

L'entrée dans la culture québécoise par la théâtralisation d'une légende : regards sur un projet interculturel pour futurs enseignants de français langue étrangère au Mexique

Soline Trottet, Valérie Amireault and Salomé Gómez Pérez

Volume 31, Number 1, 2014

Culture / Interculture : où en sommes-nous ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1090359ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1090359ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Trottet, S., Amireault, V. & Gómez Pérez, S. (2014). L'entrée dans la culture québécoise par la théâtralisation d'une légende : regards sur un projet interculturel pour futurs enseignants de français langue étrangère au Mexique. *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), 108–122. <https://doi.org/10.7202/1090359ar>

Article abstract

En contexte d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), l'intégration d'éléments culturels et interculturels peut représenter un défi important étant donné que la culture de l'Autre est susceptible de constituer un univers relativement abstrait pour les apprenants. Cet article présente un projet de formation théâtrale à visée interculturelle vécu par des étudiants de didactique du FLE de l'Université de Guadalajara et mettant l'accent sur le Québec des contes et légendes. De la découverte d'une légende traditionnelle à sa représentation sur scène, les artistes en herbe nous éclairent sur la manière dont ce projet les a aidés à décrypter les implicites culturels du récit et à développer une compétence interculturelle. Des pistes didactiques sont aussi amorcées.



L'entrée dans la culture québécoise par la théâtralisation d'une légende : regards sur un projet interculturel pour futurs enseignants de français langue étrangère au Mexique

Soline Trottet
Université de Guadalajara

Valérie Amireault
Université du Québec à Montréal

Salomé Gómez Pérez
Université de Guadalajara

Résumé

En contexte d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), l'intégration d'éléments culturels et interculturels peut représenter un défi important étant donné que la culture de l'Autre est susceptible de constituer un univers relativement abstrait pour les apprenants. Cet article présente un projet de formation théâtrale à visée interculturelle vécu par des étudiants de didactique du FLE de l'Université de Guadalajara et mettant l'accent sur le Québec des contes et légendes. De la découverte d'une légende traditionnelle à sa représentation sur scène, les artistes en herbe nous éclairent sur la manière dont ce projet les a aidés à décrypter les implicites culturels

du récit et à développer une compétence interculturelle. Des pistes didactiques sont aussi amorcées.

Mots-clés : culture québécoise, projet de théâtralisation de contes et légendes, enseignement du français langue étrangère, formation des enseignants

Introduction

L'enseignant de langues et de cultures est un passeur culturel (Pilote et Boucher, 2006; Zakhartchouk, 1999) qui met en contact différents univers de référence. Par le fait même, la question de la culture et de l'interculturel se trouve au cœur de sa formation. La langue constituant un vecteur culturel, nous pouvons ainsi considérer qu'il est nécessaire d'outiller les futurs enseignants de français langue étrangère (FLE) à l'exploitation de pistes didactiques culturelles et interculturelles et, donc, d'intégrer davantage d'éléments interculturels dans les programmes de formation des enseignants de langues (Dervin, 2002). C'est justement cette préoccupation qui a aiguillé la mise en œuvre d'un projet de théâtralisation d'une légende québécoise, réalisé entre janvier et mai 2013 à l'Université de Guadalajara au Mexique, et auquel ont participé des étudiants de la licence de didactique du FLE. Tout au long du processus de préparation des acteurs - entendus à la fois comme acteurs sociaux et comédiens en herbe -, le développement de la compétence culturelle et interculturelle est resté au centre des préoccupations didactiques.

L'article se propose d'identifier de quelle manière le projet proposé a permis aux participants, d'une part, de mieux saisir les aspects culturels contenus dans les œuvres exploitées et, d'autre part, de développer une compétence interculturelle. Nous ne prétendons pas ici présenter de résultats systématisant les liens entre les actions réalisées et le développement effectif d'une compétence culturelle et interculturelle puisque cette expérience ne s'ancre pas dans un projet de recherche à proprement parler, mais plutôt dans le cadre d'un projet de formation.

