

LA CULTURE EN COURS DE F.L.E.: LE VOYAGE, DU TOURISME À L'ANTHROPOLOGIE

GENEVIÈVE MICHEL

MAR GARCÍA

Universitat Autònoma de Barcelona

0. INTRODUCTION

Personne ne remettrait en question à l'heure actuelle l'étroite relation qui doit exister entre langue et «civilisation»¹ dès le début de l'apprentissage (Zarate, 1986b, 135): la langue n'est-elle pas elle-même de la culture? Par ailleurs et corrélativement, l'acquisition des compétences langagières n'est-elle pas étroitement liée à celle des compétences extralinguistiques qui permettent à l'apprenant de déchiffrer, c'est-à-dire d'interpréter en prenant position, le discours de l'Autre et de contrôler ses propres actes discursifs (Holec, 1988, 106)? Mais l'apprentissage de la langue étrangère passe surtout par l'affectif. La Catalogne, pays voisin de la France, entretient des rapports intenses et riches avec ce pays: de nombreuses entreprises françaises ont une antenne chez nous et la communauté française à Barcelone a une présence indéniable dans la vie culturelle et sociale de la capitale catalane. Et pourtant, les enseignants de F.L.E. constatons souvent une certaine prédisposition négative à l'égard de la France de la part des étudiants. L'histoire aussi bien que l'actualité nous montrent que les pays proches sur le plan géographique, le sont souvent moins sur le plan de l'imaginaire des représentations car ce dernier tisse des rapports complexes et difficiles. Sans vouloir nous élargir sur les raisons de ces représentations négatives de la part des étudiants, rappelons simplement que la Catalogne, modèle européen de coexistence entre les communautés linguistiques catalane et castillane, a dû, tout au long de son histoire, construire son identité culturelle et linguistique face à deux géants: l'Espagne et la France².

L'expérience que nous présentons ici est un travail réalisé conjointement par les étudiants et par les enseignants de *Langue française* et de *Civilisation* du premier cycle de la licence en Philologie française de l'Université Autonome de Barcelone. La préparation d'un voyage culturel dans la région de Toulouse avait pour but de susciter de la part de nos étudiants une réflexion sur leur propre perception de l'Autre qui aille au-delà de l'approche touristique, c'est-à-dire qui ne cherche pas dans l'Autre la confirmation des idées reçues et des lieux communs. Les impératifs de temps — nous ne disposions que de quatre jours, ce qui ne favorisait pas l'immersion culturelle— et d'argent —aucun financement extérieur— sem-

(1) Ce mot nous paraît sujet à caution dans la mesure où il évoque une prétendue universalité des valeurs françaises. Nous lui préférons celui de «culture».

(2) Voir à ce sujet l'analyse fine et minutieuse de G. ZARATE.

blaient pourtant déterminer une approche touristique. Toutefois, en oscillant entre le souhaitable et le possible, nous avons tenté de dépasser ce modèle pour nous rapprocher d'un modèle anthropologique plus adapté à nos buts. L'objectif de cet article n'est donc pas de présenter de manière détaillée le matériel pédagogique (d'ailleurs exploité différemment en *langue* et en *civilisation*) que nous avons produit et qui a été utilisé tout au long du projet mais de présenter, après une réflexion théorique sur l'introduction du culturel —inséparable de l'affectif— dans le cadre de la pédagogie du projet dont le voyage en France constitue l'application, les étapes de notre parcours et les principaux matériaux d'appui.

1. LA CULTURE EN CLASSE DE F.L.E

1.1.—Les objectifs du cours.

1.1.1.—Notre point de départ, aussi bien en *Civilisation* qu'en *Langue française*, était de rendre les étudiants conscients du fait que la culture *objectivée*, décrite de l'extérieur, et la culture *individuelle*, vécue par chaque individu (Holec, 1988, 102), sont étroitement liées contrairement à leur tendance à croire que le savoir utile, académique est séparé de leurs savoirs personnels. Pour ce faire, nous sommes partis de la compétence culturelle d'origine des étudiants afin de faire émerger en classe leurs représentations, stéréotypes, mythes historiques et autres clichés sur la culture étrangère en les invitant à expliciter et à comparer leur bagage culturel. En rendant conscient leur propre acquis culturel, les étudiants se donnent la possibilité *d'intégrer leur propre identité dans la découverte de la culture étrangère*.

