

PROJET D'ÉCHANGE CULTUREL ENTRE L'UNIVERSITÉ DU QUINDÍO ET L'UNIVERSITÉ D'ANTIOQUIA: ESPACE D'IMMERSION EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

CULTURAL EXCHANGE PROJECT BETWEEN THE UNIVERSITY OF QUINDÍO AND THE UNIVERSITY OF ANTIOQUIA: SPACE OF IMMERSION IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

PROYECTO DE INTERCAMBIO CULTURAL ENTRE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO Y LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: ESPACIO DE INMERSIÓN EN FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Neira Loaiza Villalba

Estudiante de Doctorado en Educación Red de Universidades Estatales de Colombia (RudeColombia)
Profesora de la Universidad del Quindío, Grupo de Investigación de Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros – Bilinguismo (ESAPIDEX-B)
E-mail: nloaiza@uniquindio.edu.co

Doris Colorado López

Master 2 en Sciences du Langage Université Sorbonne Nouvelle – Paris III,
Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (EALE)
E-mail: colorado.doris@gmail.com

RÉSUMÉ

Dans cet article méthodologique, nous analysons les effets d'une activité d'immersion en français langue étrangère (FLE) sur le raffermissement des compétences communicative et culturelle chez un groupe d'étudiants de français intermédiaire à l'Université du Quindío et à l'Université d'Antioquia, en Colombie. Dans le cadre d'un projet d'échange académique et culturel, basé sur l'apprentissage coopératif et la pédagogie par le projet, on a effectué deux visites guidées dans le département du Quindío et la ville de Medellín. Les résultats du projet, obtenus à partir d'un questionnaire et d'un commentaire évaluatif des visites, complétés par l'analyse des textes produits par les étudiants et nos réflexions en tant qu'enseignantes, ont montré que l'apprentissage devient plus significatif dans des contextes où la langue, en même temps qu'elle favorise des connaissances linguistiques et académiques, sert à créer des liens humains, sociaux et culturels.

Mots clés : échange culturel, immersion en langue étrangère, compétence culturelle, approche interculturelle, pédagogie par le projet, apprentissage coopératif.

RESUMEN

En este artículo metodológico, analizamos el efecto de una actividad de inmersión en francés lengua extranjera (FLE) sobre el fortalecimiento de las competencias comunicativa y cultural en un grupo de estudiantes de francés intermedio de la Universidad del Quindío y la Universidad de Antioquia, en Colombia. Mediante un proyecto de intercambio académico y cultural, sustentado en el aprendizaje cooperativo y la pedagogía por proyectos, se realizaron dos visitas guiadas por el departamento del Quindío y la ciudad de Medellín. Los resultados del proyecto, obtenidos a partir de un cuestionario y de un texto evaluativo de las visitas, complementados con el análisis de los textos producidos por los estudiantes y nuestras reflexiones como docentes, mostraron que el aprendizaje de la lengua extranjera se torna más significativo para estudiantes y docentes en contextos donde, al tiempo que se favorece la adquisición de conocimientos lingüísticos

75

Received: 2013-12-06 / Reviewed: 2014-05-22 / Accepted: 2014-06-09

y académicos, se crean lazos humanos, sociales y culturales. Este proyecto enriqueció no sólo las competencias comunicativa y cultural de los estudiantes sino también sus competencias en informática.

Palabras clave: intercambio cultural, inmersión en lengua extranjera, competencia cultural, enfoque intercultural, pedagogía por proyectos, aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT

In this methodological article, we analyze the effects of an immersion activity on the cultural and communicative competence of a group of Colombian students from Universidad del Quindío and Universidad de Antioquia who learn French as a foreign language and who have an intermediate level of French. This academic and cultural exchange project is based on cooperative learning and project work. We carried out two guided tours in the department of Quindío and in the city of Medellín. Our results are based on the analysis we made of a questionnaire students answered, the evaluations they wrote about the project, the texts they produced and our reflections as teachers. The results demonstrate that learning becomes more meaningful in contexts where language favors both the access to linguistic and academic content and the creation of human, social and cultural links. This project strengthened the students' communicative and cultural competence but also their abilities for using technology and communication tools.

Key words: cultural exchange, immersion in foreign language, cultural competence, intercultural approach, project work pedagogy, cooperative learning

Introduction

Dans le processus d'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants en contexte hétéroglotte ont peu de possibilités pour la pratique et l'emploi de la langue en situations authentiques en dehors de la salle de classe. La tâche de l'enseignant est donc de créer et de promouvoir des ambiances d'apprentissage moins artificielles à l'intérieur de la salle de classe et d'étendre ces activités en dehors du cours. Apprendre une langue doit ainsi dépasser la maîtrise des structures linguistiques pour entraîner des interactions socioculturelles et le tissage des liens humains. Les échanges culturels et académiques entre apprenants d'une même langue étrangère, dans ce cas, le français, s'avèrent être un moyen utile pour consolider les compétences communicative et culturelle des apprenants, même s'ils se trouvent dans le même pays et partagent la même langue maternelle.

Les projets de cette sorte, menés dans le cadre d'un programme de Licence en Langues Étrangères, contribuent également à la formation des futurs enseignants de langues, car nous démontrons que l'on peut proposer des activités différentes et plus authentiques pour rendre vivant et attirant le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue; on démontre aussi que, faute de pouvoir correspondre avec des francophones et de pouvoir séjourner dans un pays francophone, on peut néanmoins travailler avec les moyens de bord afin d'offrir aux étudiants des espaces d'immersion en langue française qui favorisent la pratique intensive orale et écrite de la langue.

Ces nouveaux contextes d'apprentissage, fondés sur la pédagogie par le projet et l'apprentissage coopératif, entraînent de nouveaux rapports humains qui motivent les étudiants à mobiliser d'autres connaissances et compétences qui sont rarement mobilisées dans un cadre plus formel et scolaire. Ils développent des habiletés sociales et académiques ainsi que le sens de la responsabilité et l'autonomie hors de l'université.

On pourrait affirmer que peu de projets de cette sorte sont réalisés dans les programmes de formation d'enseignants de langues étrangères dans le pays, et s'ils sont effectués, les résultats n'ont pas été diffusés dans les revues nationales ou lors des rencontres des enseignants de langues. Ce projet d'échange académique et culturel¹ est le deuxième réalisé et documenté suivant la même méthodologie que nous expliquerons ultérieurement. Ces échanges ont été conçus comme un espace d'immersion linguistique en langue française. Ils répondent, d'une part, aux directrices actuelles de l'éducation supérieure pour stimuler la coopération académique interinstitutionnelle et visent, d'autre part, l'innovation pédagogique en classe de FLE tout en renforçant la composante interculturelle dans les programmes de Licence. L'objectif de l'échange présenté dans cet article, l'interaction socioculturelle entre deux groupes de français, niveau B1 du CECR, de l'Université d'Antioquia et de l'Université du Quindío, a été atteint en fomentant la connaissance du département du Quindío et de la ville de Medellín, en Colombie, grâce à un voyage touristique au cours duquel les étudiants, à tour de rôle, étaient les guides.

Parmi les objectifs spécifiques du projet, nous avons : a) dépasser le cadre traditionnel de la salle de classe comme espace d'apprentissage de la langue étrangère. b) offrir aux étudiants d'autres possibilités d'interaction et de perfectionnement des compétences communicatives, culturelles et académiques en langue française grâce à une pratique plus intensive, authentique et significative de la langue à travers la découverte

1 Ce projet a eu lieu en 2011 sous le guidage des professeurs Neira LOAIZA et Doris COLORADO. L'expérience pédagogique a été présentée lors du XXI Congrès National de l'ACOLPROF en décembre 2011 à Bogotá et lors de la IV Rencontre d'Étudiants de Français en mai 2012 à Cali. Un échange culturel précédent a été réalisé en 2009 entre les étudiants de français de l'Université du Quindío et l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie (UPTC), dirigé par les professeurs Neira Loaiza et María Imperio Arenas. Les résultats du premier échange ont fait l'objet d'une publication dans la Revue *Lenguaje* 39(1), 2011.

de deux départements colombiens. c) enrichir l'apprentissage du français par le contact direct d'étudiants avec leurs camarades universitaires et de gens se trouvant dans un environnement naturel et culturel différent de leur propre entourage. d) mener les étudiants, dans une perspective interculturelle, à comprendre des phénomènes sociaux, économiques, culturels, écologiques, et comportementaux, à les observer et à les analyser dans les divers espaces d'échanges culturels.

Nous commençons par présenter les référents conceptuels, puis la méthodologie, suivie des résultats pour finalement présenter les conclusions de cette expérience pédagogique.

Référents Conceptuels

Les principaux référents conceptuels qui supportent ce projet sont : échange académique et culturel, langue, culture, interculturel (compétence culturelle, approche interculturelle), espace d'immersion.

Échange Académique et Culturel.

