

ReEL | 7^E RENCONTRE SUR
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

MeLT | 7TH MEETING ON
LANGUAGE TEACHING

CELE | 7^A COLOQUIO SOBRE
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

24 ET 25 MAI 2018 LOCAL DS-R520
PAVILLON J. -A. -DE SÈVE, UQAM

LA CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES
RÉFLEXIONS, CHANGEMENTS ET DÉFIS

CULTURE IN THE TEACHING AND LEARNING OF LANGUAGES
REFLECTIONS, CHANGES AND CHALLENGES

LA CULTURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS
REFLEXIONES, CAMBIOS Y RETOS

UQÀM | École de langues

www.melt.uqam.ca

FACULTÉ DE COMMUNICATION
Université du Québec à Montréal

2018

Actes – Proceedings

Edited by

Jaime Demperio, Myra Deraîche, et Jessica Payeras-Robles

UQÀM | École de langues

Contents

Preface	1
Tünde Bajzát Intercultural communication courses for English major students at a north-Hungarian University	2
Javier Bejarano et Zita De Koninck L'expérience <i>Rêver en Français</i> : les tâches multi-niveaux pour l'enseignement / appropriation de la culture québécoise et l'échange interculturel	12
Martin Howard L'acquisition des normes socioculturelles : le cas de la variation sociolinguistique comme aspect de la culture langagière	25
Myung Hee Kim The place of cultural elements in Korean language education	39
Germana Carolina Soler Millán et Guillaume Bruno Roux L'interculturalité à l'épreuve des représentations sociales en contexte colombien	48
Carolina Plata Peñafort y Javier Reyes Las cargas semánticas subjetivas de las formas verbales y la construcción de representaciones sociales acerca del concepto de "docente de lenguas"	66
Anna V. Sokolova G. and Martha Beltran Carbajal Chicano literature in the EFL class	80
Britta Starcke, Isabelle Wouters, et Sebastian Döderlein En français, s'il vous plaît : le rôle de la L1 dans des cours de culture allemande	91
Graciela Vázquez Hacia un repertorio de actividades y tareas destinadas a desarrollar la competencia intercultural en ele	107

Preface

Since 2011, the École de langues at the Université du Québec à Montréal (UQAM) has been proudly hosting its annual Meeting on Language Teaching (MELT/ReEL/CELE). This forum is for professionals both here and abroad, particularly those in L2 adult education, to convene and share their current research and experiences in the field. Because of its growing popularity, MELT/ReEL/CELE has since expanded to include research in French and Spanish as well. The theme of our conference hosted on May 24-25, 2018 is “Culture in the teaching and learning of languages: reflections, changes and challenges.”

In a world that is so much more connected than it was only decades ago, issues concerning diversity and cultural awareness in L2 education cannot be ignored. On the contrary, questions and challenges concerning learner identities, inclusiveness, cultural capital and the L2 self are now of primary concern to many educators. While we have come to understand much more about these issues, this year’s presentations suggest that interesting avenues remain open to explore. We hope that this edition will provide you with new ideas and tools to consider in your pedagogies, as well as avenues to explore in your research.

The organizers of this year’s conference extend a sincere thanks to all presenters and participants for making this year another great success.

We would also like to thank the Faculté de communication and the École de langues for their financial support.

Finally, as always, a very special thanks to Julie Lachance for her technical assistance and great attention to detail. Merci beaucoup! Gracias!

Intercultural communication courses for English major students at a north-Hungarian University

Tünde Bajzát

University of Miskolc

Abstract

Globalization, advances in communication technology, education, labour mobility, and the internationalization of higher education requires people all over the world to understand cultural differences and communicate across cultural borders. This paper reports the results of a survey aimed at uncovering English major students' perceptions of the importance and usefulness of two courses aimed at developing their intercultural communicative competence. The research was carried out in 2018 at the University of Miskolc's Faculty of Arts among English major students (n=15) attending the Bachelor programme. The aim of the survey was to elicit respondents' opinions concerning two intercultural communication courses (Intercultural Studies 1 and Intercultural Perspectives 2). Results reveal that students not only found the course useful, but that they feel they had become more open, self-confident, interested in different cultures, and acquired a better understanding of cultural differences.

Introduction

Intercultural communication is the verbal and non-verbal interaction between people from different cultural backgrounds. Due to cultural differences, communication problems can occur because the message produced by a member of one culture must be understood by a member of another culture (Porter & Samovar, 1997, p. 21). The interlocutors in intercultural communication face several differences which might lead to misunderstandings and conflicts resulting in disappointment. Courses on intercultural communication are designed to develop communicative competences in an intercultural setting by increasing awareness of one's own culture, thereby avoiding ethnocentrism and cultural misunderstandings. The aim of this paper is to show students' perceptions of developing intercultural competence in two courses at a north-Hungarian University.

Background

In 1989 the former Hungarian People's Republic came to an end the Republic of Hungary was established. The first free election was held in 1990. Since then, Hungary's top foreign policy goal has been to achieve integration into Western economic and security organizations. At the same time, a gradual transition towards open markets and economic liberalization has started. Consequently, in 1995, Hungary became a member of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), a member of the World Trade Organization (WTO) in 1996, a member of NATO in 1999, and the European Union (EU) in 2004. The Schengen Agreement implemented in 2007 has made passport-free travel possible in the EU member countries. As a result, student and workforce mobility rapidly increased among Hungarians. According to Eurostat data, the number of Hungarians living abroad has been continually increasing since the mid-2000s, and the main countries of destination include: Germany, the United Kingdom and Austria. In 2013 there were nearly 280,000 Hungarian citizens living in the European Economic Area (EEA) countries, a number about three times higher than it was in 2001. According to the United Nations (UN) data there were 528,000 Hungarians living abroad all over the world in 2013, which is 5.3 percent of the total population (Gödri, 2014).

According to the database of UNESCO Institute for Statistics (UIS), the number of Hungarian students participating in academic programs abroad increased in the last decade by 15%, that is, the number of students grew from 6,880 in 2000 to 7,921 in 2010. Hungarian students studied in 43 different countries on 5 continents. The top destination countries include: Germany, Austria, the USA, France and the United Kingdom.

Hungary's independence from the Soviet bloc has had an impact on both foreign language learning policy and intercultural communication. Foreign language learning in Hungarian primary, secondary and higher education institutions has changed significantly since 1989. After 1989 the Russian language was no longer a compulsory subject in Hungarian schools. Therefore, the dominance of Russian as a foreign language rapidly decreased and, by the academic year of 1997/98, it became Hungary's least-studied foreign language. As Russian decreased among foreign language learners in Hungarian schools, English and German started to increase. English became the most widely studied foreign language, replacing Russian by the academic year of 2001/2002 (Statistical Yearbook of Education 2008-2009 and 2012-2013).

Despite these changes, Hungary has remained a monocultural and monolingual society. According to the Census held in 2011, the mother tongue of the majority of the population (99%) is Hungarian, and most people (85%) declare themselves ethnic Hungarian (Hungarian Central Statistical Office, 2012). Furthermore, the number of foreigners residing in Hungary was low, accounting for only one percent of the people living in Hungary in 2018. The majority of foreigners reside in the capital city of Budapest and in the western part of the country (Hungarian Central Statistical Office, 2018).

The north-Hungarian University in question (i.e. Miskolc University) is in a particular situation. Firstly, it is situated in the eastern part of the country, which is sparsely populated by foreigners. Secondly, although more foreign students come to study in Hungary within the framework of Erasmus and Stipendium Hungaricum programs, only a few hundred study at Miskolc University compared to the few thousands attending other universities throughout the country. Furthermore, in spite of the fact that international students are present at this University, students do not have much contact with foreign students since they study separately, and the cultural and social programs organized for students separate them even further. Moreover, they live in different buildings of the

seven students' hostels. Therefore, Hungarian students do not have much opportunity for intercultural interactions with international students.

Nevertheless, if Hungarian students wish to work or study abroad, or work at a multinational company or foreign subsidiary in Hungary, they should develop their intercultural competence through education.

Research questions

The research questions that guided the present study were formulated as follows:

- Did the participating students have any previous experiences of studying intercultural communication?
- How useful and important did the students perceive attending intercultural communication courses?
- What impacts did the courses have on students after they completed them?

Methods

We used a quantitative data collection method to gain insight into the students' experiences of attending intercultural communication courses. The method of data collection was by questionnaire (in Hungarian) containing closed- and open-ended questions and Likert scales. The closed questions addressed the participants' personal data, the previous experiences of studying intercultural communication and reading about other cultures, whether students would recommend these courses to others, if they would continue their studies of intercultural communication, whether they had been abroad after finishing the course, if they had met any foreigners since the end of the course, whether they look for possibilities to meet foreign cultures, if they had more self-confidence or feel that they have better chances in the job market because of what they learned at the course. Open-ended questions were used to supplement their responses to closed questions, and were used to determine what they considered to be the most useful parts of the courses, the importance for them of attending intercultural communication courses, their reasons for recommending these courses to others, and how they could make use of the acquired knowledge after the courses. Likert scales were used to measure the usefulness of the courses. Three alternatives were given: very useful, a little useful, and not at all useful. The participants received the questionnaire by e-mail and then they sent

it back to the researcher. The respondents completed the questionnaire voluntarily and their anonymity was assured.

Setting and subjects

The study was carried at the University of Miskolc in northern Hungary, among English major students who previously attended one of the intercultural communication courses (Intercultural Studies 1 or Intercultural Perspectives 2). The Faculty of Arts offers its BA English major students an Intercultural Specialisation including five courses: Intercultural Studies 1 and 2 and Intercultural Perspectives 1, 2 and 3. The courses are numbered as the course materials are built upon one another, the first are introductions to the topics, and the subsequent courses deal with specific topics of the field. All courses include lectures and seminars, and all of them are compulsory. Each course involves one lecture and one seminar per week over a 14-week semester. The lecture ends with an exam and the students receive a seminar grade for completing the requirements of the seminar. The present study focuses on Intercultural Studies 1 and Intercultural Perspectives 2. The objectives of Intercultural Studies 1 are to teach students the basic concepts of culture, history of intercultural communication, dimensions of intercultural communication; concepts elaborated by outstanding researchers of the field (such as Edward T. Hall, Geert Hofstede, Alfonsus Trompenaars), challenges of communication between cultures, and cultural stereotyping. The objectives of Intercultural Perspectives 2 address the specific characteristics and customs of various nations, their cultural aspirations and relationship to other countries.

The data collection was conducted in spring 2018 where English major students who previously attended one of the intercultural communication courses filled in the questionnaire. The questionnaire was sent to 27 e-mail addresses. 15 students (56%) answered the questions, of these, six participants attended the Intercultural Studies 1 course, and nine respondents attended Intercultural Perspectives 2. A little more than half of the respondents (60%) are male. The participants are between the ages of 21 and 33 years, and their average age is 23.78 years.

Results and discussion

In the following section we describe the students' experiences of intercultural communication prior to attending such courses, followed by the participants' views on the usefulness and importance of the courses and the impacts the courses had on students after they finished them.

Previous studies on intercultural communication

Table 1 shows the previous experiences of the participating students. We can see that the majority of students (80%) have studied intercultural communication, i.e. have enrolled in one of the other courses available at the Faculty, before attending Intercultural Studies 1 or Intercultural Perspectives 2. The table also illustrates that most respondents (93%) have read about other cultures before attending one of the aforementioned courses.

Table 1. Previous studies on intercultural communication (n=15)

statements	number of students	percentage
Studied intercultural communication before attending the courses.	12	80%
Reading about other cultures before attending the courses.	14	93%

The usefulness and importance of the intercultural communication courses

Most respondents (93%) rated both courses to be very useful, and only one student (7%) thought that the course of Intercultural Perspectives 2 was a little useful. The participants' attitude was the same concerning both the theoretical and practical parts (i.e. cultural examples) of the courses, as well. When asked about the *most useful* information of the course of Intercultural Studies 1, they mentioned different aspects and topics of the course. One mentioned "*Getting to know and understand the cultures of other countries.*" Another participant found some of the theoretical parts of the course useful, writing, "*Intercultural communication, verbal and non-verbal communication, different theoretical models, and the cultural values of English-speaking countries.*" A third respondent mentioned another theoretical topic of the course: "*Culture shock and the cultural values of Great Britain and the USA.*" Yet other topics were mentioned, including "*Culture shock, adaptation, the theories of Geert Hofstede and business communication.*" Similarly, the participants of Intercultural Perspectives 2 had also

deemed various aspects and topics of the course useful. One respondent, for example, found learning about the customs of different cultures to be the most useful, *“Getting to know the customs of foreign cultures.”* Yet another student thought the theoretical parts were most useful, as he mentioned: *“Categorizing cultures, comparing models, similarities and differences among cultures.”* A third participant found the teacher’s own experiences useful, as he wrote: *“The teacher shared her personal cultural experiences in class, which made the course material more interesting and colorful.”* Yet another respondent thought the topic concerning female roles in different cultures was the most useful, as she answered: *“I think learning about the role and position of women in various countries was the most useful.”* The fifth student evaluated the course as a whole, as he wrote: *“We could acquire important things.”*

The participants mentioned two reasons why it was important to attend such courses. One of the explanations was gaining knowledge about other cultures, the other reason was becoming aware of the different cultural values and developing understanding, becoming more open and accepting the customs and behaviour of other cultures.

Furthermore, the students not only found the courses useful and important, but they would recommend them to others. The reasons for recommendation included gaining knowledge about other cultures, because such knowledge would be essential at multicultural workplaces or for those travelling abroad. Generally, the courses had positive effects on all the respondents in both courses, because they all indicated that they would pursue intercultural communication studies in the future if they had the chance to do so.

The impacts of the courses after finishing them

The last part of the questionnaire aimed at finding out what effects the courses had on students after they finished them. Students were asked if, after taking the course, they had travelled abroad. Those who had travelled abroad then indicated which destinations they travelled to, their length of stay, whether they were able to make use of the knowledge they had acquired in class. After taking the Intercultural Studies 1, one participant reported spending 6 days in Spain and 4 days in Sweden. Another respondent reported travelling to Austria for 5 days, and the Czech Republic for 5 days. He indicated that he could use some of the theoretical knowledge gained during the course. After taking the Intercultural perspectives 2 course, one student spent 5 days in Austria and 5 days in the

Czech Republic and reported being able to follow the appropriate rules of behaviour she had learnt in class. Another participant stayed in Croatia for one week, but he found the two cultures too similar to be able to use the acquired knowledge.

In the same section of the questionnaire, we asked respondents if they had met any foreigners since the end of the course and, if so, how they could use the acquired knowledge. Two-thirds of the participants (4 students, 67%) attending Intercultural Studies 1 and a little more than half of the respondents (5 students, 56%) studying Intercultural Perspectives 2 had met foreigners after the course. The students got acquainted with American, Arabic, Australian, Czech, Chinese, Croatian, English, French, Indian, Italian, Japanese, Malaysian, Pakistani, Spanish and South Korean people. The participants reported that they could interact more successfully with both verbal and non-verbal communication due to the information they learnt in these classes.

Finally, we inquired whether the participants, upon completion of the course(s), actively searched for possibilities to meet people from foreign cultures, whether they felt they have more self-confidence, and if they feel that they have better chances in the job market. Most respondents (10 students, 67%) reported that they were searching for opportunities to meet people from foreign cultures since they had finished the course, and only 5 respondents (33%) answered 'no' to this question. However, all participants felt more self-confident due to the knowledge they acquired and felt that they had a better chance in the job market.

Conclusion

The purpose of the current study was to present two intercultural communication courses (i.e. Intercultural Studies 1 and Intercultural Perspectives 2) available at the University of Miskolc in Hungary for English major students and to show the students' perceptions of the usefulness and importance of the courses. The data we gathered via our survey tool indicates that students found the courses are both useful and important. Specifically, the outcomes suggest that the respondents became more open, motivated, self-confident, interested in different cultures, able to understand cultural differences, and better equipped for the job market. The results have also pointed out that, due to the knowledge that students acquired from the courses, they can more successfully take part

in intercultural interactions. The study demonstrated the importance of attending intercultural communication courses, because “[a] knowledge of intercultural communication, and the ability to use it effectively, can help bridge cultural differences, mitigate problems, and assist in achieving more harmonious, productive relations” (McDaniel, Samovar, & Porter, 2012, p. 8).

References

- Gödri, I. (2014). *Emigration from Hungary: An increasing tendency*. Retrieved from http://www.demografia.hu/en/downloads/Research_Highlights/RH-17-Godri.pdf
- Hungarian Central Statistical Office (2012). *Population census 2011 - Preliminary data* [Data file]. Retrieved from http://www.ksh.hu/apps/shop.kiadvany?p_kiadvany_id=10205&p_temakor_kod=KSH&p_lang=EN
- Hungarian Central Statistical Office (2018). *Foreigners residing in Hungary (1995-)* [Table]. Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnvn001b.html
- Hungarian Ministry of National Ressource (2009). *Statistical Yearbook of Education 2008/2009* [Data file]. Retrieved from http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_091207.pdf
- McDaniel, E., Samovar, L., & Porter, R. (2012). Using intercultural communication: The building blocks. In L. Samovar, R. Porter, & E. McDaniel (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (13th ed., pp. 4-19). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Porter, R., & Samovar, L. (1997). An Introduction to Intercultural Communication. In L. Samovar & R. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (8th ed.) Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Website of the Hungarian Government (2013). *Statistical Yearbook of Education 2012/2013* [Data file]. Retrieved from http://2010-2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf

Tünde Bajzát is an Associate Professor in Applied Linguistics, Language Teaching Centre, University of Miskolc, Hungary. She has presented in several national and international conferences in Hungary and abroad in Central and Western Europe, North America, and Southeast Asia. She has published several articles and book reviews in international journals, conference booklets, and online in Hungary and worldwide. Her research interests include: language use at the workplace, intercultural communication, developing intercultural competence, and foreign language teaching, learning and acquisition.

L'expérience *Rêver en Français* : les tâches multi-niveaux pour l'enseignement / appropriation de la culture québécoise et l'échange interculturel

Javier Bejarano et Zita De Koninck

Université Javeriana à Bogota, Université Laval

Résumé

Cet article fait part du projet *Rêver en français* qui a pour fin le soutien à l'apprentissage du français et la compréhension de la culture québécoise chez les étudiants internationaux inscrits aux études supérieures de l'Université Laval. Les résultats d'une thèse de doctorat et d'un sondage ont révélé que bon nombre d'étudiants internationaux arrivent au Québec sans connaître l'importance de la maîtrise du français. Les étudiants sondés se sont dits intéressés à apprendre le français selon une formule plus souple que celle de cours crédités. Ils souhaitaient en apprendre sur la culture québécoise et être en mesure d'interagir avec des membres de la communauté de Québec. Une équipe de travail a été constituée par Zita De Koninck pour concevoir des ateliers de formation et de conversation en français visant la compréhension de la culture québécoise. Une méthodologie par tâches multi-niveaux assortie d'une approche interculturelle a été retenue. Les commentaires recueillis et les résultats d'un questionnaire portent à croire que les ateliers répondent aux besoins des apprenants. La participation des apprenants au projet les a amenés à construire des connaissances sur différentes cultures à partir de la reconnaissance mutuelle des valeurs et des modes de vie à l'intérieur de celles-ci.

Introduction

Chaque année, de nombreux étudiants internationaux viennent poursuivre leurs études de deuxième et de troisième cycle à l'Université Laval. Les résultats d'une thèse de doctorat (Madhavi, 2016), ainsi qu'un sondage réalisé par le Bureau du recrutement de l'Université, expédié à 998 étudiants parmi lesquels 252 ont répondu, ont révélé que les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs arrivent au Québec sans connaître l'importance de la maîtrise du français. Les étudiants sondés, des étudiants à différentes étapes de leur apprentissage dans différents domaines du savoir, étaient intéressés à apprendre le français selon une formule plus souple et moins coûteuse que celle de cours crédités. En effet, ce sont des étudiants qui ont déjà investi dans leur frais de scolarité et qui ont de la difficulté à s'inscrire à des cours de français langue étrangère (FLE) principalement par manque de temps.

Par ailleurs, les réponses au sondage ont révélé que les étudiants internationaux souhaitaient surtout en apprendre sur la culture québécoise et pouvoir comprendre et interagir avec des membres de la communauté de Québec. Ils ont manifesté leur intérêt à l'égard des valeurs, des coutumes et de la vie au Québec. Ils ont également exprimé le souhait de rencontrer des étudiants francophones et de pouvoir échanger avec eux sur le plan académique, de même que sur le plan social. De plus, les étudiants ont signifié leur intérêt pour une pédagogie axée sur la compréhension et la production orale, car ils trouvaient que ces deux habiletés étaient davantage nécessaires pour suivre des séminaires en français, pour agir en tant qu'assistants de recherche ou d'enseignement, et pour effectuer un stage en milieu francophone.

Formule pédagogique

L'instigatrice et conceptrice du projet, Zita De Koninck, associée au Département de langues, linguistique et traduction, et la professeure conceptrice, Suzie Beaulieu, ont rassemblé un groupe de cinq étudiants à la maîtrise et un au doctorat, pour concevoir des ateliers de formation et de conversation en français afin de répondre aux demandes et aux besoins exprimés par les étudiants. De surcroît, des étudiants du premier cycle inscrits au Baccalauréat en enseignement du français ou au Certificat d'aptitude à l'enseignement

spécialisé d'une langue seconde ont été sélectionnés pour animer les ateliers dans le cadre de leur stage long aux adultes. Le projet *Rêver en Français* permet la collaboration entre professeurs, étudiants aux cycles supérieurs et étudiants au 1^{er} cycle. Dans l'esprit d'une équipe école, les professeurs du département élaborent la vision pédagogique et assurent la logistique des ateliers ; les étudiants de 2^e et 3^e cycles accompagnent les stagiaires et conçoivent les tâches; les stagiaires animent les ateliers et mettent à l'essai en classe les tâches et le matériel support pour ensuite développer à leur tour des tâches pertinentes liées à l'actualité. Les membres de l'équipe de *Rêver en français* contribuent constamment au développement du projet en l'enrichissant de leurs idées et réflexions lors des rencontres hebdomadaires. Ces rencontres ont pour objectif d'échanger sur le plan pédagogique, de planifier des tâches et de moduler ces dernières aux groupes d'étudiants internationaux inscrits aux ateliers.

Le projet *Rêver en français* a vu le jour à l'été 2017 dans le but d'atteindre cinq objectifs globaux : 1) concevoir des ateliers centrés sur l'interaction verbale pour des apprenants qui se situent à différents niveaux de compétence de communication, 2) préparer les étudiants à utiliser le français dans des situations de la vie réelle, 3) faire découvrir les services et les activités offertes sur le Campus universitaire et dans la Ville de Québec, 4) favoriser un apprentissage significatif et l'intégration des étudiants à la vie universitaire et à (au) Québec, et 5) construire des connaissances sur différentes cultures à partir de la reconnaissance mutuelle des valeurs et des modes de vie à l'intérieur de celles-ci. Pour atteindre ces objectifs, les conceptrices du projet ont décidé d'adopter une méthodologie basée sur l'approche par tâches assortie d'une approche interculturelle. Également, elles ont pris la décision d'intégrer aux tâches des unités phraséologiques fréquentes dans le discours des Québécois et de réaliser des sorties et des rassemblements sociaux. Les ateliers ont une durée de 6 semaines, à raison de 2 séances de 2 heures par semaine, auxquelles s'ajoutaient 2 demi-journées tenues le samedi, pour un total de 32 heures.

Les tâches

L'approche par tâches s'appuie sur une vision dynamique et constructive de l'apprentissage des langues conduisant l'apprenant à s'engager dans la réalisation d'activités susceptibles d'être rencontrées dans la vie réelle. Les tâches sont des activités qui font appel à l'utilisation de la langue de manière pragmatique (Bygate, 2016). Elles

amènent les apprenants à utiliser le sens pragmatique de la langue soit dans des situations authentiques, soit dans des interactions semblables à celles rencontrées dans la vie réelle (Ellis, 2003). En plus, les tâches présentent un but clair et défini non linguistique qui engage l'apprenant à réaliser des actions ayant des finalités réelles (Ellis, 2003). Par exemple, les apprenants cherchent, discutent et choisissent le meilleur parcours d'autobus sur l'application RTC (Réseau de Transport de la Capitale) pour se rendre à l'Université Laval depuis le Château Frontenac à Québec.

Dans le projet *Rêver en Français*, les tâches sont conçues dans un esprit de différenciation dans le but de mobiliser la participation des apprenants en fonction de leurs capacités langagières respectives. Les conceptrices du projet ont adopté l'approche par tâches car la tâche permet la différenciation pédagogique selon le contenu (sur quoi la tâche va porter), le processus (comment la tâche est réalisée), le but (le résultat de la tâche) et la compétence langagière déjà atteinte en français de chacun des apprenants. La complexité (les exigences cognitives pour les apprenants), les conditions d'apprentissage (les exigences de la tâche pour les apprenants), et la difficulté (les perceptions des apprenants) à l'intérieur d'une tâche (Robinson, 2001) peuvent être manipulées en fonction des besoins et du niveau des apprenants. Une tâche multiniveau peut être adaptée et manipulée afin de permettre la participation de chacun à sa façon et de collaborer à la réalisation collective de la tâche. Nous présentons ci-dessous un exemple d'une tâche multiniveau.

Exemple 1 : Tâche intermédiaires

Le Bureau de la vie étudiante planifie le projet parascolaire : *les promenades de découverte à Québec*. Vous allez organiser une promenade de découverte du centre-ville de Québec pour un des vos camarades. À l'aide de la carte :

- Choisissez quatre (4) lieux à découvrir
- Pensez et renseignez-vous sur les activités que l'on peut y faire.

Ensuite, présentez votre plan touristique à votre camarade.

Exemple 2 : Tâche débutants

Le Bureau de la vie étudiante planifie le projet parascolaire : *les promenades de découverte à Québec*. Un des vos camarade a organisé une promenade de découverte du centre-ville de Québec pour vous.

Surlignez sur la carte le parcours que vous allez faire et les lieux que vous allez visiter.
Cochez également les activités que vous allez faire.

 On va se promener ☐	 On va acheter des souvenirs ☐	 On va prendre une bière ☐	 On va prendre des photos ☐
 On va manger dans un restaurant ☐	 On va boire un café ☐	 On va faire un pique-nique ☐	 On va visiter un musée ☐

Dans cette tâche multiniveau, les apprenants intermédiaires préparent un parcours pour visiter quatre lieux touristiques et réaliser des activités dans le centre-ville de Québec. Les apprenants présentent sur une carte de la ville le parcours à leurs camarades débutants (Voir exemple 1). Pour leur part, les étudiants débutants surlignent sur la même carte le parcours fourni par les intermédiaires et cochent également les activités qu'ils entendent (Voir exemple 2). La tâche des débutants s'appuie sur des supports visuels ou textuels ayant pour but de réduire la complexité (les exigences cognitives) de la tâche en facilitant la compréhension et en évitant la surcharge cognitive. La tâche des intermédiaires est de complexité élevée ; l'attention de ces derniers étant dirigée vers d'autres dimensions de la tâche, soit la présentation à l'oral du parcours à emprunter sur une carte et les activités que l'on peut faire à destination.