1.1.2.—L'explicitation de ces représentations n'a pas pour but de faire de nos étudiants des apprentis-Français, mais d'apprendre à se définir soi-même par rapport à l'Autre. Cette façon d'envisager l'apprentissage correspond par ailleurs aux besoins actuels en matière de langues étrangères qui sont étroitement liés à une plus grande mobilité, souvent dans le cadre de séjours professionnels. *L'apprentissage de l'altérité* s'avère donc essentiel. Il passe par :

—*La compréhension de l'implicite* et donc la maîtrise des références qui permettent aux Français de décoder la charge de non-dit du discours. Prétendre connaître toutes les références relève de l'utopie d'autant que toute culture présente une multiplicité de formes en constante évolution. Le fait d'envisager cette culture comme un ensemble fini et la démarche pédagogique qui découlerait de cette conception serait contraire à celle que nous préconisons, en ce sens que la thésaurisation conduit à l'imitation. Il nous paraît donc préférable d'inciter l'élève à développer des stratégies et des démarches qui lui permettent de localiser les nœuds d'opacité du discours afin que, en se servant de la recherche documentaire pour suppléer à ses manques de références, il puisse atteindre une compréhension optimale des différentes manifestations de cette culture étrangère.

—*L'ouverture à l'Autre*. Trois dangers sont à conjurer: l'ethnocentrisme, «la tendance à enfermer l'Autre dans un nombre restreint de propriétés nationales alors que cette démarche reste inadmissible pour soi-même» (Zarate, 1988, 63) et le risque que l'étudiant se prenne pour un sous-francophone, pour un « handicapé culturel » qui a un déficit de références par rapport aux vrais francophones. Il faut que l'apprenant se rende compte que son regard d'étranger est un regard différent et que cette différence même est précieuse pour la compréhension de la culture étrangère. Quelle que soit l'importance de ses lacunes référentielles, sa qualité d'étranger fait de l'apprenant de F.L.E. un observateur privilégié qui peut percevoir des indices auxquels un autochtone n'est pas —ou n'est plus— sensible (Zarate, 1986b,

32). Pour ouvrir à l'altérité, il faut que les regards se croisent, que le dialogue fonctionne dans les deux sens, autrement dit, que l'étudiant compare les représentations qu'il a de la culture étrangère à celles qui circulent parmi les francophones sur sa propre culture. En dépit de la tendance européenne à l'uniformisation des modes de vie, toute communication entre des peuples différents, si proches soient-ils, relève d'une « incommunicabilité relative », pour reprendre les mots de Lévi-Strauss (1983, 15), à laquelle l'étudiant doit apprendre à faire face.

—*Le dépassement des stéréotypes.* Cette ouverture à l'altérité ne peut exister sans une relativisation des affirmations péremptoires et des généralisations réductrices (Zarate, 1993, 29), sans l'établissement d'une distance par rapport à une vision du monde considérée comme l'expression d'une vérité universelle. C'est ce que G. Zarate appelle la « mise en question de l'évidence immédiate » (1988). Cette relativisation est nécessaire pour briser les idées reçues sur l'Autre; elle permet, en classe, de dépasser cette première étape d'explicitation des représentations.

1.1.3.—On comprend ici la nécessité d'adopter une *attitude expérimentale*. L'étudiant doit pouvoir disposer d'outils qui lui permettent de se méfier systématiquement des évidences et d'émettre des hypothèses à partir de l'observation. Pour ce faire, il faut veiller à diversifier les approches lorsque l'on aborde un fait culturel en classe: variété des supports et des conditions de production, mais aussi variété des rapports entre l'énonciateur et la problématique abordée. C'est à cette condition que l'on pourra analyser le fait culturel dans la multiplicité de ses représentations. L'absence de contextualisation conduit à des interprétations erronées et surtout à des généralisations inopportunes qui font obstacle à la compréhension.