Millán (2004) affirme qu'un échange culturel entraîne « l'interaction entre les forces, le fait de donner et de recevoir, le fait d'offrir et d'incorporer, un dialogue riche et respectueux avec l'autre étant "différent" (. . .). Tout échange suppose qu'on donne quelque chose et qu'on en obtienne une autre » (notre traduction, para. 3)². Nous avons intégré le terme académique à la dénomination d'échange culturel car, dans le contexte actuel de l'éducation supérieure, on considère que toute activité impliquant le déplacement d'étudiants et de professeurs dans une autre université à des fins formatives, scientifiques ou culturelles est un échange académique. Ce type d'activité contribue au développement des compétences globales, d'attitudes et de valeurs pour que les partenaires

nationaux et internationaux puissent atteindre une compréhension mutuelle, et constitue un des indices de qualité des universités (Consejo Nacional de Acreditación-CNA, 2013). En ce sens, on peut dire que notre échange a été académique et culturel parce qu'il a favorisé, d'une part, des interactions plus naturelles et authentiques en langue française à travers l'enjeu de nouvelles relations humaines, mais parallèlement il a stimulé la construction de nouvelles connaissances académiques au sujet de la géographie, l'économie, l'histoire, l'écologie, la culture et la population reliées à la découverte des lieux visités dans les départements du Quindío et d'Antioquia.

Langue.

Dans le contexte des sciences du langage, le langage comme lieu et outil de rapports de forces sociales et individuelles n'a pas été intégré à la problématique linguistique qui a été dominée par une vision du langage appuyée par le structuralisme Saussurien. Cette théorie sépare la langue de la parole car la langue est conçue comme un système de normes objectives extérieures au sujet parlant.

Depuis Saussure jusqu'à nos jours, les conceptions de la langue ont beaucoup évolué et les différents courants linguistiques ont influencé les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage de langues. C'est ainsi que les méthodologies traditionnelles, centrées sur l'écrit et sur un enseignement formel de la grammaire (langue normative), ayant la littérature comme corpus unique, ne tenaient pas compte du contexte dans lequel la langue était utilisée. Plus tard, la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (1960-80) se sont nourries du structuralisme saussurien qui était en vogue à l'époque et du behaviorisme, la langue étant considérée comme « une habitude ». L'approche communicative a eu recours à des perspectives théoriques diverses car elle a émergé « à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développent un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail

2 « la interacción entre las fuerzas, el dar y recibir, el ofrecer e incorporar, un diálogo rico y respetuoso con el otro "diferente" (. . .). Todo intercambio supone la entrega de algo y la recepción de otro »

spécifiques: sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique » (Bérard, 1991, p. 17). Contrairement au structuralisme, l'approche communicative, tout comme l'approche actionnelle, conçoit la langue comme « un fait social », située dans un contexte avec des circonstances spécifiques, elle n'est pas traitée comme un élément abstrait, externe au locuteur. Louis-Jean Calvet (1993, p. 5) soutient que la lutte pour une conception sociale de la langue a commencé avec le linguiste français Antoine Meillet (1905-1906) et a été par la suite poursuivie par des sociolinguistes tels que William Labov (1976, p. 36) pour qui une théorie ou pratique linguistique qui ne serait pas sociale ne pourrait pas être fructueuse.

La Culture.

Compte tenu que la langue renverrait toujours à une culture, et que quand on enseigne une langue, on enseignerait une culture, il serait pertinent de définir le terme culture dans le contexte de l'enseignement et apprentissage de langues. Blanchet (2000, p. 113)³ indique que:

Il existe en gros trois grandes définitions répandues de la notion de *culture* : 1) le sens traditionnel courant de type « savoir acquis, transmissible » où la quantité prévaut (on est alors pas, peu ou très cultivé) et dont la sélection relève d'une domination élitiste : il s'agit en gros des beaux-arts, des belles-lettres, d'un certain patrimoine intellectuel ; 2) le sens opposé, très général, issu de l'anthropologie où « tout ce qui n'est pas nature » chez l'homme est *culture*, dans l'ensemble de son mode de vie et de ses pratiques quotidiennes ; 3) le sens plus précis, intermédiaire, usité en psychologie sociale, où la culture est « le schème fondamental, la grille de lecture, le système de signification, partagés par un groupe humain, qui permet à un individu d'interpréter la signification symbolique des comportements humains, et donc de construire en écho son propre comportement.

3 Pour définir la notion de *culture*, Philippe Blanchet cite Claude Claret et son ouvrage « *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* », Université Toulouse-Mirail, 1993.

Comme l'affirme Blanchet (2000, p. 113), « culture et langue sont une construction sociale permanente indissociablement liée, un processus complexe, et non un produit fini, homogène et tranché ». Une culture, poursuit-il, est aussi « un système *complexe*, une globalité ouverte et organisée, abstraction émergente qui n'existe que par les pratiques effectives des acteurs » (*Ibid.*).

Dans cette perspective, l'enseignement de la culture devrait assumer, selon Chambeu (1997), une approche interculturelle qui mettrait l'accent sur l'interaction en tant que processus d'échanges où les interlocuteurs peuvent s'influencer l'un l'autre et s'hybrider sur le plan intersubjectif. En ce sens, on parlerait de deux sujets qui reconnaîtraient leur statut de sujet, leurs différences et leurs similitudes étant la langue le véhicule de communication par excellence entre les deux. Selon Puren⁴ (2011, p. 2), « la compétence culturelle est l'une des deux composantes principales (avec la compétence langagière) de toutes les configurations didactiques ».

L'interculturel.

Le mot interculturel est apparu, selon Cuq (2003), au début des années 1970. L'interculturel « suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement ..., le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture » (Cuq, 2003, p. 136-137). Porcher (2004, p. 117) affirme que l'interculturel est le résultat d'un processus où trois éléments convergent : la décentration, l'altérité et l'intersubjectivité. La décentration consiste en « s'efforcer de se placer dans la position de l'autre (l'étranger par exemple), de comprendre comment

4 Cet auteur présente un modèle complexe de la compétence culturelle qui aurait plusieurs composantes : les composantes trans-, méta-, inter-, pluri-, et co-culturelles. Il fait également une analyse du concept de compétence culturelle présenté dans le CECRL. Nous renvoyons le lecteur à son article publié en 2011 car nous ne traiterons pas ces aspects en profondeur ici.

il pense, il sent, il agit » (p. 115). L'altérité s'agit de comprendre que « je suis moi-même un alter pour l'autre, un autre pour l'autre » (p. 116). Pour ce qui est du troisième élément, Porcher (2004) affirme que l'intersubjectivité est une condition essentielle pour l'interlocution, c'est-à-dire, pour que les échanges langagiers aient lieu « il est indispensable qu'une intersubjectivité nous relie entre nous et, dès lors, cette interlocution renforce en retour notre intersubjectivité » (p. 116). Cuq (2003) dit à ce propos qu'il s'agit de comprendre que « l'altérité fait partie de ma subjectivité, autrui fait partie de mon je. ... L'intersubjectivité est ce qui, seule, rend possible l'existence d'un je » (p. 138). L'interculturel repose donc sur le principe du partage dans un esprit de respect mutuel entre cultures et même entre individus pour accepter que « l'échange égalitaire est plus fructueux, pour les deux partenaires qu'un affrontement » (*Ibid.*).

En didactique de langues étrangères, le CECRL (2001, p. 83) intègre le débat sur la compétence interculturelle et propose que « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle ». Bien que dans notre échange académique et culturel les participants aient partagé la culture colombienne, les postulats de l'approche interculturelle (respect de l'autre, reconnaissance de son statut, des différences et des similitudes) s'y accordent parfaitement, car il faut souligner qu'au sein de la culture propre des différences régionales peuvent se présenter.

Espace d'immersion.

D'abord, il faudrait préciser qu'on parle d'immersion au plan méthodologique, en tant qu'espace d'interaction sociale qui permet la pratique intensive de la langue étrangère. Morel (2006) explique que « l'immersion n'a pas pour but de faire de ses élèves des bilingues parfaits, mais de favoriser l'apprentissage d'une L2 et de faire en sorte que les élèves apprennent la L2 comme ils ont appris leur L1 ». Pour lui, communiquer en L2 ne

s'agit pas de « maîtriser parfaitement » la langue qu'on est en train d'apprendre mais de « pouvoir comprendre et se faire comprendre même si les énoncés en L2 comportent quelques maladrotes grammaticales, phonétiques ou autres ». Loaiza et Arenas (2011, p. 146) affirment que dans un projet d'immersion :

...l'enseignant doit mettre l'étudiant dans des situations communicatives proches, dans le domaine pragmatique, de celles qui ont lieu au sein des échanges en langue maternelle ou L1. La langue a donc ici trois fonctions: instrument de communication, outil d'apprentissage et de développement cognitif, et véhicule de croissance personnelle, intellectuelle et socioculturelle.

