

LA PRISE DE CONSCIENCE INTERCULTURELLE DANS LES MANUELS D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE

Angélica Alexopoulou

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Résumé

L'importance que représente la construction d'une compétence communicative interculturelle (Byram 1997) trouve l'une de ses applications les plus fructueuses dans l'enseignement des langues étrangères. Effectivement, dans nos sociétés globalisées, la prise de conscience interculturelle qui, d'après le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe 2001) figure parmi les compétences générales qu'un apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, s'avère indispensable si l'on veut garantir une interaction réussie entre personnes de différentes cultures.

La connaissance, la perception et la compréhension de la culture cible, ainsi que la prise de conscience des similitudes et différences avec la culture source favorisent le développement de la compétence interculturelle et par conséquent l'élimination des stéréotypes, tout en donnant accès à un enseignement basé sur la tolérance et le respect pour la diversité culturelle et la compréhension mutuelle.

Dans ce travail, nous nous proposons de vérifier comment les manuels d'espagnol langue étrangère (ELE) contribuent à la construction de la compétence interculturelle. Pour cette raison, en premier lieu, nous exposons sommairement comment est abordé le concept d'interculturalité dans le CECRL, ainsi que dans le *Plan Curriculaire* de l'Institut Cervantes. Par la suite, nous nous proposons de restituer les résultats de l'analyse qu'on a menée en ce qui concerne les activités qui constituent la composante culturelle.

1. Introduction

La construction d'une compétence interculturelle a suscité ces derniers temps un vif intérêt de la part des spécialistes de l'enseignement des langues secondes et étrangères, puisqu'elle est considérée comme une exigence essentielle pour l'acquisition de la compétence communicative, à tel point que les lignes directrices méthodologiques actuelles ont réexaminé le modèle du locuteur natif, comme idéal à atteindre : désormais le personnage central devient *le locuteur interculturel* (*intercultural*

speaker, comme l'appellent, notamment, Byram et Fleming), censé établir des relations entre la culture d'origine et la culture cible (Byram et Fleming 2001).

De ce point de vue, la nécessité de compléter le concept de compétence communicative est devenue évidente en mettant la notion d'interculturalité au centre des approches d'enseignement des langues étrangères. Pourtant, la compétence interculturelle, définie avec les mots de Kramsch « comme une compétence symbolique, ancrée dans le dialogue et dans le travail ardu que requiert le va-et vient entre Soi et l'Autre » (Kramsch 2011 : 33), loin d'être une nouvelle approche, est conçue comme un élément nécessaire à la réalisation de la compétence communicative globale (Hymes 1972) et est considérée comme une version révisée et actualisée de ce concept.

2. L'éducation interculturelle : éduquer dans des contextes multiculturels

En premier lieu, nous considérons qu'il est nécessaire de différencier, même brièvement, deux concepts qui sont traités dans le domaine des études culturelles et qui sont souvent confondus : les concepts de *multiculturalité* et d'*interculturalité*. Le premier est entendu comme le fait de reconnaître les différentes cultures présentes dans le même espace géographique et social, sans qu'elles soient influencées mutuellement ; il reflète plutôt une situation statique qui traduit la simple coexistence dans un pays des cultures différentes sans aucune interrelation entre elles, mais qui peut quand même provoquer des situations conflictuelles dans la mesure où la société d'accueil établit des hiérarchies de pouvoir et impose ainsi la culture dominante aux groupes les plus faibles. De cette manière, le modèle multiculturel s'identifie avec le monoculturalisme, projet difficile à soutenir dans le cadre de la réalité complexe de nos sociétés en constante mutation.

L'*interculturalité*, quant à elle, est un terme relativement récent qui se nourrit des contributions de diverses disciplines telles que l'anthropologie et la sociologie, s'inscrit dans le domaine des Sciences de l'Éducation comme une alternative pour atténuer les insuffisances du concept de multiculturalisme et est plutôt comprise comme une proposition d'action qui introduit une perspective dynamique des cultures coexistantes ; elle met aussi l'accent sur le dialogue avec l'Autre, sur l'interaction en société et sur la reconnaissance de l'altérité. Loin d'être statique, cette proposition favorise la diversité culturelle et aspire à un nouveau « syncrétisme » de toutes les

cultures en présence (Giménez 1996).

Comme le signale Aguado Odina

l'éducation interculturelle [...] vise à répondre à la diversité culturelle des sociétés démocratiques développées à partir des prémices qui respectent et/ou valorisent le pluralisme culturel comme quelque chose de consubstantiel aux sociétés actuelles et que l'on envisage comme richesses et ressources éducatives (Aguado Odina 2005 : 43-44).

Il s'agit donc d'un paradigme qui, rejetant d'autres paradigmes éducatifs dans sa tentative de les surmonter, s'appuie sur la diversité culturelle et investit dans la reconnaissance de la différence pour la formation de l'identité, afin que les sociétés multiculturelles constituent finalement un avantage, niant toutes sortes d'asymétries dues aux rapports de force imposés par la culture dominante.

3. Compétence interculturelle et enseignement des langues étrangères

Au regard des contributions de disciplines telles que l'ethnographie de la communication, la sociolinguistique et la pragmatique, responsables du tournant méthodologique que la didactique des langues a connu pendant les dernières décennies, les contenus culturels se voient attribuer un terrain privilégié puisqu'ils sont envisagés comme essentiels dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une L2. De cette manière, la compétence communicative est orientée vers l'efficacité communicative, ce qui présuppose que la compétence interculturelle soit reconnue comme nécessaire pour que le locuteur non-natif puisse participer à de véritables processus de communication.