1.1.4.—L'objectif qui, en quelque sorte, cristallise les objectifs précédents est *l'apprentissage de l'autonomie*. Expliciter ses représentations, apprendre à se définir par rapport à l'Autre tout en adoptant une attitude expérimentale doit conduire l'étudiant à «autodiriger» son apprentissage de la culture étrangère (Holec, 1988, 109). Le cours ne saurait dès lors constituer seulement un ensemble limité de connaissances mais aussi et surtout une boîte à outils qui permette à l'étudiant de devenir l'acteur principal de son apprentissage. L'évaluation portera par conséquent aussi bien sur les références acquises que sur la bonne utilisation des outils qui permettent de les intégrer et sur la façon dont ces références sont intégrées.

1.2.—L'intérêt pédagogique du voyage.

1.2.1.—Le fait de choisir un voyage culturel auto-organisé comme axe central du cours relève de la *pédagogie du projet*. Nous allons tenter de dégager ici les caractéristiques propres à cette méthode (Christin, 1997, 25-26) et les avantages qu'elle présente tant pour l'enseignant que pour l'apprenant.

—Le projet permet à l'enseignant de: définir son rôle de pilote et non plus de détenteur du savoir dans la classe ; articuler son cours autour de ce projet qui lui donne sa cohérence.

—Le projet permet à l'apprenant de concrétiser son apprentissage, autrement dit, de sortir de l'abstrait et de briser l'opposition entre la simulation d'une action et l'action réelle. Cette concrétisation de l'apprentissage concerne aussi bien l'acquisition des compétences linguistiques que celle des connaissances extralinguistiques. Pour ce qui est des premières, la préparation et la réalisation du voyage requièrent de la part de l'apprenant la production d'énoncés linguistiques en situation. Les résultats des enquêtes, le bilan du voyage et le petit

cahier qui recueille les impressions de voyage —nous parlerons par la suite ces activités— sont truffés de remarques sur la langue qui vont de la satisfaction (et même de l'étonnement) de constater que l'on comprend et que l'on se fait comprendre à l'enthousiasme de la découverte de nouveaux mots et expressions. Le fait de devoir s'exprimer dans le but d'obtenir un résultat précis a facilité le dépassement des blocages linguistiques. Les rencontres avec des francophones ont favorisé la motivation linguistique et le développement de compétences stratégiques (gestualité, reformulation) pour suppléer à certains manques.

Du point de vue des compétences extralinguistiques, le voyage permet également à l'élève de faire le lien entre les données abstraites et la perception de la réalité, entre les livres et la vie de tous les jours. Dans les conclusions des enquêtes ou dans le bilan du voyage, les étudiants parlent du rapport entre la réalité qu'ils avaient imaginée et la réalité telle qu'ils l'ont perçue sur place. Certains notent la différence entre les représentations qu'ils se faisaient des Français en général et la rencontre avec des individus français dans leur quotidien. La mise en commun et la discussion des différences constatées enrichissent l'appropriation individuelle de cette réalité.

Chaque participant au voyage auto-organisé devient corresponsable envers les autres. Si la réservation des chambres ou la demande de documentation à l'office du tourisme furent une réussite, la prévision des repas au restaurant universitaire se fit sans vérifier les horaires, ce qui entraîna des conséquences négatives pour l'ensemble du groupe. Les étudiants n'ont pas manqué de consigner dans le carnet de voyage les effets de cette négligence. Le groupe responsable a d'ailleurs dû s'en excuser.

L'étudiant se rend compte également de l'importance d'une méthode de travail pour aboutir aux objectifs fixés. La préparation méthodique et ordonnée des activités préalables au voyage —notamment celles de recherche documentaire— a déterminé en bonne partie la réussite des activités réalisées sur place.

L'apprentissage de l'autonomie est un des atouts majeurs de la pédagogie du projet. L'étudiant, peu sûr de lui au départ et passablement désorienté dans certains cas, se rend compte néanmoins qu'avec les moyens dont il dispose, il est capable de mener à bien les tâches dont il a accepté la responsabilité et ce constat, très valorisant, l'encourage à persévérer dans ce sens, d'autant que les résultats sont tangibles.