Notre projet d'échange académique et culturel a réuni les caractéristiques propres d'un espace d'immersion en langue étrangère.

Méthodologie

Ce projet a été conduit avec deux groupes d'étudiants de français – 30 étudiants de l'Université du Quindío du cours de Français III, offert au septième semestre et 25 étudiants de l'Université d'Antioquia, inscrits au cours de Communication Orale-Écrite (groupe 2), offert au quatrième semestre. Chaque groupe, l'un en Licence en Langues Modernes et l'autre en Langues Étrangères, a acquis un niveau B1 du CECR en français. Les étudiants, dont les âges oscillaient entre 19 et 30 ans, se sont montrés enthousiasmés quand nous leur avons présenté le projet et ont accepté d'y participer volontairement.

Comme nous l'avons explicité auparavant, ce projet d'échange culturel et académique en langue française est fondé sur deux stratégies didactiques qui, selon Prégent (1990), font partie des méthodologies « qui tendent à rendre l'étudiant auteur de son apprentissage » (cité par Lebrun, 2004, p. 15) : la pédagogie par le projet et l'apprentissage coopératif.

L'apprentissage Coopératif.

L'apprentissage coopératif donne la possibilité aux apprenants de comprendre les concepts à être appris à travers la discussion et la résolution de problèmes,

la classe étant organisée en petites équipes. Cette stratégie leur permet aussi d'apprendre des habiletés sociales et communicatives dont ils ont besoin pour participer à une société et pour vivre ensemble : respect de l'autre, esprit démocratique, tolérance, solidarité, etc. (Delors, 1996). Lebrun (2002, p. 147) indique que « pour qu'on puisse parler d'une tâche coopérative, cette dernière doit être formulée de manière à ce qu'un étudiant seul ne puisse pas la résoudre, c'est-à-dire qu'elle nécessite une réelle coopération entre les membres du groupe ». Autrement dit, il faut qu'il y ait ce que l'auteur appelle une « interdépendance positive des buts » car les objectifs individuels seront accomplis si les autres accomplissent les leurs également.

La Pédagogie par le Projet.

C'est le pédagogue Celestin Freinet qui a posé les bases pour la pédagogie par le projet. Lebrun (2007, p. 158) mentionne trois facteurs facilitateurs de l'apprentissage grâce à cette méthode. Elle contribue à la *motivation* des apprenants puisque les tâches sont plus significatives et utiles, introduit *l'interdisciplinarité* des contenus, et encourage la *responsabilisation* des apprenants par rapport à leur apprentissage qui est considéré dans sa « dimension collective ». Lebrun (2007, p. 160-161) présente les caractéristiques d'un projet que nous récrivons ici :

Le Projet

- est initié à partir d'une thématique concrète de la vie (besoin, manque, conflit socio-cognitif, souhait d'arriver quelque part, d'aboutir à quelque chose) soit par le professeur, soit par les étudiants eux-mêmes... ;
- fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création ;
- fait l'objet d'une négociation permettant l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et étudiants ;
- suscite de l'intérêt et de la motivation « car il articule un but et les moyens pour y arriver ;
- aboutit à la production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel...)

- permet à l'élève
- l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage) ;
- l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au « problème » contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet ;
- l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner ;
- est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs et qui reste susceptible d'évolutions ultérieures.

Etapas du Projet.

Nous avons suivi les étapes du référentiel proposé par l'Équipe Ressource de l'Académie de Montpellier-ERAM (cité para Maga, 2005). Les six phases qu'ils suggèrent et que nous présentons dans le Tableau 1⁵ sont : émergence de l'idée, analyse de la situation, définition du projet, montage et planification, mise en œuvre et évaluation.

Par rapport aux deux premières étapes, il faut préciser que le projet est né de notre conviction, en tant que professeurs de FLE, qu'il est nécessaire de coopérer dans le but d'offrir aux étudiants des espaces plus naturels et authentiques pour l'emploi de la langue et sa pratique plus intensive dans et en hors de la salle de classe. L'initiative a été proposée aux étudiants qui de bon gré l'ont acceptée et ont signé les normes de comportement après leur mise en commun pour des modifications éventuelles.

Tout au long des étapes suivantes, huit comités ont été conformés selon les préférences des étudiants concernant les fonctions et les camarades avec lesquels ils se sentaient plus à l'aise, sachant qu'ils devraient établir après une communication efficace inter-comités. Ils étaient distribués en sept comités, comme suit : 1) ressources techniques, 2) logement, 3) transports, 4) nourriture, 5) sorties, 6) visites, 7) budget et 8) rédaction : projets et

5 Ce tableau a été élaboré par Loaiza et Arenas (Revue *Lenguaje*, 39 [1], 2011) à partir des explications fournies par Maga (2005) à propos de la pédagogie de projet.

Tableau 1. Étapes du projet d'échange académique et culturel.

ASPECTS	OUTILS ET DÉMARCHES
	1. Émergence de l'idée
Problème et besoins auxquels répond le projet	— Origine de la proposition de la part des professeurs, mise en commun avec les étudiants
	2. Analyse de la situation
Objectifs à atteindre (en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être) Ressources à employer (humaines, matérielles, financières) Contraintes à prendre en compte Stratégies, pistes à envisager	— Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien? — Décisions concertées (professeurs-étudiants) sur la faisabilité du projet.
	3. Définition du projet
Plan d'action à adopter. Cohérence avec les objectifs du projet Réalisme du projet Engagement à établir avec les étudiants Motivation des étudiants au projet	— Conformation des comités — Définition des fonctions de chaque comité.
	4. Montage et planification du projet
Phases du projet Mise en fonctionnement des comités Définition des responsables, engagement et chronogramme des activités Définition des critères d'évaluation du projet	— Grille des responsables des comités et ses fonctions — Autorisation des instances administratives des universités
	5. Mise en œuvre du projet
Suivi du projet Indicateurs de réussite Régulation et ajustements du projet Cohérence entre la mise en œuvre et les objectifs	— Rapport hebdomadaire du travail des comités — Fiches de suivi des activités — Recherche des informations sur les deux départements — Correspondance électronique entre les étudiants : chat, courriel, Facebook, etc. — Création de vidéo de présentation — Rédaction, révision et correction des textes de guidage de la visite, des brochures, de l'accord de comportements — Assistance aux étudiants guides pour travailler l'expression orale — Organisation des activités sociales et de récréation pour les étudiants accueillis — Conformation des équipes de travail lors de la visite — Réalisation des deux visites — Rédaction, révision et correction des textes d'analyse de différents aspects de la visite : Les lieux, les gens, l'environnement, les aspects culturels, les commentaires sur l'expérience — Montage du blog
	6. Évaluation
	— Fiche d'appréciation collective du projet — Commentaires individuels et collectifs sur l'expérience pédagogique

accords. Ce dernier comité avait comme seul membre l'enseignante chargée de chaque groupe. Les étudiants ont donc développé des activités de financement et ont fait la recherche des informations requises par chaque comité. Pendant plus de trois mois, on a consacré la plupart des heures du cours de français à l'organisation, préparation, exécution et évaluation du projet. Les activités de la cinquième étape, correspondant à la mise en œuvre du projet, se sont déroulées en trois étapes : avant, pendant et après le projet. (Voir tableau 2⁶).

Avant la visite, chaque groupe-classe a produit et envoyé une vidéo aux partenaires de l'autre université afin de se présenter. On a proposé également un projet de correspondance, ils avaient donc un partenaire de l'autre université avec qui ils ont échangé des courriels au sujet de la description physique, la personnalité, les goûts, la famille, les amis, le projet de vie, etc. On a vérifié le bon déroulement du projet au moyen des rapports hebdomadaires (voir annexe 1) bidirectionnels entre les deux groupes, analysant les difficultés et progrès qui y étaient présentés. Après la recherche d'informations sur les lieux touristiques choisis, les étudiants se sont mis à rédiger, avec l'aide des professeurs, les textes pour guider la visite, des brochures, etc. On a également aidé les étudiants à améliorer leur expression orale. Les étudiants d'UniQuindio comptaient sur la présence des assistants de langues à qui ils pouvaient demander de l'aide. Pendant la visite, les étudiants ont fait des observations et des registres photographiques et filmiques des lieux, des gens, de l'environnement et des aspects culturels de chaque endroit visité. Après la visite, chacun étant de retour dans son université, les étudiants ont rédigé des textes concernant les différents aspects analysés lors de la visite et ont fait des commentaires personnels sur l'expérience vécue. L'équipe de ressources techniques a été responsable de la création du blog ou du site pour la diffusion de l'expérience. Finalement, dans la dernière étape du projet, les

étudiants ont fait une évaluation collective et individuelle de leur participation et de leur apport au projet grâce à un questionnaire sur lequel nous reviendrons.

Les différentes étapes du projet ont été intégrées au programme régulier du cours de français mais les étudiants ont dû beaucoup travailler en dehors du cours, ce qui demandait un degré élevé d'autonomie, de responsabilité et d'engagement de leur part.

