas. Ceci confirme donc bien l'objectif principal des cours de langue : l'acquisition d'une compétence de lecture et de compréhension de l'information et non une compétence culturelle.

B) L'étude des textes écrits, la Francophonie et les stéréotypes

Les manuels proposent également, en règle générale, une forme de tradition dans le choix des thèmes culturels choisis pour illustrer les points de grammaire et de vocabulaire, oscillant entre des thèmes communs à de nombreuses cultures et permettant un certain degré de reconnaissance et de comparaison des apprenants (les transports, la technologie, le cinéma, la presse, les télécommunications, la nourriture, etc.), des thèmes plus pratiques comme se présenter (dans le manuel *Point de départ*) ou demander l'heure, (le plus souvent dans des manuels pour débutants) ou encore des thèmes plus motivants pour les apprenants comme l'amitié et l'amour (dans le manuel *Mise en pratique*), la famille, les voyages et le tourisme. Chaque thème est en général accompagné de documents divers (photos, cartes, graphiques) et activités d'écoute et de lecture généralement liés au thème du chapitre. Cependant, comme peuvent l'indiquer les sous-titres de nombreux manuels, l'ouverture sur les réalités du monde francophone (et donc l'ajout de documents à ce sujet) est devenue une constante dans les plus récentes publications : *Imaginez, le français sans frontières*, *Espaces, rendez-vous avec le monde francophone*, *Promenades, à travers le monde francophone*, *Chez Nous, branché sur le monde francophone*, etc.

Les textes de nature littéraire sont aussi présents dans ces manuels. Outre divers textes « fabriqués », certains manuels comme *Interaction*, *Chez nous* et *Mise en pratique*, utilisent des extraits littéraires pour les besoins culturels ou langagiers du cours, à la fois dans le contexte d'activités de compréhension de l'écrit, mais aussi dans le contexte d'activités culturelles. Le manuel *Interaction* propose ainsi, dans son premier chapitre, un extrait de l'autobiographie de Gabrielle Roy avec, entre autre, une présentation de l'auteure, des questions de préparation de la

lecture, des questions de compréhension et des exercices de grammaire et de vocabulaire liés au texte. Si ce type de texte est plutôt absent des manuels pour débutants (qui utilisent plutôt des textes fabriqués d'un niveau approprié), les manuels de niveau intermédiaire font un plus grand usage de la littérature. Ceci est, en soit, un aspect positif de l'enseignement du français, même si le nombre de textes francophones d'Afrique, du Maghreb ou des Caraïbes peut grandement varier d'un manuel à l'autre : certains introduisent un auteur dans un chapitre sur la Francophonie, d'autres proposent au contraire une représentation riche et diverse du monde francophone. C'est le cas, par exemple, du manuel *Imaginez, le français sans frontières*, dans lequel on trouve, entre autres, un poème d'Apollinaire (France), de Lamine Sine Diop (Sénégal) et de Jean-Baptiste Tati-Loutard (RDC), un témoignage de Dany Laferrière (Haïti), un essai de Marguerite Duras (France), un conte de Jean Juraver (Guadeloupe) et une nouvelle de Ghislaine Sathoud (Congo).

Si le prestige des œuvres littéraires classiques est toujours intact dans les manuels de langue, la littérature et la culture francophone se démarquent cependant de plus en plus, notamment par l'intermédiaire des éditions canadiennes de certains manuels publiées par un nombre grandissant de maisons d'édition. De ce fait, la notion d'apprentissage des langues fondée sur la fréquentation des « grands textes » de la langue française (qui réduisait l'importance de la littérature francophone mondiale), a beau avoir un caractère modélisant, elle semble cependant sur le déclin dans certains manuels qui présentent de plus en plus de textes issus des littératures francophones. Bien qu'encore figés sur certains thèmes communs à de nombreux, certains intègrent maintenant des articles socioculturels sur le Canada francophone, des extraits de romans issus de la Francophonie canadienne, ainsi que de nombreux exemples de vocabulaire québécois. On trouve ainsi, dans le manuel *Chez nous*, un texte sur « étudier et travailler au Canada » (134) ainsi qu'un texte sur la haute couture en Afrique. Le manuel *Interaction*, quant à lui, propose dans plusieurs chapitres des textes sur la Rue Sainte-Catherine et sur le Vieux-Montréal, des textes comparatifs sur la différence entre les banlieues françaises et canadiennes, mais aussi des extraits de romans français et québécois par Gabrielle Roy et Louis Hémon.

