



HAL
open science

**Les classes hors les murs dans un contexte homoglotte :
pertinence ou nécessité? Proposition de matériel
pédagogique à destination de grands adolescents
débutants**

Pauline Chapus

► **To cite this version:**

Pauline Chapus. Les classes hors les murs dans un contexte homoglotte : pertinence ou nécessité? Proposition de matériel pédagogique à destination de grands adolescents débutants. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00743504

HAL Id: dumas-00743504

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743504>

Submitted on 19 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Les classes hors les murs dans un contexte
homoglotte : pertinence ou nécessité ?
Proposition de matériel pédagogique à
destination de grands adolescents
débutants.**

Nom : CHAPUS
Prénom : Pauline

UFR SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 **professionnel** - 30 crédits – **Mention Sciences du Langage**

Spécialité Français Langue Etrangère

Sous la direction de **MADAME SANDRA CANELAS-TREVISI**

Année universitaire 2011-2012



**Les classes hors les murs dans un contexte
homoglotte : pertinence ou nécessité ?
Proposition de matériel pédagogique à
destination de grands adolescents
débutants.**

Nom : CHAPUS
Prénom : Pauline

UFR SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 **professionnel** - 30 crédits – **Mention Sciences du Langage**

Spécialité : Français Langue Etrangère

Sous la direction de **MADAME SANDRA CANELAS-TREVISI**

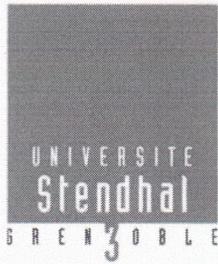
Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Madame Trévisi pour l'aide qu'elle m'a apportée lors de la rédaction de ce mémoire, pour sa disponibilité et sa gentillesse.

Je remercie également vivement Madame Danielle Bordenave et Delphine Richard pour leur accueil chaleureux au sein de leur institut et pour tous les précieux conseils qu'elles m'ont prodigués au cours de mon stage et qu'elles continuent de me donner aujourd'hui.

Je tiens aussi à remercier mes proches pour leur soutien.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CHAPUS..... PRENOM : Pauline.....

DATE : 20 août 2012.....

Table des matières

Remerciements.....	3
Table des matières.....	5
Introduction.....	8
PARTIE 1 – PRESENTATION DU STAGE.....	10
CHAPITRE 1 – CONTEXTE DE STAGE.....	11
CHAPITRE 2 – ANALYSE DU CONTEXTE DE STAGE ET DES BESOINS IDENTIFIES.....	13
CHAPITRE 3 – OBJECTIFS ET MISSIONS : LA CLASSE HORS LES MURS ET LE FORUM.....	14
PARTIE 2 – LA CLASSE HORS LES MURS.....	17
CHAPITRE 1 – DEFINITION.....	18
CHAPITRE 2 – ETAT DES LIEUX DANS LES OUTILS D’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.....	20
La méthode <i>Ici</i>	20
Des initiatives personnelles à la charge des enseignants.....	21
CHAPITRE 3 – QUELLE PERTINENCE ?.....	22
Les conséquences directes d’un enseignement/apprentissage en milieu homoglotte.....	22
Un environnement et des interlocuteurs francophones.....	22
Accélération du processus d’acquisition global.....	23
Acquisition de savoir-être, savoir-faire et compétences Socioculturelles.....	24
Un travail sur la construction identitaire des apprenants.....	25
Représentations et stéréotypes.....	27
Le phénomène d’acculturation.....	29
De l’ethnocentrisme à la relativité.....	30
L’interculturel.....	32
CHAPITRE 4 – PERTINENCE OU NECESSITE ?.....	35
Répondre aux préconisations du CECR.....	35
Placer l’apprenant dans une position d’acteur social au centre de son apprentissage.....	35
Favoriser une communication authentique et spontanée.....	36
Une approche très privilégiée pour travailler la fugacité des discours oraux.....	37
Une manière de répondre aux interrogations suscitées par l’expérience immédiate chez les apprenants.....	38
Le caractère non absolu de la parole de l’enseignant.....	39
CHAPITRE 5 – QUELLE EVALUATION ?.....	41
La réussite des interactions.....	41
L’évaluation d’une compétence interculturelle.....	42
Le Portfolio.....	42
Exemples du DELF et du DALF.....	43
Une évolution des représentations des apprenants.....	44

PARTIE 3 – CONFRONTATION AVEC LES RESULTATS DU STAGE	46
CHAPITRE 1 – PRESENTATION DU MATERIEL DIDACTIQUE PROPOSE	47
Les cours dispensés en classe	47
Composition globale des supports et objectifs généraux	47
L'utilisation de documents authentiques	49
Des documents sonores plus longs	50
Des supports ludiques	50
Une approche par tâches	52
Susciter l'étonnement et la curiosité chez les apprenants	53
Travailler sur les représentations des apprenants	54
Les classes hors les murs : les enquêtes	55
« Enquêtes », « missions » et objet d'étude	55
Mise en œuvre	56
Objectifs	57
Le forum	60
Présentation générale	60
Objectifs	62
Le retour en classe	63
Le carnet de bord	64
L'évaluation	65
L'évaluation sommative	65
L'évaluation formative	66
CHAPITRE 2 – DES RESULTATS POSITIFS ET ENCOURAGEANTS	69
Les apprentissages linguistiques	69
Attitudes et comportements des apprenants	72
Une évolution des représentations des apprenants	74
CHAPITRE 3 – DES RESULTATS PLUS MITIGES	77
Le problème de la production écrite	78
La multiplication des supports	78
Le problème des correspondants	79
La compatibilité du projet avec le contexte	80
CHAPITRE 4 – POURSUIVRE DANS CETTE VOIE	82
Conclusion	83
Bibliographie	86
Table des annexes	91

« Tu me dis, j'oublie.
Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin.

Introduction

Les recherches en didactique des langues ont toujours présenté un intérêt certain et justifié. Grâce à celles-ci et au fil des années, les approches d'enseignement/apprentissage et les matériaux pédagogiques correspondants ont pu évoluer de manière pertinente pour répondre toujours davantage aux besoins des apprenants et aux situations d'enseignement. Ainsi, aujourd'hui, la perspective actionnelle se veut être une approche différente, par laquelle les apprenants agiront en tant qu'acteurs sociaux et seront volontairement placés au centre de leur apprentissage, afin de construire eux-mêmes leurs savoirs. De cette manière, les chercheurs et auteurs de méthodes expliquent qu'il est primordial pour les enseignants de positionner autant que faire se peut leurs apprenants dans un agir social grâce auquel ils pourront communiquer dans des situations les plus proches possibles de la vie réelle et quotidienne. Ces situations devront être en outre ancrées au maximum dans un environnement se rapprochant de celui de la langue cible.