Cependant, passer d'une simple connaissance culturelle à une vraie compétence interculturelle n'est pas un processus qui va de soi ; le simple fait de connaître la culture cible est une condition nécessaire mais non suffisante. D'autant plus que ce processus est entravé dans la mesure où, en tant que détenteurs d'une certaine culture, nous avons tendance à agir en fonction de notre propre perception de la réalité et conformément aux conventions de notre L1. « Les structures, présuppositions et comportements que nous avons appris dans le processus de conceptualisation de notre langue maternelle se superposent toujours à toute chose nouvelle que nous apprenons, pour l'ordonner et lui donner du sens » (Binotti 2000). C'est ce qui nous fait percevoir nos propres comportements comme universels, sans nous rendre compte que les présupposés et les modèles de conduite qui sont tenus pour acquis dans notre

communauté affectent les représentations du monde et donc toute interaction communicative. En effet, la communication, comme le souligne Rodrigo-Alsina (1997 : 16), « n'est pas seulement un échange de messages. C'est avant tout une construction de sens ».

3.1 Démystifier les stéréotypes

Les membres d'un groupe social partagent la même composante socioculturelle, c'est-à-dire une série d'hypothèses implicites de nature sociale et culturelle – normes, comportements, significations, valeurs et croyances – qui régissent les actes communicatifs et garantissent l'efficacité des interactions (Alexopoulou et Lugo 2012). Il s'agit des comportements culturels qui fonctionnent selon un certain nombre de régularités qui correspondent à des *habitus*, au sens que Bourdieu (1980) a donné à ce terme. Ce système de connaissances et de croyances est « la carte d'identité d'une société » (Porcher 1986 : 127) et favorise le sentiment d'appartenance et de cohésion sociale. C'est pour cela que, comme l'affirme Rodrigo-Alsina (1997 : 16), « d'habitude, les autres cultures sont très mal connues. La plupart du temps, nous les connaissons à partir de la position ethnocentrique de notre propre culture et des stéréotypes que celle-ci nous offre ».

Le stéréotype est une simplification et une distorsion de la réalité, dues au manque d'information, produit du processus de socialisation, difficile à effacer une fois établi. Les stéréotypes que nous avons forgés peuvent être neutres ou positifs, mais la plupart du temps ils fournissent une appréciation négative de l'Autre. Dans une certaine mesure, cette altération du jugement est toutefois justifiable pour l'étudiant d'une langue étrangère, puisqu'il doit s'en sortir dans une société qui lui semble singulière et éloignée dans de nombreux aspects par rapport à ce qui constitue ses certitudes et sa propre vision du monde : la relation avec tout ce qui est nouveau s'effectuera à partir de ses convictions et de ses croyances, ainsi que des présupposés qui composent sa personnalité sociale (García Santa-Cecilia 1995 : 66). D'où la difficulté ou la confusion qu'un locuteur non natif peut ressentir face à une nouvelle situation culturelle.

La compétence interculturelle contribue à surmonter les images stéréotypées et à prévenir les situations de conflit dues à une méconnaissance de l'autre, ce qui n'a rien à voir avec les règles linguistiques, mais avec la violation des règles d'adéquation pragmatique.

3.2 *Le locuteur interculturel*

Aspirer à ce qu'un locuteur non natif arrive à acquérir une compétence similaire à celle du locuteur natif c'est un objectif presque impossible à atteindre. Ce fait a amené Byram et Zárate (1997) à proposer le concept de « locuteur interculturel » comme une alternative au concept traditionnel de locuteur bilingue idéal. Ce nouvel apprenant, par la médiation de la prise de conscience interculturelle (Byram et Fleming 2001), serait capable :

- d'établir des liens entre sa propre culture et d'autres
- de jouer le rôle de médiateur entre sa propre culture et celle des autres, tout en étant capable d'expliquer la différence et, surtout,
- d'accepter cette différence et d'entrevoir l'humanité sous-jacente qui la compose.

Pour que l'apprenant, en tant que locuteur interculturel, soit en mesure d'éviter des interférences pragmatiques (Escandell 1996), qui résultent de l'influence des facteurs extralinguistiques sur le comportement verbal et non verbal, il est nécessaire de le familiariser avec les référents culturels de la langue cible. Or, l'enseignement de la langue ne conduit pas naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels (Byram 1992). Pour ce faire, il faut développer une compétence culturelle, un concept beaucoup plus complexe que les simples savoirs culturels. D'autre part, dans la perspective interculturelle « les cultures se définissent moins par rapport à une somme de caractéristiques et de traits culturels que par rapport aux relations et aux interactions entretenues entre les individus et les groupes » (Abdallah-Preteille 2003 : 15).

En d'autres termes, la compétence interculturelle diffère des autres par le traitement qu'elle fait des référents culturels qu'elle analyse et sur lesquels elle réfléchit pour encourager le dialogue interculturel. Selon Byram, Zárate & Neuner :

faire l'apprentissage d'une culture et d'une langue étrangères, c'est plus que 'prendre de nouvelles habitudes', imiter et reproduire des modèles (*patterns*) : cela suppose un apprentissage *cognitif* – autrement dit, le recours à la comparaison, à la déduction, à l'interprétation, à la discussion et à des formes *discursives* similaires employées pour appréhender la signification des faits socioculturels de la culture étrangère (Byram, Zárate & Neuner 1997 : 72).