Après avoir présenté une brève revue de la littérature ainsi que le contexte de réalisation du projet, l'article met en exergue la manière dont la formation a été conçue, dans l'optique de contribuer à l'expérimentation de l'interculturel et au développement d'une conscientisation de l'interculturel. Par la suite, l'article se penche sur les retours d'expérience depuis la perspective des participants. Le regard critique porté sur la formation, telle que programmée et vécue, amènera finalement à l'ébauche de pistes didactiques pour développer des projets

interdisciplinaires avec l'interculturel comme clé de voûte.

La culture et l'interculturel en classe de FLE

Les liens indéniables qui se tissent entre la langue et sa culture ont un écho particulier dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures. Enseigner une langue, c'est inévitablement enseigner une culture afin de permettre aux apprenants de dépasser les limites de leur environnement culturel d'origine et de développer leurs représentations de l'Autre et de l'autre culture. L'accent porté sur l'approche communicative en enseignement / apprentissage des langues et l'attention accrue concernant les éléments culturels reliés à la langue cible ont mené à l'identification de la compétence communicative interculturelle (Byram, 2003; Lussier, 1997, 2005; Zarate, 2001). Cette compétence, qui constitue un objectif fondamental de l'éducation des langues et cultures, réfère à l'habileté à interagir efficacement avec des gens de cultures différentes. D'ailleurs, un des buts de tout programme d'enseignement des langues devrait concerner l'habileté de percevoir et de comprendre comment les différentes cultures interagissent entre elles et ainsi développer chez les apprenants la capacité de comparer et d'analyser des systèmes de référence culturels différents : « La compétence interculturelle impose de modifier la perception de soi et de l'autre, la perception de notre univers de socialisation et des univers que nous fait côtoyer l'apprentissage des langues » (Byram, 2003 : 14).

Dans ce contexte, l'apprentissage d'une langue va bien au-delà de l'apprentissage d'un système linguistique en mettant l'accent sur le développement de stratégies interculturelles. Dervin (2004 : 5) propose d'ailleurs les quatre principes suivants afin de caractériser la compétence interculturelle : l'ouverture à l'altérité, la connaissance de soi (par exemple de ses croyances et représentations) et la compétence d'interaction et d'analyse. Ces constats concernant le rôle primordial de la compétence de communication interculturelle dans les programmes d'enseignement / apprentissage des langues ont des implications évidentes dans la formation des futurs enseignants, alors que l'importance de tenir compte de la diversité culturelle dans la formation des enseignants (MEQ, 2001) devient une priorité qu'il est nécessaire de mettre de l'avant. Ainsi, l'intégration de la dimension interculturelle dans les programmes de formation des enseignants de langues (Foucher, 2008; Guillén Diaz et Castro Prieto, 2009; Willems, 2002) est à la source de ce projet visant à faire vivre aux participants, de futurs enseignants de FLE au Mexique, une expérience interculturelle et à les faire réagir sur le développement de leur propre compétence communicative interculturelle.

Contexte de réalisation du projet

Contexte général

Le Festival francophone de l'Université de Guadalajara est un événement annuel organisé depuis 2005 par les étudiants et les formateurs du programme de licence de didactique du français langue étrangère (LIDIFLE). Le Québec étant l'invité d'honneur de l'édition 2013 de ce festival ayant comme thème la compétence interculturelle, un projet a été mis en place afin de stimuler le développement de cette compétence dans le cadre d'un projet théâtral sur les contes et les légendes traditionnels québécois. En plus de la mobilisation de la compétence culturelle et interculturelle, l'intention était de mettre à contribution les différents talents artistiques cultivés par les participants ainsi que leur créativité pour mettre en scène le conte québécois *La chasse-galerie* (Beaugrand, 1900). Ainsi, cette rencontre interculturelle, via l'expérience théâtrale, a voulu, depuis les diverses perspectives des personnes impliquées dans le projet, spectateurs y compris, cultiver la rencontre avec l'Autre, et « apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel » (Abdallah-Preteuille, 1999: 58).

Outre la tâche finale visée, la représentation théâtrale durant le Festival francophone, cette expérience devait permettre de réfléchir à la manière de combler certains manques observés ou ressentis concernant l'intégration de projets collaboratifs combinant langue et culture dans le curriculum de la LIDIFLE (Richer, 2012). Par extension, il s'agissait d'inviter les futurs enseignants à apprécier l'intérêt et la faisabilité de la mise en œuvre de projets de cette envergure, dans leur contexte éventuel d'enseignement-apprentissage du FLE.