Il apparaît alors très clairement un contraste entre ces considérations et préconisations et la réalité de l'enseignement/apprentissage dans le milieu homoglotte. Il est en effet aisé de constater que ce dernier n'est pas du tout exploité, ou de manière marginale uniquement. Pourtant, de nombreux auteurs ont d'ores et déjà théorisé et recensé les atouts de l'exploitation du milieu environnant dans le cadre d'un enseignement en milieu homoglotte, sous l'expression de « classe hors les murs ». De cette manière, l'environnement de l'apprenant et ses locuteurs deviennent un support d'apprentissage au même titre que la classe de langue elle-même. On pourrait alors se demander pourquoi les enseignants n'utilisent-ils pas ce précieux atout pour prolonger leur enseignement et ainsi répondre de manière plus satisfaisante aux enjeux de la perspective actionnelle actuellement préconisée. Un premier élément de réponse semble avoir trait au manque de formation des enseignants à ce sujet, les lacunes en termes de matériel pédagogique ayant été comblées par la création de la méthode *Ici* (Clé International).

De ces constats sont nés l'idée puis le projet de créer, au cours d'un stage, un matériel pédagogique à destination de grands adolescents débutants complets venant en France pour quatre mois. Il s'agissait en effet d'essayer de proposer une approche différente de celle, plus traditionnelle et éloignée des préconisations de la didactique des langues, encore trop utilisée en France. L'objectif premier de ce matériel était donc de permettre aux apprenants d'utiliser

le milieu environnant et ses locuteurs comme un support d'enseignement/apprentissage à part entière. Il s'agissait de proposer une approche en trois temps : un premier temps de travail en classe, suivi d'un travail à mener hors de la classe, et enfin un temps de retour et de mise en commun en classe. La question qui s'est alors naturellement posée est celle de la pertinence de cette approche dans un tel contexte d'enseignement/apprentissage, et notamment pour ce type de public. Au regard des préconisations actuelles de la didactique des langues, ce questionnement s'est ensuite précisé : il s'agissait alors de se demander si le fait de proposer des classes hors les murs aux apprenants dans un contexte d'enseignement/apprentissage en milieu homoglotte n'était pas, plus qu'un atout, une véritable nécessité.

C'est à cette question et à la lumière des différentes théories élaborées auxquelles sont venus s'ajouter ou se confronter les résultats du stage, que le présent mémoire tentera d'apporter des éléments de réponses. Pour ce faire, il s'agira de se pencher tout d'abord sur les différentes théories et recherches des auteurs, mais aussi sur le matériel pédagogique existant et les initiatives des enseignants. Par la suite, une mise en regard et confrontation de ces théories avec les résultats obtenus lors du stage sera détaillée. La première partie du mémoire, quant à elle, a pour but de présenter plus en détails le stage et ses objectifs.

Partie 1

-

Présentation du stage

Chapitre 1 – Contexte de stage

Mon stage s'est déroulé dans la ville de Montpellier, à l'Institut *Montpellier Espace Langues*. Il s'agit d'un institut privé, créé en 1995. Beaucoup d'autres instituts privés¹ se sont établis à Montpellier, ville réputée pour l'enseignement du FLE et très attrayante de part sa position géographique et son climat. Les écoles profitent ainsi notamment de la saison estivale pour faire valoir les attributs touristiques de la région.

L'institut dans lequel j'ai effectué mon stage est situé à quelques minutes à pied du centre ville. Cette position constitue un atout puisque les étudiants recherchent en général des cours dispensés en ville, près du centre historique de Montpellier. Dans la même rue se trouve un grand club de tennis². Ceci permet à l'institut de se distinguer de la concurrence en proposant des stages couplant langues et tennis.

Un autre atout est sans doute l'originalité des locaux. En effet, différents des autres instituts présents à Montpellier, ceux-ci sont établis dans une grande maison indépendante, entourée d'un jardin, ce qui rend l'atmosphère plus familiale.

Il possède cinq salles de classe spacieuses équipées de tableaux blancs. Ces salles comprennent des lecteurs de CD mais pas de vidéoprojecteurs.

L'institut possède comme moyen de communication privilégié, un site internet³ présentant la structure, sa philosophie, les différentes prestations proposées ainsi que les tarifications (qui sont moyennes).

L'institut travaille en relation constante avec le CEI (*Centre d'Echanges Internationaux*). Ils en sont les responsables locaux. Ceci permet à la structure d'accueillir des groupes de jeunes étrangers (principalement des lycéens) tout au long de l'année, même si la majorité de la demande est faite en été. Le CEI s'occupe ainsi de l'organisation de la scolarisation de lycéens étrangers à Montpellier ou dans la région, ainsi que des séjours linguistiques effectués à l'étranger par des jeunes francophones : année scolaire à l'étranger, colonies et circuits, voyages scolaires éducatifs et même stages en entreprise.

L'institut travaille également avec l'organisme *Eurocentre*, qui traite plutôt de la demande de cours à l'année, de jeunes mais aussi d'adultes.

¹ Les instituts les plus réputés de Montpellier sont l'ILP (Institut Linguistique du Peyrou) et l'ILA (Institut Linguistique Adenet). L'Alliance Française de Montpellier a fermé ses portes au cours de l'été.

² Tennis Club de la Pierre Rouge

³ <http://www.cours-francais-montpellier.com/>

En tout, l'école accueille environ deux cents à deux cent cinquante étudiants chaque année. Il s'agit d'un public constitué majoritairement de grands adolescents, spécificité due aux partenariats de l'institut.

Pour la prise en charge de ses étudiants à leur arrivée à Montpellier, l'école s'est constitué un réseau de familles d'accueil prêtes à accueillir un jeune pendant toute la durée de son séjour.

La directrice de la structure, Danielle Bordenave, a une grande expérience de l'enseignement puisqu'elle a enseigné auparavant l'anglais et le FLE à l'étranger, aux Etats-Unis, pendant plusieurs années. Elle dispense elle-même des cours à l'institut, tout comme Delphine Richard, qui a suivi une formation de FLE à Montpellier même et qui s'occupe actuellement du secrétariat de l'institut. Les autres professeurs sont des enseignants vacataires : ils sont cinq à six en FLE et une petite dizaine en tout, car l'institut propose également, entre autres, des cours d'anglais, italien et d'espagnol. Ces enseignements variés constituent une particularité de l'école puisque tous les instituts de la ville ne proposent pas une telle offre.

Chapitre 2 – Analyse du contexte de stage et des besoins identifiés

Comme il l'est abordé ci-dessus, les atouts principaux de cette structure tiennent tout d'abord à sa situation privilégiée : région touristique, à proximité de la mer. Ceci lui confère une attractivité certaine, notamment en été et auprès des jeunes. Les étudiants ont également la possibilité d'effectuer des stages « cours de langues + tennis ».

L'institut pourrait donc se développer davantage en tirant profit de cette spécificité et proposer des stages de langues couplés à d'autres sports. Montpellier est en effet une ville dynamique et sportive. En outre, peu de sorties touristiques dans la région sont organisées. L'ILP (Institut Linguistique du Peyrou) propose au contraire au minimum deux excursions par semaine à ses étudiants.

Toutefois, il faut préciser ici que cet institut n'a pas la vocation d'être ni de devenir un grand centre de langues. Il s'agit d'une petite structure privée comprenant peu d'employés et dont la philosophie reste de proposer des cours dans une atmosphère familiale et conviviale. La situation des locaux dans cette grande maison avec jardin illustre d'ailleurs très bien cet état d'esprit.