Cependant, puisque l'apport culturel n'est pas la priorité de ce type de cours, il arrive que les textes et documents non littéraires qui y sont intégrés sont généralement d'une nature très simplifiée (afin d'être compris par les apprenants) tendent parfois vers le stéréotype. Dans son

unique chapitre sur la Francophonie, *Interaction* propose par exemple un texte de seulement 12 lignes sur Haïti (329) et propose des photos qui, tout en représentant des aspects familiers de certains pays francophones, n'en sont pas moins des représentations basées sur des clichés culturels : la Martinique est représentée par une plage et des cocotiers, le Maroc par ce qui semble être une famille berbère dans un village et la Guadeloupe est représentée par une photo aérienne d'un Club Med. De même on retrouve, dans la partie « Le français dans le monde » du manuel *Chez nous*, des portraits tout aussi réducteurs : un vieil homme en djellaba pour le Maroc, une jeune vahiné pour la Polynésie, un trappeur barbu pour le Québec (23-24).

Pour prendre un autre exemple, si *Interaction* ne contient qu'un seul chapitre sur la Francophonie (proposant une introduction générale et résumée à travers quelques grands chiffres, quelques cartes et quelques textes, dont un extrait de *L'enfant de sable* de Tahar Ben Jelloun), la section « Panorama » du manuel *Promenades* contient, par comparaison, 5 chapitres sur la Francophonie et 8 chapitres sur la France (un chapitre sur la France, un sur Paris et 6 chapitres sur diverses régions). Le manuel *Mise en pratique*, quant à lui, est encore plus centré sur la Francophonie, puisqu'il propose notamment des articles du journal québécois *L'Actualité*, du journal Belge *L'Écho*, des articles sur des éléments culturels francophones comme le personnage historique canadien Louis Riel, quelques extraits de romans francophones, et un chapitre entier sur l'écrivain marocain Driss Chraïbi.

Le contenu culturel, tant dans sa qualité que sa quantité, peut donc changer de manière importante d'un manuel à l'autre, entre une introduction littéraire et culturelle riche et détaillée et une approche superficielle et parfois stéréotypée. De ce fait, puisque les stéréotypes « apparaissent lorsque la connaissance diminue et que l'affectivité augmente » (Marendon 13), on comprendra pourquoi une approche superficielle de la Francophonie dans un cours de langue par l'intermédiaire d'un manuel inapproprié pourra entraîner une perception stéréotypée de celle-ci. Cependant, s'il est difficile de trouver un manuel parfait (si une telle chose existe) les enseignants ont cependant la responsabilité de chercher un manuel qui mettra en valeur, dans la mesure du possible, la richesse culturelle de la Francophonie, qui n'est donc pas aussi absente des manuels de langue qu'on pourrait le penser.

C) Le cas des documents authentiques

Dans le cas d'un cours de langue ne dépendant qu'en partie d'un manuel (voire pas du tout), l'enseignant se retrouvera dans des circonstances particulières, pris entre une certaine

liberté de choix quant au contenu culturel de son cours, et l'obligation de suivre certains objectifs spécifiques. Il aura alors à se plonger dans le domaine des documents authentiques qui sont utilisés non seulement à cause de leur utilité dans le contexte d'une exploitation pédagogique, mais aussi parce qu'ils existent « en dehors du cours », dans le contexte plus vaste de la communication authentique dans le pays francophone d'origine. Si ces documents décrivent, à leur façon, les sociétés dont ils sont issus et en sont des interprétations (souvent personnelles), ils ont aussi l'avantage de donner un exemple de document authentique permettant également d'éviter les généralisations et stéréotypes de textes « fabriqués » (dans la mesure, bien évidemment, ou l'article ou le document en question ne souffrira pas d'une certaine orientation idéologique passée inaperçue).