Se lancer dans une telle aventure a impliqué de relever un double défi, dont le premier a été de monter de toutes pièces une formation sur la théâtralisation de légendes et de contes du Québec à visée interculturelle. En effet, relativement peu de matériel didactique existe pour lier l'enseignement de la langue française avec celui de la culture québécoise par le biais de la théâtralisation de contes et légendes. Le second défi a été d'impliquer une communauté académique peu habituée à développer des projets collaboratifs extracurriculaires, notamment les étudiants, pour qui les bénéfices à retirer ne seraient pas assortis de l'obtention de crédits ou de notes dans leur parcours d'études de licence.

Objectifs du projet

Les objectifs poursuivis par ce projet devaient permettre d'inscrire l'expérience vécue dans une réflexion didactique plus large, notamment :

- a) combler les lacunes au plan de la formation des enseignants en FLE au Mexique en ce qui concerne l'enseignement de la culture québécoise, et plus spécifiquement l'exploitation de contes et légendes québécois;
- b) concourir au développement de la compétence culturelle et de la compétence interculturelle des apprenants de FLE;
- c) vivre et de faire vivre la francophonie à travers un projet culturel servant de tremplin à l'utilisation de la langue et des cultures du français en dehors des cours de langue et des cours disciplinaires;
- d) contribuer au développement de la dimension culturelle liée au Québec dans le programme universitaire de formation d'enseignants de FLE à l'Université de Guadalajara au Mexique.

Déroulement du projet: démarche et étapes

La démarche globale suivie pour développer ce projet s'est inscrite en deux grandes étapes de formation successives et complémentaires : un atelier qui devait permettre aux futurs enseignants de participer à des activités de nature culturelle et interculturelle en se familiarisant avec des contes et légendes mexicains et francophones; et une formation théâtrale qui les invitait par la suite à s'acculturer à l'univers de *La chasse-galerie* et à en devenir les acteurs.

Il est nécessaire de mentionner que les futurs enseignants de FLE qui ont participé à ce projet possèdent des niveaux très hétérogènes de compétence linguistique en français. Cette remarque a une implication directe sur la manière dont a été pensée et élaborée la formation. Il a en effet fallu prendre en considération cette diversité linguistique pour envisager la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée : activités de compréhension orale privilégiées, recours constant à des supports visuels, audio et vidéo, possibilité de s'exprimer en français ou en espagnol. Étant donné que les relations entre les différentes composantes culturelles et interculturelles du projet seront analysées de manière détaillée dans les parties suivantes, la présentation générale vise à fournir une vue d'ensemble du déroulement de chacune des deux étapes.

Étape 1: l'atelier sur les contes et les légendes

L'atelier, d'une durée de 15 heures, a d'abord permis l'activation du bagage culturel des participants concernant les contes et légendes présents dans leur culture d'origine et provenant d'autres espaces culturels. Il a également favorisé la découverte d'aspects culturels liés au Québec, en particulier l'exploration de divers contes et légendes québécois, dont *La chasse-galerie*, qui a été théâtralisée. Il a aussi contribué aux échanges sur les représentations que les apprenants ont du Québec et du Mexique. Concernant plus particulièrement les moments

d'étude des contes et légendes, la diversité des supports et des activités proposés devaient faciliter l'appropriation de ces textes littéraires par les participants.

Étape 2: le développement du projet théâtral

Au sortir de l'atelier, les participants avaient une connaissance approfondie de *La chasse-galerie*, le conte québécois qui allait être représenté sur scène deux mois plus tard, ce qui devait préparer le travail de construction des personnages et celui de la mise en scène. Le processus de théâtralisation d'une œuvre littéraire requiert de passer par plusieurs étapes intermédiaires : réécriture du texte afin qu'il soit joué (articulation du texte et de l'expression corporelle, de la narration et des dialogues des personnages), développement de techniques théâtrales de base, planification de l'ensemble des éléments de la mise en scène (ex. décors, costumes, son et lumière, etc.) et répétitions.