En ce qui concerne les besoins pédagogiques de la structure, nous avons pu voir que celle-ci recevait en majorité un public jeune qui quelquefois faisait preuve d'un manque de motivation et de rigueur dans le travail. L'institut aurait donc besoin de matériel pédagogique visant un enseignement/apprentissage plus ludique et davantage adapté à ce type de public.

L'institut organise de plus en plus de sorties touristiques et culturelles dans la région et dans la ville elle-même. Cet aspect constitue une limite importante surtout lorsque l'on sait que l'apprentissage du FLE en milieu homoglotte représente un atout pédagogique considérable qu'il est donc dommage de négliger. Il serait alors opportun de prendre davantage en compte cette dimension dans l'enseignement/apprentissage.

Chapitre 3 – Objectifs et missions : les classes hors les murs et le forum

C'est donc de ces constats qu'est partie l'idée de concevoir des classes hors les murs. Il s'agit de permettre aux apprenants de découvrir la ville et la culture française par le biais d'un « rallye » qui les amène à sortir de la classe et des carcans d'un enseignement/apprentissage traditionnel. Ce type de matériel pédagogique a pour but de répondre davantage aux besoins et motivations d'un public jeune, de part sa dimension plus ludique de découverte, mais doit également pouvoir être réutilisée face à un public adulte.

Cette approche différente a également pour but de permettre à l'institut de se différencier en proposant un enseignement autre qui prend davantage en compte sa situation privilégiée jusqu'alors trop peu exploitée. L'institut se trouvant en France, il paraît en effet naturel et pertinent d'exploiter le milieu environnant comme support premier. Toutes les méthodes de FLE actuelles visent l'acquisition d'outils linguistiques et culturels en vue d'une utilisation lors d'interactions en milieu naturel francophone. Il devient alors essentiel de faire de cette situation privilégiée un avantage conséquent pour les apprenants, en leur permettant de découvrir par eux-mêmes les différents aspects de la culture française (savante, mais surtout quotidienne) *in vivo*, et de les inviter à interagir le plus possible avec des francophones.

Le stage que j'ai effectué s'est déroulé du 5 janvier au 5 mai 2012, soit sur une durée de quatre mois, au sein de l'Institut Montpellier Espace Langues, un institut privé situé à Montpellier. Lors de ce stage, ma mission consiste à élaborer des classes hors les murs à destination d'un groupe d'une dizaine de grands adolescents mexicains (16-18 ans) débutants complets. Il s'agit en effet de concevoir du matériel pédagogique alliant séquences à réaliser en classe et découverte du milieu environnant, par le biais de « classes hors les murs ». Cette approche, différente et plus ludique, permettrait de répondre aux besoins du public visé.

L'institut reçoit en effet chaque année à cette période un groupe de grands adolescents mexicains venus à Montpellier pour y suivre les cours « classiques » de leur programme de lycée au Mexique (équivalent de la classe de Première), qui sont dispensés par des enseignants hispanophones recrutés sur place, à Montpellier. Les locaux de la faculté de Théologie sont loués à cet effet.

Parallèlement, ils suivent quatre heures hebdomadaires de cours de FLE à l'Institut, les mardis et jeudis après-midi, de 15 heures à 17 heures. La directrice m'a expliqué que ces groupes avaient parfois tendance à manquer de motivation et de rigueur dans le travail. Pour eux, les cours de FLE seraient souvent perçus comme des « récréations » ponctuant leurs cours de lycée. Il faut ainsi leur proposer un enseignement/apprentissage différent d'une approche trop « classique », et « leur faire faire du français sans qu'ils aient l'impression de travailler » !⁴

Cette année la structure accueille quarante étudiants mexicains, qui sont répartis en quatre groupes en fonction de leur niveau. J'ai pour ma part les débutants complets.

Ainsi, mon travail doit s'inscrire dans la même approche que celle proposée par la méthode *Ici* (CLE). Il me faut tout d'abord proposer aux apprenants des séquences à réaliser en classe. Ce premier temps permettra aux apprenants de travailler les outils linguistiques, mais aussi socio culturels nécessaires à la découverte d'un aspect particulier de l'environnement dans lequel ils se trouvent.

Dans un deuxième temps, les apprenants auront ainsi des « enquêtes » à mener par petits groupes dans le milieu environnant (après avoir étudié les transports en commun en classe, ils auront par exemple à observer quels types de transports publics sont présents dans la ville, combien de lignes de bus, de tramway ou de métro sont présentes, comment se comportent les usagers, etc.). Au cours de ces enquêtes, ils pourront réinvestir leurs connaissances acquises en classe *in vivo*, les approfondir, mais ils seront surtout à même de découvrir la culture française par eux-mêmes et de se placer dans une posture de réflexion interculturelle. Ceci leur permettra donc d'être entièrement acteurs de leur apprentissage. Ma mission reposera donc sur cet avantage conséquent que les cours se dérouleront en France, en milieu homoglotte.

Pour mener à bien ces enquêtes, les apprenants auront une liste de choses à observer, avec des questions afin de cibler leurs recherches : il s'agit en effet pour l'enseignant de découper l'objet à observer en sous-unités pour les apprenants. Ils prendront donc des notes au fur et à mesure de leurs observations. Il est important de préciser que les apprenants étant débutants complets, leurs premières tâches consisteront en de l'observation pure ; les interactions avec des francophones seront proposées plus tard.

⁴ Propos de la directrice Danielle Bordenave.

A la suite de ces enquêtes menées dans le milieu environnant, les apprenants auront à répondre à deux ou trois questions qui seront postées sur un forum. Celles-ci auront pour but de les faire échanger sur leurs observations, leurs découvertes, mais surtout leurs sentiments. Ce forum constituera le lieu privilégié d'ébauches de comparaisons interculturelles. De cette manière les apprenants pourront par exemple poster des photos de la place centrale de la ville dans laquelle ils se trouvent ainsi que de leur ville d'origine et noter les différences (fréquentation, commerces, restaurants, architecture, etc.). Lors des premières semaines, il apparaît clair que les apprenants ne posséderont pas les outils linguistiques pour mener à bien ce travail. Il leur faudra au début rédiger des phrases très simples à partir de modèles pour aller progressivement vers des écrits plus longs et spontanés. Le fait de les faire travailler sur un forum et donc d'inclure les Tice dans ma mission aura pour but premier d'agir sur leur motivation puisque comme précisé plus haut, ce critère sera essentiel dans mon travail. Instaurer ce système de forum les inviterait donc à s'investir davantage : ce support sera certainement plus attrayant pour eux qu'une simple feuille de papier. « L'effet boule de neige » est de plus bien connu : il suffirait qu'un ou deux apprenants postent leur premier message pour que les autres les imitent.

Enfin, dans un dernier temps, il s'agira de mutualiser toutes les observations et tout ce qui a été appris, en classe. Lors de ce retour, l'enseignant engagera des discussions en classe entière. Cette dernière étape aura pour but de mettre en commun, d'approfondir et de compléter les connaissances des apprenants.