Dans le projet *Rêver en Français*, les tâches des débutants amènent les apprenants à utiliser la langue sans connaître explicitement les structures les plus simples et le vocabulaire de base (Duran et Ramaut, 2006). En effet, les tâches permettent aux apprenants de se construire une base langagière sur laquelle ils pourront plus tard s'appuyer pour réfléchir au fonctionnement de la langue (Duran et Ramaut, 2006). En ce qui concerne les tâches pour les apprenants intermédiaires, celles-ci sont manipulées pour faire varier l'utilisation de la langue en termes de précision, de complexité ou de fluidité (Robinson, 2007 ; Skehan et Foster, 2001). Par exemple, les intermédiaires doivent

réaliser une tâche de comparaison en moins de temps (complexité) que les débutants. Le déroulement des ateliers suppose l'actualisation d'une diversité de tâches d'écoute, de prise de parole, de lecture et de discussion, modulées dans le temps pour assurer un maximum d'attention de la part des participants. L'objectif des tâches est de préparer les étudiants à utiliser le français dans des situations de la vie réelle et d'engager les étudiants dans leur quête de la compréhension socioculturelle de la société québécoise aussi bien sur le plan intellectuel qu'émotionnel.

Les pré-tâches

Les pré-tâches ont pour objectif de préparer les apprenants pour la réalisation de la tâche (Bygate, 2016). Dans le projet *Rêver en français*, les pré-tâches sont axées sur la compréhension du contenu conceptuel et culturel nécessaire pour la réalisation de la tâche. Très souvent les apprenants partagent d'abord entre eux des éléments de leur culture d'appartenance et s'engagent ensuite à découvrir et à comprendre des éléments ou certains aspects de la culture québécoise. Les pré-tâches pour les débutants sont des activités d'association, de classement et d'organisation tandis que celles des intermédiaires reposent sur des activités de comparaison, d'évaluation, de jugement, etc. Les objectifs des pré-tâches sont d'éveiller la motivation, de susciter chez les apprenants un intérêt et une curiosité pour d'autres cultures, de comparer des aspects de leur propre culture et avec ceux de la culture québécoise, ainsi que d'enrichir leurs connaissances de la vie à (au) Québec, des produits et des pratiques de la culture et de la variété langagière québécoise. Nous présentons ci-dessous un exemple d'une pré-tâche multiniveau.

Exemple 3 : Pré-tâche intermédiaires

F. Céline reçoit un couple de colombiens à Québec. Elle va leur faire découvrir certains lieux à Québec. Trouvez sur la carte les lieux qu'elle conseille et identifier une activité pour chaque endroit.



Exemple 4 : Pré-tâche débutants

F. Céline reçoit un couple de colombiens à Québec. Elle va leur faire découvrir certains lieux à Québec. Écoutez l'enregistrement et choisissez les lieux et les activités que Céline conseille.

1. Le premier (1^{er}) lieu qu'ils vont visiter est :



Le château Frontenac



Le marché du vieux port



Le musée de la civilisation

2. Est-ce que les visiteurs peuvent manger quelque chose dans ce lieu ?

- ☐ Oui
☐ Non

3. Qu'est-ce qu'on peut trouver dans la rue Saint Pierre :

- ☐ De grandes bibliothèques
☐ Un terminus d'autobus
☐ De belles galeries
☐ Une épicerie

Ces pré-tâches contribuent à la réalisation de la tâche que nous avons présentée antérieurement (voir exemples 1 et 2). Dans la pré-tâche des intermédiaires les apprenants écoutent une Québécoise qui leur fait découvrir certains lieux à Québec. Après une première écoute, les apprenants doivent trouver sur la carte les lieux et identifier les activités mentionnées (Voir exemple 3). Pour leur part, les débutants doivent associer les images aux conseils donnés et cocher les réponses telles que repérées dans l'enregistrement. Les pré-tâches sont également manipulées pour faire varier l'utilisation

de la langue en termes de précision, complexité ou fluidité (Robinson, 2007) comme il peut être constaté dans ces deux exemples.

Les unités phraséologiques

Les collocations (*embarquer dans l'autobus, argent comptant*), les expressions idiomatiques (*se tirer une bûche, faire du train*), les expressions conventionnelles (*ça me fait plaisir, ça ne sera pas long*), et d'autres combinaisons de mots sont des chaînes de mots omniprésents dans l'usage de la langue des locuteurs natifs (Nattinger et DeCarrico, 1992; Pawley et Syder, 1983). Ces unités phraséologiques contribuent à la production d'un discours oral avec plus d'aisance (Schmitt, 2010 ; Wood, 2015). Elles constituent une stratégie efficace en production orale, car l'apprenant peut se débrouiller avec peu de connaissances lexicales et gérer des difficultés lexicales qui lui permettent de se centrer seulement sur la sémantique et la pragmatique du langage (Myles, Mitchell, et Hooper, 1999; Nattinger and DeCarrico, 1992). Les apprenants dans les ateliers *Rêver en français* sont exposés aux mots individuels et aux unités phraséologiques utilisées souvent dans le discours oral des Québécois. Cette exposition leur permet de se familiariser aux contenus linguistiques, de découvrir et de comparer la variété langagière québécoise avec d'autres variétés du monde francophone. Nous présentons ci-dessous un exemple d'une pré-tâche pour travailler des collocations *nom-adjectif* et *verbe-nom* liées à l'utilisation de l'autobus.

Exemple 5 : Pré-tâche collocations

		EMBARQUER DANS L'AUTOBUS	DE L'ARGENT COMPTANT
		DÉBARQUER DE L'AUTOBUS	LA CARTE À PUCE

Dans cette pré-tâche, les apprenants jouent en triades un jeu de mémoire sur les moyens de transport. Ils doivent dire les collocations qui correspondent à chaque image pour

retourner les cartes étalées sur une table. L'apprenant est exposé plusieurs fois à ces unités phraséologiques fréquentes chez les locuteurs natifs dans différentes pré-tâches. Dans cette pré-tâche, l'apprenant découvre que les collocations *embarquer dans l'autobus* et *débarquer de l'autobus* sont plus souvent utilisées chez les Québécois que les combinaisons *monter dans le bus* et *descendre du bus*. Également, les étudiants sont incités à observer des locuteurs natifs et à noter dans un journal de bord des expressions entendues, lesquelles pourront faire objet d'explications ou donner lieu à une discussion lors des ateliers afin de mieux les comprendre.

Les sorties et les rassemblements sociaux

Dans le projet *Rêver en Français*, des sorties ou des rassemblements sociaux sont effectués à raison de deux samedis lors des 6 semaines d'ateliers. Ces sorties ont pour but d'engager les apprenants dans la découverte de leur nouveau milieu urbain et culturel, et de faciliter des échanges avec des citoyens de la ville de Québec afin de mettre à l'essai leurs nouveaux acquis langagiers. Lors des sorties ou des rassemblements sociaux, les apprenants sont encouragés à réaliser des tâches de la vie réelle comme commander ce qu'ils vont manger dans un restaurant, passer une soirée en jouant des jeux de société dans un bar, ou participer et découvrir ce qu'est un *cinq à sept* dans la culture des Québécois (une rencontre de collègues ou d'amis qui prennent l'apéritif en fin d'après-midi). Il importe de souligner que ces sorties et rassemblements sociaux sont préparés et pratiqués au préalable dans les ateliers à l'aide de pré-tâches et de tâches. En plus, ce sont des occasions pour observer et prendre note des unités phraséologiques utilisées et privilégiées par les locuteurs natifs.

Les perceptions des apprenants

L'équipe de *Rêver en Français* a conçu et administré un questionnaire portant sur différents aspects des ateliers auprès de 207 étudiants. En ce qui concerne les perceptions des apprenants quant à la culture québécoise, la vie au Québec et la vie sur le campus universitaire, au total 107 étudiants ont répondu selon une échelle d'utilité (très utile, assez utile, pas utile) en fonction de trois thèmes spécifiques : 1) la culture et les coutumes de Québec (références culturels, aspects sociaux, communication orale, etc.), 2) la vie à Québec (les quartiers dans la ville, le transport, l'habitation, le climat, la

socialisation, etc.), et 3) la vie sur le campus de l'Université Laval (les services de l'Université, les services aux étudiants, les études, etc.). Les résultats ont révélé que la plupart des apprenants trouvent les ateliers, concernant la découverte et la compréhension de la culture et les coutumes au Québec, très utiles (73% - 77 étudiants), de même que la vie en société à Québec (67% - 71 étudiants). Toutefois, les perceptions quant à l'utilité des ateliers par rapport à la vie sur le campus se sont révélées plus divisées. Au total, 46 apprenants (43 %) trouvent que les ateliers sont très utiles tandis que 40 participants (38%) pensent qu'ils sont assez utiles, et 21 étudiants (19%) ne les trouvent pas utiles.

D'autre part, les stagiaires ont réalisé des rencontres individuelles avec chacun des apprenants pour leur poser des questions par rapport aux thématiques abordées, au matériel pédagogique, aux pré-tâches et aux tâches effectuées, puis aux sorties et aux rassemblements sociaux. Les commentaires recueillis portent à croire que les ateliers répondent aux besoins des apprenants. Les étudiants ont soulevé des aspects positifs comme le fait de surmonter des difficultés à prendre la parole ou de découvrir le nouveau milieu et les services auxquels ils ont accès à l'Université Laval, en tant qu'étudiants, de même que dans la ville de Québec en tant que nouveaux résidents. Également, ils ont apprécié le choix de thèmes et de contenus originaux et variés, ainsi que le fait que les ateliers soient axés sur la production orale dans une atmosphère décontractée.

Les perceptions de l'équipe de *Rêver en Français*

Les commentaires recueillis, les résultats du questionnaire, les observations et les discussions hebdomadaires à l'intérieur de l'équipe *Rêver en français* portent à croire que les ateliers répondent aux besoins des apprenants. L'équipe a pu constater que la méthodologie adoptée a engagé les étudiants dans leur quête de la compréhension socioculturelle, dans la poursuite de leur apprentissage de cette langue et de la variété linguistique québécoise. Cette méthodologie peut préparer les étudiants à utiliser le français dans des situations de la vie réelle et leur donner le goût d'apprendre la langue. De plus, les sorties et les rassemblements sociaux réalisés au cours de la formation constituent le moteur d'un apprentissage significatif et se révèlent un point fort de l'intégration au milieu de vie des étudiants.

Toujours en s'appuyant sur les commentaires recueillis et sur les observations réalisées par les accompagnateurs, l'équipe de *Rêver en* a pu être témoin du développement d'une compréhension interculturelle, notamment lors des activités sociales multiculturelles. Elle a aussi pu remarquer une tolérance et une compréhension à l'égard de la variété des cultures et de la présence de différents niveaux de compétence communicative. La participation au projet a permis de pousser la réflexion sur la construction des connaissances de différentes cultures à partir de la reconnaissance mutuelle des valeurs et des modes de vie à l'intérieur de celles-ci. À titre d'exemple, la participation à une sortie dans un pub qui propose des jeux de société de différentes allégeances culturelles a fourni l'occasion d'échanger sur les pratiques de jeux de société selon les cultures respectives des participants.

L'avenir

L'équipe de *Rêver en français* travaille à l'amélioration des ateliers à partir des commentaires reçus des apprenants et des observations effectuées par chacun des membres de l'équipe. Par ailleurs, l'équipe travaille à la conception et au développement d'un stage d'immersion intensif de trois semaines, lequel serait offert en août 2019 afin d'accueillir des étudiants étrangers inscrits aux études supérieures avant le début de leurs cours ou séminaires. Ces ateliers seront axés sur trois thématiques : le milieu de vie universitaire, le milieu de vie citadin et la communauté scientifique. Le stage d'immersion intensif aura pour objectifs de préparer les étudiants à la réalisation d'études supérieures en contexte québécois, de favoriser leur intégration à leur nouveau milieu de vie sur le plan socioculturel, de les renseigner sur les modalités et attentes de la communauté scientifique québécoise et de les préparer à jouer leur rôle d'auxiliaire d'enseignement ou de recherche.

Références

Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching. *Language Learning Journal*, 44(4), 381-400. doi: 10.1080/09571736.2015.1039566

- Duran, G., et Ramaut, G. (2006). Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. Dans K. Van den Branden (Dir.), *Task-based language education: From theory to practice* (pp. 47-75). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667282.004
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Madhavi, Z. (2016). *Analyse des besoins langagiers d'assistants d'enseignement internationaux poursuivant des études supérieures en sciences et en génie et des implications en découlant pour l'évaluation de leurs compétences langagières : une étude de cas* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Repéré à : <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27139>
- Myles, F., Mitchell, R., et Hooper, J. (1999). Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 49-80. Repéré à <https://doi.org/10.1017/S0272263199001023>
- Nattinger, J. R., et DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press
- Pawley, A., et Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards et R. W. Schmidt (Dir.), *Language and Communication* (pp. 191-226). Londres, Royaume-Uni: Longman.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. Dans P. Robinson (Dir.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287-318). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2007). Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning: Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3), 193-213. doi: <https://doi.org/10.1515/iral.2007.009>
- Schmitt, N. (2010). Formulaic language. Dans N. Schmitt (Dir.), *Researching vocabulary: A vocabulary research manual* (pp. 117-146). Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave Macmillan.

- Skehan, P, et Foster, P. (2001). Cognition and task. Dans P. Robinson (Dir.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183-205). Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning: Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Wood, D. (2015). *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. Londres, Royaume-Uni: Bloomsbury.

Javier Bejarano Ruiz, doctorant, a été chargé d'enseignement de cours d'espagnol langue seconde et de français langue étrangère au Département des langues modernes de la Faculté de communication de l'Université Javeriana à Bogota, Colombie. Actuellement, il travaille comme concepteur pédagogique dans le projet *Rêver en français* de l'Université Laval. Ses champs de recherche sont l'apprentissage des unités phraséologiques en L2 et l'évaluation de la production orale.

Zita De Koninck, Ph.D., récemment retraitée, a été professeure titulaire au Département de langues, linguistique et traduction de la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Laval. Son enseignement portait essentiellement sur la didactique des langues en milieux pluriethniques, la mesure et l'évaluation, l'apprentissage du lexique et la méthodologie de la recherche. Son principal champ de recherche est l'apprentissage de la langue seconde à des fins de scolarisation.

L'acquisition des normes socioculturelles : le cas de la variation sociolinguistique comme aspect de la culture langagière

Martin Howard

University College Cork

Résumé

Dans cet article, nous visons la variation sociolinguistique en tant qu'aspect des normes socioculturelles de la langue seconde (L2) que s'approprie l'apprenant. En particulier, nous cernons la spécificité du défi que posent le développement de la variation sociolinguistique et l'acquisition des normes socioculturelles qui la sous-tendent au fur et à mesure que l'apprenant s'approprie la L2. D'une part, ce défi concerne le taux d'emploi de variantes (in)formelles pour s'approcher des normes sociolinguistiques des locuteurs natifs. D'autre part, le défi renvoie à l'acquisition de différents facteurs linguistiques, sociaux et sociostylistiques qui contraignent le choix de variantes chez les locuteurs natifs de sorte qu'il s'agit de variation systématique et non aléatoire. Nous concluons ce bilan en proposant quelques pistes de réflexion sur l'intégration de la variation sociolinguistique dans les classes de langue.

Introduction

Ce chapitre s'insère dans la vague de recherche sur l'acquisition de la variation sociolinguistique en langue étrangère (LÉ). Nous conceptualisons plus particulièrement une telle variation sociolinguistique comme reflétant les normes socioculturelles de la langue seconde (L2) que s'approprie l'apprenant. Les recherches au sein de cette vague de recherche permettent de mettre en lumière plusieurs acquis concernant le défi acquisitionnel que pose la variation sociolinguistique à l'apprenant d'une L2, et en tant que telle, l'appropriation des normes socioculturelles de la L2. Dans cet article, nous faisons un bilan de ces recherches pour cerner leur apport éventuel pour les enseignants d'une L2 pour favoriser le développement des compétences sociolinguistique et socioculturelle chez les apprenants L2. L'article est organisé en trois parties. Dans un premier temps, nous traitons de la variation sociolinguistique comme composante du répertoire linguistique et socioculturel de l'apprenant L2 au sein de sa compétence communicative plus globale. Dans un deuxième temps, nous faisons un bilan des recherches antérieures pour cerner le défi qui sous-tend l'acquisition de la variation sociolinguistique. Dans la troisième partie, nous offrons quelques pistes de réflexion sur l'intégration de la variation sociolinguistique dans les classes de langue étrangère comme moyen de favoriser l'appropriation des normes socioculturelles spécifiques à une LÉ.

La variation sociolinguistique, les normes socioculturelles et les apprenants L2

Dans leur conceptualisation globale de la compétence communicative chez l'apprenant L2, Canale et Swain (1980) notent quatre sous-compétences, à savoir les compétences grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique. La compétence grammaticale relève du défi de faire un emploi correct des formes linguistiques de la langue cible, et constitue une composante qui attire en général la plus grande attention en classe de langue. La compétence discursive renvoie au défi de produire un discours cohérent. La compétence stratégique concerne la compétence à résoudre des problèmes communicatifs en temps réel, par exemple quand l'apprenant ou son interlocuteur ne comprennent pas quelque chose lors de l'interaction communicative. Par contre, la compétence sociolinguistique renvoie à une caractéristique inhérente à toute langue, à savoir la

variation sociolinguistique qui sous-tend l'emploi variable de différentes variantes linguistiques dans la langue cible. Il s'agit d'un choix que fait le locuteur natif entre différentes variantes d'une variable sociolinguistique spécifique, et cela s'observe à tout niveau de la langue, par exemple aux niveaux sociophonétique, lexical, morphosyntaxique, et discursif, dans le cas des exemples classiques du français tels que l'effacement du 'ne', l'effacement du /l/, et l'emploi variable de 'nous' versus 'on'. D'autres exemples concernent la variation lexicale telle que 'chien' versus 'clébard'.

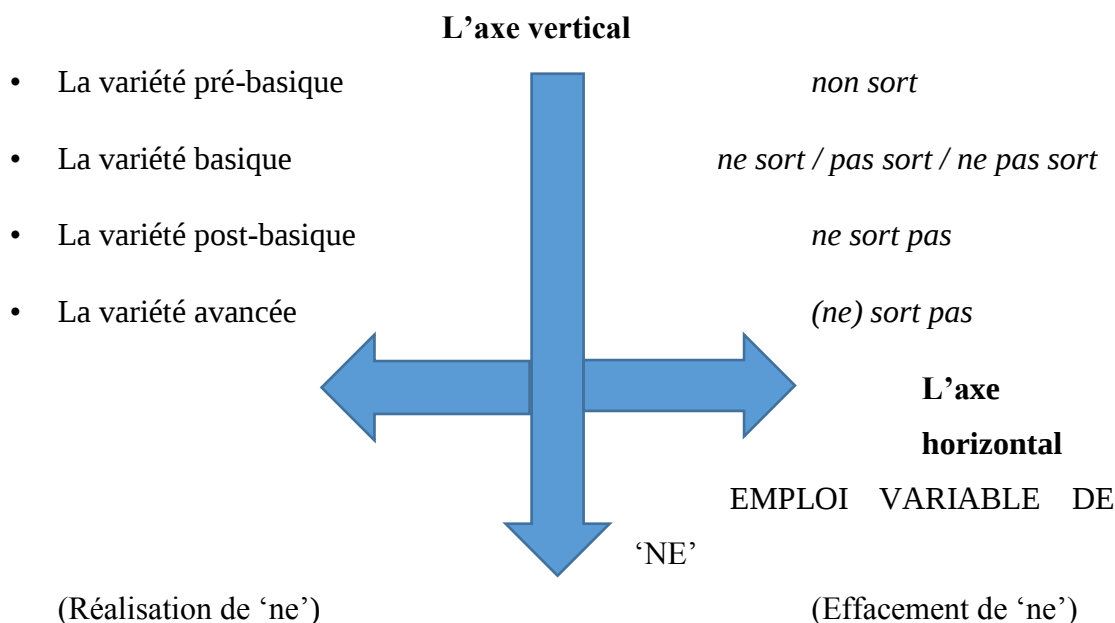
Bien que liée à la variation sociopragmatique, la variation sociolinguistique s'y oppose en raison de ce que la variation sociopragmatique renvoie plutôt à des expressions complètes pour exprimer différentes fonctions pragmatiques universelles par exemple l'expression de la demande, du refus, ou du regret (Barron, 2003 ; Schauer, 2009). Par contre, les variables sociolinguistiques concernent des mots ou des phonèmes qui sont spécifiques à chaque langue de sorte que les exemples que nous avons donnés ci-dessus ne sont pas les mêmes dans d'autres langues du monde. Ce qui lie la variation sociopragmatique à la variation sociolinguistique concerne la nécessité chez le locuteur de faire un choix stylistique selon le niveau de formalité qui convient au contexte interactionnel. C'est-à-dire les variantes de la variable sociolinguistique se distinguent selon la valeur sociostylistique qu'elles expriment dans la langue.

Si la variation sociolinguistique constitue un concept complexe, il ne s'agit pas du tout de luxe linguistique dans la langue, mais plutôt d'une caractéristique intégrale du répertoire linguistique des locuteurs de toute langue de sorte qu'ils ne s'expriment pas de façon monostylistique. Au contraire, ils sont très adeptes d'effectuer un choix sociolinguistique selon le contexte interactionnel, c'est-à-dire selon leur connaissance de leur interlocuteur, le sujet dont ils parlent, et le lieu où se passe l'interaction (Labov, 1984). Il s'agit de normes socioculturelles de sorte que le locuteur natif sait faire le bon choix sociolinguistique pour ne pas s'opposer aux normes socioculturelles qui caractérisent une communauté linguistique spécifique. Il reste donc à voir comment le locuteur L2 intègre la compétence sociolinguistique dans son répertoire linguistique pour pouvoir choisir entre les différentes variantes à sa disposition dans la langue cible et témoigner des mêmes normes socioculturelles que le locuteur natif.

S'approprier la variation sociolinguistique en L2

Si les recherches antérieures ont surtout visé les apprenants avancés, cela reflète l'émergence tardive de la variation sociolinguistique dans le système langagier de l'apprenant. Comme l'indique Young (1991), pour que la variation soit présente, il faut que les deux variantes de la variable fassent partie de l'interlangue de l'apprenant. Par contre, aux stades moins avancés de l'acquisition, il n'y en a qu'une seule que l'apprenant emploie de façon productive avant que l'autre variante émerge plus tardivement. Il faut donc que l'apprenant fasse des progrès sur l'axe vertical en employant correctement l'une des variantes avant de pouvoir faire un choix sur l'axe horizontal entre les deux variantes qui constituent la variable. Ces progrès sur l'axe vertical, c'est-à-dire développemental, reflètent nécessairement l'ordre naturel de l'acquisition des marqueurs morphosyntaxiques de la langue cible (Ellis, 1994), et font donc que l'apprenant doive en effectuer un emploi productif avant qu'il ne puisse réaliser un emploi variable des deux variantes de la même variable. Ainsi, dans le cas de l'acquisition de la négation en français par exemple, plusieurs études observent l'émergence très lente de la variante 'ne...pas' dans le système langagier de l'apprenant qui doit passer par plusieurs sous-stades d'emploi d'autres formes fautives, comme 'non VERBE' / 'ne VERBE' / 'pas VERBE' / 'ne pas VERBE' (Benazzo & Giuliano, 1998). Ce développement se fait sur l'axe vertical au fur et à mesure qu'il s'approprie la langue. Ce n'est qu'au moment où il peut produire 'ne VERBE pas' qu'il peut commencer à effacer le 'ne' pour choisir entre les deux variantes sur l'axe horizontal, c'est-à-dire lors d'une interaction communicative en temps réel. Ce développement peut être visualisé à la figure 1.

Figure 1. Le développement sociolinguistique dans le cas de l'effacement de 'ne'



Si la variation sociolinguistique émerge tardivement dans son interlangue, l'apprenant fait face à trois défis principaux pour s'approcher des normes qui caractérisent les locuteurs natifs. Il s'agit dans un premier temps de s'approcher des taux d'emploi des différentes variantes chez les locuteurs natifs à l'oral. C'est-à-dire certaines variantes sont plus fréquentes que d'autres, ce qui reflète leur statut dans le processus de changement linguistique. Pourtant, les locuteurs natifs n'en font pas de choix aléatoire, mais au contraire leur choix est contraint par des facteurs linguistiques de sorte que certains facteurs favorisent de façon relative l'emploi d'une variante par rapport à une autre. Dans le cas de l'effacement du /l/ par exemple, le mot suivant qui commence par une consonne favorise l'effacement plus qu'un mot qui commence par une voyelle : 'il voit' versus 'il est'. Dans une étude d'apprenants universitaires irlandais, Howard et al. (2006) constatent que les apprenants témoignent de ce schème de variation, comme l'indiquent les résultats d'une analyse VARBRUL présentés dans le tableau 1 – le logiciel VARBRUL indique la probabilité de la (non-)réalisation de chaque variante de sorte que le chiffre au-dessus de 0,5 indique que l'effacement est favorisé, alors que le chiffre au-dessous de 0,5 indique le contraire. Hormis les taux d'emploi de chaque variante, l'apprenant doit dans un deuxième temps s'approprier ces informations concernant la spécificité de l'emploi de chaque variante.

Tableau 1. Le rôle du contexte phonologique dans la réalisation variable de /l/ chez les apprenants de Howard et al. (2006)

Contexte phonologique	Exemple	Poids VARBRUL
Voyelle	Il est retourné	0,459
Consonne	Il parlait	0,546

Troisièmement, l'apprenant doit s'approprier les informations socioculturelles qui sous-tendent le choix des variantes selon des facteurs sociaux et sociostylistiques. Les facteurs sociaux renvoient à des facteurs sociolinguistiques classiques comme le genre, l'âge et la classe sociale. C'est dire que les variantes sont plus fréquentes chez des locuteurs qui ont certaines caractéristiques sociales par rapport à d'autres caractéristiques de sorte qu'il ne s'agit pas d'emploi uniforme à travers les locuteurs. Dans le cas de la variable du /l/ par exemple, l'effacement est plus favorisé chez les hommes, chez les jeunes, et chez les locuteurs d'une couche sociale inférieure par rapport aux femmes, aux locuteurs plus âgés et aux locuteurs d'une couche sociale supérieure (pour une discussion de tels facteurs dans différentes études de l'effacement du /l/ (Armstrong 2001 ; Poplack & Walker, 1986). Hormis les facteurs sociaux et socioculturels, l'emploi des variantes est également contraint par des facteurs sociostylistiques de sorte qu'elles ne s'emploient pas de façon monostylistique. Au contraire, un parler formel favorise leur emploi par rapport à un parler informel.

Si ces défis témoignent de la complexité qui sous-tend la variation sociolinguistique à l'oral chez les locuteurs natifs, les recherches antérieures mettent en lumière les acquis principaux qui caractérisent le développement sociolinguistique chez les apprenants L2. Ces recherches mettent en évidence la difficulté que pose la variation sociolinguistique aux apprenants guidés de sorte qu'ils sous-emploient les variantes informelles dans leur parler par rapport aux taux d'emploi que l'on observe dans le parler des locuteurs natifs. Par ailleurs, les apprenants suremployent les variantes formelles par rapport aux variantes informelles de sorte que les variantes formelles sont trop fréquentes dans leur parler (voir par exemple Mougeon et al., 2010 qui mettent en analyse différentes variables en français L2 chez des apprenants canadiens en immersion). Dans certaines études, on note que les variantes informelles sont même (quasi-) absentes – voir par exemple Regan (1996) et Mougeon et al. (2010). Il semble donc que l'input en milieu guidé sensibilise très peu les

apprenants à ces normes socioculturelles pour favoriser les variantes formelles. Et cela même si ces dernières ne sont pas très fréquentes dans le parler des locuteurs natifs de sorte qu'elles ont une valeur hyperformelle dans certains cas, par exemple la réalisation du 'ne' et l'emploi de 'nous' (Coveney, 2000 ; Dewaele, 2002). Mougeon et al. (2010) mettent en lumière ce problème dans leur analyse de l'emploi des variantes (in)formelles dans les manuels scolaires dans les classes d'immersion française au Canada où les variantes informelles étaient quasi-absentes. Ce phénomène se présentait aussi dans l'input de l'enseignant et dans les ressources pédagogiques utilisées dans les classes de langue. Pourtant, si les apprenants guidés témoignent d'un emploi peu fréquent des variantes informelles, on observe l'effet très bénéfique du contact langagier informel par le biais d'un input informel en dehors de la classe de langue, par exemple pendant un séjour en milieu naturel ou un autre contact avec des locuteurs natifs (Howard, 2013 ; Regan, 1996 ; Mougeon et al., 2010). Mais s'il s'agit d'un emploi plus fréquent des variantes informelles chez de tels apprenants, il leur reste encore des progrès à réaliser pour s'approcher des taux de fréquence des locuteurs natifs.