En fin de compte, il s'agit d'aborder des activités enracinées dans la culture d'origine des étudiants, qui leur permettent de se comporter comme des acteurs

sociaux en interaction, pour lesquelles ils devront mobiliser une série d'opérations mentales (*recherche - découverte - analyse - comparaison - réflexion - interprétation - description*).

En même temps, dans une approche holistique, l'interculturalité est comprise comme une attitude d'empathie qui, dans le but de promouvoir le dialogue interculturel, non seulement renforce la sensibilité envers l'altérité, mais également aide le locuteur non natif à acquérir une connaissance essentielle et plus profonde de sa propre culture. L'intérêt est maintenant porté sur les deux cultures en contact.

En d'autres termes, il ne s'agit pas de renoncer à notre identité culturelle ni de s'approprier une autre culture, mais plutôt d'être en mesure de prendre de la distance avec nos schémas culturels pour nous rapprocher de ceux de l'Autre, pour ne pas les interpréter à l'aune de nos propres représentations. Justement, l'un des points forts de cette posture c'est qu'elle ne nous oblige pas à changer, elle nous oblige à travailler avec des points de vue alternatifs.

Tout de même, on doit prendre en considération que « l'activité de comparaison risque de placer l'apprenant dans une position de fascination devant la nouvelle culture [...] ce qui conduit, en fin de compte, davantage à un monologue culturel qu'au dialogue des cultures souhaité » (Valetopoulos et Marquilló-Larruy 2010 : 578-579).

La communication interculturelle efficace exige du temps et des efforts et surtout un changement fondamental de perspective. Pour que ce processus soit couronné de succès, c'est à l'enseignant, et à sa capacité à promouvoir des stratégies pour stimuler la conscience interculturelle, qu'incombe la plus grande responsabilité.

Malgré tout, il ne faut pas perdre de vue que l'enjeu et l'important défi de l'interculturalité sont bien de considérer la classe des L2 comme l'un des lieux d'acquisition de la propre culture des apprenants. Selon Byram, Gribkova & Starkey

aussi le *bon professeur* n'est-il en fait ni le locuteur national de la langue étudiée, ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère : c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité » et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture (Byram, Gribkova & Starkey 2002 : 10).

Dans cette optique, le rôle de l'enseignant se modifie dès lors qu'il devient responsable du développement, pas seulement linguistique, mais aussi moral et humaniste de l'apprenant, gardant en point de mire une éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme comme moyens de favoriser le dialogue interculturel (Conseil de l'Europe 2008).

4. Des instruments politiques et des ressources pour la mise en œuvre de l'enseignement interculturel

Il est connu que la politique linguistique des institutions européennes se prononce en faveur de la diversification linguistique et culturelle. Plus précisément, le CECRL met en place les principes d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qu'il définit comme une « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe 2001 : 129).

Dans ce contexte, ce document, appuyé sur la proposition de Byram et Zárate (1997), postule que le développement de la compétence interculturelle devrait être établi à partir de la formation d'une série de compétences générales, en termes de quatre savoirs qui font appel à différents objectifs :

- ⇒ Les *savoirs* ou connaissance déclarative, à entendre comme des savoirs empiriques et académiques qui contribuent à la prise de *conscience interculturelle*, définie comme 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 ».
- ⇒ Les *savoir-faire*, qui relèvent de la maîtrise procédurale qui consistent à mobiliser des aptitudes interculturelles
- ⇒ Les *savoir-être* qui configurent la *personnalité interculturelle*, attitude permettant de relativiser son propre point de vue.
- ⇒ Le quatrième savoir englobe les *savoir-apprendre*, qui mobilisent tout à la fois les trois savoirs précédents.

Une communication interculturelle efficace exige avant tout une maîtrise de chacun des trois premiers savoirs, chacun étant lié respectivement, comme on peut l'observer dans le tableau 1 ci-dessous, à la conscience interculturelle, aux aptitudes interculturelles et au développement de la personnalité interculturelle, c'est-à-dire aux trois composantes qui composent l'interculturalité.

Tableau 1 : Les composantes de l'interculturalité au CERCL

COMPÉTENCES GÉNÉRALES		
SAVOIR	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE
Connaissance déclaratif	Aptitudes	Facteurs personnels et comportementaux
<ol style="list-style-type: none"> 1. Connaissance du monde 2. Savoir socioculturel 3. Prise de conscience interculturelle 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aptitudes pratiques et savoir-faire (sociales, de la vie quotidienne techniques et professionnelles, propres aux loisirs) 2. Aptitudes et savoirs interculturels 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les attitudes 2. Les motivations 3. Les valeurs 4. Les croyances 5. Les styles cognitifs 6. Les traits de la personnalité
conscience interculturelle	aptitudes interculturelles	personnalité interculturelle

En d'autres termes, le but est que l'apprenant devienne un locuteur *plurilingue* et interculturel et que les compétences linguistiques et culturelles, en cours d'acquisition avec la compétence qu'il a déjà dans sa langue et sa culture, contribuent finalement au développement d'une personnalité plus riche et plus complexe qui lui permettra « d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles » (Conseil de l'Europe 2001 : 40).