Méthodologie

La présente section présente la méthodologie privilégiée afin d'analyser la manière dont ce projet de théâtralisation de contes et de légendes du Québec a permis aux participants de mieux saisir les aspects culturels contenus dans les œuvres exploitées et a favorisé le développement d'une compétence interculturelle.

Participants

Au total, quatorze participants, tous étudiants de la LIDIFLE, se sont inscrits volontairement à l'atelier sur les contes et les légendes. Sur l'ensemble de ces participants, onze ont poursuivi l'aventure jusqu'à la représentation théâtrale. Il est à noter que trois étudiantes n'ayant pas participé à l'atelier se sont par la suite intégrées à la partie théâtrale du projet.

Instrument d'enquête et collecte des données

Dans le but de connaître la manière par laquelle ce projet a permis aux participants de mieux saisir les aspects culturels contenus dans les œuvres exploitées et a favorisé le développement d'une compétence culturelle et interculturelle, un entretien de groupe a été réalisé au terme du projet, après la représentation théâtrale. Il a été décidé de n'interviewer que des étudiants impliqués dans l'ensemble du processus, soit ceux ayant participé aux deux étapes : l'atelier sur les contes et les légendes ainsi que le développement et la présentation du projet théâtral. L'entrevue a ainsi réuni huit participants et a été menée par l'une des

formatrices, dont le rôle « [s'est] inscrit à deux niveaux, imbriqués : le maintien de la communication et du climat socioaffectif de la discussion et la centration sur les tâches cognitives auxquelles la structuration d'une pensée de groupe fait appel » (Baribeau, 2009 : 136). L'entretien de groupe permet des échanges dynamiques, surtout pour ce projet collaboratif qui a laissé une place centrale aux discussions entre participants dès le départ. Il encourage l'expression des représentations de chacun ainsi que le partage et la confrontation des idées. Il constitue ainsi « un instrument précieux de collecte de données qui ne peuvent être accessibles qu'au travers de l'interaction entre un groupe de personnes qui discutent ensemble » (Baribeau, 2010 : 45). L'objectif de cet entretien était de recueillir la rétroaction des participants concernant spécifiquement les aspects culturel et interculturel du projet. Il a par la suite été transcrit et analysé afin d'en dégager les thèmes récurrents liés aux trois rubriques présentées dans la section suivante.

Analyse de la rétroaction

Les trois rubriques thématiques suivantes ont été retenues pour élaborer un compte-rendu analytique :

- a) Les liens entre la culture et l'interculturel
- b) Les tâches ayant mené au développement de la compétence interculturelle
- c) Les représentations du Québec

L'entretien a permis de dégager les propos saillants liés à ces trois rubriques thématiques, puis de rendre compte de l'expérimentation de l'interculturel et du développement d'une conscientisation de l'interculturel chez les participants.

Les liens entre la culture et l'interculturel

Selon deux participants, lorsque l'on parle de culture, on considère avant tout les caractéristiques propres à un groupe circonscrit, qui les distinguent d'autres groupes, tel que l'indiquent ces propos : « Je crois que la culture c'est la partie la plus interne d'une région, ou d'un pays ou d'une communauté, quelque chose de très original¹ » (P2-S2), ou encore « La culture, [...] c'est le bien qu'ont les groupes, [...] c'est ce qui est fermé » (P7-S2). En revanche, quand on parle d'interculturel, la relation prime sur l'examen isolé de telle ou telle cultures, et l'aspect dynamique de la rencontre ressort. Ce dynamisme se traduit par des

1 Toutes les traductions des propos extraits de l'entretien ont été faites par les auteures.

modifications réciproques qui s'opèrent, ou encore par l'idée que l'interculturel est un processus, une démarche nécessaire et délibérée en vue de vivre dans un espace co-construit, comme l'illustrent ces propos :

Lorsqu'une culture se met en contact avec une autre, ce qui en résulte, ce ne sont pas des cultures intactes, car elles se nourrissent mutuellement. (P8-S2)

Nous pouvons le voir comme cette avenue que l'on doit traverser, non? C'est-à-dire tout ce chemin qu'il faut parcourir pour qu'une culture et une autre puissent entrer en contact et, arrivé à un certain point, que ce ne soit pas pour se faire la guerre, non? (P7-S2)