Collecte et Analyse de Données.

Les différentes équipes ont produit des textes oraux et écrits tels que des rapports hebdomadaires de chaque comité, des brochures touristiques, des textes pour les visites guidées, des textes pour présenter les lieux visités, des vidéos de présentation pour les partenaires de l'autre université. Pour l'analyse de cette expérience, nous nous sommes concentrées sur deux textes produits individuellement et par écrit. Le premier produit est un commentaire évaluatif rédigé à la fin de l'échange académique et publié sur le site ou le blog créé par le comité de ressources techniques. Le second document correspond aux réponses au questionnaire que nous avons mis sur « googledocs » afin d'avoir des données quantifiables quant à l'avis des étudiants participant à l'échange. Nous avons donc procédé à une analyse inductive de ces deux produits à partir des catégories émergentes, ce qui nous a permis de vérifier l'accomplissement des objectifs et de trianguler la vision des étudiants avec notre vision en tant qu'enseignantes.

Résultats

Nous présenterons trois volets des résultats obtenus. Tout d'abord, en tant qu'enseignantes organisatrices du projet, nous exposerons notre vision des résultats concernant les objectifs proposés en appuyant nos propos sur les commentaires évaluatifs des étudiants⁷;

6 Ce tableau a été également inclus dans l'article publié par Loaiza et Arenas dans la Revue *Lenguaje* 39 (1), 2011.

7 Les commentaires des étudiants sont repris tels qu'ils les ont publiés, il peut donc y avoir des fautes lexicales et syntaxiques.

Tableau 2. Activités Préalables, Pendant et Après la Visite Guidée.

Préalables à la visite	Pendant la visite	Après la visite
Échange des vidéos et des courriels de présentation de chaque groupe.	Conformation des équipes de travail visant différents aspects à analyser pendant la visite	Création d'un blog pour présenter l'expérience. Le blog sera créé par le Comité de Ressources Techniques et l'information sera fournie par chaque équipe de travail de la visite.
Rapport hebdomadaire des activités de chaque comité		Évaluation finale de l'échange académique culturel (fiche d'évaluation)
Activités de connaissances préalables de chaque département		
Rédaction des textes du guidage de la visite, des accords de comportement de la visite, des brochures, etc.		

ensuite nous présenterons l'analyse quantitative et qualitative des réponses au questionnaire rempli par tous les étudiants; finalement nous ferons référence aux textes produits tout au long du projet.

« *puelito paisa* », son métro, ses montagnes peuplées, ses bibliothèques modernes, l'humour et la gentillesse des gens « *paisa* ». Regardons ce qu'un étudiant de l'UdeA dit à ce propos :

Accomplissement des Objectifs.

Élargissement de l'espace d'apprentissage de la langue étrangère.

Le cadre traditionnel de la salle de classe comme espace d'apprentissage de la langue étrangère a été largement dépassé dans le projet. Les 270 km de route qui séparent les villes d'Armenia et Medellin, les 382 km² et 121 km² qui comprennent respectivement la surface des villes de Medellín et Armenia, et une partie des 1845 km² du Quindío ont encadré notre échange académique et culturel. Les multiples connaissances géographiques, économiques, sociales, culturelles et humaines ont enrichi la vision générale que les étudiants de l'Université d'Antioquia avaient par rapport à l'« *Eje cafetero* » et ses gens aimables. De même pour les étudiants de l'Université du Quindío, l'image qu'ils avaient de Medellin avant cet échange culturel s'est élargie quand ils ont pu connaître ses parcs thématiques, ses musées, son

Les nouvelles pratiques de la pédagogie montrent comment les espaces à l'extérieur des salles de classe sont aussi les lieux appropriés pour l'activité d'enseignement-apprentissage. Notre cas, l'échange académique entre l'UdeA et l'Uniquindio est un exemple clair et avec des résultats visibles. Non seulement l'apprentissage des contenus, l'acquisition en matière culturelle a été énorme. La connaissance de la géographie, les activités culturelles et économiques sont une petite partie de toutes les choses que nous avons apprises que probablement dans la salle de classe nous n'aurions pas connues.

Possibilités multiples d'interaction et de perfectionnement des compétences en langue française.

Tout au long des étapes de préparation et d'exécution du projet, les élèves ont été confrontés à des tâches authentiques et significatives qui leur permettaient d'intensifier la pratique de la langue écrite et orale. Ce projet a favorisé le développement et la mise en place de nouvelles stratégies d'apprentissage telles que des stratégies compensatoires, comme l'explique un étudiant de l'UdeA :

Quand j'étais à Armenia j'ai eu besoin de connaître une autre personne, de communiquer avec les camarades d'UniQuindio en français, et à ce moment-là je pensais seulement à chercher le vocabulaire pour expliquer ce que je voulais dire; au début les conversations étaient très difficiles, mais nous avons continué à parler avec des gestes et des grimaces pour essayer de nous faire comprendre.

Le projet a également contribué à enlever les inhibitions. En effet, les élèves sentent qu'ils ont moins ou pas peur de parler en français après l'échange académique et culturel et considèrent qu'ils ont plus d'expérience et de ressources pour s'exprimer à l'oral. Après tout, « le plus important avant de parler c'est en avoir le désir » (étudiant de l'UdeA). Ils ont eu aussi la possibilité de connaître, comparer et partager les différentes stratégies que leurs paires de l'autre université mettaient en place pour l'apprentissage du français :

Cette activité m'a permis d'observer la manière dont le français est appris par d'autres étudiants. C'était une occasion de communiquer les bonnes et mauvaises expériences, le temps d'apprendre une nouvelle langue, en plus de parler de la façon dont ces difficultés ont été résolues. (Étudiant de l'UdeA)

Des comparaisons avec leurs motivations pour apprendre l'anglais, l'autre langue étrangère qu'ils étudient dans le programme, ont émergé aussi lors de cet échange :

...On a trouvé beaucoup de différences entre les deux langues qui rendaient l'apprentissage du français très différent, ce qui demande une analyse plus profonde de l'apprentissage du français, voilà pourquoi l'effort et l'intensité pour apprendre cette langue doivent être plus grands. (Étudiant de l'UdeA)

Des mythes sur l'impossibilité d'apprendre une langue étrangère en contexte exolingue ont aussi disparu:

Après le voyage au Quindío, on a pu reconnaître que l'apprentissage du français ou d'une autre langue n'est pas seulement possible dans le pays où elle est parlée. L'échange de connaissances sur le français dans notre propre pays est possible avec un bon groupe de personnes qui sont aussi disposées à partager différents points de vue sur l'apprentissage du français. (Étudiante de l'UdeA)

Le projet constituait un défi pour les étudiants sur le plan linguistique ainsi que sur le plan académique et personnel en général. Le fait d'avoir été capables de parler en français avec leurs camarades produit chez les étudiants un sentiment de fierté. Ils réalisent qu'ils possèdent plus de compétences linguistiques et académiques qu'ils le croyaient et qu'ils peuvent atteindre des objectifs plus exigeants, comme l'exprime cette étudiante de l'UdeA :

Quand on réalise ce type de projet, nous pouvons nous rendre compte de nos capacités et avantages et des aspects que nous devons améliorer pas seulement comme individu mais comme institution.

Par ailleurs, un autre étudiant de l'UdeA affirme:

Nous avons tous eu peur de rencontrer la personne avec laquelle nous devons parler en français tout le temps en pensant que nous serions ridiculisés, mais nous ne savions pas que les autres avaient plus peur que nous.

Enrichissement du processus d'apprentissage grâce au contact direct avec les paires.

Dans un climat de confiance et détente, les échanges langagiers ont mis en évidence les points forts et les faiblesses des étudiants quant à la maîtrise de la langue française, ce qui a représenté pour eux un vrai processus d'auto et co-évaluation dans une ambiance dépourvue de la « surveillance pédagogique » et de corrections permanentes des professeurs. Cette expérience s'avère fort intéressante pour la formation des étudiants en tant que (futurs) enseignants de langues étrangères puisqu'elle a permis «de connaître de nouveaux amis et de futurs professionnels qui travailleront ... dans ce champ de l'enseignement» (Étudiante de l'U de A). Ils ont élargi leurs réseaux sociaux dans le sens que Lesley Milroy (1980, 1987) accorde à ce terme lorsqu'il s'agit de différents types de liens formels ou informels que les individus d'une communauté développent. Plusieurs sociolinguistes ont repris ce concept qui, selon Gadet (2003, p. 66), fait référence à «...des configurations relationnelles

qui permettent d'analyser des structures sociales à divers niveaux: famille, groupe d'amis, relations de travail, bande, voisinage, associations, organisations ». Caroline Juillard (1997, p.252) soutient que « la taille du réseau d'une personne tient compte de ses contacts directs et indirects; la densité du réseau d'une personne renvoie au degré de relations qu'entretiennent entre elles les connaissances de cette personne ». À ce propos, un étudiant d'UniQuindío dit : « J'ai agrandi mon cercle d'amis qui parlent français, ce qui me permet d'être en contact avec eux ... nous parlons toujours en français. Bravo pour l'Échange Académique et Culturel ! »

En plus de la possibilité d'avoir des partenaires pour interagir en français, on estime que des liens d'amitiés se sont créés et renforcés grâce à ce projet d'échange. Un étudiant d'UniQuindío signale : «un des aspects plus intéressants de notre projet et que j'ai aimé beaucoup a été les relations que les étudiants ont faites, amitiés qui ont été construites et que nous pouvons garder».