Il est cependant important de rappeler ici que tout document présenté en classe de langue aura pour objectif l'apprentissage et la pratique de la langue. Le fait que ces documents perdent leur objectif originel, leurs destinataires d'origine, qu'ils soient détournés par l'ajout d'éléments de vocabulaire et de questions et qu'ils aient donc perdu une partie de leur authenticité aura donc peu d'importance. La seule grande difficulté pourra cependant venir des attentes et connaissances préalables que les apprenants n'auront pas nécessairement et qui pourront poser des problèmes au niveau des allusions/connotations, mais aussi des registres de langue destinés aux lecteurs d'origine.

Un autre avantage des documents authentiques est leur disponibilité, rendue possible par diversité des moyens de communication et des diverses ressources offertes par les médias pour des documents essentiellement audio/vidéos. L'accès facile et immédiat à des documents d'actualité permet en effet de focaliser l'attention et l'intérêt des apprenants sur des aspects culturels qui peuvent leur être familiers et dont ils ont entendu parler dans les médias. De plus, l'exploitation des ressources Internet pour l'enseignement du FLS étant désormais bien documentée par les chercheurs en didactique, celle-ci ne devrait plus poser de problèmes pour les enseignants. Cependant, malgré l'avènement d'Internet et la multiplication des ressources disponibles en ligne plusieurs défis demeurent pour la pratique de la langue et l'intégration de dimensions culturelles de la Francophonie :

1) Le contenu culturel francophone dépend uniquement des objectifs du cours et donc de la responsabilité de l'enseignant ou de son département. Si l'enseignant est libre de choisir les

articles francophones de son choix, ce choix dépendra de ses connaissances de la francophonie, de sa curiosité et de son travail de recherche dans le domaine.

2) Puisque l'accès aux ressources n'est plus un problème grâce à des sites comme « youtube.com » et « dailymotion.com », le défi risque, paradoxalement, de venir de l'abondance de documents accessibles en ligne, et du choix que l'enseignant devra faire parmi plusieurs milliers de sites francophones disponibles, si celui-ci n'a pas conscience de l'existence de sites de partage et d'échanges comme « cyber-profs.org » ou « eduportfolio.org ».

3) Malgré la richesse et la multiplicité des ressources francophones, tout enseignant se heurtera également à des limites naturelles. Ainsi, si celui-ci peut trouver des vidéos contenant certains accents francophones spécifiques, il ne pourra pas tous les faire écouter. De même, un enseignant canadien ne peut évaluer ses apprenants que sur des accents français que ceux-ci risquent de rencontrer, ou qui peuvent leur être familiers (document en français « International » et en français québécois, par exemple), ce qui limite donc ses choix (à moins que le but de l'exercice soit justement de comprendre un accent inconnu).

4) La nature même de ces documents authentiques peut poser problème : un article sur un thème particulier ou un événement de l'actualité peut se voir invalidé par un autre fait d'actualité. Il faut donc se poser la question suivante : cet article sera-t-il encore valable et d'actualité dans un an ? Dans cinq ans ?

5) Puisque les documents sont authentiques et non fabriqués pour illustrer un certain point de grammaire ou de compréhension, ils auront donc une certaine indépendance par rapport au programme du cours et à son contenu langagier. L'enseignant aura donc un choix à faire et devra s'obliger à choisir un document qui se plie aux objectifs du cours, et non l'inverse. Tout document présenté en dehors de ces objectifs de base devra être justifié.

6) De même, une multiplication des documents authentiques peut, sans structure, provoquer une dispersion de l'information. C'est pour cette raison qu'une totale liberté n'est généralement pas souhaitable pour le contenu culturel d'un cours. Cependant, même avec un programme culturel relativement précis, il est possible que les étudiants fassent preuve d'une certaine confusion quant au contenu des articles (qui même s'ils parlent de thèmes proches, semblent parfois n'avoir aucun lien entre eux).