En ce qui concerne les autres défis acquisitionnels que nous avons identifiés, c'est-à-dire l'acquisition des facteurs linguistiques, sociaux et sociostylistiques, les recherches témoignent également de leur difficulté. Si différents facteurs linguistiques contraignent le choix de variantes chez les locuteurs, les apprenants L2 ne s'approprient pas forcément tous ces facteurs pour n'en démontrer que certains (Mougeon et al., 2010 qui constatent que leurs apprenants canadiens ne témoignaient pas de tous les facteurs linguistiques de sorte qu'il s'agit d'une acquisition partielle comme dans le cas de l'effacement du 'ne' et de l'emploi variable des formes du futur). Et même dans le cas des facteurs dont ils témoignent, l'effet de poids de ces facteurs est souvent moins fort que chez les locuteurs natifs (pour une discussion, voir Regan, 1996).

Dans le cas des autres facteurs, à savoir les facteurs sociaux et sociostylistiques, les recherches antérieures ont surtout mis en évidence l'effet du genre et du style. En particulier, si les apprenants peuvent utiliser les variantes (in)formelles, il s'agit d'un emploi monostylistique de sorte qu'ils les utilisent tant dans leur parler formel que dans leur parler informel pour ne pas modifier leur emploi selon qu'il s'agit d'un parler formel ou informel. Leur conscience stylistique s'avère alors très peu développée pour savoir employer plus fréquemment des variantes informelles dans leur parler informel et, par

conséquent, faire un emploi moins fréquent des variantes formelles dans leur parler informel par rapport à leur parler formel (voir Rehner & Mougeon, 1999 dans leur analyse de l'effacement de 'ne' ; Uritescu et al., 2004 dans le cas de l'effacement du *schwa*). Les facteurs sociostylistiques semblent donc poser une difficulté particulière, surtout par rapport au facteur du genre. Dans ce cas-là, les apprenants semblent y être plus sensibles : les apprenants font un emploi plus fréquent des variantes informelles par rapport aux apprenants pour refléter le schème de variation qui s'observe chez les locuteurs et les locutrices natifs (Major, 2004 ; Adamson & Regan, 1991). Comme le dit Major (2004), les apprenants semblent s'approprier les schèmes de variation qui sous-tend le genre plus tôt que ceux qui relèvent des facteurs sociostylistiques. Pourtant, dans le cas des deux facteurs, Dewaele (2004) note aussi d'autres difficultés concernant le rôle de l'interlocuteur de l'apprenant lors d'une interaction communicative – les travaux de Dewaele montrent que les apprenants L2 ont de la difficulté à modifier leur emploi des variantes selon l'âge et le genre de leur interlocuteur. Dans le cas de l'autre facteur social classique, à savoir le rôle de la classe sociale de l'apprenant, très peu d'études ont analysé ce facteur. Pourtant, Mougeon et al. (2010) notent que leurs apprenants de la classe moyenne utilisaient plus fréquemment les variantes formelles que leurs homologues de la classe inférieure, pour refléter le même schème d'emploi qui s'observe chez les locuteurs natifs.

Si les acquis principaux qu'observent les recherches antérieures mettent en lumière les différents défis acquisitionnels qui sous-tendent l'acquisition de la variation sociolinguistique en milieu guidé, il reste à voir comment on pourrait favoriser l'acquisition de ces normes socioculturelles chez les apprenants L2. Nous aborderons cette question dans la section suivante.

Discussion et conclusions

Si nous avons mis l'accent sur le défi acquisitionnel que pose la variation sociolinguistique à l'apprenant L2, les recherches montrent que les apprenants sont très sensibles à la présence des variantes informelles dans l'input, surtout chez ceux qui font un séjour en milieu naturel, mais aussi chez ceux qui ont un contact langagier par le biais de ressources informelles en dehors de la classe de langue (Howard, 2013; Regan et al.,

2009; Mougeon et al., 2010). Cela met en lumière l'importance d'une approche plus systématique à l'enseignement de la variation sociolinguistique dans la classe de langue où les apprenants guidés peuvent y être également sensibilisés. Le problème actuel concerne le fait que la variation sociolinguistique soit peu visée de façon systématique, comme le mettent en évidence les travaux de Mougeon et al. (2010) dans leur analyse des variantes informelles dans les manuels scolaires, ainsi que dans l'input de l'enseignant et les ressources pédagogiques utilisées dans la classe de langue (voir ci-haut). Et cela, malgré l'importance qu'y accorde le nouveau CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2017) qui met l'accent sur le développement de la compétence sociolinguistique comme aspect de la compétence communicative des apprenants guidés. Les descriptifs font référence par exemple au développement des compétences chez les apprenants pour pouvoir varier le niveau de formalité de leur parler selon le contexte social, et pour reconnaître des indicateurs sociaux et socioculturels afin de faire le bon choix de marqueurs linguistiques.

L'approche plus systématique que nous proposons vise une sensibilisation à la variation en général et en ce faisant, à l'éventail des variables sociolinguistiques, ainsi qu'à la fréquence relative de leur emploi qui n'est pas uniforme à travers les différentes variables de sorte que certaines variantes sont plus fréquentes que d'autres. Par ailleurs, cette approche doit sensibiliser les apprenants aux détails socioculturels de l'emploi des variantes par rapport aux facteurs linguistiques, sociaux et sociostylistiques que nous avons mis en revue. Il s'agit de sensibiliser les apprenants aux normes socioculturelles qui sous-tendent la variation sociolinguistique afin qu'ils en soient plus conscients. Ainsi, s'ils semblent peu conscients du choix de variantes disponibles dans la langue cible, ils sont également peu conscients des normes qui sous-tendent leur emploi comme le genre, l'âge et le style.

Si nous mettons l'accent sur le développement de la conscience sociolinguistique des apprenants et leur sensibilisation au phénomène de la variation sociolinguistique ainsi qu'aux caractéristiques socioculturelles qui la sous-tendent chez les locuteurs natifs, il faut aussi établir le lien entre cette conscience métalinguistique et la pratique. En effet, il faut que les apprenants aient des occasions communicatives pour utiliser les différentes variantes, formelles et informelles, afin de pouvoir les intégrer dans leur système langagier. Les apprenants qui vont en milieu naturel semblent bien l'effectuer, comme

l'indiquent les recherches qui visent les apprenants faisant un séjour en milieu naturel (Howard. 2012; Regan et al., 2009).

Le milieu naturel en particulier semble être très propice à l'emploi des variantes informelles chez les apprenants guidés, comme le confirment d'autres études telles que Regan et al. (2009), Mougeon et al. (2010), mais les conditions qui favorisent leur acquisition peuvent être privilégiées de façon plus systématique dans la classe de langue. Dewaele et Regan (2002) proposent l'hypothèse que les apprenants en milieu naturel utilisent les variantes informelles pour « faire natif » dans le bain linguistique, c'est-à-dire qu'ils les emploient comme moyen d'identification avec leurs homologues natifs. Dans la classe de langue, on fait souvent abstraction de ce facteur de l'identité et de la motivation intégrative qui la sous-tend. Les occasions communicatives en milieu guidé doivent mieux favoriser le développement de l'identité intégrative chez les apprenants afin qu'ils puissent s'identifier à la culture de leurs homologues natifs. En particulier, les variantes informelles constituent des marqueurs linguistiques de l'identité culturelle non seulement des locuteurs natifs en général, mais des jeunes natifs tout particulièrement. Les variantes informelles constituent donc un moyen de s'approprier et de témoigner de cette identité socioculturelle de 'jeune natif' ; le cas contraire fait qu'en suremployant les variantes formelles, les apprenants L2 s'opposent à cette identité en s'en distinguant de façon linguistique.

La question de la pratique renvoie aussi aux occasions pour le développement du savoir procédural qui sous-tend l'emploi plus automatisé des différentes variantes. Comme nous l'avons déjà indiqué, les recherches antérieures montrent que les apprenants ont tendance à parler de façon monostylistique en n'adaptant pas leur emploi de variantes (in)formelles selon qu'il s'agit d'un parler (in)formel, ainsi qu'en ne tenant pas compte des caractéristiques sociales de leurs interlocuteurs (Dewaele, 2004). Les occasions communicatives dans la classe de langue doivent donc demander aux apprenants de varier leur emploi des variantes selon différentes conditions de formalité. Par ailleurs, les recherches antérieures montrent que leur emploi de variantes spécifiques consiste souvent en un emploi d'expressions lexicalisées comme par exemple 'y a' (Howard et al., 2006), 'je sais pas' et 'c'est pas' (Regan, 1997) sans qu'il s'agisse d'un emploi plus créatif avec différents mots. Il faut donc que les apprenants soient sensibilisés à un emploi plus

créatif et varié des variantes informelles lors des occasions communicatives dans la classe de langue.

En somme, différentes pistes pourraient sous-tendre une approche plus systématique de la variation sociolinguistique dans la classe de langue. Comme nous l'avons indiqué, il y a plusieurs défis auxquels font face les apprenants, et l'approche que nous proposons ne doit pas faire abstraction de la complexité de cette tâche acquisitionnelle. S'il s'agit d'une tâche complexe qui touche probablement les apprenants avancés plutôt que les apprenants moins avancés, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, cela n'empêche pas de sensibiliser ces derniers à certains aspects de la variation sociolinguistique. Nous pensons par exemple aux variantes informelles qui sont maintenant très répandues dans la langue, par exemple l'effacement du 'ne' et l'emploi de 'on' versus 'nous' de sorte qu'elles ont une valeur plutôt neutre alors que leurs covariantes dites formelles se voient attribuer une valeur hyperformelle. Si l'enseignement vise surtout les variantes formelles en présentant par exemple l'emploi de 'ne...pas' seul, la variété langagière que s'approprient les apprenants s'oppose de façon radicale à la réalité langagière actuelle de leurs homologues natifs. S'il faut commencer avec une seule variante, rien n'empêche que ce soit les variantes neutres et informelles qui sont très répandues dans la langue maintenant. De cette manière, il leur reste à s'appropriier les variantes plus formelles et même hyperformelles.

En conclusion, la variation sociolinguistique constitue un miroir de la réalité socioculturelle de la langue, en témoignant de la richesse de la variété de son emploi surtout à l'oral. La langue étant avant tout un phénomène oral et qui permet donc à ses locuteurs, natifs ou non, de se communiquer les uns avec les autres, il est primordial que la variation sociolinguistique occupe une place privilégiée dans nos programmes d'enseignement et surtout dans nos cours de langue orale.

Références

Adamson, H. D., et Regan, V. (1991). The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language: A preliminary study. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 1-22.

- Armstrong, N. (2001). *Social and stylistic variation in spoken French: A comparative approach*. Amsterdam, Pays-Bas: John Benjamins.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins.
- Benazzo, S., et Giuliano, P. (1998). Marqueurs de négation et particules de portée en français L2 : où les placer ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 11, 1-18. Repéré à <https://journals.openedition.org/aile/1480>
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2017). Strasbourg, France: Conseil d'Europe
- Canale, M., et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Coveney, A. (2000). Vestiges of *nous* and the 1st person plural verb in informal spoken French. *Language Sciences*, 22(4), 447-481.
- Dewaele, J-M. (2002). Using sociostylistic variants in advanced French interlanguage: The case of *nous/on*. *EUROSLA Yearbook*, 2(1), 205-226.
- Dewaele, J-M, et Regan, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne'. *Journal of French Language Studies*, 12(2), 123-148.
- Dewaele, J-M. (2004). *Vous or tu?* Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(4), 383-402.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Howard, M. (2012). The advanced learner's sociolinguistic profile: On issues of individual differences, second language exposure conditions, and type of sociolinguistic variable. *The Modern Language Journal*, 96(1), 20-33.
- Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde : Une étude longitudinale préliminaire. *Language, Interaction, Acquisition*, 4(2), 190-231.
- Howard, M., Lemée, I., et Regan, V. (2006). The L2 acquisition of a phonological variable: the case of /l/ deletion in French. *Journal of French Language Studies*, 16(1), 1-24.

- Labov, W. (1984). Field methods of the project on language change and variation. Dans J. Baugh et J. Sherzer (Dir.), *Language in use: Readings in sociolinguistics* (pp.28-53). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Major, R. C. (2004). Gender and stylistic variation in second language phonology. *Language Variation and Change*, 16(3), 169-188.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., et Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol, Royaume-Uni: Multilingual Matters.
- Poplack, S., et Walker, D. (1986). Going through /l/ in Canadian French. Dans D. Sankoff (Dir.), *Diversity and diachrony* (pp.173-198). Amsterdam, Pays-Bas: John Benjamins.
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage: A longitudinal study of sociolinguistic competence. Dans R. Bayley & D. R. Preston (Dir.), *Second language acquisition and linguistic variation* (pp.177-201). Amsterdam, Pays-Bas: John Benjamins.
- Regan, V. (1997). Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 9, 193-210.
- Regan, V., Howard, M., et Lemée, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Bristol, Royaume-Uni: Multilingual Matters.
- Rehner, K. & Mougeon, R. (1999). Variation in the spoken French of immersion students: To *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question. *Revue canadienne des langues vivante*, 56(1), 124-154.
- Schauer, G. (2009) *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. New York, NY: Continuum.
- Uritescu, D., Mougeon, R., Rehner, K., et Nadasdi, T. (2004). Acquisition of the internal and external constraints of variable schwa deletion by French immersion students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(4), 349-364.
- Young, R. (1991). *Variation in interlanguage morphology*. New York, NY: Peter Lang.

Martin Howard est directeur de l'École des langues, littératures et cultures à l'Université de Cork en Irlande. Ses recherches portent sur l'acquisition des langues secondes, en particulier, la variation (socio)linguistique et le rôle d'un séjour à l'étranger. Il est directeur du projet européen, 'Study Abroad Research in European Perspective' (SAREP) parrainé par COST, et rédacteur en chef de la revue *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*.

The place of cultural elements in Korean language education

Myung Hee Kim

McGill University

Abstract

Culture is an important part of language learning, and relevant cultural components should be introduced at the right time in order to complete and enhance the learning process. We focus on the cultural elements that should be dealt with at a beginner's level. Some relevant examples from Korean beginner's course contents at McGill University give insights on what kind of cultural components should be integrated in the core curriculum and how understanding these cultural concepts can affect a learner's language competence. While learners from advanced levels are able and encouraged to study classic novels, songs lyrics, poetry, etc., beginners should learn cultural components inherent to the language structure first. Therefore, the challenge for language teachers in this context is to distinguish between cultural components belonging to language property and others. We examine some examples of cultural information stored in sentence structures such as verb (or stative) conjugations including respect marks according to social ranking, position of the most important word, preference for indirect way of speaking, importance of relationships between two sentences, relationships between people, structural restrictions on command and suggestion, and description of 3rd person's emotional state, etc.

Introduction

There are many discussions about the relationship between culture and language. Few would deny the importance of cultural aspects in language learning. Language reflects the way of thinking, priorities, habits and important social values and rules through its expressions, styles, vocabulary and even sentence structures. Knowledge of the necessary cultural components is required to reach the objectives at each level in the learning process.

This paper discusses the important ties between culture and language in Korean. The Korean language is an excellent example to clearly illustrate how cultural factors command sentence structures from the very basic level onward. In this paper, we begin by defining briefly what ‘culture’ means. Then, we will examine the cultural elements which are inherent to sentence structures and therefore have to be dealt with at the beginners’ level. We will also provide examples of cultural elements which encourage a certain way of speaking or writing. These examples will show how cultural aspects of Korean society and mentality are reflected in the language; it is crucial for learners to understand them in order to acquire an even basic command of sentence structures and contexts.

Culture, different from Trends

In this paper ‘Cultural elements’ ‘means language habits proper to Korean’ which come from the way of living in Korean society. There is a famous quote by Emile Henriot : ‘La culture, c’est ce qui demeure dans l’homme lorsqu’il a tout oublié.’ (Culture is what remains in man when he has forgotten everything.) This quote expresses well how we see the ‘culture’ in language learning. It underscores the distinction between *culture* and *trends*. Culture is something integral in our way of living, while trends are things which are popular for a time, but do not last.

Recent globalism and easy access to internet greatly changed the cultural background of students. The majority of students become interested in learning the Korean language because of Korean Pop singers or Pop stars. They come to class with a lot of knowledge about them. Some teachers, aware of this popularity, feel pressured into integrating K-

Pop materials in their curriculum. Some textbooks even focus on learning Korean through K-drama scenes. But if we consider this more carefully, it is obvious that we cannot use them as core materials in class especially in a beginner's course. Often, sentences are not built in a standard way, sometimes not even complete, and the choice of vocabulary is awkward. In addition, slang, swearing and harsh expressions are used very frequently. These materials are 'trends' which are not designed for language education purposes. Even though some of them can be used for very specific exercises, it would be extremely difficult to integrate them to the core curriculum for a beginner's class in which contents should be organized from 'simple and general' to 'complex and specific'.

Culture is a compulsory element inherent to the language structures which have to be taught in class while *trends* may not last, and therefore cannot be integrated in a core part of language education. About five years ago, Korean singer Psy's song 'GangNam Style' was very popular and it amused students when they heard it in class. Today, it cannot provoke the same kind of enthusiasm. It is difficult to imagine modifying the core curriculum constantly to follow these trends. Nevertheless, some instructors do use certain trendy materials for specific exercises. For example, in the song 'Eyes, Nose, Mouth' by Taeyang --one of famous K-Pop singers--the basic words 'eyes, nose, mouth, hands and nails' are repeated several times. Students are likely more encouraged to learn these five words with this song than by just memorizing them from a book. In other words, the usage of this type of material is limited to specific cases.

Cultural components to be taught

While advanced students can be exposed directly to cultural materials such as novels, essays, movies, songs and poems, for beginners and intermediate level students, there are some compulsory cultural components to be introduced in order to better understand and handle the basic conjugations. The most important ones are: respect/polite expressions, restrictions in command or suggestion types of sentences, 3rd persons' emotional state description and importance of the kind of relationships between sentences for the right choices of conjunctive endings (conjunctions).

Respect & Politeness

In Korean sentences, the verb (or stative) comes at the end and conjugate for tense and respect. Nouns are marked with particles for their relationships with the verb or with another noun next to them.

A typical basic Korean sentence structure can be described as follows:

Noun1 + particle1 (Noun2 + particle2 Noun3 + particle3 ...) Verb (or Stative).

The very first and basic cultural components to understand are respect and politeness in sentence structures which are expressed in the verb (or stative) conjugation and with particles.

Conjugation of Korean verbs (and statives) is done by attaching to the stems all necessary suffixes which mark respect for subject, tense, end of sentence, etc., successively in the defined order as follows:

Verb (or Stative) Stem + Respect for Subject + Tense + Sentence Ending

Respect should be expressed towards the listener, the subject and the beneficiary when the person in question occupies a higher status than the speaker. This is calculated based on age, social ranking and familiarity. If the respect is for the listener, the speaker has to use a polite sentence ending. If it is towards the subject of the sentence, depending on the kind of verbs, the speaker should attach a respect marker to the verb or use the respectful verb and attach respectful particles to the subject. Furthermore, to express the respect to the beneficiary, the speaker needs to use a humble verb for his/her own action and attach a respectful particle to the beneficiary.

Without proper command of this cultural concept of Respect, learners cannot handle even basic verb (or stative) conjugations.

Polite sentence endings

The verb (or stative) should be always at the end of a sentence and get an appropriate sentence ending which marks the type (statement, question, command and suggestion) and the end of sentence. It is equivalent to punctuations such as ‘.’, ‘!’ and ‘?’ in English and French. Through these sentence endings, the respect towards the listener is expressed. A polite sentence ending has to be used, for example, when we talk to an older person while a familiar sentence ending can be used when talking to a person who is younger. There are numerous sentence endings in Korean with different degree of politeness. As the learner becomes more advanced, he/she should know which degree of

politeness is appropriate for a given relationship with the listener. Attaching a correct sentence ending is the first conjugation that students learn.

Respect marker for the subject

In addition to the respect towards the listener, students need to learn how to handle respect towards the subject of the sentence. In the cases where the speaker should express respect, the respect marker for subject has to be attached right after the verb (or stative) stem.

Respectful vocabulary to use

In the case of verbs describing actions related to basic survival such as ‘to eat’, ‘to sleep’, ‘to be/stay’, ‘to speak’, etc., the common vocabulary terms should be replaced by the respectful ones instead of using the respect marker for the subject.

Humble vocabulary

Using polite sentence endings and respect markers for the subject is not the only way to show respect or to be polite. We can also humble ourselves in order to show respect to listeners, subjects or beneficiaries. This way of respect is often used for ‘I/we’ or some verbs such as ‘to give to’ or ‘to talk to or see a respectful person’.

Actions Verbs only for Commands and Suggestions

Another important basic restriction to learn with special attention in beginners’ class concerns command or suggestion types of sentences. No state verbs (statives) can be used for these two structures. Only action verbs can be used to make commands or suggestions. In order to make a command or suggestion with the idea of a state, the state has to be changed into corresponding actions. For example, ‘to be sad’ has to become ‘to show sadness’ or ‘to become sad’.

The likely explanation for this restriction is cultural. In the Korean language, ‘State’ is always distinguished from ‘Action’. ‘State’ includes meanings ‘being (given) as it is’ and ‘result of an action’. An ‘Action’ has to be done necessarily prior to the ‘State’. If it is a given state, no one has control over the given state. Therefore, one can ask someone to do something, but not to be something or to be in a certain way. For example, we cannot say ‘be strong’, we need to say ‘become strong’ or ‘an appropriate verb + strongly’.

Description of 3rd Persons' Emotions

In a similar way, no direct description about a 3rd person's emotional state is possible. We can say that 'Suzy is busy' describing directly her state of being busy, but we normally do not say 'she is happy or sad'. This restriction likely stems from social reflections of Korean people's way of seeing emotions. We know what is going on in our own emotions, but we cannot know 3rd persons' emotional states unless they show them explicitly. Showing them explicitly requires a verb since it is an action. If someone is in a certain state of emotion, and doesn't express it, no one can know what is going on in that person's mind. This aspect, since it touches basic sentence building, also has to be dealt with in a beginner's class.

Indirectness is Politeness

The most important at the end

Preference for indirectness is also something to be stressed. Talking to someone too directly is considered rude. Some introductory information should be given before the essential content. An example of it would be frequent use of connectors which prepare the listener with background information before the conclusion. We already mentioned that the verb (or stative), the most important word in the sentence, comes at the end. In terms of discourse organization as well, the most important information is usually kept for the end.

Less specific means more polite

The use of 우리 (we/us/our) instead of 나 (I/me/my) is also interesting to notice. In common usage, we cannot use 'my' for older family members. Even if I am the only child, I need to say 'our parents' instead of 'my parents' and for older siblings 'our sister' or 'our brother' instead of 'my sister' and 'my brother'. If 'my' is used in these cases, it sounds as if one were insisting on their belongingness to the speaker. For younger family members, we normally use 'my' but 'our' would stress the speaker's affection for them.

Enlarged Use of Relationship Terms between People

Interpersonal relationship terms

Learning how to use proper title to address people in Korean represents a challenge. It asks students to understand the importance of relationships between people. The Korean language has a very rich vocabulary describing interpersonal relationships. Addressing

someone by their name can be unnatural or even impolite. Anyone we interact with is usually defined with a relationship term. The most commonly used terms are from family relationships and some common experiences such as studying at the same school, passing an important national exam at the same time, etc. We can call anyone ‘uncle’, ‘aunt’ or ‘older sister’. We also use commonly ‘older brother’ or ‘older sister’ for friends or acquaintances who are older than us. People who studied in the same school are forever tied with the relationship ‘senior’ and ‘junior’ even though they may never meet each other. The usage of these terms is sometimes difficult for students because its choice is based not only on factors such as age or social status of the person to address but also, in some cases, on the impression this person gives with respect to these factors. A wrong choice could be considered rude.

Relations between sentences

An interesting analogy that we ended up drawing is about how this importance on interpersonal relationships may be reflected in the way of dealing with sentence structures as well. The abundance of different kinds of conjunctive endings (connectors) connecting two sentences suggests certain similarities to the interpersonal relationships in the effort of defining a tie between two sentences. The choice of conjunctive endings depends on the kind of relations the two sentences have. For example, we have several connectors meaning ‘and’, depending whether or not they are related or unrelated. As for connective endings meaning ‘because’ as well, we have several choices, depending on features such as a same subject, expected/unexpected, obvious or known reason/unknown reason, opposite relationships, etc. Choosing a right connector has to be supported by a deeper understanding beyond simple sentence structures.

Cultural Components in High Level Classes

As we mentioned earlier, students at advanced levels can be exposed directly to cultural materials such as novels, essays, theatrical scripts, poems and songs, etc. Once students start to have a fair command of the sentence structures, they can be immersed in various kinds of writing and other materials which are not adjusted, as they are for lower-level language learners. Students can acquire the styles proper to the Korean language, special metaphors, typical expressions, etc., which will encourage them to develop intuitions in the Korean language as well.

Conclusion

We have discussed the place of culture in a language course with examples of a Korean beginners' class. The Korean language is a case which clearly shows how essential it is to understand the cultural components from the very beginning to produce sentences correctly. We examined the expressions of politeness and respect, including usage of polite sentence endings, respect marker for the subject, use of humble vocabulary and preference for indirectness, restrictions on sentence building for command and suggestion, treatment of emotional states, usage of interpersonal relationship terms and distinction between Action and State. They are important cultural elements to teach at the early stage of learning. Understanding this cultural background is necessary for students seeking a proper command of basic sentence structures.

In the flood of information and popular trends, the importance of a well-defined core curriculum becomes crucial. It is certainly a teacher's duty to distinguish the right cultural components and develop comprehensive explanations to teach them to students at the right time and right level.

References

- Cho S.-h. (Director). (2012). *Psy - GangNam Style* [music video]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=9bZkp7q19f0>
- Han, S. M. (2014). *Taeyang – Eyes, Nose, Lips* [music video]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=UwuAPyOImoI>
- Kim, M. H. (2017). *McGill Korean 1 – Korean Conversation for Serious Beginners*. Seoul, South Korea: Hawoo Publishing Inc.

Myung Hee Kim is Senior Faculty Lecturer, Department of East Asian Studies, McGill University. She has been teaching Korean language courses of various levels. She recently published First Level textbook 'McGill Korean 1' and is working on 'McGill

Korean 2' at the moment. She also translated in Korean and published two Quebec novels 'Jeanne, fille du Roy (S. Martel)' and 'Le libraire (G. Bessette)'.