Prise de conscience interculturelle.

Enfin, dans une perspective interculturelle, les étudiants ont pu réaliser une meilleure compréhension des phénomènes sociaux, économiques, culturels, écologiques et comportementaux observés et analysés dans les différents lieux visités. Il est intéressant d'observer comment l'étudiant de l'Université du Quindío rompt avec des stéréotypes qui relient la population « paisa » à un passé récent marqué par des activités illicites, et exalte la chaleur «de gens charismatiques, avec des valeurs et travailleurs ... très optimistes quant à leur avenir » (Étudiant d'UniQuindío). L'observation de quelques phénomènes sociaux, économiques, culturels, écologiques, comportementaux a favorisé une meilleure compréhension du contexte socioculturel. Par exemple, en ce qui concerne l'environnement, certains de ces étudiants commentent :

Medellín se distingue comme une ville dans laquelle la culture du recyclage est enracinée chez ses habitants

.... Des lieux comme le Parc Explora, le musée d'Antioquia, le Jardin Botanique et même l'Université d'Antioquia ont été l'échantillon qui nous présente une ville moderne qui pense aussi et apprend à ses habitants l'importance de conserver l'écosystème. (Étudiant d'UniQuindío)

D'autres commentaires faits par ces étudiants mettent également en valeur des aspects artistiques tels que la musique en disant que :

Le département d'Antioquia a une belle culture dans laquelle il y a une grande diversité de genres musicaux qui peuvent être groupés dans des genres populaires et des genres cultivés. Dans les zones rurales du département la musique populaire règne, et une grande absence de musique cultivée existe, excepté par la musique religieuse dans les temples catholiques, et par une campagne moderne pour créer des orchestres et des bandes municipales. (Étudiant d'UniQuindío).

Ils soulignent aussi quelques similitudes entre les cultures des deux départements, objet de l'échange :

Avec ce merveilleux parcours, je me suis rendu compte que nos cultures sont très similaires ; l'immense amour qu'ils ont pour leur ville et l'amabilité des personnes sont des aspects qui nous ont fait sentir comme chez nous. Bien qu'Armenia soit une ville relativement petite, j'ai vu sa grande capacité commerciale et touristique, son excellent service et son progrès constant (Étudiante de l'U de A).

Hormis la connaissance d'une autre ville ou département, les étudiants ont découvert des aspects de leur propre ville, ce qui a contribué aussi à valoriser leur propre culture :

J'ai pu apprendre beaucoup de choses au sujet de mon département et du département d'Antioquia. Par exemple, je n'avais pas eu la opportunité de connaître El Valle del Cocora ni l'histoire de quelques facultés de notre université ; pour cette raison je peux dire que l'échange nous a permis de connaître notre culture et la culture des personnes d'Antioquia. (Étudiant d'UniQuindío)

Ce nouveau regard porté sur leur propre territoire a éveillé leur motivation et intérêt à lire et étudier davantage :

Le département du Quindío et la ville d'Armenia ont beaucoup de bonnes choses pour nous offrir, pas seulement au niveau touristique mais aussi au niveau culturel et social. Même si on parle de Medellín, je ne sais pas quelle tête faire pour dire que je ne connais pas cette ville comme je devrais ; ... c'est pour ça que ce projet a été utile à me donner une impulsion pour connaître la ville. Il faut s'intéresser à ces lieux d'Antioquia dont on entend parler constamment, d'un autre côté l'histoire d'Antioquia est intéressante, il faut lire aussi. (Étudiant de l'UdeA)

Lors des visites guidées, le fait de sélectionner des informations pertinentes et attirantes et les présenter à leurs partenaires de l'autre département a élargi leurs connaissances, surtout historiques, et leur intérêt pour l'endroit où ils habitent. Un étudiant d'UniQuindío signale :

Nous avons pu apprendre à propos de notre culture, aussi; et il a été très intéressant de préparer des choses pour sensibiliser les gens à propos de la culture Quindiana ». Également, le fait d'entendre leurs camarades parler de leur propre ville leur a permis de découvrir « la magie y cachée.

Ils ont pris conscience de la diversité au sein de leur propre pays puisque l'autre, chaque individu, est un monde qu'il faut découvrir :

Quand on parle d'un échange académique, on pense que l'échange doit être uniquement dans un autre pays, mais pour moi un échange est effectif quand il nous permet de partager avec une autre culture, quand on peut découvrir qu'il y a un monde différent chez chaque personne (Étudiante de l'U de A).

Résultats du Questionnaire d'Évaluation du Projet.

Un deuxième volet des résultats est lié aux réponses données par les étudiants des deux universités (50 étudiants), au questionnaire qui a servi de support à l'évaluation du projet visant l'auto et co-évaluation et qui a porté sur les aspects suivants : le travail de chaque comité, le respect des accords établis, l'accomplissement de toutes les tâches, l'utilisation du français, les aspects renforcés, les forteresses et les points à améliorer, les appréciations et commentaires généraux par rapport au projet. La

majorité des questions permettaient une réponse ouverte. Quand il y avait des cases à choisir, ils avaient la possibilité d'élargir leurs réponses dans l'item AUTRE (Voir annexe 2). Nous allons nous centrer sur les résultats associés à l'utilisation du français, les points forts et les aspects du projet à améliorer, les appréciations et commentaires généraux par rapport au projet.

Concernant l'utilisation du français, 14 % des étudiants affirme qu'ils ont presque toujours utilisé le français pour communiquer avec les autres participants du projet; 48 % disent qu'ils l'ont fréquemment utilisé; 28% quelquefois ; 8% rarement, et seulement 2% n'a pas du tout parlé en français. Ce résultat montre que la majorité a fait l'effort de communiquer avec les autres en utilisant la langue qu'ils étaient en train d'apprendre (Voir figure 1). Parmi les étudiants qui manifestent avoir peu utilisé le français, 76% indique comme possible cause leur timidité ; 40% considère insuffisantes leurs compétences langagières. Seulement un étudiant a avoué ne pas être intéressé par ce type d'activité. Les étudiants de l'Université d'Antioquia ont trouvé que les paires de l'UniQuindío avaient, en fait, fait preuve de peu d'enthousiasme à communiquer en français. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces derniers, appartenant au cours de Français III, se croyaient en désavantage face à leurs partenaires de Français IV, et considéraient qu'ils auraient dû avoir un niveau plus avancé pour pouvoir mieux se défendre en français. D'autres étudiants de l'Université du Quindío affirmaient que c'était plutôt le manque de lexique, la peur de faire des fautes et de ne pas être compris, ou leur faible connaissance des étudiants de l'Université d'Antioquia qui les ont inhibés (Voir figure 2). En plus, il faut considérer que dans le cas de l'UniQuindío, c'est au V^e semestre qu'ils commencent à étudier le français quand le système linguistique de l'anglais est supposé déjà être très ancré dans leur pensée (240 heures d'anglais), ce qui leur pose des problèmes pour l'apprentissage du français.