Au-delà de la grande variété de manuels d'apprentissage du français et de leurs approches de la culture francophone, qui permet à chaque enseignant de faire son choix, la richesse des

documents authentiques maintenant à la disposition des enseignants est à double tranchant : bien qu'innombrables et facile d'accès, il sera très souvent difficile de se laisser submerger par cette richesse et de faire un choix pédagogiquement logique d'un point de vue culturel et langagier. C'est pour cette raison que le choix des documents francophones (comme exemple ou comme exercice) doit se faire en dernier dans la création d'un cours. Ce n'est qu'après avoir fixé les objectifs du cours (en prenant en compte le profil de l'enseignant et des apprenants) et mis en place une structure organisée autour de ceux-ci, que l'on pourra se lancer dans la recherche de ces documents authentiques

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons donc résumer la problématique de l'enseignement de la Francophonie en deux points : 1) la richesse et la diversité croissante de la Francophonie posent le problème de sa transmission (quel aspects enseigner puisqu'on ne peut pas tout dire ?), 2) à l'exception de cours de type *cultural studies*, l'intégration de la culture et de la littérature francophones dans un cours présente donc divers défis associés à la nature de ces cours. Ainsi, malgré sa grande richesse, la Francophonie pose un problème d'équilibre : une abondance de contenu ne permet pas aux enseignants de parler de tout, et ne leur permet pas non plus un survol de ces richesses. Tout dépendra de nombreux facteurs, notamment la nature du cours, le pays dans lequel celui-ci est enseigné, le profil des étudiants ou de l'enseignant. Dans l'apprentissage de la langue aussi bien que dans celui de l'analyse littéraire, la composante culturelle n'est tout simplement pas une priorité. Elle est un prétexte. Tout au plus, il s'agit d'exemples permettant de soutenir, d'expliquer, ou de travailler sur des concepts littéraires ou grammaticaux. De ce fait, si l'enseignement de la culture permettra d'approfondir et développer la notion de Francophonie, l'enseignement de la langue, n'ayant pas pour objectif principal l'acquisition d'une connaissance culturelle n'en effleurera que la surface. Il est donc aisé de comprendre pourquoi un apprenant pourrait très bien passer plusieurs années à apprendre le français à l'université sans jamais en prendre totalement conscience.

Cependant, comme nous l'avons vu, les relations qui se formeront, pendant chaque cours, entre la culture cible et la culture des apprenants auront une importance cruciale sur le regard que les apprenants porteront sur cette culture, et leur attitude à son égard. En tant que représentant d'une langue parlée par environ 220 millions de personnes (selon Statistique Canada), et donc

d'une multiplicité de cultures, il est donc de la responsabilité de l'enseignant d'agir afin que son cours, quel qu'il soit, représente cette richesse. L'éducation (de l'enseignant mais aussi des apprenants) doit donc être, comme l'indique Martine Abdallah-Pretceille, interculturelle : « Le but d'une approche interculturelle n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. Méthodologiquement, l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le 'je' (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit » (26). Suivant cette définition qui invite l'enseignant mais aussi les apprenants à comprendre que les cultures sont de valeur égale, on pourrait donner à ces derniers le rôle de médiateurs si bien que leurs cours, quels qu'ils soient, pourraient fonctionner sur la base d'un rapport interculturel.

Si l'on en croit l'ambitieux « syllabus culture » de *l'Etude nationale sur les programmes de français de base* de 1990, édité par l'Association Canadienne des Professeurs de Langue Seconde, les principaux éléments à prendre en compte pour l'approche de l'enseignement de la culture, qui pourraient également mettre en valeur l'interculturel seraient (entre autres) : un recentrement sur les communautés francophones (locales, nationales de tous les pays de la Francophonie), un enseignement qui serait intégré à celui de la langue (et non placé en annexe du programme) dans un but de communication (donc l'aspect pratique de la langue) et qui permettrait une mise en contexte (par rapport à langue-cible, mais aussi la langue du pays où la langue est enseignée) par rapport à des réalités actuelles (donc un rejet des généralisations) tout en motivant et en intéressant les apprenants. Idéalement, une telle formation apporterait aux apprenants ainsi qu'aux enseignants les outils nécessaires à une perception et à une compréhension efficace de la Francophonie. Elle pourrait également être complétée par les propositions principales de la pédagogie interculturelle proposées par Carmel Camilleri dans *Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle*, notamment la mise en valeur des éléments de ressemblance, la relativisation des différences et une approche rationnelle et désacralisant de la notion de culture.