Comme nous venons de le souligner, concevoir et proposer une approche par les classes hors les murs à ce type de public semble être pertinent, de part la dimension ludique de découverte qu'elle engendre. Mais commençons par définir précisément ce que sont les classes hors les murs, leurs atouts, mais aussi les conditions nécessaires à leur réalisation.

Partie 2

-

La classe hors les murs

Chapitre 1 - Définition

Le concept de « classe hors les murs » renvoie à un enseignement/apprentissage réalisé à l'extérieur du milieu essentiellement préconisé : la classe. Il s'agit ainsi de permettre aux apprenants de tirer profit de leur environnement pour mener à bien leur apprentissage, de les inviter à sortir du milieu d'enseignement/apprentissage traditionnel qu'est la classe pour découvrir et construire par eux-mêmes leurs apprentissages *in vivo*. Chantal Parpette (2007) détaille davantage les particularités et les intérêts premiers d'une telle approche dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Elle souligne notamment l'objectif visé par cet enseignement, à savoir celui de se rapprocher le plus possible des situations de la vie quotidienne dans le pays où est parlée la langue cible en vue de l'utilisation de cette langue par l'apprenant en contexte. Chantal Parpette met alors en évidence le paradoxe existant entre cet objectif et les modalités d'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère en milieu homoglotte. On entend par l'expression « milieu homoglotte », le milieu « qui coïncide avec la langue apprise » (Cuq, 2003). Parpette explique en effet que quel que soit le milieu dans lequel a lieu l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (qu'il s'agisse d'un milieu francophone, hispanophone, ou autre), les modalités sont exactement les mêmes, et ce, depuis de nombreuses années. Il conviendrait, au contraire, de tirer profit de l'environnement proposé par l'enseignement en milieu homoglotte pour prolonger l'enseignement et élargir l'espace d'apprentissage. L'auteur ajoute également que cet enseignement en milieu homoglotte autorise des modalités de travail différentes, comme des enquêtes de terrain, des visites de sites historiques, etc.

Parpette décrit plus précisément le déroulement et la progression nécessaires à la mise en place et au bon déroulement des classes hors les murs. Elle parle ainsi de « formation alternée » entre enseignement/apprentissage en classe et en dehors de celle-ci, et sous-entend par là un déroulement du travail en trois étapes. Dans un premier temps, il s'agira de prendre connaissance en classe des objectifs communicatifs et culturels ainsi que des outils linguistiques visés. La seconde étape consistera en la réalisation d'une tâche dans le milieu environnant, à l'extérieur de la classe. C'est lors de cette étape, dite de « découverte du milieu », que les apprenants pourront réinvestir les connaissances introduites dans l'espace de la classe, au contact de situations réelles. Enfin, la dernière étape de ce travail est constituée d'un retour en classe entière où les apprenants peuvent engager des discussions, réemployer les outils linguistiques et culturels. Ces derniers pourront alors être complétés, confortés ou même remis en question lors de ces retours.

En ce qui concerne la position de l'enseignant dans le cadre de cette approche, celui-ci aura un travail considérable à fournir en amont, afin de préparer les tâches à réaliser à l'extérieur de la classe par les apprenants, d'autant plus que l'enseignant n'accompagnera pas nécessairement ses apprenants lors de l'ensemble des enquêtes. Il lui faudra suivre une progression rigoureuse et propre à cette approche : puisque les discours authentiques à l'extérieur de la classe ne tiennent pas compte de la progression proposée en classe, l'enseignant devra articuler les tâches autour d'une progression particulière afin de ne pas confronter les apprenants à des situations inadaptées à leur niveau de langue et ainsi les décourager. Parpette explique ainsi qu'il est judicieux de commencer par des tâches d'observation où les interactions verbales sont absentes, puis de proposer aux apprenants des tâches fondées sur la lecture de consignes et la réalisation d'actions ou le relevé d'énoncés, soit des tâches de réception sans interaction. Dans un troisième temps, il sera possible de confronter les apprenants à des interactions limitées et ritualisées afin de les amener progressivement vers des interactions plus complexes. Parpette précise en outre, que pour des étudiants en début d'apprentissage, les premières interactions n'apparaîtront qu'après une trentaine d'heures de formation en classe.

Ainsi, qu'en est-il du matériel pédagogique à destination des enseignants et des apprenants concernant ce type d'approche ?

Chapitre 2 – Etat des lieux dans les outils d’enseignement/apprentissage

La méthode Ici

La méthode *Ici* (D. Abry, C. Fert, C. Parpette, J. Stauber, 2010) est la méthode de Français Langue Etrangère introduisant et théorisant ce concept de « classes hors les murs ». Elle s’inscrit ainsi dans une perspective actionnelle en plaçant l’apprenant au centre de son apprentissage, et interculturelle. Elle préconise une organisation du travail en trois temps : activités guidées en classe, puis découverte du milieu environnant et enfin retour d’activités et discussions en classe entière. La méthode se compose d’un livre de l’élève, d’un cahier d’exercices accompagné de son CD audio, mais aussi et surtout d’un fichier « Découvertes » qui constitue le guide (consignes d’observations et questionnaires guidant les échanges) des apprenants lors de leurs tâches à réaliser hors de la classe.

Dès la première étape de travail, en classe, « l’ouverture sur le monde extérieur est déjà présente dans les thèmes traités [par le livre de l’élève] » (Guide pédagogique *Ici 2*, 2010). Par la suite, « les tâches de découvertes sont le prolongement des apprentissages réalisés en classe, en même temps que la source d’apprentissage nouveaux. [...] C’est cette relation entre les activités de la classe et les situations d’intervention dans le milieu qui rythme l’alternance entre les deux modalités d’apprentissage. » Le guide pédagogique stipule qu’il est important pour l’enseignant d’explicitier chacune des tâches à réaliser à l’extérieur de la classe. Enfin, l’objectif du retour en classe est de permettre aux apprenants de rendre compte de leurs découvertes, de demander des réponses à leurs questionnements, d’échanger et de mutualiser leurs connaissances. Comme il l’est également expliqué dans le guide pédagogique, cette approche favorise la production orale en classe puisque les apprenants engageront des discussions en classe entière, en petits groupes et en binômes ; ainsi la parole est considérée comme « outil d’apprentissage ». La production écrite n’est pas en reste puisque celle-ci se retrouve majoritairement dans les fichiers « Découvertes » : « les tâches extérieures concentrent une grande partie des activités de production écrite », grâce notamment au Journal de Vie, sorte de cahier de bord dans lequel les apprenants relatent leurs expériences et découvertes (*Ibid.*).

Des initiatives personnelles à la charge des enseignants

Cependant, la méthode *Ici* constitue le seul matériel pédagogique ayant théorisé cette approche répartissant l'enseignement/apprentissage entre la classe et le milieu environnant. Parallèlement, de nombreux enseignants conscients des atouts de cette modalité de travail mettent en place des initiatives personnelles, en créant eux-mêmes des séquences didactiques s'inscrivant dans cet esprit, afin de répondre aux besoins de leurs apprenants dans une situation donnée. Il peut s'agir par exemple, d'inviter des apprenants étudiant le Français Langue Etrangère en contexte homoglotte par plaisir, à découvrir leur nouvel environnement, à effectuer des comparaisons interculturelles et à construire eux-mêmes leurs savoirs.