Un participant s'arrête sur l'intérêt de recourir à une démarche interculturelle pour opérer une décentration vis-à-vis de sa propre culture et conscientiser un mode de pensée sociocentré, qui, lorsqu'il n'est pas questionné, a tendance, d'une part, à banaliser certaines « valeurs » et « croyances » (P6-S2) et, d'autre part, à les extrapoler. Différents témoignages montrent ainsi que l'approche interculturelle permet de mieux connaître et comprendre sa culture, tout autant que celle de l'Autre. Cependant, certains participants soulignent les diverses difficultés qu'ils ont rencontrées. D'abord, ils ont trouvé particulièrement ardu d'essayer de devenir l'Autre sur scène. Plusieurs d'entre eux font part de leur désir et de leurs efforts pour représenter le *Québécois* tel qu'il est *vraiment*, « penser comment le verrait un Québécois » (P3-S4); « savoir comment ils coupent les arbres » (P5-S2); un étudiant parle ainsi du « défi très important » de réaliser « cette traduction d'une culture à l'autre » (P5-S4), et nombre d'interviewés sont conscients que la théâtralisation de *La chasse-galerie* s'est faite par l'entremise de leurs filtres culturels :

Alors, évidemment, la manière avec laquelle nous l'avons interprétée, c'était une manière très particulière d'y appliquer [...] nos référents, et nos idéaux, et nos manières d'être, d'agir. (P8-S2)

Ensuite, faire comprendre l'univers québécois de *La chasse-galerie* à un tiers, public ou collaborateur ponctuel, qui n'aurait pas suivi de formation interculturelle préalable, en lien avec la culture québécoise, relève selon certains du pari, par exemple :

Ce peut être méconnu par le public, [...] parce que le canoë volait, non? Bon, après, pourquoi montent-ils dans le canoë s'ils vont du bois à la maison, non? Parce qu'ils n'ont pas le référent dont on a besoin d'au moins six mois d'attente dans le chantier, et qu'il s'agissait d'une

situation désespérée pour les bûcherons. (P7-S2)

Tout compte fait, le va-et-vient entre décentration, introspection, observation réfléchie de sa culture et ouverture à la culture de l'Autre pourrait résumer la relation entre la culture et l'interculturel, telle qu'exprimée par les participants. Un point intéressant semble à relever ici: le télescopage entre des « êtres » et des « rôles ». En effet, l'approche interculturelle n'a pas pour objectif qu'une personne efface sa culture pour s'identifier à l'Autre, tandis que l'approche théâtrale invitait ici les artistes à jouer à être un autre et à incarner sa culture sur scène.

Les tâches ayant mené au développement de la compétence interculturelle

La rencontre avec l'Autre semble avoir eu différentes dimensions pour les participants pendant la réalisation des tâches et les activités de l'atelier. D'une part, on la ressent dans la salle de classe, lors de l'exposition à l'Autre considéré préalablement comme différent par rapport à une notion de culture nationale : « C'était lorsque nous avons fait cette sorte de comparaison entre le Mexique et le Québec que j'ai senti un peu plus cette [...] rencontre » (P4-S3). D'autre part, on prend conscience de l'altérité, en dehors de la salle de classe, pendant qu'on doit expliquer une tâche à celui que l'on ne considérait pas a priori comme étant différent :

Dans mon cas, c'était quand j'ai expliqué aux autres, ceux qui n'avaient rien à voir avec la LIDIFLE et qui nous ont aidé dans le projet, l'enregistrement, et le reste, heu... comme à S., lorsque je lui ai expliqué la pièce et de quoi il s'agissait, heu... elle trouvait cela très étrange. (P8-S3)

Il semblerait que dans ce deuxième cas, la participante soit surprise de la réaction de son interlocutrice (qui n'appartient pas au programme universitaire), qui trouve la légende curieuse. En effet, il arrive un moment où la relativité de ce qu'est l'Autre paraît faire partie de l'expérience partagée par les participants :