Depuis son lancement, un vaste ensemble de ressources a été élaboré autour du CERCL pour aboutir en 2017 à la publication d'un volume complémentaire avec le but d'actualiser les descripteurs de 2001 en mettant l'accent sur des domaines pour lesquels il n'en existait aucune et de présenter d'une façon beaucoup plus précise des notions clés pour l'éducation plurilingue et interculturelle.

En conformité avec les recommandations du CECRL, l'Institut Cervantes a publié en 2006 sous le titre *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes 2006) les spécifications, les objectifs et les contenus du programme en accord avec les six niveaux de progression du Conseil de l'Europe. Le *Plan*, comme le CERCL, est fondé sur l'approche actionnelle et reflète les caractéristiques plurilingues et pluriculturelles des sociétés européennes actuelles en envisageant l'apprenant comme un agent social interculturel et un locuteur dont l'objectif doit être de devenir un locuteur plurilingue, c'est-à-dire un utilisateur qui, tout au long du processus d'acquisition de la L2, développe une conscience interculturelle modifiant sa compétence tant langagière que culturelle tout en accumulant des connaissances dans la L2.

Ce document accorde une attention particulière au traitement des contenus culturels, socioculturels et interculturels, et les articule autour de la composante dite

culturelle, l'une des cinq composantes dans lesquelles elle structure la matière des trois volumes. Cette composante est traitée à travers trois inventaires dédiés aux références culturelles (*referentes culturales*), aux savoirs et aux comportements socioculturels (*saberes y comportamientos socioculturales*) et aux habiletés et attitudes interculturelles (*habilidades y actitudes interculturales*). Ce dernier inventaire présente les procédures stratégiques, propres de la compétence interculturelle, dont l'utilisateur d'une langue étrangère a besoin pour aborder d'autres cultures. En tant que locuteur interculturel, l'apprenant devrait être capable d'identifier les éléments socioculturels auxquels il accède à travers la langue cible afin de développer la sensibilité interculturelle qui lui permettra d'établir des ponts entre la culture d'origine et la culture des pays hispanophones.

5. La dimension interculturelle dans les manuels de ELE

Au cours des dernières années, on observe que l'attention des méthodes de ELE met l'accent sur le développement d'une compétence communicative globale que tout apprenant doit acquérir. Dans cette perspective, la dimension interculturelle est de plus en plus présente dans les manuels et les matériaux pédagogiques. Afin de vérifier dans quelle mesure les manuels de ELE contribuent à la construction de la compétence interculturelle et la manière dont elle est intégrée dans les activités proposées, nous avons analysé onze manuels de niveau B2 publiés entre 2006 et 2016, dont la plupart ont suivi les lignes directrices du CECRL et du PCIC. Dans tous les manuels que nous avons sélectionnés et que nous présentons dans le tableau 2, on constate la présence des contenus socio-culturels, culturels et interculturels : dans certains d'entre eux, la présence de contenus en question est explicite, c'est à dire qu'une section spéciale lui est consacrée, soit à la fin soit tout au long de l'unité didactique ; dans d'autres manuels, la présence du contenu culturel est implicite, à savoir qu'il traverse le contenu de l'ensemble de l'unité didactique et qu'on lui consacre un développement transversal, étant donné que l'apprentissage de la langue ne peut être dissocié de l'apprentissage culturel.

Tableau 2 : Liste de manuels de ELE analysés (par ordre d'apparition)

MANUEL	PRÉSENCE EXPLICITE DE CONTENUS CULTURELS	PRÉSENCE IMPLICITE DE CONTENUS CULTURELS
<i>Eco 3</i> , Madrid: Edelsa, 2006	COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SOCIOCULTURAL	
<i>Sueña 3</i> , Madrid: Anaya, 2007	CULTURA (A nuestra manera)	
<i>Español lengua viva 3</i> Madrid: Santillana, 2007	CULTURA Y SOCIOCULTURA (conocimiento cultural y sociocultural/conciencia intercultural)	
<i>En acción 3</i> Madrid: EnClave, 2007		CULTURA E INTERCULTURA
<i>Hablamos español, Nivel B2</i> , León: Everest, 2010		APRENDEMOS CULTURA
<i>Protagonistas B2</i> , Madrid: SM, 2011		CULTURA, INTERCULTURA Y LITERATURA
<i>Latitud 0°. Manual de español intercultural</i> , Madrid: SGEL, 2012	PATRIMONIO, ARTE, TRADICIONES, EMPRESAS, PRODUCTOS, MERCADO, PERSONALIDADES, MESTIZAJE, MIGRACIONES, HISTORIA, CIENCIA, SOCIEDAD	
<i>Método de español 4</i> Madrid: Anaya, 2014		CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
<i>Meta ELE Final 2</i> Madrid: Edelsa, 2014		COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA
<i>Gente hoy, 3</i> Barcelona: Difusión, 2015	MUNDOS EN CONTACTO	
<i>Nuevo Prisma B1 + B2</i> Madrid: Edinumen, 2016	CONTENIDOS CULTURALES (cultura/intercultural)	