Parmi les principaux points forts du projet les étudiants font mention des aspects suivants:

Les *rapports humains*, car 58% des étudiants considère que l'échange leur a permis de créer des liens d'amitié avec les pairs de l'autre université (de futurs collègues) et de resserrer les liens existants avec leurs camarades de classe (Voir figure 3). Le *travail en équipe*, selon 100% des participants, les a aidés à être plus responsables, à bien distribuer des tâches et surtout à faire confiance aux autres. Le *goût et motivation pour le français*, c'est un des aspects les plus importants du projet surtout si on tient en compte que dans les deux programmes de Licence, le français a un statut secondaire par rapport à l'anglais. En effet, les participants qui ont manifesté leur faible disposition pour le français affirment que ce projet, amusant et à la fois académique, les a motivés à dédier plus de temps à l'apprentissage de cette langue. Par rapport au *renforcement des compétences langagières*, 82% des étudiants affirme qu'ils ont beaucoup amélioré leur niveau de langue à l'oral, grâce aux visites guidées et à la communication avec les professeurs, leurs compagnons et leurs correspondants. 48% a souligné que grâce à la correspondance électronique, la rédaction des guides pour les visites, les textes pour le blog et les brochures, ils ont pu développer leur capacité pour écrire en français. 78% indique avoir aussi amélioré leur écoute et 28

% leur compétence en lecture (Voir figure 3). Parmi d'autres éléments que le projet a permis d'améliorer chez les étudiants, on trouve *l'utilisation des TIC* (vidéo de présentation, courriel, réseaux sociaux, blog, site, etc.), notamment ceux qui appartenaient aux comités de ressources techniques (36%). Il en est de même pour la *communication authentique*, car même si cet échange culturel s'est déroulé dans notre contexte hispanophone, une situation de la vie quotidienne, comme celle de connaître des endroits touristiques par des visites guidées en français, a donné aux étudiants la possibilité d'une communication plus spontanée et authentique hors la salle de classe que celle à laquelle ils sont généralement soumis. C'est pourquoi ils affirment qu'avec ce projet, le français a commencé à faire partie de leur vie. *L'interculturel* s'est aussi affirmé puisqu'ils n'ont pas seulement connu une autre ville mais aussi leur propre ville, ce qui a renforcé le sentiment d'appartenance et la valorisation de leur propre culture. Il est probable que les négociations qu'il fallait faire, ont contribué à élargir leur vision du monde. Selon les étudiants, *le leadership* et *l'expérience des professeurs*, et *l'appui institutionnel* ont été essentiels pour l'exécution du projet et ouvrent ainsi les portes à de nouveaux projets conjoints.

Figures 1, 2 et 3. Résultats Concernant Différents Aspects du Projet d'Échange Académique et Culturel.

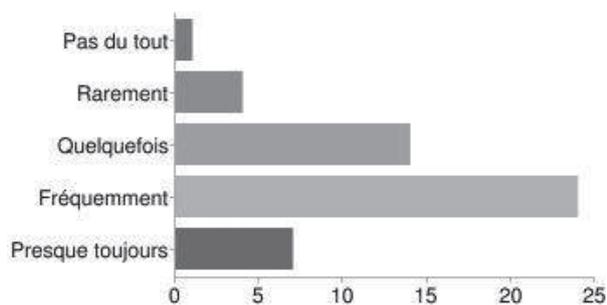


Figure 1. Utilisation du français

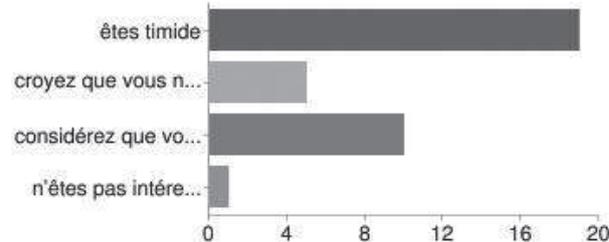


Figure 2. Causes du recours à l'espagnol

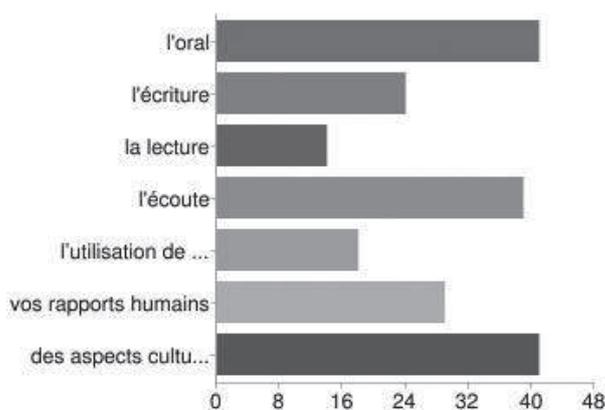


Figure 3. Aspects renforcés

Tous les étudiants ont aimé le projet. Cependant, ils ont mentionné les aspects suivants qui devaient être améliorés : l'importance de s'engager à communiquer dans la langue étrangère tout le temps, à laisser de côté la timidité ou de s'interdire à mieux connaître les autres, et à mettre en pratique les connaissances possédées. On recommande également un ferme engagement des étudiants en ce qui concerne le respect des normes de comportement, car quelques étudiants ne s'y sont pas totalement soumis. Finalement, le temps accordé aux visites, ils le trouvent insuffisant pour mener à bien toutes les activités prévues.

Textes Produits.

Finalement, un troisième volet des résultats est celui relatif aux produits textuels élaborés par les étudiants et les professeurs dans le cadre du projet, et qui constituent une documentation importante : les fiches pédagogiques du projet, les textes, les normes de comportement, les brochures, les itinéraires, les messages électroniques, les vidéos⁸, les diaporamas de présentation de leur département, le groupe de l'échange sur Facebook⁹, les photographies et les registres filmiques, le

8 Pour voir la vidéo des étudiants d'UniQuindío, cliquez sur le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=bUirOR9VLMs#t=11> et pour voir celle des étudiants de l'UdeA, celui-ci : https://www.youtube.com/watch?v=VG_2jQ8Vqgg

9 Lien du groupe sur Facebook : <https://www.facebook.com/groups/121450137953284/?fref=ts>

site et le blog, les commentaires évaluatifs de l'expérience, le discours de bienvenue, etc. Comme on peut le voir dans les trois exemples suivants¹⁰. Dans le premier exemple, via courriel, une étudiante d'UniQuindío se présente à son correspondant de l'Université d'Antioquia avec des phrases simples, en se décrivant, en présentant sa famille, ses goûts, en exprimant ce qu'elle compte faire de ses études en français et ses projets de vie. Dans le deuxième exemple, une des équipes d'étudiants de l'U de A font la description d'un des lieux visités pendant leur séjour dans le département du Quindío. On montre également, un des textes rédigés par les étudiants d'UniQuindío concernant la gastronomie dans le département d'Antioquia. L'exemple 3 concerne les brochures touristiques créées par chaque comité de visites des deux universités. Tous les textes que les étudiants ont produits ont fait l'objet d'une ou plusieurs corrections de notre part. Nous ne leur avons pas donné la réponse pas plus que nous leur avons signalé de quel type d'erreur il s'agissait et les étudiants devaient trouver la réponse eux-mêmes et renvoyer ou montrer le deuxième brouillon à l'enseignante qui approuvait alors la version finale.

Finalement, dans l'exemple 4, nous montrons un aperçu du site et du blog que le comité de ressources techniques de chaque université a créé pour diffuser l'expérience.

10 On ne met pas les noms des étudiants afin de garantir leur anonymat.

Exemple 1 : Courriel pour la Correspondance

PHOTO

Bonjour mon nom est XXXX et j'ai 21 ans. Je viens d'une ville appelée Monténégro qui est très proche de la ville d'Arménie. Je vis avec mes parents et mes animaux. Je suis très sociable, j'aime les langues et j'adore danser. Ainsi mon processus d'apprentissage a été très bon en français et je voudrais continuer à apprendre de plus en plus. Eh bien je suis une étudiante de langues modernes de 7^{ème} semestre et j'ai l'espoir de finir mes études pour commencer mon travail en tant que professeure et je pense que c'est une tâche très importante pour notre société.

J'espère bientôt les avoir ici dans le Quindío pour vous montrer notre belle terre.

*Courriel rédigé par une étudiante d'Uniquindío

90

Exemple 2 : Textes du Blog

Salento

Salento c'est un village appelé le Père du Quindío, c'est le lieu où a commencé la colonisation du Quindío, aussi, la fondation d'autres villages comme : Filandia, Circasia, Calarcá, Montenegro, Arménia, Cordoba, Tebaida et Quimbaya. Le village se trouve au nord-est du département du Quindío qui est le cœur du « eje cafetero », ses activités économiques principales sont l'élevage, l'agriculture et l'écotourisme.

La ville garde l'architecture coloniale du dix-neuvième siècle dans ses rues en pente, ses belles maisons et sa place centrale. La gastronomie de la ville est régionale et n'est pas différente de celle d'Armenia.

À notre avis c'est un village typique de la région, il est petit, chaleureux, bien que le climat est plutôt froid. Il y a plusieurs routes d'accès, aussi il y a un excellent belvédère à partir duquel c'est possible de voir toute la beauté de l'endroit, ses gens sont très gentils et bons commerçants, parce qu'on y a trouvé beaucoup de magasins où on a acheté des artisanats, et divers produits fabriqués à partir du café tels que des vins, des caramels, et des tartes.

Bien que notre séjour dans le village ait été court, nous avons pu connaître et admirer la culture du café de Salento, nous avons partagé avec nos camarades et nous nous sommes amusés aussi.

Finalement, Salento est devenu un lieu très important de la route du café en Colombie, un lieu que vous devez visiter si vous êtes au Quindío.