C'est-à-dire, c'était la partie où je me suis rendue compte que ce n'était pas seulement nous, comment nous on l'interprétait, et comment on allait la présenter. Comment tu expliques cela aux autres? À ceux qui n'ont rien à voir avec la LIDIFLE, ni avec le Québec, ni avec cette idée du français, rien, c'est-à-dire rien d'autre que l'histoire, et c'était très bizarre. (P8-S3)

Par ailleurs, on perçoit une certaine conscience de la configuration culturelle qui se construit dans le groupe des participants lorsque l'un d'entre eux, en évoquant l'activité pendant laquelle ils devaient décider ensemble quelle fin donner à l'histoire, fait mention d'une « interculturelité interne » (P6-S3). Nous pouvons aussi constater comment, pour ce participant, cette notion de l'Autre est étroitement liée à la construction d'un « nous », qui, composé d'individualités, est loin de cette notion de culture comprise comme une totalité homogène et immuable :

Pour décider quelle chute était la plus pertinente, en accord avec tout le bagage culturel que chaque personne a, comme la représentation culturelle personnelle, « je veux cette chute parce qu'elle est plus ad hoc avec ce que je crois », c'était très intéressant de partager les points de vue de chaque chute. (P6-S3)

Pour d'autres, la rencontre avec l'Autre a été vécue plus directement à travers la variété des supports utilisés pendant les activités ainsi que le type d'activités proposées :

Alors ce contact s'est établi là de manière visuelle, avec le travail, avec les diapositives du PowerPoint que tu nous as présentées, mais aussi de manière textuelle avec cette analyse détaillée du texte de Beaugrand, lorsqu'on l'analysait partie par partie, toute la psychologie des personnages et les circonstances données. (P7-S3)

Les activités réalisées ont aussi mobilisé les connaissances préalables des participants. Cette mobilisation, au profit de la réalisation d'une tâche, nous permet de vérifier leur capacité d'intégration des traits personnels ou communs des participants. En outre, elle a permis de considérer que découvrir l'Autre n'implique pas d'aller loin. Cette mobilisation a concerné aussi bien les connaissances acquises lors du projet que celles acquises antérieurement :

Alors je crois que connaître un peu la culture du Québec de manière générale, c'était une partie importante pour comprendre le texte, et [ainsi] pouvoir le traduire en action. (P3-S3)

Dans mon cas, j'avais travaillé auparavant une analyse sur l'aspect religieux dans le lexique, par exemple les expressions qui renvoient à des aspects religieux, ce qui est très courant au Québec. (P5-S3)

J'ai été impressionnée par C., car on ne se connaissait pas et je n'aurais jamais pu imaginer qu'il savait coudre. (P2-S3)

Ce rapport entre les tâches et les activités réalisées et le développement d'une compétence interculturelle a mis l'accent essentiellement sur l'articulation entre la préparation vers la rencontre de l'Autre et l'expérience de vivre l'altérité. Cela revient à interagir avec deux dimensions de l'Autre, l'une *in absentia* : le Québec; et l'autre *in presencia* : les coparticipants. Dans les deux cas, il en est ressorti une mise en relief des traits individuels constitutifs de chacune de ces dimensions pour envisager la relativisation de ce qu'on entend par *l'Autre*, ainsi que les conditions pour le rencontrer.

Les représentations du Québec

L'entretien a également permis de mieux connaître les représentations des participants concernant le Québec. Pour ce qui est de la langue française parlée au Québec, les participants ont surtout relevé l'utilisation de jurons dans les contes et légendes étudiés, ce qui correspond selon eux à la principale différence par rapport à la représentation qu'ils se font du français parlé en France. En ce qui a trait à la culture québécoise, ce projet semble avoir permis aux participants de contraster leurs représentations du Québec *réel* et celles qu'évoque l'univers de *La chasse-galerie*, tel que le mentionne ce participant : « Ce sont les deux parties que j'ai vues du Québec. Le Québec de la littérature et le Québec réel sont deux mondes bien différents selon moi » (P1-S4). Ainsi, certains évoquent l'évolution probable de la condition des bûcherons, ou encore le contraste entre les représentations qu'ils associent à l'univers du conte (ex. la cabane des bûcherons) et celles qu'ils ont du Québec contemporain, lié par exemple à des manifestations artistiques comme le Festival de jazz. Dans leurs propos, les participants illustrent donc qu'ils ne confondent pas le Québec moderne et le Québec associé à l'univers du conte qu'ils ont travaillé. Même si la plupart des personnes interviewées ont retrouvé dans ce conte leurs images préconçues d'un Québec de froid, de glace et de neige, elles ont aussi noté qu'il s'agit d'une œuvre qui dépeint le Québec à une autre époque, puisque la société québécoise contemporaine qu'ils se représentent n'est pas en lien avec ce qui est mis en évidence dans le conte (le travail de chantier, les cabanes de bois, les danses traditionnelles, les croyances, etc.).