L’interculturalité à l’épreuve des représentations sociales en contexte colombien

Germana Carolina Soler Millán et Guillaume Bruno Roux

Universidad de Caldas

Résumé

Cet article traite du travail des représentations sociolinguistiques négatives vis-à-vis du français afin d’améliorer les conditions d’enseignement/apprentissage de cette langue en contexte colombien. Depuis la Loi sur l’Éducation de 1994, la Colombie est réduite à l’enseignement d’une seule langue étrangère durant le secondaire, sans préciser laquelle. Mais une idéologie linguistique forte dans le pays favorise l’anglais. À l’université, le français demeure présent comme seconde langue étrangère pour des raisons historiques. Cependant, cette idéologie apparaît comme un frein à son apprentissage par rapport à l’anglais. Afin de définir la situation à l’université de Caldas, deux terrains d’enquête ont été constitués, un terrain colombien (9 enseignants et 258 étudiants) et un terrain français (16 enseignants) ; 267 questionnaires ont été diffusés (terrain colombien), et analysés avec le logiciel Sphinx Plus², et 45 entretiens (terrain colombien et français) ont été menés, transcrits et ayant fait l’objet d’une analyse de contenu. Les résultats ont montré la présence de fortes représentations négatives concernant le français (inutilité, difficulté) par rapport à l’anglais, et l’absence d’interculturalité dans les cours. L’objectif est alors de travailler ces représentations négatives afin d’améliorer les conditions d’enseignement apprentissage du FLE à l’Université de Caldas.

Contexte et notions

L'interculturalité

Notion apparue en 1976 lors d'une conférence de l'UNESCO à Nairobi, l'interculturalité a surtout été développée en France à partir des années 1980 pour répondre aux problèmes sociopolitiques liés aux migrants et à l'intégration de leurs enfants dans le milieu scolaire (Beacco, 2000). Elle peut se définir comme un monde particulier d'interrelations qui ont lieu quand deux cultures entrent en contact (Clanet, 1993). Il s'agit, plus précisément, de l'interaction créée par le contact de deux cultures différentes et de toutes les implications générées par la création de cet espace. Cependant, selon Birzea (2003), cet espace n'impliquerait pas tous les aspects provoqués par le contact des deux cultures (conflits, échecs) ; en effet, l'interculturalité apparaît comme un objectif positif réussi du contact de deux cultures visant à surmonter ou à éviter les problèmes possibles. De nos jours, avec la mondialisation, le recours à l'interculturalité semble essentiel ; en effet, les voyages, rencontrer des étrangers, travailler à l'étranger, étudier à l'étranger ou avec des étrangers implique, via l'interaction, le contact avec un Autre. L'interculturalité est alors un élément clé dans le bon déroulement de l'interaction avec l'Autre qu'il soit étranger ou que l'on soit à l'étranger. D'autant plus qu'avec les flux migratoires, les sociétés deviennent de plus en plus multiculturelles, ce qu'il faut prendre en compte : « L'interculturel n'est pas une option simple, il est au cœur de la réalité humaine et personne, à ce sujet, ne peut se permettre de choisir une autre voie » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001, p. 58). L'interculturalité, ce n'est pas rencontrer une culture différente, c'est rencontrer quelqu'un qui va agir ou se comporter selon un certain nombre de codes ou de valeurs propres à une culture, à une société ou à une communauté donnée. Il s'agit alors de considérer que l'Autre est différent de soi. Mais pas seulement, le fait que l'Autre est différent implique également de prendre conscience que l'Autre va nous percevoir comme étant différent de lui (Verbunt, 2011). Cependant, le processus de l'interculturalité ne vise pas à se débarrasser de sa propre culture, au contraire, il s'agit de prendre bien plus conscience de ses caractéristiques (Clanet, 1993).

Le recours à l'interculturalité en classe de langue est apparu historiquement dans le numéro 170 de la revue *Le Français dans le Monde* intitulé « Les voies de la communication interculturelle ». L'interculturalité ne consiste alors pas à enseigner de

façon factuelle et théorique, mais à transmettre des compétences et des outils pour savoir comment faire en contexte authentique (Byram, Gribkova, et Starkey, 2002). Et concernant les langues étrangères, il s'agit alors de travailler un certain nombre d'éléments inclus dans le CECR (2005) tels que la communication interculturelle :

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 (CECR

Dans ce cadre, il s'agit alors de lutter contre les préjugés, les stéréotypes et les représentations sociales négatives pour un enrichissement réciproque :

[...] le respect des cultures de chacun, la construction d'une culture commune, enrichie des différences de l'Autre. C'est, dans une optique constructiviste, reconnaître la culture comme le produit d'une interaction, un produit toujours en création au fil des expériences de l'individu, un produit pluriel (Rispaïl et Wharton, 2003, p. 42).

La notion d'*altérité* est également centrale dans cette relation à l'autre au niveau du rapport langue/culture. Il ne s'agit pas alors d'enseigner l'intégralité d'une autre culture, ce qui est impossible, mais de faire prendre conscience que l'Autre est différent et peut donc avoir des représentations, des attitudes, des comportements différents sans que cela soit négatif (Byram et al., 2002) à travers un processus de miroir (Abdallah-Pretceille, 1983) et donc d'apprendre à interagir avec l'Autre.

Dans ce cadre, au niveau de la didactique des langues, il faut donc tenir compte des représentations que peuvent avoir les apprenants sur la langue qu'ils apprennent. Concept apparu dans les travaux de Durkheim, il a été développé au niveau collectif par Moscovici (1976). Une représentation sociale peut alors être définie comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 53). C'est une façon de connaître le réel, de l'interpréter, de le (re)construire et de communiquer (Castellotti et Moore, 2002) ; elles sont impliquées dans l'élaboration de l'interaction à l'intérieur du groupe et à l'extérieur du groupe (Zarate, 1993). Selon le même auteur, l'étranger comme la langue étrangère appartiennent à un système de référence. Ce système de référence, selon qu'il soit positif ou négatif, peut générer des

attitudes, c'est-à-dire la forme préalable aux comportements selon la personne ou l'objet auquel un locuteur est confronté (Castellotti et Moore, 2002). Cette forme préalable relève donc de l'évaluation. Mais lorsque la représentation devient fréquente, généralisée et simplifiée (Boyer, 2008), elle peut devenir un stéréotype, une forme de « représentation clichée » (Cuq, 2003, p. 224). En tant que catégorie de représentation, elle sert à décrire la perception d'une réalité et entre dans le cadre de la communication et de la construction de l'identité du groupe (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1999). C'est un des éléments contre lequel lutte l'interculturalité, celui de déconstruire les stéréotypes.

Les langues étrangères en Colombie

Le contexte du FLE

Du XVIII^e siècle à la première moitié du XX^e siècle, le français a été la première langue étrangère enseignée en Colombie grâce aux missionnaires français et à la proximité des intellectuels colombiens aux idées des Lumières (Chareille, 2001). Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale, avec l'hégémonie des États-Unis, que la Colombie réoriente ses objectifs et partenariats économiques. L'anglais commence à prendre la place de première langue étrangère enseignée. Plusieurs lois sur l'éducation vont se succéder, tantôt avantageant l'anglais au détriment du français, tantôt avantageant le français, mais sur de courtes périodes. La dernière loi sur l'éducation date de 1994 et prévoit en l'occurrence d'enseigner au moins une langue étrangère sans préciser laquelle :

Article 21 : Les objectifs spécifiques de l'éducation dans l'école primaire :

(m). L'acquisition d'éléments de la conversation et de la lecture dans au moins une langue étrangère.

Article 22 : Les objectifs spécifiques de l'éducation dans le secondaire :

(l). La compréhension et la capacité de s'exprimer dans une langue étrangère (Loi sur l'Éducation n°115 de 1994).

L'idéologie linguistique

Si la loi de 1994 reste imprécise quant à la langue que doivent enseigner les établissements, la politique suivie par les gouvernements se précise en 2014 avec le Projet national d'anglais. En effet, le programme du Ministère de l'Éducation nationale est plus transparent et traduit non pas une politique mais une idéologie linguistique largement en faveur de l'anglais (Figure 1).

Figure 1. Extrait du Plan national d'Anglais (2014 : 28)

¿Por qué inglés en Colombia?		
	Beneficio	Descripción
Desarrollo Personal 	▪ Desarrollo cognitivo	▪ Mayor desarrollo cognitivo con otra lengua
	▪ Oportunidades laborales	▪ Diferenciación al momento de buscar empleo
	▪ Oportunidades de estudio en el exterior	▪ Acceso a educación en diferentes países
	▪ Acceso a información	▪ Acceso al conocimiento de punta
Desarrollo Social 	▪ Equidad	▪ Acceso al inglés por parte de la población de todos los niveles socioeconómicos
	▪ Inclusión	
	▪ Homogeneidad	
Desarrollo Económico 	▪ Intercambio cultural	▪ Aprendizaje de otras culturas
	▪ Inversión extranjera	▪ Atractivo para ubicar operaciones
	▪ Crecimiento de las empresas locales	▪ Facilidad para que las empresas locales accedan al mercado global
	▪ Aumento en los ingresos	▪ Facilidad de desarrollo de sectores que requieren el idioma

FUENTE: Penn State, University of Chicago, University of Melbourne, Euromonitor, Trends in Cognitive Sciences

LINEA BASE - FUERZA LABORAL

28

L'analyse de ce Plan national d'Anglais montre clairement l'aspect idéologique défendu par les gouvernements successifs depuis 1994, soutenant, par exemple, l'idée selon laquelle l'apprentissage de l'anglais favorise le développement cognitif.

La réintroduction du français

Cependant, le français bénéficie de quelques tentatives de réintroduction dans les écoles pour améliorer sa situation, à l'initiative d'ACOLPROF (Association Colombienne des Professeurs de Français) et de l'Ambassade de France. Le projet de réintroduction est lancé en 2008 et, aujourd'hui, compte une centaine de lycées concernés dans l'ensemble du pays. Ce programme a pour objectif de contrecarrer une idéologie d'exclusion et de nuancer les politiques de coopération interuniversitaire (Reyes, Pacheco, Plata, Orjuela, et Duque, 2013, p. 2).

À l'université, la situation est légèrement différente, car si, parmi les langues étrangères, l'anglais est systématiquement enseigné, le français peut être enseigné avec un programme et un taux horaire équivalent à l'anglais (c'est le cas de l'université de Caldas mais pas de celle du Quindío par exemple). La place du français comme seconde langue étrangère perdure grâce à son histoire dans le pays.

Problématique

L'idéologie linguistique pratiquée par le pays génère des représentations favorables à l'anglais et défavorables au français. Ces représentations peuvent avoir un impact sur la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, l'interculturalité

peut-elle être un moyen de travailler des représentations sociolinguistiques négatives vis-à-vis du français dans un contexte où l'idéologie linguistique favorise essentiellement l'anglais ?

Méthodologie

Corpus

Le travail est réalisé à partir d'une enquête sociolinguistique basée sur une méthode mixte (qualitative et quantitative) (Burgess, 1988). Deux terrains ont été démarchés, un terrain colombien constitué de la totalité des enseignants de FLE de l'université de Caldas (soit 9 enseignants) et 258 étudiants de ce même département ; un terrain français constitué de 16 enseignants de FLE évoluant en contexte authentique, la France. Ce deuxième terrain est constitué de personnes formées dans d'autres universités que celle de Caldas. L'objectif est d'avoir un aperçu plus global de la situation en Colombie.

Tableau 1. Répartition des effectifs selon le terrain et les méthodes employées

Type d'enquête	Terrain colombien		Terrain français	Total
Public	Enseignants	Étudiants	Enseignants	
Entretiens semi-directifs	9	20	16	45
Questionnaires	9	258	-	267

Méthode quantitative (questionnaires)

L'enquête sociolinguistique a été constituée à partir de questionnaires diffusés auprès du terrain colombien. Un questionnaire a été diffusé auprès des 9 enseignants de FLE du Département de Langues Étrangères de l'université de Caldas et un autre questionnaire auprès des 258 étudiants du même département. Le questionnaire est divisé en grandes thématiques (profil, représentations, pratiques). Les réponses ont toutes été intégralement analysées avec le logiciel¹ Sphinx Plus² spécialisé dans la constitution et l'analyse de questionnaires (Alén et Verny, 2007).

¹ <http://www.lesphinx-developpement.fr/>

Méthode qualitative

En plus des questionnaires, des entretiens semi-directifs ont été effectués. Les entretiens du terrain colombien ont été effectués dans la salle de réunion du Département de Langues Étrangères. Les entretiens du terrain français ont été réalisés à l'Université Paul Valéry de Montpellier. Les enseignants des deux terrains ont été interrogés entre 45min et 1h et les étudiants entre 20 et 30min. Ils ont tous été enregistrés avec un magnétophone numérique. Les entretiens ont été réalisés en français par cohérence avec le thème étudié. Ils ont intégralement été transcrits et, dans un cadre empirico inductif, ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Schneider, 2007 ; Miles et Huberman, 2003).

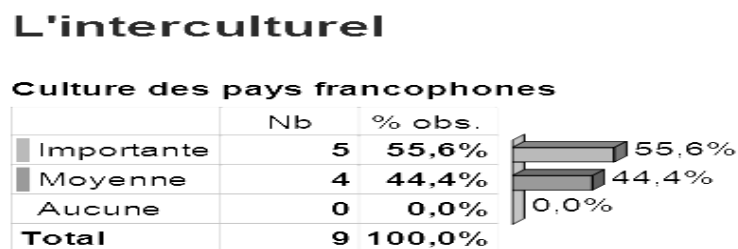
Résultats

Les enseignants du terrain colombien

Le questionnaire

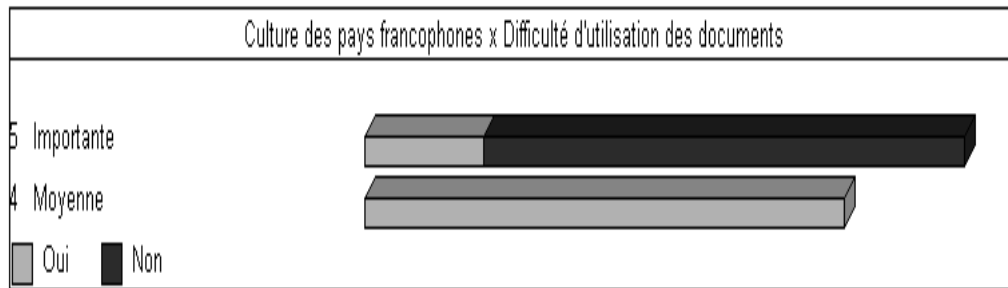
L'analyse des résultats des questionnaires des enseignants du terrain colombien met en avant les difficultés liées à l'interculturalité. Ainsi, cet aspect n'est pas présent chez tous les enseignants. En effet, 44,4%, soit presque la moitié, n'ont jamais recours à l'interculturalité dans ses enseignements (Figure 2).

Figure 2. Travail sur l'interculturel par les enseignants



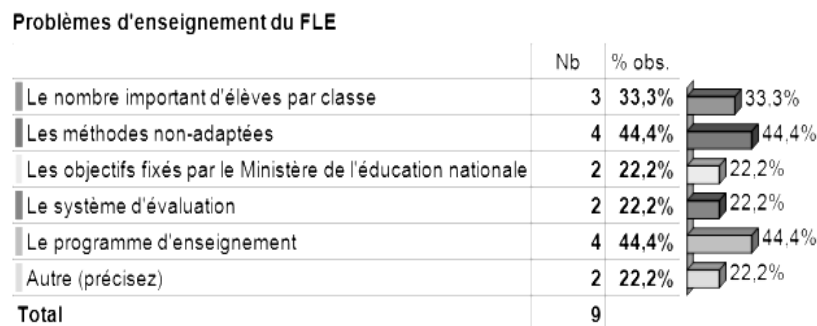
De plus, une corrélation est observée entre la fréquence d'utilisation de l'interculturalité et la capacité d'utiliser des documents authentiques (Figure 3 - $X^2 = 5,79$; ddl=1 ; 1-p=98,36%). Il s'avère ainsi que les enseignants qui ont le moins recours à l'interculturalité sont ceux qui ont le plus de difficulté à utiliser des documents authentiques.

Figure 3. Lien entre le travail de l'interculturel et la difficulté d'utilisation des documents authentiques



Enfin, le questionnaire montre que, parmi les problèmes les plus importants rencontrés par les professeurs de FLE, se trouvent « les méthodes non adaptées » (44,4%) et « le programme d'enseignement » (44,4%). Ces éléments sont en lien avec les méthodes « archaïques » pratiquées selon un programme qui met trop l'accent sur la dimension grammaticale et pas assez sur la dimension interculturelle (Figure 4).

Figure 4. Problèmes d'enseignement du FLE selon les enseignants



Les entretiens

Les entretiens des enseignants confirment tout d'abord l'idée de l'absence d'interculturel en cours de FLE à l'Université de Caldas. Certains enseignants soulignent d'une part son absence (1), mais aussi le manque de compétences d'un certain nombre de professeurs en la matière (2) :

- (1) Angélique : presque tous les programmes s'intéressent aujourd'hui à l'enseignement des langues / mais la culture / elle passe euh elle passe à côté

- (2) Mylène : tous les professeurs n'ont pas les mêmes connaissances culturelles / et ça, c'est grave parce que disons / je dis malheureusement parce qu'on devrait tous connaître la culture francophone

Ensuite, quelques-uns mettent en avant les difficultés liées à leur enseignement. Quand un professeur souligne le manque de temps (6), un autre le grand nombre d'effectifs par classe (7), trois autres soulignent surtout la différence qu'il y a avec l'anglais au niveau des ressources à disposition (3)(4)(5), ce qui indique que les deux langues ne sont pas sur le même pied d'égalité à ce niveau.

- (3) Angélique : [...] il n'y a pas de matériel euh pour les langues étrangères ici / il n'y a que euh des choses pour l'anglais /
(4) Léo : [...] Il y en a pas / c'est-à-dire // euh je pense que l'anglais / y a il y en a beaucoup plus /
(5) Laura : [...] ici notre centre de ressources / c'est plutôt en anglais / ce qu'on a en français c'est tout petit très trop peu /
(6) Léo : j'aimerais bien avoir beaucoup plus de temps pour faire ça (enseigner la culture) / [...] il y a d'autres choses à faire / des exercices à corriger / sinon tu n'avances pas / tu ne finis pas avec le plan
(7) Mylène : nous avons aussi une autre difficulté à l'université de Caldas c'est le nombre d'étudiants par classe / vingt-cinq / quelques fois j'ai eu des classes avec vingt-six étudiants /

Au niveau des représentations sur l'anglais, il est possible d'en trouver chez les enseignants qui sont particulièrement positives. Pour eux, l'anglais représente une langue économiquement forte (8), celle de l'influence des États-Unis (10)(11), d'une culture prépondérante associée au « rêve américain » (8)(11). Par ailleurs, en Colombie même, l'anglais offrirait beaucoup plus d'opportunités que le français (9)(11).

- (8) Enseignant Jean : c'est clair que l'anglais c'est une langue puissante et c'est une langue qui a surtout une signification économique pour les personnes / [...] ils reconnaissent qu'ils doivent d'abord savoir l'anglais, car c'est la langue du travail / il y a aussi des étudiants qui ont le rêve américain
(9) Enseignant Edgar : l'anglais comme il est étudié au lycée / même à l'école primaire / ils sont beaucoup plus euh ils connaissent beaucoup plus [...] l'anglais que le français /
(10) Enseignant Edgar : [...] je pense que la Colombie a des relations beaucoup plus fortes / il y a beaucoup d'influences des États-Unis / de de l'Amérique du Nord / la France / on ne connaît pas beaucoup / on n'a pas beaucoup de contacts /

- (11)Enseignante Vanessa : [...] oui ils connaissent les opportunités / et c'est ça qui leur motive eh / mais ils savent aussi que c'est plus facile de partir aux États - Unis/ mais ils connaissent pas le monde français

En revanche, face à ces représentations particulièrement positives, la langue française est associée à des représentations négatives. Les enseignants ont conscience que ces représentations peuvent représenter un frein (12)(13) et que si elles sont travaillées, le regard des étudiants peut changer (13). Parmi les représentations négatives, la plus fréquente concerne la difficulté de la langue, beaucoup plus élevée que pour l'anglais (14)(15).

- (12)Enseignant Edgar : on n'a pas une bonne image/on n'a pas une bonne image par rapport à // aux gens/à la culture

- (13)Enseignante Katy : [...] parce qu'ils se sont fait des stéréotypes / quand on leur montre vraiment la culture / et quand ils changent ces stéréotypes / ils acceptent/

- (14)Léo : ce qui les motive pas beaucoup / c'est le fait que le français / euh ils ne le trouvent pas très facile [...] / ils disent que le français/ a beaucoup de caprices /

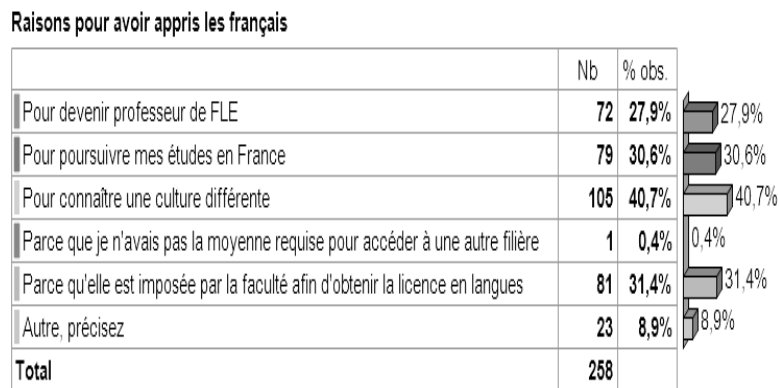
- (15)Angélique : ils trouvent qu'il y a des difficultés avec le français ça c'est sûr / plus qu'avec l'anglais /

Les étudiants du terrain colombien

Questionnaires

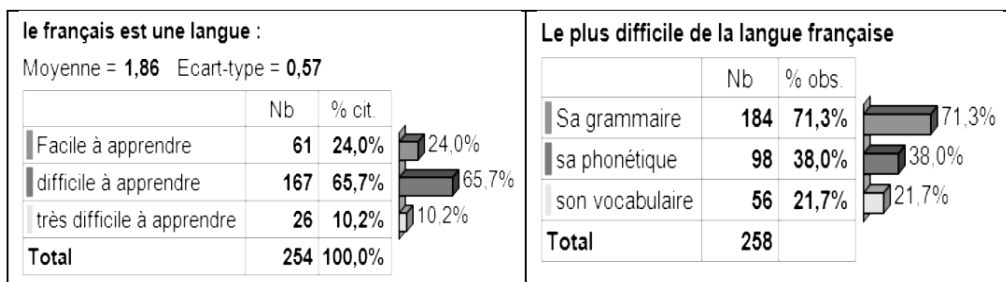
L'étude des questionnaires des apprenants de FLE montre tout d'abord que si la plupart des étudiants apprennent le français pour « connaître une culture différente » (40,7%), 31,4% des étudiants apprennent le français parce qu'il s'agit d'une des deux langues obligatoires du cursus (Figure 5). Un étudiant obligé n'est alors pas forcément un étudiant motivé, ce qu'il faut travailler dès les premiers semestres.

Figure 5. Raisons pour avoir appris le français chez les étudiants



Au niveau des représentations concernant le français (Figure 6), il est possible de considérer que le français est, pour eux, une langue « difficile à apprendre » (65,7%) et « très difficile à apprendre » (10,2%). La difficulté repose, toujours selon les étudiants, principalement sur « sa grammaire » (71,3%).

Figure 6. Représentations sur le français



Ces représentations négatives se retrouvent au niveau des pratiques des étudiants (tableau 2). Par exemple, les étudiants qui n'aiment pas la langue française sont ceux qui écoutent le moins la radio et la musique françaises ($X^2=8,10$; ddl=2 ; 1-p=98,26%).

Tableau 2. Tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « la radio et la musique française »

La radio et la musique françaises Aimez-vous la langue française?	Oui	non	TOTAL
Non réponse	0	1	1
oui	138	110	248
non	1	8	9
TOTAL	139	119	258

Un autre exemple concerne le fait d'aimer la langue française et de connaître des Français (tableau 3). Effectivement, les étudiants qui n'aiment pas la langue française sont ceux qui connaissent le moins de Français ($X^2=8,99$; ddl=2 ; 1-p=98,88%).

Tableau 3. Tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « connaissance des Français »

Connaissance des Français Aimez-vous la langue française?	Oui	non	TOTAL
Non réponse	0	1	1
oui	101	147	248
non	8	1	9
TOTAL	109	149	258

Les entretiens

Les entretiens des étudiants révèlent une représentation négative concernant la place du français en Colombie. Le français est ainsi peu présent en Colombie (16)(17). Le seul endroit où il est possible d'enseigner cette langue est l'Alliance Française (18) alors que pour l'anglais, ce ne sont pas les lieux d'enseignement qui manquent (19).

(16) Étudiant Joan : premièrement je pense que le français c'est pas si courant ici en Colombie pour l'enseigner

(17) Étudiante Lola : on ne donne pas l'importance qui cette langue mérite euh

(18) Étudiant Simon : il y a seulement un endroit qui enseigne le français /il s'appelle l'alliance française ici en Colombie / mais si on prend l'anglais / il y a beaucoup de lieux beaucoup dans lesquels ils enseignent l'anglais

- (19) Etudiant Albert : ici en Colombie /je pense ils donnent beaucoup d'importance à la langue anglaise et pas à la langue française

Les étudiants révèlent également l'absence d'interculturalité dans l'enseignement qu'ils ont reçu. Ils dénoncent l'absence d'éléments de la vie quotidienne comme acheter un billet de train (20) et l'omniprésence d'un enseignement grammatical (21).

- (20) Laura : ils ne parlent pas par exemple de le système {sic} de train / ils ne parlent pas de de / comment est-ce que le gouvernement marche en France / ils ne parlent pas de mmm ils parlent très peu de la nourriture / ils parlent très peu de / de les habitudes / de les coutumes
- (21) Jaime : la majorité des professeurs parlent de la grammaire française/ je pense qu'ils donnent d'importance à comment l'apprendre mais ils ne donnent l'importance à la culture

Les étudiants sont conscients de la présence d'une idéologie linguistique particulièrement favorable à l'anglais, notamment au niveau des opportunités. Cet aspect serait présent chez les enseignants qui, d'après les étudiants, les incitent à suivre la voie d'un anglais permettant beaucoup plus d'opportunités de travail (22).

- (22) Etudiant Joan : mes professeurs d'anglais me disaient « bon l'anglais il vous donne beaucoup d'opportunités dans votre avenir donc étudiez le » / je pense que le français c'est pas si courant ici en Colombie

Enfin, parmi les représentations négatives des étudiants, la difficulté du français est la plus forte, que ce soit au niveau de la prononciation (24)(25) ou de la grammaire (24). L'opposition est faite avec un anglais beaucoup plus facile (23).

- (23) Cristian : on est plus proche à l'anglais pour les États-Unis [...] on est vraiment pris par l'anglais parce que c'est plus facile d'apprendre l'anglais que le français c'est un fait /
- (24) Carlos : le français c'est pas facile la prononciation est difficile [...] mais la prononciation c'est un peu difficile la grammaire aussi /
- (25) Jhon : le français c'est très difficile pour moi parce qu'il a beaucoup de vocabulaire de *ortografia* orthographe / la prononciation n'est pas facile /

Les enseignants du terrain français

L'enquête menée auprès du terrain français permet de montrer d'une part la généralisation à l'ensemble de la Colombie et les limites de l'absence d'interculturalité une fois en contexte authentique.

Tout d'abord, les interrogés révèlent l'absence d'interculturalité dans l'enseignement qu'ils ont reçu (dans d'autres universités que celle de Caldas). L'enseignement était principalement centré sur la grammaire (26) et très peu sur l'interculturalité (27)(28).