*Texte rédigé par 4 étudiants de l'Université d'Antioquia

La Gastronomie d'Antioquia

Étant un département culturel et traditionnel par excellence, la gastronomie d'Antioquia est aujourd'hui l'un de plus riches qui a bien sûr été renforcé depuis la conquête espagnole. C'est pour ça que la gastronomie et la cuisine d'Antioquia offrent une grande variété de plats de sa culture vivante. Le plat célèbre le plus typique c'est "La Bandeja Paisa", considéré par un très connu courant d'opinion du pays comme le plat national de la Colombie. Dans sa version classique, le plat se compose de fèves habituellement servis avec du riz, de la poudre de viande, du porc, de saucisses, du boudin noir, de platanes frits, de tranches de platane frit, de l'œuf frit, de l'avocat, et de "l'arepa et de l'hogao". Chaque plat "paisa" tourne autour de fèves *Cargamanto*. D'autre côté, dans les boissons et apéritifs, on peut rencontrer du jus d'oranges, de "l'aguapanela", du chocolat, du chocolat au lait, du café au lait, de l'eau-de-vie, etc. Alors, on peut remarquer de cette manière, que la tradition commerciale et la diversité gastronomique du "paisa", l'ont emporté à s'établir dans tous les coins du pays et de nombreuses régions du monde.

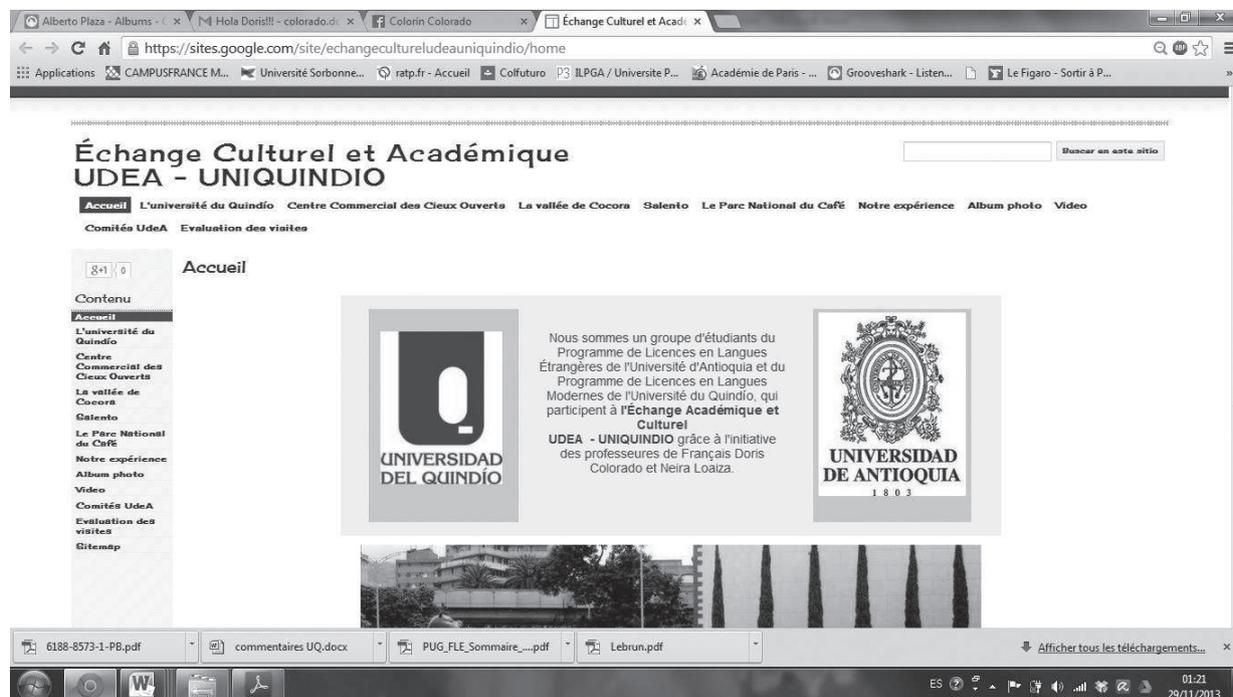
Étudiants UniQuindío

Exemple 3 : Brochures Touristiques



Exemple 4 : Diffusion de l'Expérience

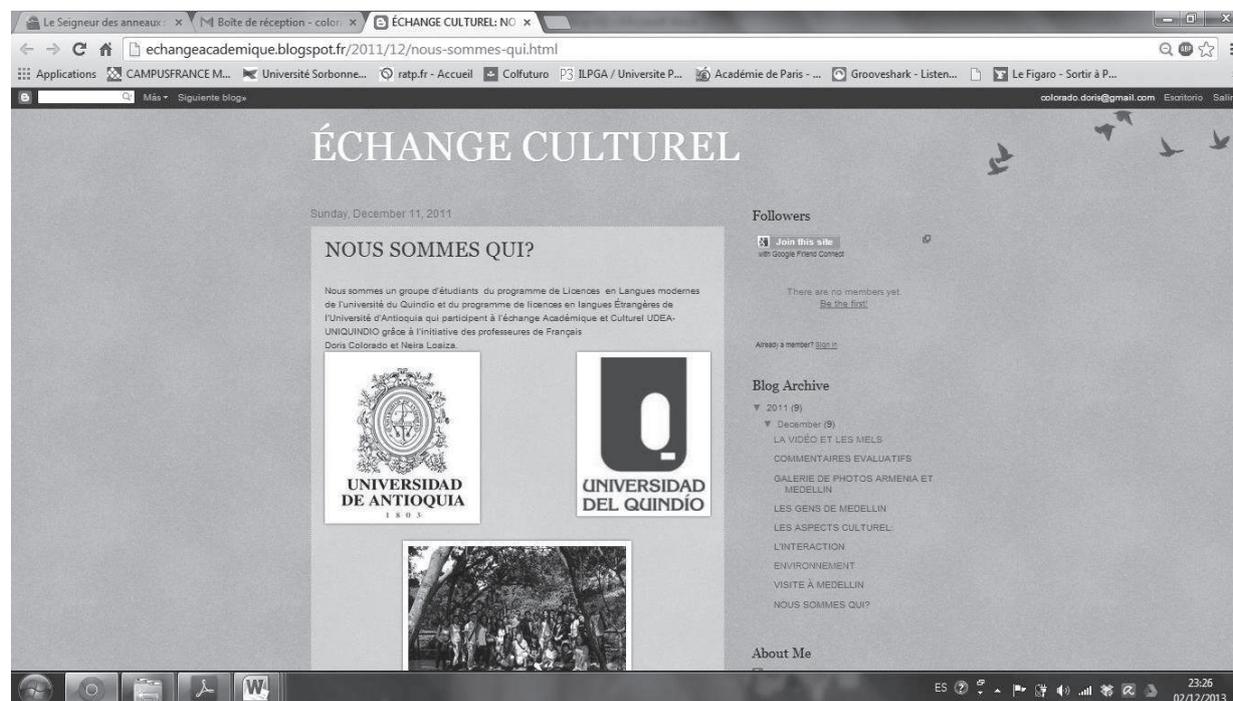
Site créé par les étudiants de l'UdeA



92

<https://sites.google.com/site/echangecultureludeauniquindio/home>

Blog créé par les étudiants de l'UniQuindío



<http://echangeacademique.blogspot.fr/2011/12/nous-sommes-qui.html>

Remarques Conclusives

Du point de vue du processus enseignement/apprentissage, ce projet d'échange académique et culturel constitue un apport certain. La construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être des étudiants de FLE des deux universités participantes y gagne en effet en dynamisme. Mieux contextualisée, plus immersive, elle revêt davantage de sens. Divers espaces ont été offerts. Ils concernent la pratique de la langue orale comme de la langue écrite, ainsi que la maîtrise des TICE.

Le contact avec des gens dans un environnement naturel et culturel différent de leur propre entourage a mené les étudiants à adopter une perspective interculturelle, celle de percevoir et reconnaître les différences et les similitudes entre des groupes humains dans un cadre de respect de l'autre. Tout comme Porcher (2004, p. 118), nous sommes convaincues que :

Quand on apprend une langue étrangère... certes, on vise une communication, donc une capacité technique, mais qui ne saurait être purement linguistique et formelle ... On cherche aussi à respecter chacune des cultures, des croyances, chacun des modes de vie, à aller vers un métissage possible, sans abandon de son identité.

Comme le souligne Byram (2003, p. 12), « l'éducation y compris l'enseignement des langues, joue un rôle politique » et avec ce type de projets nous accomplissons notre responsabilité afin de contribuer au développement et à la croissance personnels des apprenants, surtout, quand il s'agit de futurs enseignants en langues étrangères. Les professionnels de l'enseignement de langues, poursuit Byram (2003, p. 14) « ne peuvent ignorer qu'il est indispensable de veiller à ce que leurs apprenants acquièrent davantage que des simples aptitudes et connaissances linguistiques ».