La préparation se fait dans un climat de coopération qui, bien comprise, se révèle à la longue plus fructueuse que l'habituelle compétition —ou que la non-implication. La préparation en équipe du voyage a contribué à resserrer les liens du groupe bien avant le départ. Il ne faut pas négliger les effets bénéfiques que la bonne ambiance qui a régné pendant le voyage a eu sur le bon déroulement de l'expérience.

1.2.2.—*Les moments du projet.* Nous avons distingué, à l'instar de R. Christin (1997, 25), quatre moments dans la description des opérations nécessaires à l'élaboration du projet:

—la gestation du projet, l'idée, aboutit à la prise de décision. Dans le cas qui nous occupe, c'est la classe entière qui a approuvé l'idée de préparer et de réaliser un voyage et qui a décidé de la destination principale et du programme général;

—la formulation du projet, le dossier, a été prise en charge par les différents groupes sur proposition des professeurs: un groupe s'est occupé de la partie pratique (réservations) et les autres ont effectué une recherche documentaire de préparation sur un aspect de leur choix qu'ils ont dû définir au préalable avec l'aide du professeur;

—la réalisation du projet, c'est-à-dire, aussi bien le travail de préparation que le voyage lui-même;

—l'évaluation du projet, le bilan, qui s'est faite en deux parties: un bilan individuel sous forme de questionnaire dont les réponses ont été discutées en commun et une appréciation libre consignée par ceux qui le souhaitaient dans le carnet qui a circulé lors du voyage de retour. Les travaux de recherche et l'acquisition des références faisaient partie de l'évaluation pour le groupe de civilisation.

2. LES APPROCHES

2.1.—Le modèle touristique.

2.1.1.—C'est le modèle qui s'impose *spontanément* quand on parle de voyage et celui qui correspond aux attentes des étudiants. Pour comprendre les raisons de cette prépondérance dans le cas qui nous occupe, il faut tenir compte du fait qu'il s'agissait, pour beaucoup d'étudiants, d'une première visite en France et que la durée limitée du séjour ne permettait guère une exploration plus approfondie. D'autres facteurs cependant sembleraient expliquer le succès du point de vue touristique:

—Le facteur «générationnel». Les échanges linguistiques sont à l'honneur dans l'Union européenne où la mobilité professionnelle est devenue monnaie courante. Or, en dépit de l'accroissement constant du volume des échanges Erasmus, on constate parfois une certaine réticence —générationnelle?— des étudiants que les raisons économiques ne suffisent pas toujours à expliquer. On ne sait pas trop si ce qui les retient est la peur de l'inconnu, les séductions du cocon familial ou la chaleur des amitiés, mais toujours est-il qu'un certain nombre d'entre eux négligent une possibilité de séjour prolongée pour préférer les incursions limitées et plus sécurisantes des voyages touristiques.

—Le facteur social. Les activités réalisées pour faire émerger les représentations que les étudiants se font de la francophonie en général débouchent souvent sur la conclusion que les préjugés envers les Français sont en général bien implantés. Cependant la majorité des étudiants ne cache pas son attirance pour la France (les Français non, la France oui). Ils rejoignent par là le modèle social largement répandu selon lequel la France, pays de culture, est une destination touristique des plus prisées.

—Le facteur pédagogique. L'observation sur le terrain et la réflexion critique dans une optique ethnographique n'ayant été que récemment introduites dans le contexte scolaire, les apprenants, voire même certains enseignants, ont du mal à intégrer dans la représentation qu'ils se font de la formation, surtout en milieu universitaire, l'utilité de ce type d'expérience.

2.1.2.—Caractéristiques et limites du modèle.