Il peut être également question de répondre aux besoins spécifiques de certains apprenants. C'est notamment le cas du protocole d'enquêtes culturelles à réaliser dans le milieu universitaire qui a été proposé par Julie Stauber (2009) à l'attention d'étudiants étrangers arrivant en France et ayant tout à apprendre du fonctionnement du système universitaire français. Il s'agit alors d'analyser de manière plus rigoureuse encore, les besoins de ces apprenants afin de pouvoir y répondre grâce au protocole proposé. Les étudiants étrangers pouvaient ainsi découvrir par eux-mêmes le fonctionnement du système universitaire, tout en s'appropriant les codes comportementaux propres à ce milieu grâce aux enquêtes données. Il s'agissait notamment d'observations, d'interviews, de prises de contact avec des étudiants français et avec le personnel de l'administration. De cette manière, l'intégration de ces étudiants étrangers dans le système universitaire français s'en trouvait grandement facilitée.

Toutefois, il est important de souligner ici le manque de formation des enseignants à ce sujet. Il n'existe en effet pas de formation proposée aux (futurs) enseignants sur les classes hors les murs, sur cet atout que représente le fait d'utiliser l'environnement comme support d'enseignement/apprentissage dans un contexte homoglotte. Il est donc à la charge de l'enseignant de lire les théories et d'observer de près, avec un regard critique, ce qui a déjà pu être mis en place par les enseignants.

Ces premières lignes au sujet des classes hors les murs introduisent les atouts d'une telle démarche d'enseignement/apprentissage ; quelle en est réellement la pertinence pour les apprenants ?

Chapitre 3 – Quelle pertinence ?

Les conséquences directes d'un enseignement/apprentissage en milieu homoglotte

Un environnement et des interlocuteurs francophones

Comme il l'a été précédemment souligné, l'objectif premier de l'enseignement du Français Langue Etrangère est d'organiser l'apprentissage autour de situations se rapprochant le plus possible de la réalité de la vie quotidienne en milieu francophone, et ce en vue d'une utilisation future de la langue dans l'environnement cible. Or, on constate très souvent un décalage entre les contenus culturels présents dans les méthodes et la réalité de l'environnement hors de la classe (Dufour, 2007). Il apparaît ainsi clairement que l'enseignement du français en milieu homoglotte doit tirer profit de cet atout considérable qu'est la présence de l'environnement francophone et des locuteurs francophones à proximité. C'est ce que théorise l'auteur Serge Borg (2006) en exposant que « Nul doute que l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère en milieu homoglotte constitue un double atout que seule la dimension synchronique peut offrir. En effet acquérir une compétence dans la perspective de vérifier une performance différée est le schéma diachronique traditionnel dans lequel s'inscrit le « projet » éducatif de l'apprenant. [...] En milieu homoglotte, cet *après* cède la place au *pendant*, et il y a tout lieu de mettre en évidence les lignes de force qui caractérisent ce type d'apprentissage volontairement ancré dans la simultanéité temporelle et géographique ».

L'auteur ajoute aussi que le fait d'inviter les apprenants à communiquer avec les locuteurs natifs permettra de jouer grandement sur leur motivation en favorisant une communication beaucoup plus spontanée et authentique. Or, la motivation apparaît très souvent comme un vecteur essentiel de progression.

Sophie Dufour explique également qu'il est important pour les apprenants de pouvoir communiquer avec d'autres locuteurs que son ou ses enseignant(s) afin de « briser une situation parfois pesante et répétitive », mais aussi parce que la parole de l'enseignant n'a pas un caractère absolu. Il est, de la même manière important pour les apprenants de pouvoir sortir du rituel de la classe afin de voir un prolongement de l'enseignement, tout en élargissant leur espace d'apprentissage.

Accélération du processus d'acquisition global

Il apparaît également évident que le fait de pouvoir observer l'environnement cible, interagir et communiquer avec des locuteurs francophones permettra aux apprenants de réemployer ce qu'ils ont appris en classe *in vivo* et apprendre davantage à leur contact. De cette manière, « les plus-values didactiques et humaines convoquent des paramètres aptes à accélérer le processus d'acquisition global. » (Borg). A ce sujet, l'auteur précise que :

L'enseignement-apprentissage dans un environnement homoglotte implique un contact civilisationnel et social qui s'avère redoutablement efficace dans l'acquisition du tandem langue-culture française ou francophone. Créer une véritable synergie fonctionnelle entre l'espace d'apprentissage que constitue la salle de classe et l'univers extra-institutionnel dans lequel est plongé l'étudiant-stagiaire est beaucoup plus aisé et productif que dans le contexte hétéroglotte du pays d'origine. C'est toute la dimension sociolinguistique qui transparait alors dans les enseignements dispensés en offrant ainsi la possibilité de l'évaluer et de la vivre pleinement. On retrouve à l'œuvre la force de l'immersion et de l'immédiateté dans l'appréhension de la langue-culture.

Ainsi le processus d'acquisition des apprenants en milieu homoglotte se voit accéléré tant au niveau linguistique que sociolinguistique.

En outre, le fait de proposer une telle démarche à ses apprenants, *a fortiori* s'ils sont débutants leur permettra de parer au sentiment d'insécurité linguistique qui peut être rencontré en classe ou face à des situations de communication inadaptées dans leur nouvel environnement, puisque la progression des tâches va dans ce sens (Dufour). Le but est de permettre aux apprenants d'oser prendre la parole au fur et à mesure des tâches et de prendre confiance en eux. Les apprenants pourront ainsi acquérir les outils linguistiques plus rapidement et de manière plus efficace du fait de l'absence d'insécurité linguistique.

Il convient de noter l'importance que vont jouer les retours en classe à la suite des tâches menées dans le milieu environnant. Il s'agit tout d'abord de souligner les progrès que font les apprenants sur le plan strictement linguistique. Julie Stauber a en effet pu observer que lors de ces retours, ses apprenants parvenaient à réutiliser le lexique qu'ils avaient découvert lors des tâches. Il est de plus tout indiqué d'inviter les apprenants à présenter leurs découvertes sous la forme d'un exposé. D'un point de vue socioculturel, les apprenants acquièrent également davantage puisque ces retours constituent des temps de discussions et de comparaisons interculturelles au cours desquelles les savoirs des apprenants pourront être complétés, réemployés voire remis en cause. A ce sujet, Florent Durel (2007) affirme

qu' « on apprend une langue étrangère qu'en se servant d'elle pour exprimer des choses qui n'ont rien à voir avec la langue ni avec son apprentissage à l'école. »

Enfin, cette approche par les tâches à réaliser en milieu homoglotte fait naître la curiosité chez les apprenants, facteur loin d'être négligeable dans l'enseignement/apprentissage (*Ibid.*). Les apprenants auront envie d'en découvrir toujours davantage sur leur milieu environnant et sur les francophones et d'en discuter par la suite en classe. Ceci constituera un atout considérable dans leur processus d'acquisition.