En outre, l'atelier sur les contes et légendes leur a permis de prendre conscience des différences, mais aussi des similitudes existant entre certaines légendes québécoises et des légendes mexicaines qu'ils connaissent bien. Même en constatant que l'interprétation de ces œuvres littéraires varie selon la culture d'origine du lecteur, la plupart des participants sont d'avis que des éléments communs se retrouvent dans les contes et légendes étudiés. Par exemple, ils ont évoqué les conditions de vie difficiles vécues par les protagonistes de *La chasse-galerie* et ont fait le parallèle avec les conditions difficiles des travailleurs

dans les mines au Mexique. Cet effet miroir (le retour vers sa propre réalité culturelle) a été constaté à plusieurs reprises lors de l'entretien, les participants utilisant leurs représentations du Québec pour faire des liens et, surtout, pour trouver des éléments similaires, avec des éléments culturels propres à la société mexicaine, tel qu'indiqué par ces deux participants : « Ces liens entre la culture mexicaine et la culture québécoise (...) il y a plusieurs différences, mais aussi de grandes similitudes » (P5-S4); « Je crois que l'interculturel te sensibilise, t'enrichit puisque la culture est dans une certaine mesure inconsciente et c'est quand tu la mets en lien avec une autre culture que tu te rends compte de ce qui se passe dans ta culture » (P6-S4).

Une participante mentionne également que c'est l'étude du texte de *La chasse-galerie* qui lui a véritablement permis d'entrer dans la culture québécoise : « La partie qui m'a fait entrer dans la culture québécoise a été lorsque nous avons abordé la légende (...) à ce moment j'ai pu connaître ce Québec si différent de notre pays si chaud, si festif » (P7-S4). En somme, l'entrée dans la culture québécoise au moyen de l'étude et de la théâtralisation de *La chasse-galerie* semble avoir permis aux participants de réfléchir à leurs représentations du Québec et aux liens entre la culture mexicaine et la culture québécoise.

Pistes pédagogiques

Le compte-rendu analytique présenté ci-devant fait ressortir l'intérêt d'opérer un retour sur une action de formation. En effet, même si la collaboration s'inscrit dans un temps et dans un espace donnés, la formation et la réflexion se poursuivent à partir de la lecture, a posteriori, de l'expérience vécue, ce qui nous amène à ébaucher quelques pistes pédagogiques :

- a) Faire suivre la représentation théâtrale d'une session de questions / réponses, afin de confronter les perspectives de production (artistes) et de réception-interprétation du message (spectateurs), ou de *co-production* (Ubersfeld, 1999). De telles interactions « postreprésentation » seraient un bon moyen de faire la lumière sur certains implicites culturels, en invitant acteurs et spectateurs à échanger sur leurs représentations respectives de l'œuvre québécoise (ou francophone) représentée;
- b) Intégrer d'autres compétences associées aux différents cours dispensés au sein d'un programme de formation en FLE. Cela pourrait permettre l'implication des autres professeurs et répondre à la mise en pratique plus systématisée d'une transversalité requise dans le programme. Par exemple, il serait intéressant d'aborder des œuvres littéraires francophones, telle *La chasse-galerie*, dans des cours du cursus que

doivent suivre les étudiants de FLE. Ces textes pourraient aussi donner lieu à une exploitation didactique de la part des étudiants dans leurs stages d'enseignement;

- c) Encourager les projets de type *tandem* entre de futurs enseignants de deux pays différents via une plateforme de travail en collaboration permettrait d'instaurer un dialogue constant, dans lequel la communication interculturelle, par exemple entre *l'Autre québécois* et *l'Autre mexicain*, ne serait plus hypothétique, mais *réelle*. La synergie soutenue par des tâches collaboratives permettrait ainsi de réfléchir à la manière dont se construit, se manifeste et se vit le métissage culturel né de la rencontre avec *l'Autre*.