Les voyages touristiques sont toujours des séjours courts et organisés où les participants restent extérieurs à la réalité : ils l'observent superficiellement sans jamais s'impliquer. Une rapide analyse de la description touristique nous en fournit la preuve: la dramatisation, l'utilisation fréquente des superlatifs qui soulignent le caractère exceptionnel de la chose décrite, les nombreuses données quantitatives, la généralisation qui va de pair avec l'anonymat témoignent de la position extérieure de l'observateur touristique qui magnifie la réalité pour mieux s'en protéger. On comprend bien pourquoi le modèle touristique, abstrait et superficiel dans la mesure où l'apprenant ne se sent pas impliqué et ne remet pas en cause sa pro-

pre identité, favorise peu l'éveil à l'altérité et ne permet guère l'appropriation de modes de pensée différents. Il empêche le dépassement des représentations de départ et se situe ainsi aux antipodes des objectifs énumérés plus haut.

2.2.—Le modèle anthropologique.

2.2.1.—Caractéristiques et conditions requises.

Ce modèle se base sur *l'observation participante*. Comme l'anthropologue, il s'agit de partager les conditions de vie de personnes vivant dans un milieu déterminé pour réaliser de la sorte une expérience vécue de la différence culturelle et s'approprier des modes de pensée sans devenir l'Autre pour autant. Lors d'un séjour prolongé dans les conditions de vie habituelles de la communauté en question, il devient possible d'intégrer un mode de vie tout en conservant sa propre identité. Dans *l'observation participante*, l'observateur s'implique personnellement, puisqu'il regarde de l'intérieur, en restant toutefois conscient de sa différence.

Les avantages de cette approche par rapport à l'approche touristique sont substantiels: l'implication facilite l'ouverture et la compréhension mutuelles en même temps qu'elle garantit l'intégration en profondeur de toute une série de références, d'attitudes et même d'un mode de pensée propre à la communauté. Elle oblige aussi à se situer par rapport à ce mode de vie différent et à réfléchir à sa propre identité. Cette mise en situation particulière réduit progressivement la généralisation et la stéréotypie.

L'application du modèle anthropologique, dont les effets bénéfiques dans la formation de futurs professeurs de français sont évidents, requiert des conditions particulières, indispensables à sa réussite. Le séjour devrait:

—avoir lieu dans une communauté restreinte qui échappe aux circuits touristiques et où le fonctionnement général et les rapports interpersonnels ne soient pas trop difficiles à observer (un petit village par exemple);

—éviter les rapports amicaux préexistants entre les gens de la communauté et les participants, cette relation risquant de fausser l'observation;

—durer un certain temps;

—ne se réaliser qu'après une formation préalable des participants pour que l'esprit dans lequel doit se dérouler le séjour et les objectifs à atteindre soient bien clairs.

Or ces conditions ne sont pas toujours faciles à réunir. Dans notre cas nous avons recouru à la seule solution qui nous ait paru possible et réalisable: louvoyer entre les deux modèles en essayant d'« anthropologiser » le modèle touristique.

3. APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

3.1.—Travail préalable au voyage.

3.1.1.—Gestation du projet.

Avant même d'avoir proposé aux étudiants d'articuler l'U.V. autour d'un projet de voyage, nous avons élaboré un brouillon contenant les activités qui y pourraient être liées ainsi que des indications sur la manière dont ces activités feraient par la suite partie de l'évaluation continue et/ou finale. Une fois que nous avons présenté le projet aux étudiants et qu'ils l'ont accepté, nous leur avons demandé de se procurer des cartes et des prospectus touris-

ques sur les différentes régions du Midi. Pour ce faire, ils ont dû se rendre à la Maison de la France, au centre de documentation de l'Institut français de Barcelone, etc. Ensuite, nous avons consacré une séance à la décision de l'itinéraire. Chaque groupe, après avoir analysé la documentation obtenue, a proposé un itinéraire qui devait envisager les aspects suivants : endroits à visiter, ordre des visites, conditions de logement et budget. Une discussion a eu lieu à la suite de la mise en commun des propositions et après négociation, la classe a décidé de l'itinéraire (Toulouse-Carcassonne-Albi), ainsi que du moyen de transport (autocar) et de l'organisation quotidienne.