Acquisition de savoir-être, savoir-faire et compétences socioculturelles

Par cette approche, les apprenants seront également à même d'acquérir de manière privilégiée des savoir-être ainsi que des savoir-faire, puisqu'ils pourront observer, interagir et communiquer directement avec des locuteurs francophones. Samira Boubakour (2010) souligne l'importance d'un apprentissage qui ne doit certainement pas se limiter à une acquisition strictement linguistique, mais qui doit au contraire prendre grandement en compte la dimension culturelle et interculturelle. Selon elle, « la dimension culturelle est primordiale en didactique des langues étrangères, car langue et culture sont étroitement liées, la langue reflète la culture d'une société donnée [c'est pourquoi] la finalité principale d'une classe de langue-culture étrangère est de faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère à travers l'appropriation de ses implicites et non-dits et en établissant des comparaisons et des analyses des différents systèmes culturels en présence. » Colles et al (2005) vont plus loin dans leurs propos et distinguent la culture dite « savante » de celle dite « quotidienne » :

La didactique des langues doit dépasser le simple objectif de développer les compétences linguistiques des apprenants afin d'enrichir les représentations et les attitudes à l'égard des pays et des habitants dont ils apprennent la langue. L'utilisation d'une langue en situation réelle implique une connaissance de la société sous tous ses aspects : réalité actuelle, arrière-plan historique, codes comportementaux, valeurs morales, etc. [...] L'apprenant de la langue cible doit faire face à des besoins de communication tels que les situations de la vie quotidienne, les échanges d'informations avec les jeunes et les adultes, les modes de vie, les mentalités, etc., dans le but de pouvoir tenir des discussions avec des locuteurs natifs.

Comme le soulignent ces auteurs, il est nécessaire de prendre en compte la dimension culturelle et socioculturelle dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue

étrangère. Or, les contenus culturels et socioculturels présentés dans les manuels correspondent très peu à la réalité, comme nous l'avons mentionné précédemment. De la même manière, la parole de l'enseignant n'a pas un caractère absolu. C'est pourquoi il sera judicieux et nécessaire de proposer aux apprenants étudiant en milieu homoglotte, de découvrir par eux-mêmes ces modes de vie, codes comportementaux, mentalités et valeurs morales par le biais des tâches à réaliser dans le milieu environnant. Ces dernières trouveront ainsi toute leur pertinence en ce sens qu'elles permettront aux apprenants de découvrir, d'observer dans un premier temps ces codes, puis de réagir, d'en discuter en classe, d'effectuer des comparaisons interculturelles, et enfin les apprenants pourront progressivement s'approprier ces savoir-être, savoir-faire et acquérir de solides compétences socioculturelles et interculturelles.

Un travail sur la construction identitaire des apprenants

Comme nous venons de le voir, l'enseignement de la culture et de l'interculturel est essentiel dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Etrangère, *a fortiori* dans un contexte homoglotte. Or cette dimension implique un travail de construction, voire de reconstruction identitaire des apprenants. C'est ce que souligne Samira Boubakour (2010) en affirmant que « toute rencontre avec l'Autre implique un partage de systèmes symboliques différents d'ordre culturel, ce qui implique que la dimension identitaire entre en jeu ».

En outre, on sait que l'identité d'un sujet se construit avant tout dans son rapport avec les autres, par l'image que la société lui renvoie. C'est ce que développe Martine Abdallah-Preteceille (1996) :

Comme être dans le monde, et qui ne saurait exister sans lui, ma conscience libre, c'est-à-dire moi comme sujet, se trouve immergé parmi d'autres sujets qui eux aussi, chacun dans sa singularité au milieu des autres singularités, poursuivent leur propre projet existentiel, c'est-à-dire construisant leur identité. La situation d'un sujet, par conséquent, est toujours liée à celle des autres. Elle n'est jamais déterminée par une solitude, une séparation, mais par une relation multiple. Il n'y a pas de sujet, en somme, sans intersubjectivité, sans un tissu de relations intrinsèques avec d'autres sujets. [...] Je suis inscrit dans une constellation de sujets et mon identité ne saurait se construire sans eux. Je me fais moi-même mais au milieu des autres et par eux. [...] L'échange est constitutif de l'identité personnelle, le dialogue forme le contexte ordinaire de la constitution de ma singularité.

On comprend donc ici que la construction identitaire d'un sujet ne peut se faire sans l'Autre. Or l'identité se voit trop souvent attribuer des représentations figées et

monolithiques alors qu'au contraire, elle présente avant tout un caractère polymorphe et évolutif (Trimaille, 2010). A ce propos, M. Abdallah-Preteille (1990) affirme que « culture et identité culturelle sont des notions dynamiques, [qu'] une culture/identité culturelle peut être appréhendée en tant que l'ensemble des réponses symboliques et pratiques possibles d'un groupe aux sollicitations du milieu, [qu'] elle peut s'adapter et évoluer au sein d'un milieu ».

Ainsi, puisque l'identité d'un sujet se construit par rapport aux autres et que son identité culturelle est susceptible de se voir évoluer et de s'adapter aux sollicitations d'un milieu nouveau, on comprend aisément l'enjeu que peut constituer l'utilisation du milieu environnant lors d'un apprentissage du FLE en milieu homoglotte. Il sera tout à fait pertinent en effet d'inviter au maximum les apprenants à découvrir l'Autre et ses composantes dans ce nouveau milieu, afin d'encourager et d'aider cette évolution et adaptation de l'identité. Faire découvrir progressivement et de manière réfléchie leur nouvel environnement et ses sujets aux apprenants permettra également d'éviter les tensions voire rejets qui peuvent naître du choc culturel et identitaire pouvant résulter d'une immersion trop frontale et directe. En effet, pour M. Abdallah-Preteille (1990), « face à une crise ou une menace, l'individu, ou bien, se renfermera dans une conception identitaire rigide et fixe, qui s'inspire essentiellement, voire exclusivement, des référents traditionnels ou se focalisera sur une de ses identités. »

En outre, comme l'explique le sociologue JC Kaufmann (2004), le terme « identité » s'est popularisé en France au XXème siècle sous l'influence du développement de l'identité administrative, qui, dès l'origine, « a sournoisement installé une conception substantialiste et simplificatrice. » Or cette vision simplificatrice de l'identité à l'identité administrative se retrouve dans les manuels de FLE, comme le souligne G. Zarate à propos des représentations de l'étranger (1993). Elle montre que « toujours affirmée, jamais problématisée, la notion d'étranger pourtant située au centre de l'apprentissage d'une langue vivante, fonctionne comme une évidence dans la plupart des manuels scolaires. » Elle montre en effet que le contenu des premières leçons du niveau débutant est très souvent représenté par le même type de document support : il s'agit souvent d'un document privilégiant une forme administrative (une carte d'identité, un passeport...) et que les références caractérisant l'identité du sujet (nom, âge, nationalité, lieu de naissance, profession) aboutissent donc à des formes stéréotypées.

L'auteur explique ainsi que la description scolaire a souvent tendance à opérer des simplifications de la réalité sociale, et qu'il apparaît plus pertinent de travailler sur la

description articulée à la fois sur les représentations du natif et sur celles de l'étranger. Ceci repose sur la juxtaposition des représentations sociales et sur leur mise en relation : « comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre ». Ainsi pour G. Zarate, la conception du « dossier de civilisation » doit être modifiée.