En ce qui concerne les contenus culturels, qu'ils soient traités d'une façon explicite ou implicite, tous les manuels privilégient le concept de la culture avec un « c » minuscule qui correspond aux connaissances partagées par tous les membres d'une communauté linguistique. Il s'agit d'un concept de l'anthropologie culturelle qui désigne l'ensemble d'opinions, de croyances, de systèmes de valeurs, d'habitudes et de rites d'une certaine communauté. C'est sur ce concept de culture qu'est fondée notre compréhension du monde en tant que membres d'une société et que l'on organise nos expériences, pour se forger une identité culturelle. Il relève donc du mode de vie, des schémas et des pratiques de la vie quotidienne et c'est tout à fait lié à la compétence communicative, approche qui a accordé dès le début une place essentielle à ce niveau de culture. Tout de même, cela ne veut pas dire que la Culture avec un « C » majuscule n'est pas traitée. Tout au contraire, après le rejet de la méthodologie structuraliste pour ce niveau de la Culture, on constate une

revalorisation de ces contenus. En particulier, pour ce qui est de la littérature, on l'a réencadrée dans l'enseignement des L2 grâce aux contributions des disciplines comme l'analyse du discours et la linguistique du texte. Comme le fait apparaître le tableau 3, les contenus culturels de manuels analysés recouvrent un grand éventail qui va des sujets consacrés à la vie quotidienne des habitants des pays hispanophones jusqu'aux produits artistiques de la Culture avec un « C » majuscule, comme la littérature, la peinture, l'architecture ou la danse.

Tableau 3 : Exemples de sujets consacrés à la culture dans les manuels de ELE

MANUEL	INTITULÉ DE LA SECTION	EXEMPLES DE CONTENUS
<i>Eco 3</i>	COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SOCIOCULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Don Quijote</i> de Pablo Picasso – Casa Milá de Antonio Gaudí – Estadio Olímpico Karaiskaki (Atenas), de Santiago Calatrava – <i>Costumbres sociales</i> – <i>La relación entre padres e hijos</i>
<i>Sueña 3</i>	CULTURA “A nuestra manera”	<ul style="list-style-type: none"> – <i>La comida: rito social en España e Hispanoamérica</i> – <i>El concepto del deporte y del ocio en España e Hispanoamérica</i> – <i>Biografía del bailarín Julio Bocca</i>
<i>En acción 3</i>	CULTURA E INTERCULTURA	<ul style="list-style-type: none"> – <i>El fútbol</i> – <i>La televisión</i> – <i>El matrimonio entre homosexuales</i> – <i>La prohibición de fumar</i> – <i>Personajes del siglo XX</i> – <i>Microrrelatos</i>
<i>Hablamos español, Nivel B2</i>	APRENDEMOS CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> – <i>El sistema político español</i> – <i>El sistema sanitario español</i> – <i>La inmigración en España</i> – <i>Cine, teatro y literatura actuales</i>
<i>Protagonistas B2</i>	CULTURA, INTERCULTURA Y LITERATURA	<ul style="list-style-type: none"> – <i>El hombre que aprendió a ladrar, de Mario Benedetti</i> – <i>Festival de Teatro Clásico</i> – <i>Malentendidos culturales</i> – <i>Ocio y entretenimiento</i>

En tout état de cause, et dans ce qui suit, nous présentons, à titre indicatif, quelques activités représentatives de quatre manuels que nous avons retenus :

En Acción 3 :

Cette série d'activités, tirée du manuel *En acción, 3*, porte sur les mesures visant à concilier vie familiale et vie professionnelle et met l'accent sur la prise de conscience de sa propre culture. Ensuite, et à travers les textes sélectionnés, les contrastes entre

plusieurs situations qui se produisent en Espagne sont illustrés, par exemple : le travail à mi-temps, les inégalités du salaire entre les hommes et les femmes, la répartition des tâches ménagères, etc. L'objectif est que les apprenants puissent comparer et évaluer la situation du marché du travail en Espagne et dans leur pays d'origine (annexe 1).

Protagonistas B2 :

Dans cette activité, qui fait partie de l'espace INTERCULTURA du manuel *Protagonistas*, on présente un sujet lié au milieu de travail et plus particulièrement aux avantages dont les parents, mères et pères, peuvent profiter en cas de naissance d'un enfant. À travers les activités proposées, l'objectif est de souligner le contraste entre les données de la culture d'origine et celles de la culture cible. De même, l'attention de l'étudiant est orientée vers la réflexion sur les stéréotypes masculins et féminins (annexe 2).

Latitud 0 :

Latitud 0° est un manuel qui accorde une importance incontestable au développement de la compétence interculturelle et il aborde des sujets sur la pluralité des pays latinoaméricains et leurs relations interculturelles avec l'Espagne et le monde entier. Les activités tirées de ce manuel invitent les élèves à réfléchir sur la violence sexiste et proposent des tâches qui vont au-delà des informations contenues dans le livre de l'élève à travers un produit culturel, en particulier un film traitant du sujet en question. Ensuite, les apprenants sont invités à réfléchir sur la situation de la violence sexiste dans leur pays (annexe 3).

Español lengua viva 3 :

Le manuel *Español lengua viva, 3* indique avec des symboles les objectifs principaux de chaque activité. En ce qui nous concerne, le symbole  accompagne les activités qui relèvent du savoir culturel et socioculturel, ainsi que de la prise de conscience interculturelle. L'activité qu'on propose présente le monde du travail à travers quatre témoignages de travailleurs espagnols et invite les apprenants à établir des différences et des ressemblances avec leur pays d'origine (annexe 4).