3.1.2.—Formulation du projet: lors de cette première séance consacrée au voyage, nous avons établi et réparti les tâches par équipes qui se sont constituées selon des affinités et de l'intérêt commun porté à un des sujets proposés: histoire, traces du passé, terroir, géographie, administration, dialectes, langues et patois, traditions et culture locale, les cathares, etc. Un groupe «réservations» s'est également constitué.

3.1.3.—Réalisation du projet.

—Recherche documentaire et élaboration du plan de travail.

Une fois les groupes établis —quelques changements ont eu lieu par la suite—, nous avons demandé aux étudiants de réaliser un recensement des bibliothèques et des centres de documentation accessibles où ils ont effectué une première recherche bibliographique afin de faire une liste des points à traiter, de délimiter le sujet choisi et d'élaborer un plan de travail. Le groupe «réservations» a fait une mise au point précise de l'itinéraire. Chaque groupe a donc établi une première bibliographie que nous avons examinée et éventuellement modifiée. Après lecture des principaux ouvrages de la bibliographie, les étudiants ont réalisé un plan de travail et nous avons discuté avec chaque groupe les modifications qui nous ont semblé pertinentes. Une fois que le plan de travail définitif a été mis au point, nous avons procédé ensemble à la répartition des tâches à l'intérieur des groupes. Lors de cette étape, le suivi du professeur s'est avéré indispensable tant pour orienter la sélection bibliographique que pour modifier les plans qui se révéleraient peu équilibrés ou lacunaires.

—Elaboration des dossiers. Chaque groupe s'est chargé d'élaborer un dossier pour présenter le résultat de ses recherches. Ce dossier a été rendu au professeur et a fait l'objet d'une évaluation du travail du groupe. Une version abrégée de ce dossier a été aussi demandée aux différents groupes dans le but de faire connaître aux autres étudiants l'essentiel de leurs recherches. Ces abrégés ont été réunis en une petite brochure qui a accompagné les participants durant le voyage. L'acquis référentiel et linguistique a été évalué en fin de semestre.

—Exposés. Chaque travail de recherche a débouché sur une communication orale des résultats. Avant le voyage, ces communications ont pris la forme d'exposés oraux en classe pour informer les participants avant le départ. Ces exposés pouvaient être suivis de questions, de demandes de précisions et éventuellement de débats.

—Evaluation et réflexion critique. Les travaux réalisés au préalable n'ont malheureusement pas échappé au modèle touristique abstrait et livresque, même lorsqu'ils ont été réalisés avec sérieux. La prédominance du modèle touristique n'a pas manqué, malgré l'enthousiasme, dans certains cas de faire sentir les effets pervers du manque d'implication dans le caractère superficiel, abstrait et parfois peu cohérent du résultat. La conclusion qui s'impose est la suivante: il est indispensable d'insister davantage sur l'analyse critique des documents utilisés, quitte à privilégier la méthode au détriment du contenu.

3.2.—Travail sur place.

3.2.1.—Communication des résultats des recherches.

Cette fois, les communications ont pris la forme d'exposés *in situ*. Le groupe «géographie», par exemple, présentait, dans le car, les endroits traversés ; le groupe « traces du passé » fournissait quelques explications sur les monuments et sites que croisait notre chemin, etc. Ce type d'exposé s'est révélé plus vivant, plus concret et par là plus valorisant que les exposés en classe. L'évaluation —cette fois-ci individuelle, car chaque membre du groupe devait présenter une partie de son travail— était facilitée par le fait que l'inadéquation à la situation sautait immédiatement aux yeux. Malgré tout, ces exposés restaient en général dans le modèle touristique.

3.2.2.—Les enquêtes.

Il s'agit de l'activité qui correspond le plus au modèle anthropologique. L'objectif en était l'observation de la vie de tous les jours et le contact direct avec les gens de la rue. Les sujets proposés étaient les suivants: les noms des rues, les monuments, les statues et plaques commémoratives, les bistrotts, le marché, les marchands de journaux, les librairies, les grandes surfaces, la rue commerçante, la gare, le restaurant universitaire, la mairie, les affiches publicitaires, la vie nocturne. Chaque enquête comportait une part d'observation et une part de demande directe d'information et devait avoir lieu dans une aire déterminée avec précision et repérée sur un plan de la ville. Elles obligeaient donc à observer attentivement un endroit précis et à entrer en contact avec des personnes ordinaires.