Représentations et stéréotypes

Il convient pour l'enseignant de langue de garder à l'esprit que l'apprenant arrivant dans son nouvel environnement n'est pas vierge de tout savoir, et qu'il possède au contraire des représentations sur le pays et la langue cibles (Zarate, 1993). La tâche de l'enseignant consistera donc à recenser ces différentes représentations et à évaluer leur pertinence. Ceci lui servira de diagnostic pour par la suite orienter la conception et la progression du déroulement des cours. Commençons par définir ce que sont les représentations. Dans une perspective anthropologique, Laplantine (1989) explique qu'il s'agit d'un « savoir que les individus d'une société donnée ou d'un groupe social élaborent au sujet d'un segment de leur existence ou de toute leur existence. C'est une interprétation qui s'organise en relation étroite au social et qui devient, pour ceux qui y adhèrent, la réalité elle-même. » Les représentations sociales que nous avons nous permettent d'interpréter et de catégoriser la réalité selon nos propres normes. Ce concept a été théorisé par Tajfel (1978) sous le nom de « processus de catégorisation sociale ». Par ce processus, les sujets traitent et organisent les informations qu'ils reçoivent de leur environnement et ceci aboutit à une réorganisation de la réalité selon des schémas propres aux différents groupes d'appartenance de ces sujets (*Ibid.*). Or cette réorganisation de la réalité est conditionnée par des biais perceptifs par lesquels les sujets auront tendance à minimiser les différences au sein des catégories élaborées et à exagérer les différences entre ces catégories. C'est de cette activité de discrimination que résultent les stéréotypes. C'est donc au sein des groupes que se développent les interactions de construction de l'identité (*Ibid.*). Pour Boubakour, « En tant que représentation, l'identité est élaborée à travers l'image de soi dans son rapport à l'Autre et à la société. [...] L'identité n'est pas seulement caractéristique individuelle, mais aussi produit interactif entre l'individu et son milieu social ».

Les représentations sociales peuvent être considérées comme des points de référence pour les sujets ; or, d'après G. Desbois et G. Rapegno (1994), la langue est un système social :

Comme tout système symbolique et comme tout fait de culture, [la langue] est l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives, positives ou négatives, au gré des besoins et des intérêts. Ces représentations qui trouvent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de puissance symbolique, dictent les jugements et les discours, commandent les comportements et les actions.

A ce sujet, Zarate et Gohard-Radenkovic (2003) exposent que la langue est une manifestation de l'identité culturelle et que :

Tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. Ainsi, dès le jeune âge il se développe chez les apprenants des représentations collectives et des représentations individuelles. D'une part ils s'approprient progressivement les croyances dominantes et les modes de pensée qui s'imposent dans leur groupe familial et social. D'autre part ils sont conscients des rapports de force dans leur environnement physique et social. Ils deviennent sensibles aux changements.

Il s'agit alors pour l'enseignant de recenser les différentes représentations que possèdent les apprenants à leur arrivée dans leur nouvel environnement et de veiller à évaluer leur pertinence pour pouvoir éventuellement arriver à la discussion, la remise en question, voire la déconstruction de certaines de ces représentations. Ainsi pour Reuter (2007), il convient d'adopter une nouvelle approche pédagogique grâce à laquelle l'apprenant serait amené à opérer une réorganisation intellectuelle. Dans le cas contraire, une non prise en compte des représentations initiales des apprenants pourraient conduire à des résistances importantes dans l'apprentissage. Il s'agit donc d'amener les apprenants à dépasser ces représentations initiales.

A ce propos, Geneviève Zarate (1993) propose un modèle différent d'une construction linéaire de l'apprentissage souvent employée. Selon elle, « la progression se donne comme une succession de ruptures, de constructions provisoires, toujours susceptibles d'être mises en déséquilibre par de nouvelles découvertes. » Il faut ainsi d'après l'auteur, organiser un travail en trois temps. Premièrement il convient de travailler sur les représentations des apprenants, puis de faire remettre en question ces représentations construites sur le mode de la certitude, et enfin il faut amener les apprenants à déconstruire leurs représentations. Or, l'auteur explique que « l'étude de la genèse et des transformations

des représentations sociales constitue un objectif globalement trop complexe pour prendre place dans la classe de langue », c'est pour cela qu'il sera nécessaire de faire mener ce travail aux apprenants à l'extérieur de l'espace classe, d'élargir cet espace afin de permettre aux apprenants de confronter leurs représentations initiales avec la réalité de leur milieu environnant.

On comprend donc bien ici tout l'intérêt que peut présenter l'utilisation du milieu homoglotte pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs représentations et stéréotypes et pour les amener progressivement, au contact de l'altérité, à les compléter, les remettre en question, voire les déconstruire. Dans le cadre des classes hors les murs, il semble alors pertinent de proposer un premier travail à mener en classe sur les représentations des apprenants, afin de les recenser et de les évaluer et de faire prendre conscience aux apprenants de celles-ci, puis de les inviter à observer ce qui les entoure, c'est-à-dire l'Autre, afin de pouvoir prendre pleinement conscience par eux-mêmes de la non-réalité de certaines de leurs représentations. Ce travail de construction et de déconstruction sera également poursuivi et complété lors des retours en classe, grâce aux discussions.

Le phénomène d'acculturation

D'après R. Redfield, R. Linton et M.J. Herskovits (1936), le terme acculturation désigne « l'ensemble des phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes d'individus et de cultures différentes avec des changements subséquents dans les types culturels de l'un ou des autres groupes. » Dans une situation d'acculturation, le sujet pourra adopter plusieurs positions, telles que le repli identitaire, le déni égocentrique, ou la reconnaissance de l'Autre (Boubakour, 2010). Pour l'individu en situation d'acculturation, la masse d'informations environnantes se fait très importante, et de ce fait, le sujet aura recours aux stéréotypes et préjugés pour produire sa représentation de l'Autre, comme nous l'avons déjà mentionné. Dans ces situations, pour négocier le contact culturel, l'individu pourra choisir une démarche visant l'intégration, l'assimilation, la séparation ou l'individualisme (Berry, 1989). Or C. Camilleri (1980) explique que « quand il y a dysfonction entre l'identité pour soi et l'identité pour l'autre, le sujet réagira par l'angoisse, le sentiment de culpabilité, le désespoir, l'indifférence ». De cette manière, afin de viser l'intégration des apprenants dans leur nouveau milieu, S. Boubakour (*Ibid.*) expose le fait que « l'apprenant doit être en mesure d'affirmer sa propre identité tout en acceptant et comprenant les différences qui existeraient

avec celle de l'Autre et de saisir la complexité qui réside dans la relativité existant entre les différents systèmes culturels. »

Or, un tel enjeu ne peut être laissé au hasard des rencontres et questionnements auxquels sera confronté l'apprenant. Il conviendra au contraire, de le guider dans son acculturation, afin d'éviter les difficultés et dangers inhérents à une immersion précoce et peu contrôlée, pouvant entraîner un repli identitaire, des tensions ou des angoisses. Il est nécessaire d'amener progressivement l'apprenant à découvrir l'identité de l'Autre et ses différences tout en lui permettant de conserver la sienne.