Comme on peut le constater, toutes les activités que nous présentons sont basées sur des documents authentiques, se situent dans un contexte socioculturel et favorisent les relations sociales et l'échange par le travail coopératif en équipe, avec le but d'amener les apprenants à se positionner par rapport à des spécificités culturelles. D'autre part, ils incluent des références à la culture d'origine de l'apprenant afin d'interagir avec la culture cible et d'analyser les similitudes et les différences.

6. En guise de conclusion

Indépendamment de la modalité choisie, tous les manuels analysés visent à développer la conscience interculturelle à travers les activités proposées, explorant différents aspects de la diversité culturelle dans le but de privilégier la réflexion comparative et de stimuler la motivation pour apprendre. L'analyse des activités sélectionnées indique que dans la plupart des manuels les aspects interculturels sont traités en tenant compte des postulats du CERCL et du *Plan Curriculaire*. Les contenus sont liés à la culture et à la civilisation, avec un accent majeur dans le premier. Enfin, on observe un équilibre entre présence explicite et implicite de contenus culturels.

En guise de conclusion, nous adhérons pleinement aux propos exprimés par Galisson et Puren

En effet, si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée (Galisson et Puren 1999 : 96).

Angélica Alexopoulou Après son D.E.A. en Linguistique (Sorbonne-Paris IV), elle a obtenu un doctorat en Linguistique Appliquée de la UNCA et la Universidad Complutense de Madrid. Actuellement, elle est Professeure assistante au Département de Langue et de Littérature espagnole de l'Université d'Athènes, où elle enseigne, entre autres, la Linguistique appliquée et la Pragmatique en Licence et en Master. Elle a publié quatre livres et de nombreux articles. Elle dirige, également, l'équipe scientifique pour la Certification d'État de Connaissance de la langue espagnole

(KPG). Ses recherches portent principalement sur l'analyse des erreurs, l'interculturalité et les genres textuels.

aalexop@spanll.uoa.gr

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Aguado Odina, M. T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *XXI, Revista de Educación*, 7: 43-51.
- Alexopoulou, A. et S. Lugo (2012) La competencia intercultural en los manuales de EFE. *Les cahiers du GERES*.
- Binotti, L. (2000). Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en la enseñanza del español a nivel superior. In M. F. Figueroa, C. S. Cantos, J. de Cos Ruiz, M. R. Zancarrón & F. R. Fernández (eds), *Actas X Congreso de ASELE, Málaga, Universidad de Cádiz*, 27-42.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. et M. Fleming (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. and G. Zárate (1997). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., B. Gribkova & H. Starkey (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Byram, M., G. Zárate & G. Neuner (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Galisson, R. et C. Puren (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE International.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Giménez, C. (1996). La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas para una propuesta práctica. *Arbor CLIV*, 607: 119-147.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Kramsch, C. (2011). La composante symbolique de l'interculturel. *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?* Paris : L'Harmattan.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris : Clé International.
- Rodrigo-Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 36: 11-21.
- Valetopoulos, F. et M. Marquilló-Larruy (2010). L'enseignement de l'interculturel à travers quelques manuels. In A.-N. Simeonidou-Christidou (dir.), *Actes de Congrès International, Année Européenne du Dialogue Interculturel*. Université Aristote de Thessaloniki, 574-587.

ANNEXE 1 : En Acción 3 : 56-57

15. Lee esta lista en la que se recogen medidas para conciliar la vida familiar y laboral. ¿En tu país existen iniciativas parecidas? Háblalo con tus compañeros.

Medidas para conciliar vida familiar y laboral

- reducción de jornada por cuidado de hijos menores o familiares
- jornada laboral intensiva
- horarios flexibles
- ampliación del permiso de lactancia hasta los tres años
- excedencias con reserva de puesto por cuidado de hijos o familiares
- permisos por maternidad/paternidad compartidos entre el padre y la madre
- guardería en el lugar de trabajo
- posibilidad de realizar el trabajo desde el domicilio a través del uso de las nuevas tecnologías
- posibilidad de remunerar las horas extra en días de vacaciones
- jornada laboral de 35 horas semanales

- *En mi país, algunas empresas tienen sus propias guarderías, pero todavía son pocas.*
- ▲ *A mí lo que más me llama la atención es que el padre pueda disfrutar del permiso de maternidad.*

16.a. Lee las siguientes afirmaciones y valóralas del 1 al 5, según la presencia que crees que tienen en tu país, y anota los resultados en la primera columna de esta tabla. Después, haz una puesta en común con tus compañeros.

	En tu país	En España
En mi país existen políticas para conciliar la vida familiar y laboral.		
Los trabajadores hacen horas extra que se pagan o que se pueden cambiar por tiempo libre o días de vacaciones.		
Hay muchos cargos directivos ocupados por mujeres.		
Las mujeres están incorporadas al mercado laboral en las mismas condiciones que los hombres.		
Los hombres realizan los trabajos domésticos y se ocupan de las cargas familiares al mismo nivel que las mujeres.		
Hay poca estabilidad laboral, porque se hacen más contratos temporales que indefinidos.		
Se han producido cambios en la familia por razones laborales.		

b. Lee los siguientes textos extraídos de varios reportajes de prensa y utiliza esas informaciones para valorar la situación del mercado laboral en España. Después, recoge esa valoración (del 1 al 5) en la segunda columna de la tabla anterior.