(26)Caro : les méthodes / c'était très théorique / c'est à dire / on va dire qu'il y avait le prof qui écrivait / qui nous montrait la grammaire dans le tableau / ça c'est l'auxiliaire / ça c'est le verbe

(27)Laureca : c'est vrai que je galérais un peu / bah pour acheter un billet de train / la personne qu'était derrière le guichet bah il comprenait pas

(28)Mylé :au niveau culture on n'a pas beaucoup travaillé

Parmi les représentations véhiculées, la prédominance de l'anglais revient avec l'importance qu'a cette langue dans le monde (29), ce qui conduit à délaisser le français par manque de possibilités (30)(32). La raison invoquée est l'influence des États-Unis en Colombie (32) et dans le monde (31) à travers le phénomène de la mondialisation. L'anglais apparaît comme une langue plus pratique, plus efficace, plus liée au marché de l'emploi (31).

(29)Laureca : il y avait plus qui choisissaient l'anglais / c'est sûr [...] l'anglais c'est une langue très importante / on va dire la plus importante au niveau mondial donc je pense qu'ils trouvent plus efficace de faire des études en anglais qu'en français

(30)Mylé : l'anglais c'est une des premières langues / donc le français on le laisse un peu de côté parce que le français n'est pas parlé partout / [...] et l'anglais il est parlé partout

(31)Caro : on parle de l'anglais comme langue universelle / surtout quand on parle de business / quand on parle d'économie

(32)Mylé : je crois que comme on est plus proche des États-Unis que de France / en plus l'anglais c'est une des premières langues / donc le français on le laisse un peu de côté

Au niveau des représentations négatives vis-à-vis du français, apparaît une fois de plus la difficulté de cette langue (33), notamment concernant sa prononciation.

(33) Laureca : la phonétique c'est le plus difficile [...] c'est vrai que les sons / tout ça c'est compliqué

Enfin, un élément qui ne se trouvait pas dans le terrain colombien concerne ce qu'il se passe une fois en contexte authentique, en l'occurrence en France, après avoir reçu un enseignement si centré sur les éléments grammaticaux et ne faisant rien contre les représentations négatives. Beaucoup d'enseignants ont alors expérimenté la différence considérable entre l'enseignement reçu et la réalité (34)(35). Cela a eu pour conséquence de renforcer une aisance ressentie en anglais et une insécurité linguistique en français (35)(36).

(34) Charly : // et après voilà la grande découverte / c'était ce qui se passe dans les rues / ce qui se passe dans le quotidien / parce que bien entendu un enseignant ne va pas parler en cours de la même façon dont il parle avec ses copains / donc c'est tout un univers que m'était en tout cas méconnu.

(35) Laureca : c'est vrai que je galérais un peu / bah pour acheter un billet de train / c'était galère et quand il y avait un souci / je me sentais pas capable de / de me défendre / j'avais pas tous ces outils-là / j'étais un peu bloquée

(36) Mylé : non / j'étais pas capable // oui je comprenais mais pour avoir une conversation ou suivre toute une émission de télé / ça c'était DIFFICILE pour moi / j'avais peur / je préférais même les premiers jours parler en anglais / à la gare pour acheter un billet / pour demander des informations / je parlais en anglais parce que je me sentais pas forte en français

Conclusion

Depuis le flou créé par la loi 115 de 1994, une seule langue étrangère est enseignée depuis le collège. Le Plan national d'anglais de 2013 conduit une politique liée à une idéologie linguistique qui favorise largement l'anglais. Les tentatives de réintroduction du français dans les collèges et lycées restent insuffisantes. À l'université, le français demeure présent grâce à un héritage historique qui a fait de lui la première langue étrangère enseignée jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Cette situation, face à l'idéologie linguistique présente, a créé des représentations positives envers l'anglais et négatives envers le français, qui peuvent particulièrement influencer la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La situation à l'université de Caldas en Colombie n'y échappe pas et l'enquête sociolinguistique confirme la présence de représentations qui ont un impact dans la salle de classe ; cela est lié au fait que

l'interculturalité n'est pas encore bien intégrée aux enseignements du français dans le pays. L'interculturalité devient alors un enjeu à la fois institutionnel pour sa généralisation, et didactique pour permettre de travailler dès le départ sur les représentations des étudiants et améliorer leur apprentissage de la langue française. Mais indépendamment du français, l'idéologie linguistique présente est une idéologie d'exclusion envers toute autre langue étrangère, ce qu'il faudrait prendre à bras le corps au niveau des politiques linguistiques.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1983). La perception de l'autre: point d'appui de l'approche interculturelle. *Le Français dans le Monde*, 181, 40-44.
- Abdallah-Pretceille, M., et Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, France : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M., et Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*, Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Alén Garabato, M., et Verny, M. J. (2007). L'Université, instrument de sauvegarde de l'Occitan ? Dans C. Burban et C. Lagarde (Dir.), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* (pp. 197-217). Perpignan, France: Presses Universitaires de Perpignan.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, France: Hachette Livre/Français Langue Étrangère.
- Bîrzéa, C. (2003). « Education à la démocratie: politiques éducatives au Conseil de l'Europe », 21st Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy. MED21-4. Athènes, Grèce, 10-12 novembre. Repéré à https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2003%2011%2012%20birzea_0.pdf
- Boyer, H. (2008). Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel. *Mots. Les langages du politique*, 88, 99-113.
- Burgess, R. G. (Dir.). (1988). *Conducting qualitative research* (Vol. 1). Londres, Royaume-Uni : J.A.I Press.

- Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Chareille, S. (2001). Doscientos Años de Enseñanza del Francés en Colombia. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 45, 5-27.
- Castellotti, V., et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse, France: Presse Universitaires du Mirail.
- Conseil de l'Europe CECR. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe. (Travail original publié en 2001)
- Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris, France, Presses Universitaires de France.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris, France : De Boeck.
- Ministerio de Educación de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación* (Diario Oficial No. 41214). Repéré à <http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/LEY115.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Ley 1651 por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-Ley de bilingüismo*. Repéré à <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381602.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia verywell! Programa Nacional de Inglés 2015-2025*. Repéré à http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf.

- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse : son image et son public* (2^e éd.). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Reyes, J., Pacheco, S., Plata, C., Orjuela, E., et Duque J. G. (2013). *Formation et actualisation linguistique et pédagogique des professeurs de langue des collèges et des lycées en Colombie*. Bogotá, Colombie: ACOLPROF.
- Rispail, M., et Wharton, S. (2003). « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 1(129), 41-52.
- Schneider, D. K. (2007). *Méthodes qualitatives en sciences sociales : Petite introduction aux méthodes qualitatives*. Repéré à <https://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/quali.book.pdf>
- Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, France: Hatier/Didier.

Germana Carolina Soler Millán est professeure de français à l'université de Caldas en Colombie. Elle est titulaire d'un doctorat en sciences du langage, sociolinguistique et didactique des langues de l'Université Paul Valéry Montpellier 3. Spécialiste des questions de didactique du FLE et de l'interculturalité, elle dirige plusieurs projets de recherche et a publié plusieurs articles sur ces thématiques.

Guillaume Bruno Roux est professeur de français à l'université de Caldas en Colombie. Il est titulaire d'un doctorat en sciences du langage et analyse du discours de l'Université Paul Valéry Montpellier 3. Spécialiste des discours oraux et des méthodes de recherche en wur du langage, il met en pratique ces questions dans différents projets liés à la didactique des langues et a publié plusieurs ouvrages sur ces thèmes.

Las cargas semánticas subjetivas de las formas verbales y la construcción de representaciones sociales acerca del concepto de “docente de lenguas”

Carolina Plata Peñafort y Javier Reyes

Pontificia Universidad Javeriana

Resumen

El objetivo de este estudio cualitativo es la descripción de las cargas semánticas subjetivas de las formas verbales y su papel en la construcción de representaciones sociales acerca del concepto de docente de lenguas de un grupo de aspirantes, estudiantes y egresados de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, a través de los instrumentos de análisis ofrecidos por las teorías de las Representaciones Sociales y de la enunciación. Los resultados muestran que las estrategias lingüísticas relacionadas con el uso de los verbos vehiculan Representaciones Sociales negativas con respecto al ejercicio docente; esto se evidencia, por un lado, en los rasgos semánticos de las formas verbales y, por el otro, en el modo verbal privilegiado en las interacciones.

Introducción

Un primer estudio sobre las Representaciones Sociales de aspirantes, estudiantes y egresados de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (en adelante LLM de la PUJ), realizado en 2016, demostró que los futuros docentes de lenguas tienen unas Representaciones Sociales (en adelante RS) predominantemente negativas sobre el hecho de ser docente; sin embargo, a partir del momento en que empiezan a realizar sus prácticas pedagógicas, dichas RS se desplazan a un eje más positivo al tener ese primer acercamiento al ejercicio de su profesión. Estos hallazgos motivaron la continuación del análisis para identificar las estrategias lingüísticas que permiten la generación de estas RS negativas sobre la docencia. Presentaremos en primer lugar, el objetivo de la investigación, los conceptos fundamentales sobre las RS y la teoría de la enunciación, seguidos de la metodología que se siguió para este estudio, y finalmente, los resultados alcanzados; se plantearán así mismo, algunos elementos que pueden ser objeto de estudios posteriores.

El objetivo del presente estudio es describir las cargas semánticas de las formas verbales en un corpus de entrevistas realizadas a aspirantes, estudiantes y egresados de la licenciatura y poner en evidencia las estrategias lingüísticas para la generación de las RS sobre la *licenciatura* y el *docente de lenguas*.

Desde el punto de vista teórico, proponer una definición de RS resulta ser una tarea compleja pues, se trata de un campo en el que convergen principios teóricos y conceptuales y metodológicos de diferentes disciplinas. Teniendo en cuenta que se abordan fenómenos de diversa naturaleza que implican procesos cognitivos, discursivos y socio-culturales, se hace necesario recurrir a la psicología, a la sociología y a la lingüística, especialmente a los estudios en análisis del discurso, para poder comprender el espacio en el que se ubican los estudios relacionados con las RS.

Una primera aproximación a este concepto evidencia su carácter pluridimensional: las RS son corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio (Moscovici, 1979, p. 18). Es decir que en la construcción de las RS se integran, por un lado, elementos de producción y organización del conocimiento a partir de los cuales cada sujeto le da sentido al mundo que lo rodea y

por otro, se incorporan elementos constitutivos de las relaciones sociales que se dan entre dichos sujetos a partir de la comprensión del mundo.

Para efectos del presente estudio, nos centraremos en la relación entre RS y el discurso pues se considera que este último es la herramienta principal mediante la cual las representaciones individuales se generan, se transforman y se convierten en representaciones compartidas socialmente (Carmona, 2012, p. 15).

La relevancia de la presente investigación consiste en llevar a cabo estudios que muestren de manera sistemática y coherente las RS que algunos agentes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje construyen acerca de sus propios programas.

Metodología de recolección y de análisis de datos

Este estudio surge del trabajo de investigación “Representaciones de un grupo de aspirantes, estudiantes y egresados acerca del programa de la LLM² de la PUJ” investigación que se inició en 2015 con la recolección y el análisis inicial de los datos y culminó en diciembre de 2016 con la identificación de Representaciones Sociales de la población seleccionada.

Se optó por una investigación de tipo cualitativo-descriptivo, este paradigma investigativo permite el uso de una variedad de marcos de interpretación requeridos para entender situaciones y eventos de una cultura pues cada sistema social tiene un modo único de entender situaciones y eventos (Abrić, 2001).

Población

Se tuvieron en cuenta tres factores importantes en la investigación para determinar el número de participantes analizados y la naturaleza de la muestra: 1) capacidad operativa de recolección y análisis, 2) el entendimiento del fenómeno (saturación de categorías) 3) la naturaleza del fenómeno bajo análisis (casos frecuentes, accesibles, etc.) (Hernández, Fernández, Baptista, 2014). El corpus de análisis se obtuvo de 26 sujetos: 10 candidatos a ingresar al programa de la LLM, 10 estudiantes de últimos semestres que se encontraban realizando su trabajo de tesis en el momento de la entrevista y 6 egresados de la LLM-PUJ; este grupo de hombres y mujeres, cuyas edades iban de los 18 a los 25 años, se

² La Licenciatura en el sistema educativo colombiano corresponde a los estudios superiores para ser docente.

seleccionó de tal modo que se obtuviera una visión de tres momentos diferentes: antes, durante y después de su formación como docentes. Esta población permitió recolectar una información pertinente para cumplir los objetivos propuestos.

Métodos

Una vez seleccionada la población, se procedió a identificar de manera intuitiva ciertas manifestaciones discursivas relacionadas con las representaciones acerca de la LLM a través de una entrevista semiestructurada siguiendo la propuesta de Wodak y Meyer (2001, p. 113). El registro de los datos obtenidos en una matriz organizada en el programa Excel permitió la clasificación de la información, como se muestra a continuación:

Tabla 1. Matriz de análisis

Temas o contenidos específicos	Estrategias discursivas	Instrumentos lingüísticos	Análisis de realizaciones lingüísticas	Cita de la entrevista
Prestigio de la docencia frente a otras carreras	Posicionamiento del concepto de docente de lenguas inferior frente a otro tipo de carreras	Cargas semánticas subjetivas de las formas verbales	Analizar los rasgos semánticos de la expresión que <u>valga la pena</u> la inversión	- ...porque en mi casa es como “¿profesora?... nooo...” Como algo más...algo que de más plata, ¿si? Algo que digamos ... que valga la pena la inversión que mis papás me están haciendo...

Un primer acercamiento permitió identificar las RS relacionadas con la construcción de la identidad docente: su rol en la sociedad y el prestigio de la docencia frente a otras carreras. Posteriormente, se evidenció la aparición sistemática de eventos y del posicionamiento del concepto de docente de lenguas, por lo cual, se procedió a hacer el

análisis de las realizaciones lingüísticas vinculadas con este concepto seleccionando dos propuestas teóricas que permitirían dar cuenta de este fenómeno discursivo: el estudio de las RS y la teoría de la subjetividad en la enunciación.

Representaciones Sociales

Moscovici define RS como un conjunto de opiniones, creencias, esquemas de pensamiento y percepciones sociales que configuran un sistema de conocimientos sobre el mundo social, (1979); para Jodelet se trata de formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana (1984). Una revisión bibliográfica muestra que además otros autores han desarrollado estudios sobre las RS en tanto que constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana como Di Giacomo (1987), Abric (2001), Flament (1981), Ibañez (1988) Banch (1986), Elejabarrieta (1991), Vasilachis (1997) y Perera (1999). En estas definiciones, se integran elementos de producción y organización del conocimiento a partir de los cuales cada sujeto le da sentido al mundo que lo rodea.

Según Mireles (2011), la teoría de las RS tiene un amplio potencial para desarrollar estudios en el ámbito educativo, especialmente por su carácter pluridisciplinario. La tendencia actual a nivel mundial se centra en la utilización de marcos y de herramientas metodológicas obtenidas a partir de diversas disciplinas como la psicología, la sociología, los estudios en lingüística y el análisis del discurso.

En esta misma línea, autores como Lobato-Junior (2013) demuestran la importancia de realizar estudios de RS en el ámbito de las ciencias de la educación. Según este autor, la teoría de las representaciones sociales tiene un gran potencial porque se caracteriza por cargar consigo las herramientas de enfoque y estudio sobre los entendimientos y saberes que orientan las acciones de los individuos sociales involucrados en la escuela, Silva, 2000, citado en (Lobato-Junior, 2013, p. 289).

El discurso es la herramienta principal mediante la cual las representaciones individuales se generan, se transforman y se convierten en representaciones compartidas socialmente o en RS (Hall, 1997), referenciado en (Carmona, 2012) y se manifiestan mediante recursos léxicos, semánticos y sintácticos (Vasilachis, 1997, p. 28). Por lo anterior, se justifica realizar estudios sobre las RS basados en la identificación de las estrategias discursivas a partir de la teoría de la enunciación.

Teoría de la enunciación

Se tomó como referente la teoría de la subjetividad entendida como la capacidad del locutor para presentarse como sujeto (Benveniste, 1971, p. 180); ésta se manifiesta a través del uso de pronombres, de formas temporales, de verbos modalizadores y de los *deícticos*. Kerbrat-Orecchioni (1986), amplía los lugares de anclaje de la subjetividad e incluye las unidades léxicas que expresan estados emocionales o valoraciones y apreciaciones de tipo cognitivo. La autora propone el término de *subjetivema* para referirse a las unidades léxicas que expresan estados emocionales o valoraciones y apreciaciones. La categoría verbal presenta cierta complejidad dado que para su análisis se deben distinguir tres variables: ¿quién hace el juicio evaluativo?; ¿qué es lo que se evalúa?, y ¿cuál es la naturaleza del juicio evaluativo.

La recolección sistemática de esta información resultó esencial para entender cómo los sujetos manifiestan lingüísticamente las RS.

Resultados

En un primer momento, el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas se centró en las estrategias lingüísticas utilizadas por los sujetos de estudio; las categorías de subjetividad del lenguaje permitieron identificar el posicionamiento de los informantes con respecto a las categorías de docente y docente de lenguas. En un segundo momento, se pudo evidenciar cómo dichas estrategias lingüísticas se convierten en estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos construyen, vehiculan y transforman las RS.

Es importante subrayar que, para la teoría de la enunciación, la subjetividad interpretativa se inscribe en puntos diversos de la producción textual y esta es absorbida por la totalidad del material léxico y sintáctico permitiendo al sujeto enunciador adoptar una determinada actitud ante el enunciado y ante el interlocutor. Uno de los procedimientos identificados en la población estudiada se relaciona con el uso de los verbos modalizadores a través de los cuales es posible interpretar la actitud adoptada por el locutor frente al contenido de su enunciado. Al respecto la propuesta de análisis de la subjetividad de Kerbrat-Orecchioni es operacional ya que sugiere tener en cuenta tanto las cargas semánticas de los verbos, como el uso del modo verbal.

Cargas semánticas verbales

El estudio de las realizaciones lingüísticas del corpus seleccionado puso en evidencia en particular los rasgos semánticos subjetivos de las formas verbales. Llamó la atención

la presencia de semas valorativos y/o emotivos, en esta categoría en particular; estos hallazgos constituyen un elemento fundamental para la comprensión de las representaciones y de las ideologías de los sujetos ya que como Reyes (2011) sostiene es a través de las prácticas discursivas que las RS se construyen, se comparten y se modifican.

Al observar con detenimiento el siguiente ejemplo tomado de una de las entrevistas a estudiantes:

- *y que te gustaría hacer cuando termines?*
- *pues a mí me gustaría, y lo dije el día de la entrevista para ingresar acá, o sea, a mí me parece que ser profesor no es malo y me gustaría pues intentar la licenciatura, practicar la licenciatura... pero pues también me gustaría enfocarme en otras cosas porque pues... no me gustaría ser siempre profesora, ahí...*

Se puede observar (i) la generación de RS negativas en la construcción de la identidad del docente de lenguas (ii) la comparación del docente y de su rol en la sociedad frente a otras carreras o incluso frente a otros tipos de actividades y (iii) el rol de los rasgos semánticos subjetivos de las formas verbales como estrategia discursiva de (i) y (ii).

Con respecto a este último aspecto, la utilización de los verbos “intentar” y “ensayar” como modificadores de la licenciatura (*me gustaría pues intentar la licenciatura y practicar la licenciatura*) no parecen ser adecuados para referirse a una profesión y aún menos a su propia profesión. El análisis de las cargas semánticas muestra que:

- *Ensayar* se refiere a probar algo para ver si funciona o resulta como se desea
- *Intentar* quiere decir hacer un esfuerzo y llevar a cabo los pasos necesarios para realizar algo o lograr cierto objetivo o fin, sin tener la certeza absoluta de conseguirlo.

Los rasgos semánticos identificados en las definiciones de estos verbos son significativos con respecto al posicionamiento del sujeto entrevistado frente a su futuro rol docente y frente al ejercicio de su profesión; “ensayar” y “intentar” expresan una desvalorización del proceso que denotan; ser docente parece ubicarse en un eje de la incertidumbre frente a su realización futura.

Por el contrario, el uso del verbo “enfocarse” que significa dirigir la atención o el interés hacia un asunto para tratar de resolverlo acertadamente, para referirse a otras actividades (*también me gustaría enfocarme en otras cosas*), llama la atención dado que los rasgos semánticos o semas de este verbo denotan cierta importancia mayor esfuerzo y concentración.

En el mismo sentido otro estudiante entrevistado se refiere a su profesión en los siguientes términos:

- no, pues de profesor, pero entonces se vuelve como una última opción, como algo que, sí, “toca ser profesor”.

En este caso, se trata de un estudiante que se encuentra terminando sus estudios que ha tomado conciencia de que la profesión que escogió lo forma como docente y utiliza una perífrasis verbal “*toca ser profesor*”, que expresa obligación o necesidad, y refuerza esta idea con la expresión “*se vuelve la última opción*”; es decir que no es una elección libre. Al parecer el entrevistado ya no puede hacer nada para cambiar su destino que, presentado de este modo, no es muy positivo.

Estos ejemplos permiten confirmar que en las estrategias lingüísticas utilizadas por los sujetos entrevistados se emplean formas verbales cuyas cargas semánticas son reveladoras de las RS que los informantes han venido constituyendo sobre su formación: con este análisis se demuestra que ser docente no representa estabilidad profesional ni prestigio para estos futuros docentes.

El modo verbal

Las modalidades de la enunciación expresan las diversas actitudes del hablante ante el oyente, por el contrario, las modalidades del enunciado manifiestan la actitud del hablante frente a su enunciado o mensaje (Otaola, 1988, p. 102). Para nuestro caso se trata de la segunda acepción.

Los hallazgos relacionados con el modo verbal surgen en esta investigación al contrastar las realizaciones discursivas de los aspirantes y estudiantes con respecto a las de los egresados. Los primeros privilegian el uso del modo subjuntivo para referirse a su profesión mientras que los egresados acuden al uso del modo indicativo. Los ejemplos a continuación corresponden a la entrevista de los estudiantes de licenciatura:

- (i) sí, siento que el rol de profesor es un rol que la sociedad debe reconocer más y creo que acá en Colombia no tiene como un estatus tan alto [...] el hecho de que este negocio de los idiomas se haya vuelto tan común hace que estatus se vea pordebajado me gustaría que, como docente, tuviéramos un status quo (*sic*) mucho más alto y que la remuneración sea mucho mejor, por eso no me he ido tanto por el campo de la docencia.
- (ii) -yo creo que el factor económico tiene mucho que ver, lastimosamente, no?, pues la labor de maestro no es que sea el hit en términos económicos... si quiere plata monte una empresa.

Estas realizaciones discursivas de los estudiantes ofrecen información relevante para este estudio dado que, como es sabido, el modo subjuntivo está vinculado a la probabilidad, la subjetividad, la duda; de manera que el significado del verbo está más relacionado con los sentimientos del hablante. Se puede interpretar entonces que la actitud con respecto a la profesión que han escogido se ubica más en el plano del deseo, de lo irreal y más exactamente de algo que se quisiera cambiar porque no es una situación ideal.

Por el contrario, los egresados acuden al modo indicativo:

- (iii) -“Sabía que gran parte del componente respondía a la pedagogía de lenguas extranjeras pero también sabía que podía escoger otras opciones a nivel profesional como la traducción, sin embargo, siempre prevaleció la opción de ser docente.”
- (iv) -Yo creo que mi experiencia como docente me la he disfrutado desde que empecé y ha sido muy enriquecedora, he aprendido mucho, digamos que estoy en constante formación [...] he estado buscando formas de mejorar, de llevar una práctica lo más perfecta posible”.

El modo indicativo permite hacer referencia a las cosas reales, sirve para hablar de hechos y para hacer declaraciones; en otras palabras, el sujeto que habla expresa lo que piensa.

Se puede interpretar entonces que los egresados hablan desde la experiencia y su discurso deja entrever más convicción frente al ejercicio del docente, idea que se ve reforzada por las cargas semánticas de los verbos *prevalecer*, *disfrutar* y *mejorar*. En síntesis, el estudio sobre el uso del modo verbal en el corpus seleccionado demuestra que los aspirantes y estudiantes se ubican más en el plano virtual y del deseo privilegiando la perspectiva emocional para referirse a su profesión; mientras que los egresados ofrecen

una visión más realista y positiva resultado de su trayectoria y del conocimiento del ejercicio docente.

Discusión

Puesto que las RS tienen una dimensión ideológica que influye en la interpretación que las personas hacen sobre la realidad determinando juicios y guiando comportamientos, es importante identificar las RS que los aspirantes, estudiantes y egresados han construido acerca del concepto de “docente” y más específicamente del concepto de “docente”, en el caso específico de las licenciaturas en lenguas modernas. También se hace necesario identificar las expectativas, motivaciones e intereses de este grupo de personas con el fin de tomar decisiones informadas para los cambios curriculares que se proponen. Este tipo de trabajos abordan fenómenos emergentes en el ámbito educativo y cobran valor especialmente para las instancias que deben orientar la formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras.

A partir de los análisis realizados se encontró que existen unas RS negativas en el caso de la construcción de la identidad del concepto de “docente de lenguas” por parte de los sujetos entrevistados. Estas representaciones giran en torno a dos temas: el rol del docente en la sociedad y el prestigio de la docencia frente a otras carreras.

Como se ha podido evidenciar, las RS se generan a través de construcciones discursivas que tienen como estrategia la comparación del docente y de su rol en la sociedad frente a otras carreras o incluso frente a otros tipos de actividades; es claro que predomina la idea las actividades que desarrolla un docente y su prestigio en la sociedad se ubican en un grado de inferioridad frente a los demás.

En el contexto actual de reformas y de constantes evaluaciones de los programas de licenciatura, se hace necesario llevar a cabo estudios que muestren de manera sistemática y coherente las RS que los agentes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje construyen acerca de sus propios programas y de la forma en la que estos se desarrollan dado que estas representaciones tienen consecuencias en las actitudes y comportamientos de los sujetos y pueden ser determinantes para el éxito o el fracaso de los programas propuestos.

Este estudio se centró en la subjetividad inscrita en las formas verbales de las producciones discursivas de los sujetos entrevistados lo cual representa apenas una dimensión discursiva; en estudios posteriores es necesario extender este tipo de análisis a las otras categorías propuestas por Kerbrat-Orecchioni: los sustantivos, los adjetivos y los adverbios subjetivos, de esta manera se podrá alcanzar un panorama completo de las cargas semánticas utilizadas para la construcción de las RS que tiene este grupo de aspirantes, estudiantes y egresados acerca de su profesión.

Conclusión

A la luz del análisis de los instrumentos y de las realizaciones lingüísticas estudiadas se identifican elementos subjetivos del lenguaje que posicionan a los locutores con relación a los eventos que describen en sus enunciados. La identificación de rasgos semánticos subjetivos de las formas verbales, se convierten en un elemento fundamental para la comprensión de las representaciones y de las ideologías de los sujetos (Reyes, 2011).

El análisis de las categorías verbales utilizadas por el grupo de sujetos entrevistados ofrece resultados significativos que permiten identificar RS negativas tanto sobre el docente, como acerca de la licenciatura.

Consideramos que en el caso específico de las licenciaturas en lenguas modernas es importante identificar las representaciones que los aspirantes, estudiantes y egresados han construido acerca del concepto de “docente” y más específicamente del concepto de “docente en lenguas”; identificar las expectativas, motivaciones e intereses de este grupo de personas permitiría tomar decisiones informadas para los cambios curriculares que se proponen. Este tipo de trabajos se pueden justificar desde la importancia de abordar fenómenos emergentes en el ámbito educativo, especialmente cuando los sujetos involucrados son los futuros do

Referencias

Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, México: Ediciones Coyoacán.