Les conditions pour l'observation participante ne pouvaient pas être réunies dans un laps de temps si court (une après-midi) et en contactant seulement des gens de passage, mais l'activité présentait l'avantage de sortir des sentiers battus touristiques, de rendre les étudiants attentifs à la vie «ordinaire» et de les impliquer personnellement par le fait de devoir s'adresser en français à des inconnus.

Le cas de l'enquête réalisée au marché d'Albi est révélateur de l'attitude des étudiants face à ce genre d'activité: peu convaincus au départ à cause de leur insécurité linguistique, ils se sont pris au jeu en conversant avec les gens du marché. Ils sont revenus contents de voir qu'on les comprenait quand ils s'exprimaient en français, d'avoir pu établir des contacts avec des gens du coin et de constater que certains Français sont finalement bien aimables, quoique plus discrets, selon eux, que les gens d'ici. Le stéréotype du Français prétentieux et méprisant était donc dépassé en situation.

3.2.3.—Le carnet de voyage.

Un aspect important du voyage est l'établissement ou la consolidation de relations interpersonnelles. Si la nature même de cet élément le rend impropre à toute évaluation de type scolaire, il n'en détermine pas moins la bonne réussite du voyage et l'intérêt que les étudiants y trouvent. Pour garder une trace de ce côté affectif, dirons-nous, du voyage, nous avons fait circuler, durant le voyage de retour, un petit carnet où tous ceux qui le souhaitaient pouvaient consigner leurs impressions de manière libre et anonyme. Ce carnet constitue à la fois un élément d'évaluation du voyage en général et un lien supplémentaire entre les participants. Il est en outre un élément précieux pour la préparation de futurs voyages. Les commentaires contenus dans le carnet sont forcément hétéroclites: des dessins, des bribes de conversation avec des autochtones, des appréciations en général assez positives mais aussi des remarques sur la difficulté qu'entraîne la réalisation d'activités «autodirigées».

3.3.—Travail après le voyage.

La dernière étape de réalisation du projet a eu lieu au retour du voyage. Nous avons eu l'occasion d'observer l'évolution des représentations exprimées en début de semestre sur la France et les Français et de critiquer cette évolution. Les stéréotypes ont pu être réintroduits ici dans une optique d'évaluation. Nous avons également exploité en classe les résultats des travaux des groupes, qu'on a comparés à la réalité découverte; on a identifié de même les éléments touristiques contenus dans ces travaux. L'évaluation qui a eu lieu immédiatement après s'est divisée en deux parties: l'évaluation collective ou bilan et l'évaluation par le professeur (travaux et examen).

3.3.1.—Evaluation collective.

L'évaluation des travaux préparatoires, des exposés en classe et sur place, des dossiers (deux versions) et des enquêtes réalisées auparavant ne nous permettait pas d'avoir une vision d'ensemble des résultats. Pour terminer ce projet dans l'ambiance chaleureuse qui l'a caractérisé, nous avons procédé à une évaluation générale du voyage, cette fois-ci non notée, au cours d'un «déjeuner francophone sur l'herbe», auquel chacun a contribué par une préparation de sa composition, et qui a été accompagné d'un échange de photos du voyage. Il nous a semblé important que ce bilan se réalise dans une atmosphère détendue et non scolaire.

Chaque participant a répondu individuellement aux questions suivantes: qu'est-ce que vous avez appris durant le voyage?, quelle est l'activité qui vous a plu davantage?, qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre?, qu'est-ce que vous auriez aimé changer?, quel est l'adjectif qui, pour vous, qualifie le mieux le voyage?, quelles sont vos suggestions pour l'an prochain?