Las empresas ignoran las políticas que concilian trabajo y vida privada

Disfrutar de la familia y trabajar al mismo tiempo es un proyecto complicado. En Cataluña, solo cinco de cada cien empresas privadas impulsan o prevén instaurar políticas que concilien la vida laboral con la personal.

El trabajador temporal

La falta de estabilidad laboral abunda en los menores de 30 años y cada vez más en el sector público

Gobierno, patronal y sindicatos tienen por delante el reto de pactar una reforma laboral que mitigue uno de los principales males del mercado de trabajo: la excesiva temporalidad. Un tercio de los ocupados trabaja de esa forma, una situación que afecta de forma mayoritaria a los jóvenes. Algunas actividades, como la construcción y el comercio, la sufren de forma más acentuada.

UNIDAD 4 A TRABAJAR

Mujeres en la cresta de la ola

Pese a que las mujeres han ido incrementando su participación en todos los ámbitos laborales, su presencia en puestos de máxima responsabilidad no supera el 3%, según datos de la International Labour Organization.

(...) En contraposición a lo que ocurre con las mujeres en empleos no cualificados, las que tienen cargos de alta responsabilidad apenas perciben discriminación, ni de género ni retributiva, de manera que la percepción de la necesidad de medidas de conciliación o discriminación positiva es también muy baja.

Un abismo salarial entre hombres y mujeres

Las mujeres cobran sueldos un 15% inferiores a los de los hombres, según los recientes estudios elaborados. La discriminación salarial por razón de sexo apenas ha disminuido dos puntos en los últimos diez años. Según la Comisión Europea, el reto está en conseguir una organización laboral más adaptada a las necesidades femeninas.

**Con uno basta****Las familias se decantan por el hijo único por razones laborales y socioeconómicas**

Las familias españolas, antaño numerosas y hasta premiadas en concursos de natalidad, se decantan hacia el hijo único: desde 1995, más de la mitad de los recién nacidos son primogénitos. La dificultad para conciliar trabajo y familia y las razones socioeconómicas alientan el fenómeno, al que también contribuye la creciente formación y empleo femeninos, según los expertos.

Pagas extra, ¿sí o no?

Purificación Macías trabaja 40 horas como administrativa en una fábrica: «En muchos trabajos las horas extraordinarias se utilizan como si correspondiesen al horario habitual de los empleados. Lo ideal sería eliminarlas.»

Antonio Alarcos trabaja 37,5 horas a la semana como informático en una empresa: «En mi empresa, si te vas a tu hora te miran mal. Es muy raro que nos paguen las horas extra.»

Solo las mujeres cocinan y hacen la colada en más del 75% de los hogares

Una encuesta realizada por el CIS revela la fuerte brecha entre la teoría y la realidad cuando se aborda el reparto por sexos de las tareas domésticas y de cuidados a la familia. Los ciudadanos se inclinan por la igualdad, al menos en teoría. Así, el 92,5% de los ciudadanos está muy o bastante de acuerdo en que hombres y mujeres deberían contribuir a esas labores. Sin embargo, cuando se pregunta quién realiza esos cometidos, los varones solo destacan en las reparaciones domésticas: son cosa exclusivamente suya en el 67% de las parejas.

(adaptado de www.elpais.es y de www.elmundo.es)

C. Compara los resultados de las dos columnas de la tabla del apartado a. ¿Son muy diferentes? ¿Por qué crees que son similares o diferentes? Coméntalo con tus compañeros.

- En mi caso los resultados son, en general, parecidos. Aunque hay algunas diferencias; por ejemplo, en mi país hace unos años muchas familias también tenían solo un hijo, pero ahora ha cambiado y es normal que una pareja tenga dos o tres hijos.
- ▲ ¿Sí? ¿Y por qué crees que ha cambiado?
- Posiblemente una de las razones sea que el gobierno da muchas ayudas a las familias.

ANNEXE 2 : Protagonistas B2 : 114

12 ESPACIO INTERCULTURA

26 a) ¿Cree usted que trabajar a veces puede traer consecuencias negativas para la vida familiar?
 b) Lea los textos y subraye lo que le llame la atención.

PERMISOS DE MATERNIDAD Y PATERNIDAD

La legislación sobre la protección de la maternidad ha mejorado en los últimos años. Aún así, sigue habiendo grandes desigualdades entre unos países y otros tanto legislativas como sociales.



En 2010, el Parlamento Europeo propuso el aumento a un mínimo de 20 semanas con sueldo completo la baja por maternidad, quedando en espera del respaldo de la Comisión europea. Hasta ese momento el mínimo se encontraba en 14 semanas y en algunos países de la Unión llegaba a 24 para las madres. Actualmente son 16 en España. En cuanto a los padres, la diferencia varía entre la ausencia de permiso y/o más de tres semanas, dos semanas en el caso de España.

En Hispanoamérica los permisos varían entre las 12 o 14 semanas que disfrutaban las mexicanas y colombianas y las 18 de las chilenas. En México el padre no tiene días de permiso por nacimiento de un hijo. En el caso de Colombia los padres tienen 8 días si ambos progenitores cotizan; en cambio, si solo cotiza el padre, le dan 4 días.