- Banchs, M. A. (1986). Concepto de "representaciones sociales: Análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, 8-9, 27-40.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. México, México: Siglo XXI editores.
- Carmona Morales, J. C. (2012). *Estudio descriptivo de las representaciones sociales sobre el Licenciado en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* (Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia) . Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12197>
- Di Giacomo, J. (1987). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En D. Páez (Ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social* (pp. 296-310). Madrid, España: Fundamentos.
- Elejabarrieta, F. (1991). Las Representaciones Sociales. En A. Echevarría (Ed.), *Psicología social sociocognitiva* (pp. 261-283). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Flament, C. (1981, December). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1(4), 375-395.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Londres, Reino Unido: Sage publications.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México, México: McGraw-Hill Higher Education.
- Herrero, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Knapp, E., Suárez, M. del C., y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista cubana de psicología*, 20(1), 23-34.

- Lobato-Junior, A. (2013, junio). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básico y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, 36, 1-11.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, S. (1984a). The phenomenon of social representation. En R. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social representation* (pp. 3-69). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Otaola, C. (1988). La modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española*, 68(1/2), 97-117.
- Perera, M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana, Cuba: CIPS Ministerio de Ciencias, Tecnologías y Medio Ambiente.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentatons sociales. *Langages*, 2(154), 6-19.
- Reyes, J. H. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad Nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad* (Tesis Maestría, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia). Disponible en <http://bdigital.unal.edu.co/3979/>
- Vasilachis, I. (1997). *Discurso político y prensa escrita: La construcción de representaciones sociales. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona, España: Gedisa.
- Wodak, R., y Meyer, M. (2001). *Methods for critical discourse analysis*. Londres, Reino Unido: SAGE.

Carolina Plata Peñafort, profesora Pontificia Universidad Javeriana. Egresada de la Universidad Nacional de Colombia de la carrera de Filología e Idiomas, Master en Didáctica del francés de la Universidad de Grenoble y Mágister en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del grupo de investigación Lenguaje, Pedagogías y Culturas. Correo electrónico: c.plata@javeriana.edu.co

Javier Reyes, profesor Pontificia Universidad Javeriana. Colombiano. Filólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Master en Literatura y Letras de la Universidad de Bretagne Occidentale – Francia y Mágister en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación Lenguaje, Pedagogías y Culturas. Correo electrónico: reyes.javier@javeriana.edu.co

Chicano literature in the EFL class

Anna V. Sokolova G. and Martha Beltran Carbajal

Metropolitan Autonomous University in Mexico City

Abstract

Successful communication in a foreign language requires not only properly using its grammar rules and vocabulary, but also taking into consideration sociocultural aspects of the target language society. During their communicative interactions of this kind, both in and outside the class, language learners get an opportunity to explore the culture of the *Other* from their own cultural perspective. In order to benefit from such encounters they need, first of all, to reinforce their intercultural competence. For many language learners, an ideal path to increasing their understanding of the target language reality lies in reading literary texts in this language. This kind of material provides a direct access to other cultures. Chicano literature can be of special help in the process of fostering and developing the learners' intercultural awareness in the Mexican context. Chicano writers' experiences in their daily encounters with the North American culture can make it easier for language learners in Mexico to explore and understand this foreign culture, as well as overcome their own prejudices and stereotypes towards it. Therefore, a project was designed to increase the English language learners' intercultural communicative competence through reading Chicano literature.

Introduction

With the beginning of the communicative approach in the 1980s and the task-based method in foreign language teaching years later, language teachers have increasingly used novels, poems, short stories, journal articles, etc. in their classes with the aim of promoting students' communication in a foreign language and also providing authentic materials. In this regard, a great number of specialists in teaching foreign languages (Collie & Slater, 2002; Godard, 2015) and others have emphasized the motivating feature of literary texts, given the fact that the latter are characterized by cultural richness that can foster the students' active participation in the learning process, thereby improving their critical thinking and increasing their emotional intelligence. Moreover, literary texts possess great linguistic richness that would contribute to the acquisition and development of the language learners' communicative linguistic skills. In the case of English, there are numerous literary works from authors from all over the world. Reading literature in the target language is an excellent medium that helps the learners to discover and explore different English varieties that currently exist. As far as the United States of America is concerned, the literature of this country is especially multi- and intercultural due to the presence of writers from many ethnic groups (i.e. not only Anglo-Saxon). For this reason, many literary works are considered to occupy an important place in the historical, sociocultural, and political life of the US society.

Chicanos: past and present

On May 13, 1846 the Congress of the United States declared war on Mexico. This war ended two years later with the defeat of the Mexican military forces and the proclamation of the Guadalupe Hidalgo Treaty of 1848. Mexico lost almost half of its territory to the United States by ceding its northern neighbors: Arizona, California, New Mexico, Utah, Nevada, and some regions of Colorado. The river Río Grande became the new frontier between the two countries. Thousands of Mexicans became strangers in their own lands. The laws of the Treaty that defended the rights of the Mexican residents of the above-mentioned states were systematically violated. Thus, ancient inhabitants of these territories were prohibited from speaking their language and practicing their customs;

their property was expropriated, and their rights concerning education and employment were violated, too.

The term Chicano was coined in the 1950s with the beginning of the movement of protests against the discrimination of the residents of Mexican origin in the United States. In the political and social-right context, the objective of this movement was to challenge the racial conventions that marginalized the Mexican-American citizens as well as show the Chicanos' life conditions in the North American society with pride.

One of the theories on the etymology of the word "Chicano" refers to the Spanish word "mexicano". From this word we have the derivation "xicano", and given that the letter *x* can be pronounced as *ch* in Spanish of Mexico. Thus, the original word "mexicano" became the current term "chicano".

El Diccionario esencial Santillana de la lengua española gives the following definition of "chicano": "the minority of the Mexican origin that lives in the United States (la minoría de origen mexicano asentada en Estados Unidos) (1991, p. 227).

The Chicanos are a very heterogeneous group. Some of them have just arrived in the United States while others belong to the first, second, third, and subsequent generations of immigrants. Some members of this group speak both Spanish and English, and others speak only one of these languages.

In the field of arts, Chicanos have expressed their vision of the world through different plastic arts, literature, movies, music, and even body art, for example, through tattoo symbols and figures.

The term "chicano" has to do not only with the place of birth or origin of a person, but also with those issues that are related to identities. In this sense, Anzaldúa (1999, p. 85) mentions the notion of double identity, "We don't identify with the Anglo-American cultural values and we don't totally identify with the Mexican cultural values. We are a synergy of two cultures with various degrees of Mexicanness or Angloness". Consequently, one of the most significant features of Chicano literature is its interculturality that implies the assumption of the hybrid and mestizo identity as a mixture of the Mexican and Anglo-Saxon cultures.

Chicano literature in foreign language didactics

Chicano literature deserves special attention due to the high quality of many of its works as well as the great number of authors who wish to express themselves in the literary world by fighting against the discrimination and lack of visibility of the Mexican working class in the United States. Many Chicano writers have been distinguished as defenders of their Indigenous roots in the effort to maintain their multiple identities with which they learn to live. For some, this fact had become their reason to exist—setting them apart from those who claim only one linguistic or cultural identity.

Chicano literature is only one door into the Chicano world – a rich source that can be used in teaching English as a foreign language. The contribution of the authors that present the Chicano culture in their works is based on their individual and collective experiences. This gives English language teachers the opportunity to introduce different aspects of the Chicano culture, thus making the learning process more integrative. Chicano literature can be used to facilitate discussion regarding the issues of discrimination, family, human rights, identity construction, etc., in other words, issues that would contribute to developing the language learners' intercultural competence. Finally, students would share their own (inter)cultural experiences in their interaction with the *Other*.

Moreover, Chicano literature includes many genres – short story, novel, poem, essay, etc. It has been written both in English and Spanish and also in the natural mixture of English and Spanish that is called either Spanglish, Tex-Mex or *pochó*. Its authors have used different literary techniques such as genre combination, multiple narrators, and bilingualism (code-switching) that is particularly intentional and often provocative.

As a continuation of the above-mentioned arguments in favor of introducing Chicano literary texts in English courses, we present some class activities within the teaching-learning project “Chicano literature in the EFL class” aimed at better understanding of the Chicano world by reading Chicano literature.

Teaching-learning project “Chicano literature in the EFL class”

The project on teaching-learning English through Chicano literature includes the gradual reading of literary works written by various Chicano authors in accordance with the level of the texts’ linguistic difficulty. All the activities and tasks for this project are divided into three groups: pre-reading, reading, and post-reading. The objective of this project is to help English language learners:

- acquire knowledge about the Chicano culture;
- become aware of the language richness of Chicano literary texts;
- reflect on their own usage of different languages and on code-switching;
- develop their conception of the relationship between culture and interculturality;
- be more aware of their own culture; and, finally,
- foster their intercultural competence.

Thus, the main purpose of the project is to promote the learner’s development of both linguistic and intercultural competences. In this regard, linguistic competence refers to the learners’ knowledge and their ability to use formal resources in order to unite and formulate different messages (Council of Europe, 2001, p. 109). This is contraposed to knowledge and competences necessary to explore the social dimension of the language use and/or the meaning as well as the language usage that depends on the speaker, listener, and other contextual characteristics. The knowledge and linguistic skills of this kind include the following competences:

- lexical;
- grammatical;
- semantic;
- phonological; and
- orthographic.

Intercultural competence concerns the ability to reflect on similarities and differences between one’s own cultural experience and the cultures in those countries where the target language is widely used. The general ability to develop this competence is in continuous development and, in the long term, leads to the understanding of different cultures.

In the first stage of the project, learners accomplish a number of tasks and then present their results in written and oral form. The learners could:

- review the details of the Guadalupe Hidalgo Treaty of 1848;
- research the origin of the term “chicano”;
- discuss the contributions of the Chicanos to the sociocultural and scientific life of the North American society; and, finally,
- discuss Chicano literature in terms of its different characteristics (genres, literary trends, topics, etc.).

This paper presents some of the activities we suggest with regard to reading the literary works of José Antonio Burciaga (1940-1996), a famous Chicano poet as well as the author of short stories and essays who examined the issues related to the Chicano identity. Burciaga’s book *Undocumented Love* won the American Book Award by Before Columbus Foundation in 1992. This writer published, among other books, *Spilling the Beans: Loteria Chicana*, *Drink Cultura*, *Weedee Peepo*, *The Last Supper of Chicano Heroes*.

The book *The Last Supper of Chicano Heroes* (2008) gives readers the opportunity to discover, on the one hand, some interesting facts and details about the history of the United States, their customs and holidays, their movies, books, comics, movie actors and singers. On the other hand, the life of Mexican Americans is described in this book:

“Burciaga seeks the roots of his Chicano heritage in Mexico and Texas, telling today’s Mexican Americans how the Chicano movement has changed their lives for the better. His personal anecdotes of growing up a stranger to both of his native lands speak to today’s immigrants, especially the second and third generations” (Library Journal, 2008).

Burciaga often uses humor even when narrating difficult life experiences that Chicanos have in the North American society. Such a literary technique would hopefully foster the English language learners’ interest to examine the Chicano culture.

Before reading the book, the students would research the origin of its title. In this regard, José Antoni6 Burciaga was famous not only as a poet and short story and essay writer, but also as a painter and graphic illustrator. His mural “The Last Supper of Chicano Heroes” in the student residence *Casa Zapata* of Stanford University where Burciaga lived as a fellow resident from 1985 to 1994 is considered to be one of the most

important artistic works of the Chicano Movement that took place in the United States in the 1960s.



This mural was conceived with the input of 100 students of Stanford University as well as 100 Chicano social activists:

"I had intended to depict the Last Supper; Christ and his 12 apostles were to be portrayed dining on tortillas, tamales and tequila instead of bread and wine. I dropped that idea when some students expressed dismay at my mixing humor with religion. That's when I decided to replace the religious figures with 13 Chicano heroes." (Cited in Alvero Koski, 2012)

Among the characters depicted in this mural, various outstanding Mexican people such as the painter Frida Kalo and the movie comedian Cantinflas as well as non-Mexicans, among them, Martin Luther King Jr. and Che Guevara.

In the first essay included in the book "The Last Supper of Chicano Heroes" is the essay "Bilingual Cognates". The author begins with the poem "Bilingual Love":

"Your *sonrisa* is a sunrise
that was reaped
from your smile
sewed like a *semilla*
into the *sol*
of my soul
with an ardent *pasión*,
passion *ardiente*,
sizzling in a *mar de amar*
where more is *amor*,
in a sea of *si*
filled with the *sal* of salt
in the saliva of the *saliva*
that gives *sed*
but is never sad.

Two tongues that come together
is not a French kiss

but bilingual love.”

Reading this poem would help Mexican English language learners appreciate two languages at a time – the mother language that is Spanish and the foreign language that is English due to both linguistic and aesthetic richness of these two languages achieved by using the code-switching technique through using cognates. In this connection, Burciaga points out: “I am caught by Spanish and English words that look alike but don't mean the same thing, like *sonrisa* and *sunrise*. The smile is like a sunrise, and words similar to *sol* and *soul* are metaphorically similar” (cited in Hansen, 1995).

In fact, the key topic of the essay “Bilingual cognates” is the phenomenon of bilingualism that is presented in this text in terms of some linguistic aspects such as the phonetics, semantics, and orthography of the English and Spanish languages. Further on, Burciaga narrates some anecdotes taken from the real life of various Chicanos in the United States and based on their misunderstanding and even lack of knowledge about the culture of the *Other*.

For example, the following anecdotes are about the confusion that some Chicanos would experience while pronouncing the names of the American actor Vincent Price and the movie character El Benny Lechero. The phonetic similarity between the original names and the way of perceiving them by some Chicanos would produce a comical effect:

- *Vincent Price has been known as “beans and rice” or visa-versa.*
- *El Benny Lechero was actually a short serial movie character in the fifties known as “The Vanishing Shadow”.*

Burciaga also narrates those real-life cases where if not cognates, then just mistranslating certain words or phrases from one language to the other would be described as comical as well.

- *My mother once called her comadre, and the woman's German-born husband answered. “Lucina is not in”, he said in perfect Spanish, “she is out buying grocerías” (Grocerías are coarse, vulgar statements and acts).*
- *My friend Rana has forever confused his Spanish with his English. As a highschooler, he was dazzled by a beautiful young woman and greeted her with “How are you going?” from “Cómo te va?”.*

Burciaga's sense of humor would be very helpful in motivating language students to discover ever more details about the culture of the *Other* with the aim of avoiding uncomfortable situations during their encounters with people in Mexico or during their visits to the United States.

Likewise, the so-called "chicanisms" (words and phrases in English that are pronounced with Spanish inflection, e.g. "chansa" that stands for "chance" in English) would be particularly useful for Mexican English language learners in understanding their own culture because there exists a number of "chicanisms" that are part of the common, popular speech in Mexico. In this regard, Burciaga points out that the Mexican movie actor Tin Tan and the Mexican singer Juan Gabriel were very influential in introducing chicanisms to the Spanish language of Mexico.

At the end of his book, Burciaga recounts one of his favorite anecdotes about how our minds can create humorous situations where misunderstanding in communication with the *Other* takes place. For example, once one of Burciaga's friends – Dario – asked his roommate:

"Hey Dario, where does the Lone Ranger take his trash?" Dario didn't know, so Ed sang him the answer to the tune of the television show's theme: "To the dump, to the dump, to the dump! Dump! Dump!..."

Dario laughed heartily and then went to ask a couple the same question. But Dario always had to polish his English. He cleared his throat, something he always did, and asked, "Where does the Lone Ranger dispose of his debris" The couple didn't know, so Dario sang the answer: "Ta-da-da, ta-da-da, ta-da-da-da-da..." The couple stared at him.

In order to understand the humor of such a situation, the students would need to research the famous character Lone Ranger who first appeared in a radio program in the United States in 1933, then in comics, movies, and in 2013 in the new Disney version "The Lone Ranger". It should be mentioned that there are many anecdotes in the United States that start with the question similar to that made to Burciaga's friend Dario. These questions usually have answers that coincide in their pronunciation rhythm with the rhythm of the theme melody in the movies about the Lone Ranger - the overture *Guillermo Tell* composed by Gioachino Rossini.

Conclusion

Using literature in the EFL classroom offers learners an opportunity to appreciate the linguistic richness of the target language and, thereby, foster their linguistic competence. Reading Chicano literature, in particular, would promote the learners' interest in exploring the culture of the *Other* and, thus, would help them acquire and develop their intercultural competence. In this regard, there exists a great number of Chicano writers whose literary works can be successfully used in the English language class with the aim of helping the students become aware of their own identity and that of the *Other* and of the origin and the construction of both identities.

References

- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands/La Frontera. The new Mestiza* (2nd ed.). San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- Alvero Koski, E. (2012, May 2). Murals mirror movements. *The Stanford Times*. Retrieved from <https://www.stanforddaily.com/2012/05/02/murals-mirror-movements>
- Burciaga, J. A. (2008). *The last supper of Chicano heroes: Selected works of José Antonio Burciaga*. Tucson, AZ: The University of Arizona Press.
- Collie, J., & Slater, S. (2002). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Diccionario esencial Santillana de la lengua española* (1991). Madrid, Spain: Santillana.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris, France: Éditions Didier.
- Hansen, A. (1995, October 12). Burciaga speaks about writing, culture. *The Lariat*, pp. 4. Retrieved from <https://www.baylor.edu/lariatarchives/news.php?action=story&story=8596>

Anna V. Sokolova G. is a full professor in teaching foreign languages at the Metropolitan Autonomous University in Mexico City. She has participated in various research projects on sociolinguistics in Mexico and has published the results of her studies in a number of academic event proceedings, journals, and books.

Martha Beltran Carbajal is a French language professor at the Metropolitan Autonomous University in Mexico City. She has participated in different projects on introducing cultural aspects in language classes and has a number of publications in this field in various academic event proceedings, journals, and books.

En français, s'il vous plaît : le rôle de la L1 dans des cours de culture allemande

Britta Starcke, Isabelle Wouters, et Sebastian Döderlein

Université du Québec à Montréal

Résumé

Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde (L2) ou étrangère (LE), il est nécessaire de viser non seulement le contenu linguistique spécifique, mais aussi la culture qui en est une composante intrinsèque (Amireault, 2012). Cela dit, un débat existe quant à la langue dans laquelle cet enseignement doit avoir lieu. À cet effet, certains auteurs (Amireault, 2012 ; Fitchner, 2015) discutent de l'intérêt d'amener cette dimension culturelle en se servant de la langue maternelle (L1) des apprenants. Cet article a donc comme objectif de démontrer l'importance de l'enseignement-apprentissage de la culture en L1 dans le cadre d'un programme de LE offert aux étudiants universitaires. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps deux cours portant sur la langue et la culture des pays germanophones offerts dans le programme d'allemand d'une université francophone. Dans un deuxième temps, nous expliquerons les retombées possibles que ces cours offrent à nos étudiants. Nous discuterons alors en détail des résultats que nous avons obtenus auprès de nos participants ($n = 35$), des étudiants qui sont ou étaient inscrits à des cours d'allemand. De plus, nous démontrerons que ces cours ont une influence sur la motivation de nos apprenants dans la poursuite de l'apprentissage de l'allemand LE.

Introduction

Bien que l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde (L2) ou étrangère (LE) ne se restreigne pas qu'au contenu linguistique spécifique, mais aussi à la culture qui en est une composante intrinsèque, cette dernière a un statut encore marginal étant considérée comme le parent pauvre de l'enseignement des langues (Leylaverigne et Parra, 2010). Effectivement, une langue est un code linguistique qui sert à exprimer une culture à travers laquelle elle se forme et évolue. Se pencher sur la manière de l'enseigner revêt alors un enjeu important. Cela dit, un débat existe quant à la manière d'enseigner cette composante et plus précisément, dans quelle langue cet enseignement doit avoir lieu. À cet effet, certains auteurs (Amireault, 2012 ; Fitchner, 2015) discutent de l'intérêt d'amener cette dimension culturelle en se servant de la langue maternelle (L1) des apprenants, c'est-à-dire de prendre avantage des connaissances actuelles des apprenants quant à leur propre culture et maîtrise de leur L1 pour les amener vers la langue et la culture de la langue cible.

Dans le cadre de cette étude, nous nous pencherons sur l'importance de l'enseignement-apprentissage de la culture en L1 dans le cadre d'un programme de langue étrangère offert aux étudiants universitaires. Alors que plusieurs études ont été menées dans le but d'en apprendre davantage sur les différents contextes d'apprentissage des langues (Fazio et Lyster, 1998 ; Freed, Segalowitz, et Dewey, 2004), nous voulons explorer l'enseignement de la culture en L1 dans deux contextes différents qui seront décrits dans la prochaine section et cela nous permettra par la suite d'orienter nos recherches. Cette étude représente donc le début d'un projet de recherche.

Contexte de l'étude

Considérant le contexte universitaire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), loin de l'Europe où la possibilité d'être en contact avec des germanophones est restreinte, les programmes d'allemand de l'École de langues de l'UQAM visent à faire découvrir la culture allemande au plus grand nombre d'étudiants possible. Parmi les différentes facultés et les départements de l'UQAM, certains cours sont déjà offerts en lien avec l'Allemagne et présentés en français (en histoire, en sociologie, en philosophie, en musique, en littérature ou en design). Cependant, ces cours sont très spécialisés et ne couvrent pas toute la diversité socioculturelle qu'offre l'Allemagne ni un aperçu global

des défis auxquels la société allemande fait face. En effet, l'enseignement d'une culture avec un grand C (c'est-à-dire l'histoire, la politique, les beaux-arts, la géographie, la musique, etc.) demande des réflexions approfondies (Windmüller, 2010).

Ainsi, les cours de culture du programme d'allemand misent sur les connaissances et les savoirs des étudiants à propos de leur propre culture afin de les intégrer dans le contenu de l'activité et d'offrir un point de départ pour de futures comparaisons et approches contrastives par rapport aux aspects culturels de l'Allemagne. C'est pourquoi cette étude s'intéresse au cours « Langue et culture des pays germanophones » offert à l'École de langues depuis les années 90 et portant sur la culture germanophone (voir annexe A pour le descripteur du cours ALL1030).

Ce cours est obligatoire dans le certificat du programme d'allemand et est offert comme cours optionnel dans d'autres programmes universitaires (p.ex. : baccalauréat, majeure). Il est donné chaque année en français et couvre un grand éventail de sujets socioculturels et d'actualité allemande (histoire, politique, économie, écologie, littérature, musique, médias, immigration, etc.). Parallèlement, la forme du cours est flexible et varie entre cours magistraux débats, lectures, visionnements, exercices, conférenciers invités ; le matériel pédagogique utilisé qui comporte des articles, films, documents audio, est alors diversifié et authentique (Université du Québec à Montréal, n.d.).

Également, dans la foulée de l'internationalisation, notre université a mis en place depuis les années 2000 une infrastructure de diverses écoles d'été à l'étranger, entre autres, à Berlin (voir annexe B pour le descripteur du cours ALB1031 offert dans le cadre de l'École d'été à Berlin), et ceci en collaboration avec des professeurs d'autres départements (histoire, sociologie et médias) qui offrent de leur côté un cours dans leur domaine au sujet de l'Allemagne. Les étudiants peuvent intégrer les deux cours dans leur cheminement. Par conséquent, cette collaboration avec les autres départements permet aux programmes d'allemand d'offrir à un grand nombre d'étudiants une expérience académique unique durant une période de deux mois, en immersion culturelle et linguistique. Les sujets abordés dans le cadre du cours ALB1031 sont sensiblement les mêmes que ceux enseignés dans le cours offert sur le campus (ALL1030), mais avec l'avantage de pouvoir tirer profit de la diversité socioculturelle qu'offre la ville de Berlin (Université du Québec à Montréal, n.d.).

Enfin, l'un des objectifs principaux de ce cours est d'éveiller chez les étudiants une

conscientisation interculturelle, les amenant à réfléchir à leur propre culture et à élaborer un système de représentation de la langue et de la culture allemandes qui sera constamment révisé tout au long de leur séjour (Root et Ngampornchai, 2013). Les cours tentent également de leur inspirer une plus grande confiance en leurs connaissances, compétences et habiletés. Cette approche a notamment pour but de les motiver à poursuivre leurs études ou leur recherche en lien avec l'Allemagne, et de surcroît dans la langue allemande (Université du Québec à Montréal, n.d.). Ainsi, ces cours s'inscrivent dans une approche interculturelle permettant aux étudiants d'interagir et de penser de façon culturellement appropriée, grâce au matériel d'enseignement, les contacts, les échanges, (Rathje, 2006 ; Windmüller, 2010 ; Krajewski, 2011 ; Amirault 2012).

Objectif de recherche

En somme, l'enseignement de la culture est une partie intrinsèque de l'apprentissage d'une langue. Toutefois, comme expliqué par Halverson déjà en 1985, la culture avec un grand C demeure inaccessible pour beaucoup d'apprenants qui n'ont pas encore atteint un niveau avancé en LE. C'est pourquoi, dans le cadre de la présente étude, nous nous intéressons aux retombées possibles des cours de culture allemande offerts en français (L1 des apprenants) sur le campus montréalais (ALL1030) et à Berlin (ALB1031). Par conséquent, notre objectif de recherche est le suivant : vérifier la perception d'étudiants universitaires des cours de culture donnés en L1 et l'influence de ces cours sur les différentes sphères de leur vie.

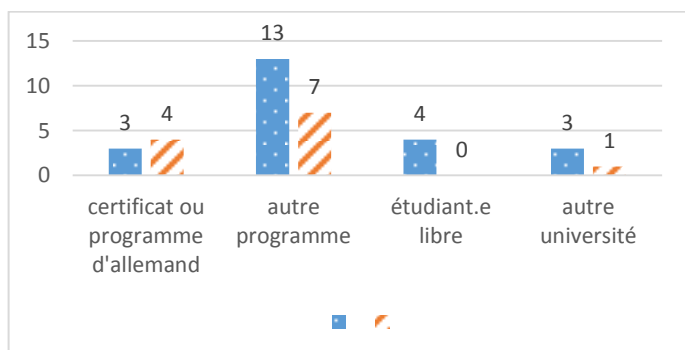
Méthodologie

Participants

Nous avons collecté des données sur la perception et l'influence d'un cours de culture allemande offert en L1 auprès de 35 participants. Ces participants âgés en moyenne de 27,76 ans (ET 9,08) sont d'anciens étudiants ou des étudiants qui étaient inscrits à des cours d'allemand offerts à la session où a eu lieu la collecte de données. Le premier groupe (G1, $n = 23$) représente les étudiants qui, au moment de la collecte de données, n'avaient pas encore complété un cours de culture allemande offert en L1 (soit ALL1030 ou ALB1031). Le deuxième groupe (G2, $n = 12$) était constitué de 12 étudiants ayant déjà complété le cours ALB1031. Le statut des étudiants des deux groupes était plutôt

hétérogène : 7 participants étaient inscrits au certificat d'allemand, 20 provenaient d'un autre programme d'études, 4 étaient étudiants libres et 4 étaient inscrits à une autre université (voir figure 1).

Figure 1 : Le statut des participants



Cours visés par l'étude

Les cours de culture visés par cette étude sont deux cours des programmes d'allemand de l'UQAM qui ont pour objectif l'enseignement de la culture avec un grand C. Ceux-ci sont offerts dans deux contextes différents : en salle de classe sur le campus montréalais (ALL1030) ou à Berlin sur le terrain (ALB1031).

Instruments de collecte

Afin de collecter des données sur la perception et les influences des cours de culture en L1, nous avons utilisé des questionnaires et un rapport de l'université concernant les inscriptions aux programmes d'allemand.