Avec ce type d'échange académique et culturel nous espérons apporter au processus d'enseignement et d'apprentissage du français, et en général des langues étrangères, une démarche pédagogique

qui cherche à rendre plus significative, dynamique et contextualisée la construction des compétences communicatives et (inter)culturelles chez les étudiants d'une deuxième langue. Nous souhaitons également que de véritables liens de collaboration s'établissent comme pratique quotidienne dans les universités du pays, répondant ainsi aux directrices actuelles de coopération académique dans le contexte des processus de certification de qualité des institutions d'éducation supérieure au niveau national et aussi international avec des accords de double diplôme entre des universités francophones et colombiennes. Finalement, on pourrait penser à d'autres activités possibles pour enrichir le projet: élargir le nombre d'universités participantes, partager des activités pédagogiques, artistiques et culturelles développées au sein du cours de français, par exemple, poésie, théâtre, danse, musique, marionnettes et gastronomie, parmi d'autres.

Remerciements

On aimerait remercier tous les étudiants qui ont vivement participé à ce projet d'échange académique et culturel, sans qui cette expérience n'aurait pas pu avoir lieu. Merci également aux directifs des deux universités qui nous ont donné la liberté et l'appui pour mettre en œuvre cette innovation méthodologique et didactique. Un dernier merci aux évaluateurs dont les commentaires ont contribué à améliorer cet article.

Références Bibliographiques

- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théories et pratiques*. Paris : CLE International.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno sociolinguistique*. Presses universitaires de Rennes.
- Byram, M. (coord.) (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : éditions du conseil de l'Europe.
- Calvet, L-J. (1993). *La sociolinguistique. Que sais-je ?* Paris, PUF.
- CNA (2013). Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. Guía de procedimiento No. 3. Ministerio de Educación Nacional.

- Chambeu, F. (1997). *Interculturel : perspective historique*. Referencias/Ressources, No. 2.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Paris : Les Editions Didier.
- Cuq, J-P (coord.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE Internationale.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco, Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Publicaciones Unesco.
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Juillard, C. (1997). Réseau social, in M-L. Moreau (ed.). *Sociolinguistique concepts de base*. Liège: Mardaga
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Les Editions de Minuit, Paris.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et Méthodes Pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation*. Belgique : De Boeck Université.
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1 (1). Consulté en octobre 2013 : http://hal.inria.fr/docs/00/02/78/30/PDF/ritpu0101_lebrun.pdf
- Loaiza, N. et Arenas, M. (2011) Les échanges culturels comme espaces d'immersion en français langue étrangère : une expérience pédagogique à l'Université du Quindío et à l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie. *Lenguaje*, 39 (1), 139-163.
- Maga, H. (2005). *La pédagogie de projet : Pourquoi ? Comment ?* Consulté en mars 2009 : <http://langues.superforum.fr/t1281-la-pedagogie-de-projet-pourquoi-comment>
- Millán, M. (2004). *Proyectándonos hacia el intercambio cultural de los Pueblos*. Consulté en février 2010 : <http://argentina.indymedia.org/news/2004/08/216595.php>
- Milroy, L. (1987). *Language and Social Networks*. (2^e éd.). Oxford : Blackwell.
- Morel, S. (2006). La communication dans une classe d'immersion française aux USA. Consulté en février 2010 : http://afleur-rouen.over-log.com/pages/La_communication_dans_une_classe_dimmersion_francaise_aux_USA-1364419.html
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation.
- Puren, C. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles. Consulté en octobre 2013 : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-lis-te-et-liens/2011j/>

Annexe 1
Rapports hebdomadaires des activités des comités

échange Académique UniQuindio-UdeA (Medellín, _____ / Armenia _____)

Rapports hebdomadaires des activités des comités

EQUIPE	MEMBRES	ACTIVITES
1	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

Qu'est-ce que nous avons accompli aujourd'hui? (Écrivez tout ce que vous avez fait aujourd'hui pour faire avancer votre projet)

Qu'est-ce qui nous reste à faire ?

Voici ce que chacun de nous doit faire pour la prochaine rencontre.

Les comportements que nous avons bien réussis aujourd'hui :

Que voulons-nous améliorer ?

Qu'est-ce qui pourrait nous aider ?

Annexe 2

licenciatura en Lenguas Extranjeras (UdeA) - Licenciatura en Lenguas Modernas (UniQuindío)

AUTO ET CO-EVALUATION DU TRAVAIL DE PREPARATION ET EXECUTION DES VISITES (ARMENIA, MEDELLIN) DANS LE CADRE DU PROJET: ECHANGE ACADEMIQUE UDEA-UNIQUEINDIO

Noms et prénoms : _____

Écrivez votre nom et prénom complets - Pour répondre à toutes les questions, soignez votre écriture: conjugaison, accords des adjectifs et des participes passés, écrivez des phrases complètes, etc.

1. Quel a été votre travail dans le comité auquel vous appartenez ? Décrivez ce que vous avez fait.

Accordez vous-même une appréciation quantitative de votre travail (entre 1 et 5, étant 1 minimum et 5 maximum) _____

2. Écrivez le nom de chaque copain ou copine du comité et dites ce qu'il ou elle a apporté à la préparation et exécution de chaque visite (Medellín ou Armenia, selon le cas). Donnez une appréciation quantitative entre 1 et 5 à la participation de chaque membre du comité étant 1 minimum et 5 maximum.

3. Comment trouvez-vous votre engagement et responsabilité et ceux de vos copains du comité avec le projet? Donnez votre appréciation pour tous les membres du comité: total, acceptable, insuffisant.

Membres du comité	total	acceptable	insuffisant
Moi			

4. Avez-vous respecté les accords établis pour le projet? *Cochez Oui ou NON

	OUI	NON
a. Vous avez répondu totalement aux compromis économiques accordés ?		
b. Vous avez assisté aux deux visites : Armenia, 15-16 octobre, Medellin, 5-6 novembre ?		
c. Si vous n'avez pas assisté aux visites, vous avez averti le prof, vous avez présenté des excuses valables (médicales, travail, « fuerza mayor », etc.) ?		

d. Vous avez assisté à toutes les activités de la visite à Armenia ?		
e. Vous avez assisté à toutes les activités de la visite à Medellín ?		
f. Vous avez abandonné la visite sans avertir le prof ?		
g. Vous avez respecté les normes de comportement pendant le voyage et pendant chaque visite (pas d'alcool, participer dans toutes les activités, etc.) ?		

Si vous avez été absent(e), cochez la ville. ___ Armenia ___ Medellín

Si vous avez été absent(e) ou n'avez pas participé à quelques activités à Medellín ou à Armenia, précisez lesquelles et indiquez la cause.

5. Accomplissement de toutes les tâches de préparation et exécution du projet :

	OUI	NON
a. Rapports hebdomadaires du comité		
b. Participation dans la vidéo		
c. Rédaction du message pour votre correspondant		
d. Construction du texte pour la visite guidée à partir des informations trouvées soit en français ou en espagnol, sans utiliser le traducteur.		
e. Envoi du texte de la visite guidée pour la correction de la professeure		
f. Répétition du texte de la visite guidée avec la professeure		
g. Répétition de la visite guidée avec les membres de votre équipe		

97

6. Pendant chaque visite (Armenia, Medellín), vous avez partagé quelque moment avec votre correspondant ou avec d'autres étudiants de l'autre université. Vous avez échangé en français: (Choisissez l'option qui vous correspond)

- a. pas du tout _____
- b. rarement _____
- c. quelquefois _____
- d. fréquemment _____
- e. presque toujours _____

7. Si vous n'avez pas du tout échangé ou très peu en français avec les étudiants de l'autre université lors des deux visites c'est parce que vous : (Cochez la ou les case(s) correspondantes, vous pouvez en choisir plusieurs).

- _____ êtes timide
- _____ croyez que vous ne savez rien de français
- _____ considérez que vos compétences communicatives sont insuffisantes
- _____ n'êtes pas intéressé(e) à ce type d'activité

Autre. Écrivez ici d'autres causes possibles qui ne sont pas parmi les choix mentionnés.

8. Vous considérez que pendant la préparation et exécution des deux visites vous avez renforcé: (Cochez la ou les case(s) correspondantes, vous pouvez en choisir plusieurs).

- l'oral
 l'écriture
 la lecture
 l'écoute
 l'utilisation de TIC (Internet, courriel, réseaux sociaux, etc.)
 vos rapports humains
 des aspects culturels

Autre. Écrivez aussi d'autres aspects qui ne sont pas parmi les choix mentionnés

- 9 Utilisez cet espace pour faire des commentaires généraux (activités, comportement des étudiants, etc.) à propos des deux visites :

98

10. Quels points forts trouvez-vous dans le projet ?

11. Quels points à améliorer trouvez-vous dans le projet ?

12. Avez-vous aimé ce projet ? OUI NON

Pourquoi ?

13. Voudriez-vous participer à un nouvel échange académique-culturel en français ? Pourquoi ? (Justifiez votre réponse)

How to reference this article: Loaiza Villalba, N., & Colorado López, D. (2014). Projet d'Échange Culturel entre l'Université du Quindío et l'Université d'Antioquia: espace d'immersion en français langue étrangère. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 75-98.