Otras diferencias en Europa son las económicas ya que en países como Bélgica o Irlanda las mujeres solo reciben el 80 % de su sueldo y en países como Alemania, Luxemburgo o España reciben el 100 %.

c) ¿Qué países disfrutaban de más ventajas en relación a los permisos por nacimiento de un hijo?
 d) ¿Conoce los beneficios que tienen los trabajadores en su país en caso de nacimiento de un hijo? ¿Cree que este tipo de medidas son suficientes?

ANNEXE 3 : Latitud 0°: 139

5 ¿Y si tenemos sospechas o hay alguna evidencia de maltrato en la paciente que está en nuestro consultorio? Los coordinadores y responsables de los servicios de Atención Primaria exhortan a que los médicos sigan determinadas normas de comportamiento.

Conjuga los verbos en el imperativo de la tercera persona del singular (él/ella) y sustituye el complemento directo o el indirecto por el pronombre correspondiente.

Las normas dictan que el/la médico/a:

a (Ver) *La vea* (a la paciente) a solas, asegurando la confidencialidad.

b (Observar) _____ y (escuchar) _____ para diagnosticar su estado emocional.

c (Hacer) _____ sentir que no es culpable de la violencia sufrida.

d (Dedicar) _____ el tiempo necesario a fin de que se instale un clima de confianza.

e (Exponer) _____ claramente los riesgos que corre.

f (Respetar) _____ y (restituir) _____ la confianza en ella misma.

g (Motivar) _____ a pensar, a ordenar sus ideas y a tomar decisiones.

h (Alentar) _____ a abordar el tema de la violencia y (sustraer) _____ del miedo a revelar los malos tratos y los golpes.



6 Acude a YouTube y mira algunas escenas de la película *Té doy mis ojos* (Iciar Bollain). De preferencia mira el video *Características de la persona violenta*, de MARIAROSA1971.

7 A tu parecer, ¿cuáles son las causas de la violencia doméstica?

8 ¿Cómo se presenta la situación en tu país?

ANNEXE 4 : *Español lengua viva*, 3 : 74

El trabajo

1. La situación laboral

a. Lee lo que dicen estos españoles sobre la situación laboral en España. ¿Te identificas con alguno?



Ana, 42 años

«Trabajo de dependienta, con jornada partida y sábados alternos, de manera que algunos días dedico las dos horas de pausa a mediodía para hacer la compra. Y mis horarios son incompatibles con los del colegio de los niños. Creo que se debería hacer algo al respecto».



Francisco, 25 años

«Soy licenciado en Derecho y tengo un contrato de prácticas, pero de los buenos, ¿eh? Soy *mileurista*. Si me puedo ir de vacaciones, es gracias a las pagas extra y porque vivo con mis padres. No me puedo quejar, tengo trabajo y espero mejorar mi situación poco a poco».



Juan, 68 años

«Estoy jubilado y cobro una buena pensión. Ahora bien, no tengo mucho tiempo para descansar porque me tengo que hacer cargo de mis nietos. Hoy en día las cosas no son fáciles para las familias con hijos. Pero, por el momento, nos organizamos bien».



Tania, 20 años

«Todavía estoy estudiando, aunque hago trabajos de temporada, como la campaña de Navidad. Sé que no será fácil empezar en el mundo laboral, pero veo el futuro con optimismo y pienso que si eres listo y tienes iniciativa sales adelante».

b. Lee de nuevo los testimonios de 1. a. y marca en la tabla a quién corresponden estas afirmaciones.

	ANA	TANIA	JUAN	FRANCISCO
Vive en casa de sus padres.				
Trabaja algunos sábados.				
Tiene hijos, pero no puede pasar mucho tiempo con ellos.				
Es pensionista y cuida a sus nietos.				
Ha estudiado para abogado y tiene un contrato de trabajo temporal.				
Estudia y trabaja algunas temporadas.				

COMUNICACIÓN
 Expresar planes e intenciones

- ◆ **Tengo pensado** hacer un máster.
- ◆ **Está pensando en prepararse** unas oposiciones.

c. ¿Cuál es tu situación? ¿Qué expectativas tienes? Coméntadlo en pequeños grupos.

- ◆ Yo llevo tres años trabajando en una empresa de informática y tengo pensado cambiar de trabajo, porque donde estoy no tengo posibilidades de promoción.
- ◆ Pues yo estoy terminando la carrera y estoy pensando en prepararme unas oposiciones.

d. Lee las siguientes afirmaciones. ¿Pienzas que corresponden a la realidad de tu país? Coméntalo con tus compañeros de grupo.

a. En muchos trabajos el descanso para comer es de dos horas, por lo que los empleados van a comer a casa o comen con sus compañeros de trabajo en algún restaurante.

b. En muchos casos es difícil combinar el horario de trabajo y el escolar. Ello afecta tanto al rendimiento de los adultos en el trabajo como al de los niños en el colegio.

c. Los abuelos suelen ayudar a los padres que trabajan en el cuidado de los hijos.

d. Hay gente que trabaja más tiempo del que consta en su contrato.

e. El ritmo de vida actual está llevando a la desestructuración de algunas familias.

f. En el caso de vivir en pareja, las tareas de la casa las realizan por igual las dos personas.