Questionnaires

Le questionnaire électronique a été construit en deux versions : l'une pour le groupe G1 et l'autre pour le groupe G2, considérant que les participants du groupe G1 n'avaient pas encore suivi un cours de culture alors que ceux du groupe G2, oui. Le questionnaire du groupe G2 comportait conséquemment plus de questions, plus précisément des questions ouvertes, car nous voulions connaître l'influence du cours ALB1031 dans les différentes sphères de la vie des participants. Les questionnaires ont été distribués et remplis à l'aide d'un logiciel.

Rapport de l'université

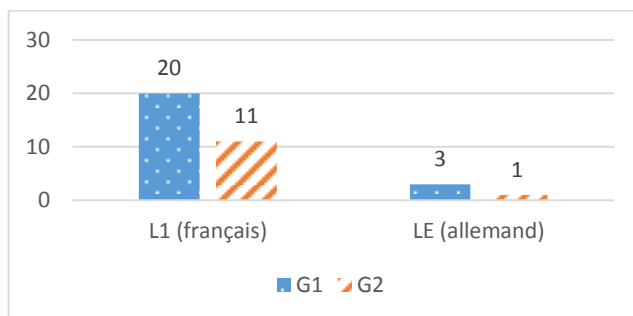
Le rapport de l'université est basé sur les inscriptions aux programmes d'allemand. Nous avons fait une analyse approfondie des données, afin de collecter des informations concernant les inscriptions et le taux de réussite des cours ALL1030 ou ALB1031. Ceci nous a permis de chiffrer le nombre d'étudiants qui se sont inscrits à des cours de langue allemande à la suite de leur réussite d'un cours de culture allemande.

Résultats

Données issues des questionnaires

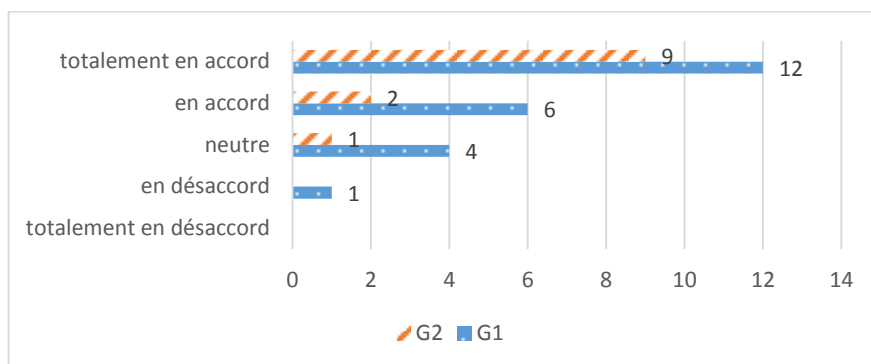
Pour ce qui est de la perception des étudiants du cours de culture offert en L1, la plupart des participants des deux groupes (G1 : 20 ; G2 : 11) mettent de l'avant leur volonté d'apprendre davantage sur la culture allemande en français (voir figure 2).

Figure 2 : Langue dans laquelle le cours de culture devrait être enseigné



Une des raisons qui pourraient expliquer leur désir d'apprendre sur la culture allemande dans leur L1 proviendrait de la facilité avec laquelle ce type d'enseignement leur permet de faire des liens entre la culture allemande et leur propre culture. En effet, la majorité des participants des deux groupes semble d'accord (G1 : 6 ; G2 : 2) ou totalement d'accord (G1 : 12 ; G2 : 9) avec cet énoncé (voir figure 3).

Figure 3 : Degré d'accord concernant la facilité de faire des liens entre la culture de la LE et la culture de la L1 dans les cours de culture en L1.



Lorsque nous leur avons demandé d'expliquer leur choix, plusieurs ont relevé l'importance de la L1 pour bien saisir les éléments du cours avant d'approfondir leurs connaissances linguistiques. Comme un participant le souligne :

P1: *La langue allemande m'a toujours intéressé, mais il m'est logique d'apprendre avant l'histoire et la culture du pays auquel j'aimerais apprendre le langage.*

L'utilisation de la L1 comme langue d'enseignement permet une meilleure compréhension de l'information présentée en classe. En outre, une des raisons principales que soulèvent plusieurs étudiants s'avère la possibilité de pouvoir s'exprimer plus facilement. Cette liberté d'expression leur permettrait de saisir les contenus plus en profondeur. Par ailleurs, ils peuvent établir des liens entre les deux cultures : en effet, 79% des participants du premier groupe, et 92% des participants du deuxième groupe mettent cet aspect en valeur.

P2: *J'aurais plus de facilité à comparer ma culture avec la culture des pays germanophones et j'aurais plus de facilité à comprendre le cours.*

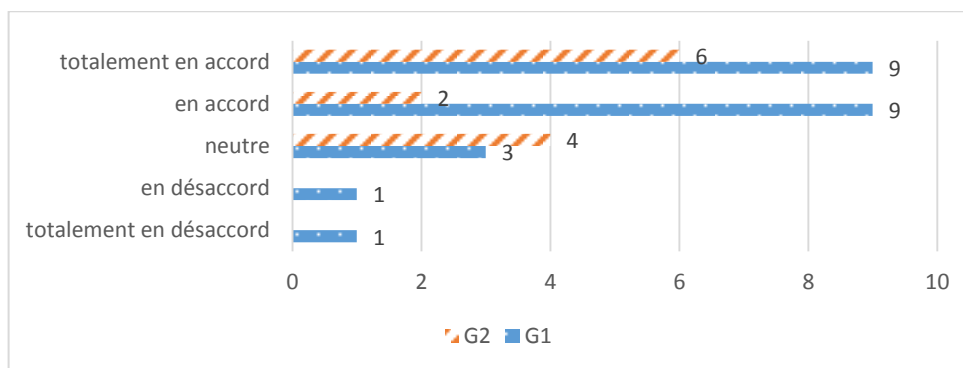
En même temps, nombreux sont les commentaires suggérant que beaucoup d'étudiants ne s'inscriraient probablement pas dans un tel cours si la langue d'enseignement n'était pas le français.

P3: *Si je n'ai pas la possibilité de parler en français, je ne m'exprimerais jamais et ne poserais pas de question, donc je ne prendrais sûrement pas le cours.*

P4: *Si le cours était donné en allemand uniquement, ce serait personnellement quelque chose qui me freinerait à m'inscrire, alors que la matière m'intéresse beaucoup.*

De plus, nous constatons que les participants sont plutôt d'avis qu'un cours de culture offert en L1 pourrait les influencer à s'inscrire par la suite à des cours de langue. Effectivement, 26 participants (G1 : 18 ; G2 : 8) sont d'accord (11) ou totalement d'accord (15) avec cette affirmation, alors que 7 sont neutres (G1 : 3 ; G2 : 4) et 2 (G1) ne sont pas d'accord (1) ou totalement en désaccord (1) (voir figure 4).

Figure 4 : Le degré d'accord des étudiants concernant la question « est-ce que le cours de culture en L1 vous motive à suivre des cours de langue allemande ? »



Par ailleurs, 9 des 12 participants du groupe G2 se sont inscrits à des cours de langue après le cours à Berlin. Plus précisément, ces étudiants ont suivi entre 2 et 10 cours d'allemand (moyenne : 3,56 [ET : 2,6]) après leur séjour dans la capitale allemande. Certains étudiants rapportent que c'est effectivement l'expérience du cours de culture à Berlin qui a orienté leur choix de suivre des cours de langue allemande.

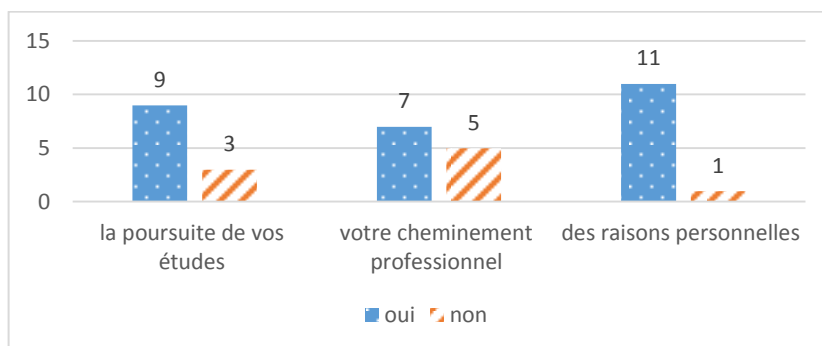
P5: *Il [le cours ALB1031] reste l'une des expériences (...) les plus belles et les plus enrichissantes. C'est véritablement le point tournant dans ma décision d'apprendre l'allemand*

P6: *L'École d'été à Berlin [ALB1031] a été une expérience déterminante dans mon parcours académique.*

En nous penchant plus précisément sur l'impact du cours ALB1031 sur l'intérêt des aspects culturels des pays germanophones des participants du groupe 2, nous constatons que leur expérience à Berlin a joué un rôle clé dans diverses sphères de leur vie.

Effectivement, 9 répondants du groupe G2 se disent intéressés par des aspects culturels des pays germanophones pour la poursuite des études, 7 pour leur cheminement professionnel et 11 pour des raisons personnelles (voir figure 5).

Figure 5 : L'influence du cours ALB1031 dans différentes sphères de la vie des participants



De plus, il s'avère que sur les 12 répondants ayant suivi le cours de culture à Berlin, 10 ont effectivement réalisé à nouveau un séjour dans un pays germanophone que ce soit pour des raisons professionnelles (5) ou académiques (5). Également, presque tous les participants de ce groupe (11) sont retournés en Allemagne pour des raisons personnelles.

Finalement, nous constatons que le cours ALB1031 peut avoir des répercussions non négligeables dans la vie des étudiants. Le témoignage de deux anciens étudiants de ce cours ayant maintenant atteint le niveau C1 en langue allemande (CECRL, voir Conseil de l'Europe, 2001/2009) le démontre bien :

P7: *L'École d'été à Berlin a été une expérience des plus riches et une plaque tournante dans mon cheminement académique, professionnel et personnel. [...] C'est cette formule originale d'initiation à une culture qui a fait naître mon désir de retourner en Allemagne et à mon retour, l'idée d'apprendre l'allemand s'est imposée d'elle-même. J'ai donc assorti ma formation juridique de cours de langue et j'ai ensuite entrepris plusieurs séjours en Allemagne [...]. Je termine aujourd'hui mon baccalauréat en droit avec la ferme intention de mettre à profit ma maîtrise de l'allemand en appliquant pour un stage professionnel au Parlement allemand durant l'année 2019.*

P8: *Cette expérience a eu une influence déterminante sur ma trajectoire*

personnelle et sur mon parcours académique. [...] un cours de Langue et culture allemandes en français à Berlin a consolidé mon intérêt pour la langue, l'histoire et la culture des pays germaniques.

Données issues du rapport de l'université

ALL1030

Pour ce qui est des données de l'université concernant les inscriptions au cours ALL1030 offert sur le campus entre 2011 et 2018, nous avons vérifié dans un premier temps la provenance des programmes des étudiants inscrits, et deuxièmement, combien d'étudiants se sont inscrits à un cours de langue allemande par la suite.

Tableau 1: Étudiants inscrits au cours ALL1030 (sur le campus)

année	programme			total
	certificat en allemand	étudiants libres	autres programmes	
2011	25	5	11	41
2012	13	19	8	40
2013	13	11	7	31
2014	13	11	4	28
2015 (hiv)	5	8	18	31
2015 (aut)	19	7	12	38
2016 (hiv)	9	3	13	25
2016 (aut)	19	8	5	32
2017 (aut)	9	2	10	21
2018 (hiv)	10	7	21	38
total	135	81	109	325
total %	41%	25%	34%	100%

Premièrement, des 325 étudiants qui ont réussi le cours ALL1030 sur le campus entre 2011 et l'hiver 2018, 59 % sont soit des étudiants inscrits dans d'autres programmes que ceux d'allemand, soit des étudiants libres (tableau 1). De ce nombre, 53 % n'ont aucune connaissance de l'allemand avant leur inscription au cours de culture. Après le cours de culture, 31 % de ces étudiants se sont inscrits à un premier cours de langue allemande.

ALB1031

Lorsque nous regardons les données pour le cours ALB1031 entre 2011 et 2017, nous constatons que des 70 étudiants ayant réussi ce cours, 93 % ne provenaient pas du programme d'allemand de l'UQAM. En effet, seulement cinq étudiants, 7 % des répondants, étaient ou sont inscrits dans le certificat en allemand (tableau 2).

Tableau 2 : Étudiants inscrits au cours ALB1031 (Berlin)

année	programme				total
	certificat en allemand	étudiants libres	autres programmes	autres universités	
2011	0	1	22	3	26
2014	1	1	7	---	9
2015	0	1	13	1	15
2017	4	---	16	---	20
total	5	3	58	4	70
total %	7%	4%	83%	6%	100%

Du côté des cours de langue allemande suivis par les participants de ce groupe, il est intéressant de noter que plus de deux tiers de ces 70 étudiants se sont inscrits à des cours d'allemand avant et/ou après leur séjour. Plus précisément, 24 étudiants ont suivi au moins un à deux cours avant leur séjour à Berlin et 23 étudiants en ont pris avant et après leur séjour. Les données de l'université révèlent que seulement 23 étudiants parmi ces 70 n'ont suivi aucun cours de langue allemande ni avant ni après leur séjour à Berlin, soit un peu moins du tiers de ces étudiants.

Discussion

Premièrement, comme l'ont rapporté Leylavergne et Parra (2010), la culture est souvent le parent pauvre de l'enseignement d'une langue et c'est pour cette raison qu'il faut lui faire une place, sa juste place. C'est pourquoi un cours complet, dans deux contextes différents, est consacré à l'enseignement de la culture dans les programmes d'allemand de l'UQAM. Quant au débat concernant la langue dans laquelle cet enseignement doit avoir lieu, nos résultats démontrent que les participants de notre étude semblent croire que d'apprendre sur cette dimension culturelle en se servant de leur L1 peut être bénéfique pour eux, ce qui corrobore l'étude d'Amireault (2012). En d'autres mots, à l'instar de l'étude de Fitchner (2015), nos participants perçoivent de manière positive l'enseignement de la culture allemande dans leur L1. Principalement, comme il a été rapporté dans les questionnaires par les étudiants, parce que ceci leur permet de pouvoir réfléchir et de s'exprimer plus facilement sur des sujets portant sur la culture avec un grand C, ainsi que de faire des comparaisons nécessaires avec leur propre culture.

Par ailleurs, le fait d'offrir un cours de culture en L1 semble répondre au problème soulevé par Halverson (1985) concernant le manque de ressources linguistiques des apprenants de langue pour saisir finement les aspects de la culture.

De plus, nous avons montré que ce cours a une influence non négligeable sur la motivation de nos apprenants à débiter ou à poursuivre l'apprentissage de l'allemand LE. La grande majorité des participants du cours ALB1031 ne provient pas d'un des programmes d'allemand, et malgré cela, plusieurs parmi eux ont continué à approfondir leurs compétences linguistiques en allemand après leur séjour à Berlin. Ce constat nous a incités à entreprendre des analyses avec les données de l'université. Nous avons ainsi constaté qu'un tiers des étudiants provenant d'un autre programme choisissait d'apprendre l'allemand après avoir réussi un cours de culture allemande (Université du Québec à Montréal, 2018). Dans cette perspective, il serait intéressant de conduire des entrevues avec certaines de ces personnes pour approfondir le sujet et mieux comprendre les motivations qui sous-tendent ce choix. Cette cueillette de données pourrait nous permettre de vérifier plus en détail le poids réel de ce cours sur la poursuite des études ou du cheminement professionnel des étudiants en lien avec l'Allemagne ou la langue allemande.

Par ailleurs, les questions ouvertes du questionnaire distribué aux participants du groupe G2 nous ont permis d'observer que certains étudiants pouvaient orienter leurs parcours universitaire et/ou professionnel à partir du cours de culture. En effet, un participant nous a rapporté qu'après avoir suivi le cours ALB1031, il a décidé d'arrimer à son baccalauréat des cours d'allemand pour obtenir son certificat d'allemand (30 crédits) et projette un stage dans la capitale allemande (voir P7), stage possible certes grâce aux connaissances acquises dans sa formation au baccalauréat, mais seulement réalisable grâce à sa maîtrise de la langue allemande et sa compréhension socioculturelle de l'Allemagne.

Finalement, les cours de culture en L1 ont réussi à amener les participants du groupe G2 à s'intéresser à la culture germanophone au-delà du cours. Dans cette optique, il était légitime de chercher à savoir s'ils ont maintenu un lien avec l'Allemagne ou avec un autre pays germanophone depuis leur retour. Nous avons observé que c'était effectivement le cas pour certains étudiants, et ce, non seulement pour des raisons personnelles, mais aussi pour des projets liés à leurs études ou à leur vie professionnelle.

En effet, presque la totalité des participants a rapporté que leur expérience dans le cours ALB1031 a suscité un retour dans un pays germanophone. Il serait alors pertinent de creuser davantage le sujet en explorant ces raisons professionnelles ou académiques qui poussent les étudiants à retourner dans un pays germanophone après le cours ALB1031. Bien entendu, il est possible que le cours de culture ait une influence sur les futurs choix des étudiants. Par contre, plus de données seraient nécessaires pour bien comprendre l'étendue de cette influence sur les diverses sphères de la vie des étudiants.

Références

- Amireault, V. (2012). La rencontre des langues et cultures en contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le système universitaire chinois. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, 4, 51-63.
- Conseil de l'Europe (2009). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.(Travail original publié en 2001)
- Fazio, L., et Lyster, R. (1998). Immersion and submersion classrooms: A comparison of instructional practices in language arts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(4), 303-317.
- Fichtner, F. (2015). Learning culture in the target language: The students' perspectives. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 48(2), 229-243. Repéré à <https://doi.org/10.1111/tger.10197>
- Freed, B. F., Segalowitz, N., et Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275-301. Repéré à <https://doi.org/10.1017/S0272263104262064>
- Halverson, R. J. (1985). Cultural and vocabulary acquisition: A proposal. *Foreign Language Annals*, 18(4), 327-332. Repéré à <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/1311692854?accountid=14719>
- Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 137-153. Repéré à <https://doi.org/10.1177/1475240911408563>

- Leylaverigne, J., et Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Próxima*, 13, 116-129.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz—Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1-21. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384>
- Root, E., et Ngampornchai, A. (2013). "I came back as a new human being": Student descriptions of intercultural competence acquired through education abroad experiences. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 513-532. Repéré à <https://doi.org/10.1177/1028315312468008>
- Université du Québec à Montréal. (n.d.). ALB1031-Initiation à la langue et à la culture allemande. Repéré à <https://etudier.uqam.ca/cours?sigle=ALB1031>
- Université du Québec à Montréal. (n.d.). ALL1030-Language et culture des pays germanophones. Repéré à <https://etudier.uqam.ca/cours?sigle=ALL1030>
- Université du Québec à Montréal. (2018). *Inscriptions - cours programme d'allemand- Université du Québec à Montréal*. Montréal, Canada : École de langues- UQAM.
- Université du Québec à Montréal. (n.d.). UQAM - International - Bourses à la mobilité. Repéré à http://www.international.uqam.ca/pages/etu_uqam_bourses_mobilite.aspx
- Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergis Chine*, 5, 133-145.

Britta Starcke est maître de langue en allemand, École de langues, Université du Québec à Montréal. Elle se spécialise tant dans l'enseignement de la langue allemande que dans celui de la culture allemande. De plus, elle s'implique activement dans l'internationalisation des étudiants de son université, notamment en développant des écoles d'été à l'étranger (p.ex. : Allemagne, Chine, Maroc) et en promouvant divers programmes d'échanges entre le Québec et l'Allemagne.

Sebastian Döderlein, PhD (histoire allemande, Université Concordia, 2016), est chargé de cours, École de langues, Université du Québec à Montréal. Il enseigne la langue et la

culture allemandes en plus d'être responsable de l'organisation de l'École d'été à Berlin (ALB1031). Ses recherches portent principalement sur l'histoire sociale et la mémoire collective allemande des XIXe et XXe siècles, ainsi que sur le rôle de la culture dans les cours de langue allemande.

Isabelle Wouters est doctorante au Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal. Elle travaille comme assistante d'enseignement à l'École de langues de l'UQAM, collabore à l'organisation de l'École d'été à Berlin et est assistante de recherche à la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socioculturels du numérique en éducation. Ses recherches portent principalement sur l'enseignement de la prononciation et l'utilisation des technologies dans les classes de L2.

Annexe A

Descripteur du cours ALL1030 : Langue et culture des pays germanophones

« Ce cours donné en français est une introduction générale à la langue et à la culture des pays germanophones. Les étudiant.e.s pourront y acquérir des connaissances au sujet des particularités de la langue allemande ainsi qu'au sujet des différentes structures sociales, politiques et culturelles de l'Allemagne, de la Suisse et de l'Autriche. À l'issue de ce cours les étudiant.e.s sauront mieux comprendre, analyser, évaluer et apprécier les diverses caractéristiques des sociétés des pays germanophones. Différents thèmes seront abordés : l'origine de la langue allemande et les particularités langagières et culturelles des pays germanophones ; les réalités politique et économique contemporaines ; les grands courants artistiques. Étude de textes littéraires et d'articles de journaux en langue française. Modalités : Visionnement d'extraits de films et discussions. Invitation de conférenciers au besoin. Utilisation des technologies éducatives appropriées en salle de classe. » (Université du Québec à Montréal, n.d.).

Annexe B

Descripteur du cours ALB1031 : Initiation à la langue et à la culture allemandes

« Ce cours est donné à la fois en allemand et en français à Berlin dans le cadre des Écoles d'été de l'UQAM. Il permettra aux étudiants de découvrir les multiples facettes et attraits de la capitale allemande tout en apprenant les bases de la langue allemande. À la fin de cette activité, les étudiants seront en mesure de communiquer de façon très simple avec des germanophones. Lieu idéal pour suivre les traces de l'histoire allemande, Berlin servira de toile de fond à un choix de différents thèmes : le rôle de la capitale allemande sur les plans socioéconomique, culturel et linguistique; le système d'éducation allemand ; les manifestations artistiques de l'Allemagne actuelle (architecture et design, arts plastiques, cinéma, littérature, musique, radio, télévision et théâtre). Le cours sera complété par des excursions et des visites guidées, des lectures, des visionnements, des présentations et des discussions » (Université du Québec à Montréal, n.d.)

Hacia un repertorio de actividades y tareas destinadas a desarrollar la competencia intercultural en ele

Graciela Vázquez

Freie Universität Berlin

Resumen

El artículo gira en torno al desafío que supone implementar en clase de ELE, especialmente en los primeros niveles, algunos de los principios que subyacen al concepto de competencia intercultural. Partiendo de definiciones operativas presentaré una tipología de actividades abiertas que podrían funcionar como modelos adaptables a diversos contextos. Teniendo en cuenta que la competencia intercultural es una competencia transversal se brindarán algunos ejemplos en los ámbitos de la interacción y comprensión oral y escrita, mediación y comprensión audiovisual. El artículo consta de cuatro apartados: una introducción que funciona como marco del estado de la cuestión. Sigue un segundo apartado que consiste en una relación de las ideas y creencias del profesorado, basadas en la experiencia y que completa el apartado anterior. Ambos constituyen la base de una tipología de actividades. No son pocas las cuestiones a resolver dentro del enfoque intercultural, entre otras, la evaluación y la progresión didáctica como así también la implementación de textos multimodales y lo que denominamos la paradoja de la discrepancia. El cambio de paradigma en cuanto a la meta del aprendizaje de lenguas (de un hablante cuasi nativo a un mediador o mediadora intercultural) más que un reto teórico es una batalla metodológica.

Introducción

La competencia intercultural es un constructo que aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras debe diferenciarse necesariamente de otros contextos educativos más amplios como los que se plasman en un documento publicado por el Consejo de Europa llamado “*Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic*” (2016). Hoy en día la clase multicultural y plurilingüe es más la norma que la excepción y es precisamente en ese contexto donde el castellano es la tercera o cuarta lengua extranjera. Ahora bien: multicultural no es sinónimo de intercultural: es un término que simplemente alude a un factor numérico de culturas que comparten un espacio pero no detentan una relación mutua y sí potenciales conflictos. De lo multicultural a lo intercultural y transcultural se accede a través de un proceso de negociación de roles, valores, espacios, etc. con un denominar común; la tolerancia, donde la biografía personal y académica cumplen roles decisivos.

En ese sentido el *Marco Común de Referencia* (MCER) con sus nuevos descriptores (2018) y el *Marco para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas* (MAREP) (2013) resultan más idóneos como bases programáticas para la redacción de curricula y materiales didácticos. En EE.UU., el equivalente sería *The National Standards for Foreign Language Education*.

En un mundo globalizado, las experiencias interculturales son cotidianas no solo cuando se viaja por ocio, trabajo o estudios sino cuando cruzamos fronteras visibles o invisibles dentro de la misma ciudad donde vivimos.

Cuando hablamos de la dimensión intercultural o enfoque intercultural en el aprendizaje de lenguas nuestra definición dependerá en qué parte del mundo nos encontramos y cuáles son las ideas, creencias y sistemas políticos reinantes. Evidentemente en Europa la visión del mundo es eurocentrista y el tema de la interculturalidad está dominado por academia anglosajona. Todo el mundo estará de acuerdo conmigo que si MCER y el Plan del Instituto Cervantes hubiera sido desarrollado por un grupo de países árabes o africanos sería bastante diferente a lo que es y otro gallo nos cantare. Con todo, hay que reconocer los serios intentos curriculares que se conocen como “Aprendizaje Global” (Büter, 2018).

No sabemos con absoluta certeza cómo se produce el aprendizaje de una lengua extranjera en condiciones formales. El rendimiento es diverso a pesar de que el tiempo de exposición, los materiales, el modelo es el mismo. Durante las últimas décadas, por lo menos en Europa, la didáctica de de L2 y ELE desarrolló enfoques que descansan sobre investigaciones básicas y aplicadas que podrían sustentar la metodología con datos empíricos. Dichas investigaciones giran en base al sistema lingüístico, la interlengua, las estrategias de comunicación y las variables que afectan el aprendizaje entre otros focos de interés. Resumiendo, y a riesgo de una simplificación altamente criticable podemos decir que el aprendizaje de una lengua no es otra cosa que un infinito plantear y plantearse hipótesis, que autogeneran corroboración y rechazo.

Asimismo, los documentos programáticos (MCER, MAREP y PCIC) ponen el acento en las necesidades reales de la lengua entendiendo por necesidades el mundo laboral y universitario ejerciendo de ese modo una profunda impronta en los materiales, los currícula y la evaluación. En lo que se refiere a la competencia intercultural, tanto el MCER como el PCIC detentan carencias constatables (González Plasencia, 2017).