Conclusion

Ce projet a permis à tous les acteurs concernés d'avoir une vue d'ensemble de ce qu'implique le développement d'un projet théâtral de nature interculturelle, de porter un regard distancié sur l'expérience passée et de pouvoir en apprécier, certes, les failles, mais surtout les bénéfices à en retirer en tant que futur spécialiste de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Nombreux sont les contextes d'enseignement-apprentissage exolingues, dans lesquels la rencontre avec l'Autre (entendu comme culture étrangère) est en quelque sorte spéculative, car ni l'Autre ni sa culture ne sont présents dans l'environnement immédiat des apprenants. C'est pourquoi le projet et l'action collective restent des moyens privilégiés pour mobiliser non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et surtout des savoir-être que l'on peut supposer transférables dans une situation de contact direct, en ce qui nous concerne, avec des Québécois.

Les rétroactions des participants révèlent, d'une part, que la formation leur a permis de mieux saisir certains aspects culturels présents dans *La chasse-galerie* et, d'autre part, que ce projet a favorisé l'actualisation d'une compétence interculturelle. Toutefois, la catégorisation de ces différents apprentissages en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être reste une entreprise délicate, les trois étant très fortement imbriqués. Aussi semble-t-il à la fois prudent et intéressant de laisser ouvert le débat sur la question de l'évaluation de la compétence interculturelle dans des projets de formation tels que celui envisagé, où tant d'éléments hétérogènes, extériorisés ou non, interviennent au moment de la rencontre avec l'Autre, à la fois proche et lointain, à la fois familier et étranger.

Références

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Coll. Que sais-je? Paris : PUF.

BARIBEAU, C. (2009). « Analyse des données des entretiens de groupe ». *Recherches Qualitatives*, vol. 28, n° 1, pp. 133-148.

BARIBEAU, C. (2010). « Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages ». *Recherches qualitatives*, vol. 29, n° 1, pp. 28-49.

BEAUGRAND, H. (1900). *La Chasse-galerie. Légendes canadiennes*. En ligne : <http://feeclochette.chez.com/Chasse/chasse.htm>. Consulté le 5 juillet 2013.

BYRAM, M. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

DERVIN, F. (2002). « Urgence : davantage d'interculturel dans la formation des enseignants de langues ». *Lingua LMS 5*, pp. 60-63.

DERVIN, F. (2004). « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures ». *ModernaSpråk*, pp. 66-76

FOUCHER, A. L. (2008). « Former à la démarche interculturelle en FLE par la conception et l'animation à distance de forums avec de "vrais" apprenants ». In *Actes du colloque TICE Med*. En ligne : http://isdm.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdm34. Consulté le 5 juillet 2013.

GUILLÉN DIAZ, C. et P. CASTRO PRIETO (2009). « Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle? ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 1, n° 153, pp. 77-91.

LUSSIER, D. (1997). « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues ». *Revue de didactologie des langues-cultures*, pp. 231-246.

LUSSIER, D. (2005). « Language, thought and culture: The basis for intercultural competence and the need for a conceptual framework to guide educational training and teachers practices ». Présentation lors de la *Conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA)*, Montréal.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences générales*. Québec : Gouvernement du Québec.

PILOTE, A. et A.-M. BOUCHER, (dir.) (2006). *La culture en classe de français : guide du passeur culturel*. Québec : Publications Québec français.

RICHER, J.-J. (2012). *Rapport sur la mission de dialogue*. Expertise consacrée à la Licence en Didactique du français comme langue étrangère du Département de langues modernes. Guadalajara : Université de Guadalajara.

UBERSFELD, A. (1999). *Lire le théâtre II. L'école du spectateur*. Paris : Belin.

WILLEMS, G. M. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

ZAKHARTCHOUK, J. M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

ZARATE, G. (2001). *Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*. Document de travail non publié, présenté au Conseil de l'Europe, Direction générale IV.