Les feuilles de réponse ont été ensuite échangées et lues à haute voix. Cette lecture a donné lieu à différents commentaires, réactions et discussions. Malgré les quelques plaintes exprimées à propos des difficultés de l'auto-organisation, la majorité s'est prononcée en sa faveur et a proposé de refaire l'expérience l'année prochaine. Quant à la destination, plusieurs étudiants ont manifesté leur désir de retourner à Toulouse pour connaître l'endroit en profondeur. Cette réponse constitue, à notre avis, la preuve que nous avons réussi à échapper, au moins en partie, au strict carcan du modèle touristique.

3.3.2.—Projets.

Afin de développer davantage le point de vue anthropologique au cours du voyage culturel et de sortir du modèle hybride qui a présidé à la réalisation de ce premier voyage, nous avons établi quelques contacts avec des départements français d'espagnol qui seraient intéressés à un échange, cette-fois ci, vraiment anthropologique. Il s'agirait d'un séjour dans le pays d'au moins dix jours au cours duquel nos étudiants, et les Français ici, auraient l'occasion de s'initier à l'observation participante: chaque étudiant aurait pour tâche de réaliser plusieurs observations à des moments différents de la journée, dans un même endroit et sur base de consignes précises (endroit public circonscrit, à des heures différentes, temps d'observation minuté, description précise du lieu et de son environnement, des gens qui s'y trouvent, de ce qui s'y passe, comparaison avec une autre observation similaire, etc.). Tout cela reste, bien entendu, à l'état de projet.

4.—CONCLUSION

L'expérience vécue et la réflexion se rejoignent: il est grand temps de dépasser le modèle touristique, car, non seulement il correspond de moins en moins aux besoins réels de nos étudiants qui risquent fort d'être appelés à une mobilité professionnelle importante, mais aussi il s'avère peu efficace pour la compréhension et l'intégration des références propres à la culture étrangère. Le voyage de classe présente un intérêt indéniable pour la classe de F.L.E. mais ne peut aboutir à des résultats vraiment formateurs pour de futurs professeurs de français qu'à la condition de permettre cette ouverture à la culture étrangère. S'il faut tenir compte des impératifs matériels et psychologiques qui empêchent de discréditer entièrement le modèle touristique dans le cas d'un séjour court et surtout s'il s'agit d'un premier voyage à l'étranger, l'expérience nous a montré cependant que, malgré ces contraintes, il est tout à fait possible de développer une approche non touristique et, peut-être par la suite, d'étendre l'approche anthropologique à l'ensemble du voyage. Quoi qu'il en soit, l'incitation à l'autonomie reste un élément hautement positif qu'il convient de développer et de mettre en place bien avant le voyage, de façon progressive sans doute mais sans défaillance.

BIBLIOGRAPHIE

- AUGÉ, M. (1997): *L'impossible voyage. Le tourisme et ses images*, Paris: Payot.
- BEACCO, J.-Cl.; LIEUTAUD, S. (1985): *Tours de France. Travaux pratiques de civilisation*, Paris: Hachette.
- BYRAM, M. (1994): «La dimension ethnographique dans le séjour linguistique». *Recherches et Applications*, 5.
- CHRISTIN, R. (1997): «Le projet pédagogique en français», *Le français dans le monde*, 288.
- HOLEC, H. (1988): «L'acquisition de compétence culturelle. Qui? Pourquoi? Comment?», *Études de Linguistique appliquée*, 69.
- LÉVI-STRAUSS, Cl. (1983): *Le regard éloigné*, Paris: Plon.
- ROCQUIGNY, Ph.; ZARATE, G. (1985): «Observer l'ordinaire. Un stage, un village», *Le français dans le monde*, 196.
- ROLIN-IANZITI, J. (1995): «Construire un cours à objectifs touristiques», *Recherches et applications*, 8.
- TOURTEL, Y. (1995): «L'anthropologie au quotidien», *Recherches et applications*, 8.
- ZARATE, G. (1986a): «Objectifs et savoir-faire pour interpréter une culture étrangère», *Les langues modernes*, 4-5.
- ZARATE, G. (1986b): *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.
- ZARATE, G. (1988): «Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate», *Études de Linguistique appliquée*, 69.
- ZARATE, G. (1993): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.