Ces objectifs sont bien évidemment ambitieux et il est clair que, selon leurs objectifs variés, la grande majorité des cours ne pourra pas s'adapter entièrement à ces besoins. Pour simplifier et généraliser, le but de l'enseignement de la culture francophone dans les cours de langue pourrait se résumer par la synthèse que propose Beacco dans *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* :

Faire passer les apprenants de leurs représentations initiales, fermées ou spontanément affectivisées (compactées, raréfiées et brutes) à une prise de conscience de la complexité des cultures-civilisations par la mise en place d'une compétence de repérage dans un milieu étranger non familier, au moyen de pratiques d'observation et de découverte prenant appui sur des documents issus des différentes formes discursives du savoir social, sollicités en classe en fonction de leurs caractéristiques cognitives et linguistiques. (165)

Les cultures francophones sont si nombreuses, si riches et si variées que chaque enseignant aura ses propres lacunes à combler, ses propres découvertes à faire, ses propres défis. Il est donc important que tout enseignant fasse preuve, au minimum, d'une certaine curiosité et consomme autant que possible les médias francophones afin de rester en contact avec leur diversité. Dans la plupart des cas, quelques journaux francophones disponibles en ligne pourront servir de point de départ à la découverte d'autres médias (chanson, documentaires, films, etc.). Un enseignant du français au Canada pourrait ainsi consulter régulièrement un site français comme celui du journal *Le Monde* ou celui de *Courrier International*, un site canadien comme celui de *Radio-Canada*, et un site plus général proposant des liens vers différents médias comme celui de RFI (Radio France Internationale). Partant de ces sites de base, celui-ci pourra alors chercher des documents authentiques plus précis dans des sites plus ciblés, sans jamais oublier que le contenu culturel francophone ne pourra pas être efficace sans une certaine distanciation par rapports aux représentations (parfois stéréotypées) que l'on peut avoir de la culture cible et une bonne connaissance de base de la documentation utilisée ou de ses contextes socioculturels d'origine.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, Martine. « Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives ». *L'interculturel en éducation et sciences humaines*. Actes du Colloque de Toulouse, juin 1985. Toulouse : PU de Toulouse-le-Mirail, 1985. 25-32.
- et Porcher, Louis. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF, 1996.
- Amossy, Ruth. *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, 1991.
- Beacco, Jean-Claude. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette : Paris, 2000.
- Boogards, Paul. *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif-Hatier/Didier : Paris, 1988.

- Camilleri, Carmel. « Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle ». *Pluralisme à l'école*. Dir. Fernand Ouellet. Québec : Institut Québécois de recherche sur la culture, 1988. 565-594.
- Defays, Jean-Marc. *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga, 2003.
- Favrod, Alain et Louise Morrison. *Mise en pratique, manuel de lecture, vocabulaire, grammaire et expression écrite* (6e édition). Toronto : Pearson, 2013.
- Gardner, Robert C., et Wallace E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury, 1972.
- Le Blanc, Raymond, et al. *Etude nationale sur les programmes de français de base*. Ottawa : Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1990.
- Marendon, Sylvaine. « Les images des peuples ». *Revue de psychologie des peuples* 1 (1964). 8-21.
- Ricoeur, Paul. *Du texte à l'action*. Paris : Seuil, 1986.
- Scullen, Mary Ellen, et al. *Points de départ*. Toronto : Pearson, 2013.
- St. Onge, Susan et al. *Interaction, révision de grammaire française* (1e édition canadienne). Toronto : Nelson, 2011.
- Valdman, Albert et al. *Chez nous, branché sur le monde francophone* (édition canadienne). Toronto : Pearson, 2006.
- Zarate, Geneviève. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, 1993.
- Statistique Canada (dernière mise à jour : 6 mars 2013):
http://www42.statcan.gc.ca/smr08/2013/smr08_173_2013-fra.htm

NOTES

¹ Ces contacts ne prennent pas en compte les contacts indirects par le biais de journaux, d'Internet, de la télévision et de la radio.

² Selon le cas, tous les manuels ne proposent pas des éléments culturels issus de la Francophonie.