Conceptos claves tales como textos polimodales, objetivos vs. productos de aprendizaje, competencia vs. habilidades, pruebas de dominio vs. test de diagnóstico y la idea de agencia son algunas de las señas de identidad que caracterizan la enseñanza en el siglo XXI. Sin embargo hay un constructo que atraviesa de manera transversal a todos los demás sin el cual ya no se concibe el aprendizaje y es el llamado aprendizaje o enfoque intercultural (Vázquez & Lacorte, en prensa). Si de por sí ya resulta complejo explicar la construcción de la interlengua a través de datos lingüísticos, por las innumerables variables que entran en juego mucho más complejo resulta todavía explicar cómo se construye el comportamiento intercultural, cómo se desarrolla la consciencia intercultural y en última instancia si la interculturalidad es no evaluable o en todo caso si es posible y hasta aconsejable hacerlo. En líneas generales, la competencia intercultural es un constructo del discurso pedagógico que se relaciona con una dimensión humanística. Plasmada, por ejemplo, en los documentos del Consejo de Europa, se trata de una visión pedagógica con la cual es imposible no estar de acuerdo. Los trabajos de Claudia Borghetti se acercan más a la práctica, pero están basados en investigaciones con sujetos de programas de intercambio. Claire Kramsch, basándose en algunas publicaciones de estudiantes de DAF (alemán como lengua extranjera) construye una teoría interesante: la

Hacia un repertorio de actividades y tareas destinadas a desarrollar la competencia intercultural en el aula como tercer lugar (Kramsch, 2008). Insisto en lo teórico. En castellano abundan los trabajos de TFM (Trabajos de Fin de Máster) que se dedican a aspectos parciales (el empleo de cómics, el análisis de estereotipos). Una publicación reciente (González Plasencia, 2017) aboga por el abandono de estudios interculturales contrastivos dentro del así llamado “panhispanismo”. Mi intención es que si bien toda esta bibliografía es interesante y en parte aplicable no da cuenta del desarrollo de la competencia intercultural a través de actividades para principiantes en lo que se considera el contexto de ELE en el mundo: la clase endolingüe impartida por un profesorado no nativo. Por esa razón mencionaré de manera sucinta lo que entiendo por principios básicos y a riesgo de ser simplista afirmaré que sustentan la base de las actividades de clase que podrían contribuir al desarrollo de competencia intercultural en contextos de no inmersión.

Competencia intercultural: nociones básicas

Existen numerosas definiciones de cultura, incluso de interculturalidad. Sin embargo, parece indispensable aferrarse a una para poder diseñar actividades coherentes sin caer necesariamente en clichés. El enfoque intercultural consiste en la adquisición del código lingüístico y la internalización de los patrones socioculturales en que se inserta la lengua que se aprende (Byram, 2014). Si utilizamos la conocida metáfora del iceberg tendremos en como punto visible los conocimientos o saberes socioculturales y sus prácticas, mientras que en la base del mismo estarían los valores, ideas, creencias y actitudes subyacentes más la consciencia intercultural de la que habla Fantini (2002). La relación entre una parte y otra se da a través de operaciones cognitivas y empáticas que van desde la aceptación al rechazo e implican el pensamiento crítico, la interpretación, etc. El desafío es cómo se plasma todo lo anterior en actividades y tareas para desarrollar la consciencia intercultural que teóricamente detenta ese sujeto llamado hablante intercultural.

- La competencia intercultural es un objetivo que se relaciona con los sistemas educativos en general y atraviesa todo el currículum no solo las lenguas extranjeras. En este último caso presenta ciertas características diferenciadoras y particulares. Se constata una tendencia a entender la inter- o transculturalidad

(según el contexto) como un proceso contrastivo entre la L1 (o lengua de instrucción según el caso) y otras L2 o L3 o L4.

- El modelo inmediato de competencia intercultural es la persona que enseña, alguien que detenta una o varias identidades culturales y consciente o inconscientemente aplica una metodología acorde a su biografía, valores y experiencia con respecto a la cultura o culturas de la lengua en cuestión. De allí que la competencia intercultural sea un componente decisivo en la formación del profesorado. (Moreno y Atienza, 2016)
- La competencia intercultural es imprescindible en el mundo que nos ha tocado vivir. No me voy a detener en esto puesto que las razones principales se mencionan con frecuencia, por ejemplo, en el trabajo de Martin y Nakayama citado por González Plasencia (2017). Es un constructo complejo que incluye valores, actitudes, habilidades y conocimientos (Council of Europe, 2018b, p. 38). El concepto de cultura es complejo y se refiere no solo a la cultura como fenómeno étnico sino también implica la cultura tecnológica producto del mundo de la información y las culturas académicas producto de los programas de intercambio
- Conceptos como civilización y cultura o pragmática o contenidos socioculturales constituyen la base de la competencia intercultural (los conocimientos, el saber) pero no garantizan automáticamente un comportamiento intercultural o transcultural (el saber ser / actuar o el saber comprometerse).
- La bibliografía existente, por lo menos en Europa, está fuertemente influida por lenguas que no son el castellano, especialmente el inglés y en parte el francés, lo cual desde el punto de vista intercultural podría ser problemático.
- El cambio de paradigma en lo se refiere a la aproximación al hablante nativo ideal como modelo y objetivo del aprendizaje de lenguas por el de hablante intercultural responde más a una ideología económica y/o política (Van Vliet, 2015) pero desde el punto de vista didáctico no contamos con una definición de lo que es el hablante intercultural en el contexto escolar o universitario. Sin embargo, podemos decir que un hablante intercultural es una persona que en situaciones de contacto puede interactuar satisfactoriamente alcanzando sus

objetivos comunicativos o, en su defecto, negociar significados para beneficio de las personas involucradas.

- En el ámbito de la interculturalidad abunda la teoría pero escasea el material y las actividades a través de las cuales se pueda transmitir de manera sistemática y progresiva los elementos sobre los cuales construir el comportamiento / la competencia intercultural. Los formatos utilizados provienen de otras disciplinas, tales como la etnografía o los estudios culturales y deben ser adaptados al nivel lingüístico del estudiantado.
- La enemiga del enfoque intercultural es la complejidad lingüística o el nivel de lengua. En las actividades interculturales hay etapas pero no una progresión de lo fácil a lo difícil. La relación entre una parte y otra se da a través de operaciones cognitivas, afectivas y críticas que van desde la aceptación al rechazo e implican la comparación crítica y la interpretación, etc. El proceso del etnocentrismo al relativismo —Bennet (2004), citado por Moreno y Atienza (2016) — sigue ciertos patrones generales: negación >> >defensa >>> minimización >>> aceptación >>> adaptación >>> integración. Demás está decir que no siempre se cumplen. El desafío es cómo se plasma todo lo anterior en el contexto de una clase “deslocalizada”, es decir, en un medio endolingüe, con un plan curricular impuesto (o no), con materiales publicados por editoriales y sistemas educativos producto de las ideologías político-económicas reinantes a las que se adhiere a menudo de manera poco reflexiva, por cuestiones de tiempo, comodidad o necesidad.

En el aprendizaje de lenguas, las nociones y funciones interculturales se transmiten a través del contenido de diversos géneros textuales. Quizás la paradoja de la discrepancia se pueda resolver pensando no en una programación de contenidos, sino de tipos de textos que vayan de la imagen a la prosa, primero textos polimodales o textos discontinuos en primera instancia y después textos lineares.

Ideas y creencias: ¿temores infundados?

En la enseñanza todavía persisten ciertas ideas y convicciones que serían convenientes ir desterrando.

- La competencia intercultural es una actitud frente a la vida que no se aprende a través de actividades de lengua sino solamente viajando, en intercambios escolares o universitarios, prácticas en el extranjero, a lo sumo viendo películas. Nadie aprende a través de la experiencia de los demás. Podría ser correcto pero es posible escenificar situaciones interculturales, actuarlas y analizar los resultados como se practica en los estudios culturales.
- Los elementos interculturales están presente en todos los materiales: no debe tratarse como enseñanza explícita. Es la cultura y no la interculturalidad (es el producto y no es proceso) lo que está presente y es importante analizarlo en términos de estereotipos y clichés.
- La competencia intercultural descansa sobre procesos cognitivos y afectivos. Reflexionar sobre ellos solo es posible en la lengua nativa si queremos alcanzar un cierto nivel de profundidad. De lo contrario se corre el riesgo de banalizar el tema. Es verdad, pero el contenido de los formatos puede adaptarse al nivel lingüístico. Los libros para los primeros niveles también suelen presentar textos adaptados.
- Existen varios tipos de conocimientos culturales: los que se basan en conocimientos sociales y los de carácter lingüístico. Estos últimos son más importantes que los primeros. No se trata de más o menos importancia, se trata de cuáles constituyen la base de otros.
- El hablante intercultural adulto no necesita “sermones” políticos. El “saber comprometerse” no se relaciona con el aprendizaje de lenguas. Es una decisión personal. La clase de lenguas, sin embargo, es un excelente escenario para percibir otras realidades.
- Las personas que enseñan no puede “dominar” todas las culturas relacionadas con la lengua que enseña. Correcto pero no es imprescindible. Nunca el acceso a la información fue más fácil que en la actualidad. Lo que debe dominar es un sistema de análisis de dichas informaciones que permitan reflexionar y desarrollar una actitud crítica frente a ella. En otras palabras: lo que hace con respecto a la cultura propia se puede aplicar a otras culturas. (Byram, Gribkovay, y Starkey, 2002).

Hacia un repertorio de actividades y tareas destinadas a desarrollar la competencia intercultural en ele

El siguiente apartado tiene por objetivo reducir la complejidad de ideas que implica hablar de cultura y competencia intercultural.

Hacia una tipología de actividades y sus características

Definimos una actividad como un escenario o situación en la que las personas que aprenden deben interactuar. Se trata por lo general de una escenificación didáctica que tiene tanto un objetivo como un producto de aprendizaje claramente definidos y comprendidos por las personas que participan. La participación supone adoptar roles y los textos constituyen el guion que dispara la interacción.

El común denominador de las actividades para el desarrollo de la competencia intercultural es que se trata de actividades de respuesta abierta, es decir, el criterio de evaluación no es correcto o falso sino más bien “de acuerdo, justifique su respuesta”.

Podría existir una progresión: de las actividades monoculturales a las interculturales y de las interculturales a las transculturales. Ejemplo de las primeras podría ser la cápsula cultural o la metáfora del iceberg (fase de sensibilización sobre la propia cultura, reflexión sobre la propia identidad y valores); “la otra mirada” puede ejemplificarse con testimonios de la(s) cultura(s) a descubrir a través de diversos medios y el desarrollo de un juicio crítico. La transculturalidad sería la adopción de otros parámetros culturales que modifican los propios en un proceso de aculturación o la creación de un tercer espacio en palabras de Kramsch (2008 y 2011). En ese caso estaríamos frente a un discurso simbólico propio que implica integración y una posible adaptación. Otra posibilidad es la aplicación del modelo de las dimensiones (Borghetti, 2011 citada por González Placencia, 2016): de lo cognitivo a lo afectivo, de lo afectivo a la consciencia intercultural o reflexión crítica. El modelo incluye una primera fase que consiste en elaborar comparaciones que se relacionan con la colectividad (se elaboran contrastes); una segunda fase de carácter individual que implica la afectividad y la cognición y una tercera (la de la reflexión crítica) que implica tanto a las personas como a la colectividad. En pocas palabras: la propuesta consiste en actividades de material deslocalizado para reflexionar sobre cómo se construye el concepto de interacción-comunicación transcultural en base a fenómenos universales y no solo relacionados con la lengua meta.

Si bien se trata de una propuesta atractiva contiene sin embargo algunos aspectos discutibles, como por ejemplo cuál es el objetivo de la clase de ELE.

Personalmente prefiero seguir ahondando en lo que he llamado la paradoja de la discrepancia, que no es otra cosa que la relación desproporcional que se percibe entre el nivel lingüístico y la complejidad cognitiva de estudiantes de nivel universitario que por su biografía, edad, contexto, posibilidades académicas y económicas han tenido experiencias interculturales varias y tienen una opinión al respecto. A esta altura del partido resulta poco original afirmar que los textos no son fáciles ni difíciles sino las actividades que se supone que están relacionadas con ellos. Sin embargo hay niveles de complejidad en los textos que vienen dadas por cuestiones intrínsecas y extrínsecas. No entraremos ahora en este tema. Afirmamos, sin embargo, que más alto el nivel de polimodalidad adquiera un texto, mayor es el potencial de comprensión para quien se acerca a él. Más sistemas semióticos se combinan, más alta la probabilidad de comprensión (lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial). Ejemplos de textos multimodales son las páginas web, los libros ilustrados, artículos de prensa con infografías, estadísticas, gráficas, los cómics, los grafitis y la novela gráfica entre otros y lógicamente los documentos audiovisuales que permiten ser manipulados para su mejor comprensión.

No existe todavía un manual ELE con un enfoque intercultural claro pero casi todos contienen elementos que potencialmente podrían serlo. Sin embargo todavía prevalece la información y los conocimientos (los temas son las vacaciones, la comida, las tradiciones, el arte establecido, los hábitos de consumo). En otras palabras, los aspectos placenteros que no dan una imagen necesariamente real de las culturas en cuestión; o lo que todavía es llamativo, algunas regiones se relacionan solo con problemas sociales, como ser la pobreza, la infancia, desamparada, las dictaduras, etc. En uno u otro caso no salimos de la esfera de los hechos. Lamentablemente muchos todavía detentan clichés innecesarios que podrían pensar ya superados (Bravo-García y Gallardo Saborido, 2015). Ya en 1978, sin embargo, un incómodo hispanista alemán (Martin Franzbach) advertía sobre la necesidad de poner en tela de juicio los programas de lengua escolares. Estos no podían reducirse a cuestiones funcionales en la economía o el turismo. Una década después, Michael Byram, uno de los padres de la interculturalidad europea, reconoce la influencia que ejerció sobre él la teoría del *Landeskunde* alemán. (Byram, 2014) En “Con dinámica: Competencias y

Hacia un repertorio de actividades y tareas destinadas a desarrollar la competencia intercultural en ele estrategias” (Vázquez et al., 2009) se ha introducido en cada unidad una página denominada “La otra Mirada” que explícitamente aborda los conocimientos, la afectividad y la consciencia intercultural destinadas a desarrollar la competencia intercultural.

Nunca el acceso al conocimiento fue inmediato como en el siglo XXI pero cómo transformar el conocimiento en aprendizaje requiere una serie de habilidades, tales como plantear o plantearse objetivos, planear pasos para alcanzarlo, determinar qué estrategias son más efectivas, resolver problemas de modo individual o en equipo, analizar de manera crítica una situación, etc. No son los conocimientos sino su interpretación y significado simbólico lo que nos da acceso o nos distancia de otras culturas y el desarrollo de estrategias el mecanismo que puede o podría permitirlo. De todos modos y partiendo de la realidad imperante (el acceso a la web 2.0 como fuente de información más frecuente) conviene acercarse a sus productos de manera crítica y reflexiva. La literacidad polimodal debería ser una asignatura obligatoria desde los comienzos de la educación reglada. Algunos estudios recientes (Vuksanovic, 2018) ponen en tela de juicio la influencia de la web 2.0 en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la actitudes dada la baja correlación que detentan. Sin embargo, la cultura tecnológica relacionada con la web 2.0 constituye una parte indiscutible de la cultura de aprendizaje y ocio juvenil y es muy probable que este estado de cosas siga desarrollándose.

A riesgo de simplificación, presentamos a continuación una serie de principios que podría guiar la creación y evaluación de actividades y tareas inter o transculturales.

- Sintonía entre el producto de aprendizaje (actitudes, valores, conciencia intercultural, conocimientos) con el conocimiento del mundo, la conciencia intercultural en la L1 y la competencia comunicativa (conocimientos lingüísticos, sociopragmáticos, discursivos y estratégicos). Se trata de crear un contexto adecuado.
- Input auténtico: los géneros textuales utilizados corresponden a situaciones sociales reales fuera y dentro de la clase aportando así foco en el significado basado en el foco en la forma.
- Respuesta abierta que favorece el intercambio y la interacción entre las personas de la clase.

- Secuenciación que permita que una actividad o tarea pueda cumplirse ya que cada nuevo movimiento descansa sobre el anterior pero plantea un nuevo desafío de aprendizaje.
- Identificación: quien aprende percibe la actividad o tarea potencialmente afin a sus intereses comunicativos, características personales o tolerancia afectiva.
- Integración de estilos de aprendizaje que garantice un mínimo de diferenciación.
- Organización social de la clase: el trabajo individual, de pares o grupal debe estar garantizado de modo tal que el principio de agencia funcione.
- Explicitación de la tarea final y de las tareas facilitadoras: saber en todo momento porqué se realiza la actividad y qué herramientas permiten llevarla a cabo con éxito.
- Diversidad de formatos: garantizar una variedad que coincida con las secuencias (cognitiva, afectiva, conciencia intercultural), o bien con estrategias receptivas o productivas o la combinación de ambas (lectura, visualización de documentos, interpretación de imágenes, vs. mediación, incidentes críticos, racimos o cápsulas culturales, por ejemplo).
- Aprendizaje inductivo a través de recursos que permitan analizar textos, contextos y paratextos; la situación comunicativa, la connotación vs, la denotación, entre otros.

Combinando los elementos que presentamos a continuación podemos construir actividades a lo largo de un continuum, con fases cuyas fronteras son permeables. Evidentemente la lista puede completarse

Tabla 1. Construcción de actividades

OPERADORES	CONTENIDOS	FORMATOS	OBJETIVOS	PRODUCTOS DE APRENDIZAJE	MEDIO DE INSTRUCCIÓN
Descubrir Conocer Entender Comprender Establecer relaciones Interpretar Aceptar Rechazar Acercarse Distanciarse Relativizar Sentir curiosidad Desarrollar la tolerancia, el espíritu crítico Mantener la propia identidad, una voz propia	Usos y costumbres Valores y actitudes Relaciones sociales Cortesía Referentes culturales Símbolos, rituales y sus prácticas Conocimientos kinésicos Lenguaje no verbal	Incidentes críticos Mediación oral / escrita Modelo del iceberg Cápsula cultural La isla cultural La otra Mirada Racimos culturales	Erradicar estereotipos, clichés, prejuicios Sensibilizar Promover la reflexión Ponerse en el lugar “del otro”	Cambio de perspectiva Juicio crítico Empatía Tolerancia a la ambigüedad	Material audiovisual Textos polimodales (páginas web, cómic y novelas gráficas) Entrevistas Textos discontinuos (esquemas, diagramas) Blogs, chats, twitter Folletos y guías de turismo

Los formatos

Las técnicas o formatos constituyen elementos que se toman prestados de otras disciplinas (Estudios Interculturales, Antropología, Psicología, etc.) y que se adaptan a las necesidades de una clase de lengua. Los más utilizados son la mediación, los incidentes críticos, las cápsulas y racimos culturales (estos últimos se conocen bajo una denominación genérica de asimiladores culturales), la metáfora del iceberg o los mini-diálogos. Pasamos ahora a describirlos sucintamente:

- La cápsula cultural es un texto breve o ilustraciones que aportan conocimientos sobre una cultura. El objetivo consiste en transmitir símbolos y sus interpretaciones que se aclaran o contrastan entre personas de diversas

culturas. El racimo cultural es el conjunto de dos o tres cápsulas sobre temas relacionados. Los asimiladores culturales detentan varios textos cortos (por lo general escritos) que describen una situación de interacción entre personas de la cultura nativa y la cultura meta seguidos de posibles interpretaciones del comportamiento, los hechos, reacciones de las personas, etc. Puede elegirse una visión de la situación y sigue una discusión por parte de quien enseña de lo que podría ser o no una interpretación correcta.

- Los incidentes críticos según Fetscher (2015) son textos que ejemplifican una situación que se considera típica en la que se establece una interacción entre una persona de la C1 y otra de la C2. Dicha situación resulta conflictiva, ambivalente, enigmática o sorprendente para la persona de la C1. La situación puede aclararse siempre y cuando existan suficientes conocimientos de la C2. Según la definición clásica de Flanagan (Flanagan, 1954) estos textos deben impulsar una reflexión.
- Mini-drama: se trata de mini diálogos en los que se produce un mal entendido. La intención es demostrar empatía hacia la persona de otra cultura y el hecho de que la persona nativa tiene la intención de ofender o ser descortés.
- La mediación: una escenificación didáctica en la que una persona que habla la lenguas y conoce las culturas de otras dos personas que no las comparten contribuye a solucionar una situación conflictiva gracias a sus conocimientos lingüísticos y culturales (Vázquez, 2017).

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132. Recuperado de <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1997-v23-n1-rse1843/031907ar.pdf>
- Altmayer, C. (2016). Interkulturalität. En E.Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, y H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6ta ed., pp. 15-20). Tübingen, Alemania: A. Francke Verlag.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Alexandria, VA: ACTFL

Hacia un repertorio de actividades y tareas destinadas a desarrollar la competencia intercultural en ele

Beacco, J. C., et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe.

Beaven, A., y Borghetti. C. (Eds.). (2015) *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers*. Koper, Eslovenia: Annales University Press.
Recuperado de http://www.ierest-project.eu/sites/default/files/IEREST_manual_0.pdf

Borghetti, C. (2011). How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence. En A. Witte y T. Harden (Eds.), *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations* (pp. 141-160). Berna, Suiza: Peter Lang

Bravo-García, E., y Gallardo Saborido, E. J. (Coords.). (2015). Los estereotipos culturales hispánicos y sus implicaciones didácticas. *MarcoELE*, 21. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/21/estereotipos.pdf>

Brines Gandía, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 8, 1-8.

Büter, M. (2018). Pensar global, actuar local: Globales Lernen im Spanischunterricht. *Hispanorama*, 159, 46-52.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum* 18(6), 8-13.

Byram, M. (2014). Twenty-five years on-from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225. doi: 10.1080/07908318.2014.974329

Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A Practical introduction for teachers*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe.

Byram, M., y Kramsch, C. (2008). Why is it so difficult to teach language as culture? *The German Quarterly*, 81(1), 20-34.

Caspari, D., y Schinschke, A. (2010). Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potential von Sprachmittlung. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 108, 30-33.

- Council of Europe. (2013). *Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe. Recuperado de <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Council of Europe. (2018a). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe (2018b), *Reference framework of competences for democratic culture* (vol. 1). Estrasburgo, Francia: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- García Corrido, M. D. (2013). *Cultivar la interculturalidad en el aula de ELE abordando estereotipos y prejuicios* (Tesis de maestría inédita, Universidad de Oviedo, Oviedo, España). Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18182/6/TFM_GarciaCordido.pdf
- Deardorff, Darla. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education. En F. Dervin *New Approaches to Assessing Language and (Inter-)Cultural Competences in Higher Education* (pp. 157-174). Berna, Suiza: Peter Lang. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c76d/032a17c70eb07a3a7d141ef6934e0b7590f3.pdf>
- Fantini, A. E. (2000). A Central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series*, 1, 25-42. Recuperado de <https://agustinazubair.files.wordpress.com/2013/04/6-developing-intercultural-competence1.pdf>

Hacia un repertorio de actividades y tareas destinadas a desarrollar la competencia intercultural en ele

- Fetscher, D. (2015). Critical Incidents in der interkulturellen Lehre. En M. El-bah et al., *Interkulturalität in Theorie und Praxis: Tagungsbeiträge* (pp. 108-123). Rabat, Marruecos: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Recuperado de https://www.fhzwickau.de/fileadmin/fakultaeten/spr/docs/personen/Doris_Fetscher_Critical_Incidents_in_der_interkulturellen_Lehre.pdf
- Flanagan, J. C. (1954, julio). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0061470>
- Fuerte Martínez, D. (2016). *El Cómic como apoyo didáctico para la enseñanza de ironía en ELE: Una propuesta didáctica basada en la competencia intercultural*. (Tesis de maestría inédita, Universidad de Cantabria, Cantabria, España). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10210/TFM.DFM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Franzbach, M. 1978. *Plädoyer für eine kritische Hispanistik*. Fráncfort del Meno, Alemania : Vervuert.
- González Plasencia, Y. (2016). Life in a day: cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo. *Foro de profesores de E/LE*, 12(1), 99-108. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/9173/8691>
- González Plasencia, Y. (2017). Incluso “Plus ultra”: revisión conceptual y metodológica de la competencia intercultural en E/LE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 25, 1-23.
- Grünewald, A. (2012). Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41(1), 54-71. Recuperado de <http://www.periodicals.narr.de/index.php/flul/article/viewFile/2214/2115>
- Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 93, 2-7.
- Hesse, H.-G. y Göbel, K. (2007). Interkulturelle Kompetenz. En E. Klieme y B. Beck (Eds.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI- Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (pp. 256-272). Weinheim, Alemania: Beltz.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Instituto Cervantes.

- Königs, F. G. (2016). Sprachmittlung. En E.Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, y H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6ta ed., pp. 111-116). Tübingen, Alemania: A. Francke Verlag.
- Kramersch, C. (2008). Third culture and language education. En L. Wei y V. Cook, *Contemporary applied linguistics: Language teaching and learning* (Vol. 1, pp. 233-254). Londres, Reino Unido: Continuum.
- Kramersch, C. (2011, julio). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367. doi:10.1017/S0261444810000431
- Leibrandt, Isabella. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 32.
- Messina Albarenque, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20, 1-31.
- Montiel Alafont, F. J., Vatter, C., y Zapf, E. C. (2014). *Interkulturelle Kompetenz – Spanisch: Erkennen - verstehen – handeln. Unterrichtsvorschläge mit Multimedia-CD. Klasse 8-11*. Stuttgart, Alemania: Klett Verlag.
- Moreno Fernández, F. (Ed.) (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid, España: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Moreno Moreno, R. M., y Atienza Cerezo, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22, 1-24. Recuperado de <http://marcoele.com/competencia-intercultural-del-profesorado/>
- Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 165-187. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27966/1/competencia%20intercultural_manuales%20ELE_RESLA%2025_2012.pdf
- Olavarri González, E. (2015). *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través del uso de imágenes* (Tesis de maestría, Universidad de Cantabria, Cantabria, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10902/11360>

Hacia un repertorio de actividades y tareas destinadas a desarrollar la competencia intercultural en ele

- Peña Calvo, A., y Gutiérrez Almarza, G. (2002). La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 921-938). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Sanjulián García, C. (2015). ¿Cómo implementar la competencia intercultural en el aula de ENE? En: *El español lengua de la comunicación profesional. Artículos seleccionados del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* (pp. 49-61). Barcelona, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Valls Campà, L., y Díaz Ayuga, J. M. (2017). “Mi vecino Japón”: Un proyecto de intercambio intercultural en línea inspirado en el modelo *Cultura. MarcoELE*. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 25, 1-27.
- Van Vliet, V. (2015) Vincent. *Trompenaars Cultural Dimensions*. Recuperado de <https://www.toolshero.com/communication-skills/trompenaars-cultural-dimensions/>
- Vázquez, G., et al. (2009). *Con dinámica- Competencias y estrategias*. Stuttgart, Alemania: Klett Verlag.
- Vázquez, G., et al. (2014). *Sicher in Hörverstehen und Sprachmittlung*. Stuttgart, Alemania: Klett Verlag.
- Vázquez, G. (2017). Mediación lingüística en contextos escolares y universitarios. En M. C Ainciburu y C. Fernández Silva (Eds.), *La adquisición de la Lengua Española: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estudios en homenaje a Marta Baralo Ottonello* (pp. 188-202). Buenos Aires, Argentina: Autores de Argentina.
- Vázquez, G. (2017). *El papel de los aspectos culturales en la mediación lingüística*. Conferencia presentada en la reunión de Encuentro Hispánico DSV Berlin-Brandenburg 2017, Consejería de Educación de la Embajada de España, Berlín.
- Vázquez, G., y Lacorte, M. (en prensa). *Métodos y enfoques curriculares*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Vuksanovic, J. (2018). ESL learners’ intercultural competence, L2 attitudes and WEB 2.0 use in American culture. *Journal of Intercultural Communication*, 46. Recuperado de <https://www.immi.se/intercultural/nr46/vuksanovic.html>

Graciela Vázquez nació en Buenos Aires y desde 1976 trabaja en Alemania. Coordinó el proyecto europeo « Análisis del discurso académico en la Unión Europea » (ADIEU) . Asimismo gestionó el proyecto “Multiele” , un máster internacional de lengua y cultura). Es autora de numerosos artículos y libros relacionados con la didáctica de E/LE. Sus áreas de investigación son la interlengua, el discurso académico, la interculturalidad y el análisis de materiales.