De l'ethnocentrisme à la relativité⁵

Le concept d'ethnocentrisme renvoie à toute attitude qui consiste à juger des cultures différentes par rapport à sa propre culture. Selon S. Liziard (2000), il s'agit de « l'attitude des membres d'une société qui, ramenant les formes culturelles et les faits sociaux étrangers à ceux qu'ils connaissent, les jugent selon leurs propres normes et, estimant que leur culture est supérieure ou préférable à toute autre, les méprisent ou les condamnent. » Ainsi les individus ont-ils tendance à porter des jugements et à mépriser les cultures qui diffèrent de la leur, car ils considèrent cette dernière comme supérieure. Or l'ethnocentrisme peut avoir trois effets : un effet de contraste qui consistera à accentuer les différences ; un effet de stéréotypie par lequel l'étranger sera perçu à travers des représentations ; et un effet d'assimilation qui consistera à accentuer les ressemblances entre les individus d'une même culture (*Ibid.*).

Pour G. Zarate (1986), l'ethnocentrisme, phénomène universel, vient du fait que l'on se voit imposer des représentations du monde dès l'enfance et que celles-ci sont d'autant plus efficaces qu'elles ne sont pas construites sur des choix raisonnés ou des adhésions délibérées. Ainsi, « ni naïf, ni crédule, ni soumis, le natif enregistre pourtant, au-delà de sa conscience même, la vision du monde qui légifère le quotidien de sa communauté [et] ces enseignements s'énoncent sous forme de valeurs absolues [...] [et ce de fait], les savoirs ignorés, les zones de sens inexplorées, les pratiques jamais observées s'imposent comme autant d'actes bizarres, anormaux, ou condamnables. » Ainsi par les concepts d' « implicite culturel » et de « principe d'économie », les individus appartenant à un même groupe se reconnaissent grâce à un partage de référence sans pour autant la dévoiler (*Ibid.*). Ceci implique une vision de la réalité et une logique acceptée et connue de tous les membres du groupe. « Le

⁵ Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette.

fonctionnement de l'implicite présuppose un ensemble d'opinions et de croyances qui se donnent comme indiscutables, qui, alors qu'elles relèvent de la conviction, ont la force de l'évidence et les vertus de l'absolu. L'implicite entraîne une adhésion immédiate à une vision du monde où exclusions, incompatibilités, ruptures, liaisons, alliances, unions sont présentées comme allant de soi sans avoir donné lieu à une mise à distance objective.» (*Ibid.*)

De cette manière, l'auteur explique que pour ce qui est de l'apprentissage culturel dans le contexte maternel, le sujet ne peut pas voir la relativité de celle-ci puisque elle lui est imposée comme une valeur absolue, et de plus les différentes étapes de son élaboration sont également oubliées. L'individu ne peut donc avoir conscience que ce qui lui est imposé comme étant universel n'est qu'une construction arbitraire du monde. De ce fait, l'individu ne peut voir l'Autre dans sa réalité objective et celui-ci ne peut constituer qu'une image ou une représentation. Dans ce contexte, on comprend que les rencontres avec d'autres cultures donc d'autres visions du monde et de la réalité constituent « des points de friction, des lieux de dysfonctionnement, des occasions où peuvent se développer des significations aberrantes. » Ainsi, lorsque l'individu sera confronté à l'altérité, il sera positionné dans une quête narcissique de son identité maternelle, et cherchera à retrouver et conforter sa propre vision du monde (*Ibid.*).

L'auteur poursuit en expliquant que c'est justement la classe de langue qui se doit d'être le lieu où ces mécanismes seront remis en question et où « d'autres modes de relation entre culture maternelle et culture étrangère doivent être proposés. » Selon elle,

L'interrogation empirique sur des faits culturels étrangers non identifiés se fait a priori à travers les références de la culture maternelle. La bonne volonté et la curiosité spontanées peuvent s'avérer insuffisantes si les questions ne sont pas pertinentes, si elles utilisent une grille de lecture inadaptée aux faits sur lesquels elle porte. Une démarche naïve de questionnement qui se donne explicitement comme une ouverture sur l'altérité peut contenir les raisons de son échec si elle véhicule une vision du monde inadaptée au contexte donné.

On comprend ici qu'il convient donc de guider de manière rigoureuse et réfléchie les apprenants si l'on souhaite parvenir à une prise de conscience et à un questionnement pertinents de leurs représentations du monde et des mécanismes cognitifs sous-jacents. Il ne s'agit pas en effet de les confronter à l'altérité sans les bons outils. Il convient de les doter d'une grille d'analyse pertinente, de leur donner les moyens de se confronter à leurs propres représentations et visions du monde pour les amener progressivement à les comprendre et à les remettre en question.

L'objectif de la classe de langue, selon l'auteur sera de faire prendre conscience aux apprenants du fait que leurs connaissances acquises en langue maternelle interfèrent directement dans la perception de la culture étrangère et de faire en sorte que les élèves saisissent ces phénomènes qui orientent la vision du monde d'une culture (*Ibid.*).

Il ne faut certainement pas viser pour l'apprenant une compétence culturelle identique à celle du natif, mais lui permettre de se positionner socialement dans cette nouvelle communauté (*Ibid.*). Or comme nous avons pu le voir précédemment sur les relations intergroupes, il va s'agir pour l'apprenant d'adhérer à un certain nombre de références de ce nouveau groupe. Cependant cette adhésion ne doit pas être une fade copie de comportements donnés, mais une « évaluation de la conformité ou de l'inadéquation des valeurs de sa culture d'origine par rapport aux modèles proposés. » (*Ibid.*). L'objectif de la classe de langue est de permettre aux apprenants de dépasser les effets de l'ethnocentrisme. G. Zarate (*Ibid.*) explique alors que pour dépasser ces effets, « il faut apprendre à juguler la hantise de l'inconnu et du vide, à maîtriser les démarches d'autonomie. La connaissance d'une culture étrangère ne se situe pas exclusivement sur le plan intellectuel, elle doit aussi s'instaurer à travers une relation impliquante entre l'individu et les pratiques étrangères. »

Or, comme nous l'avons déjà souligné, l'espace restreint de la classe ne permet de réaliser un tel travail afin de répondre à cet enjeu. Il s'agit d'élargir l'espace de la classe au milieu environnant et à ses locuteurs pour que les apprenants puissent aller au-delà du plan intellectuel et se confronter aux pratiques étrangères, pour qu'ils soient à même de dépasser les effets de l'ethnocentrisme, de comprendre les mécanismes de construction sous-jacents et de progressivement pouvoir faire preuve d'une certaine relativité.

L'interculturel

Dans son ouvrage *L'Interculturel* (1998), M. de Carlo stipule que le terme « interculturel » est souvent utilisé en opposition à « multiculturel ». Elle cite en effet M. Abdallah-Preteuille (1992) qui définit l'interculturel comme une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » et expose que le multiculturel reconnaît « la pluralité des groupes » en se préoccupant d'éviter « l'éclatement de l'unité collective. » De cette manière, les migrations des populations répondent à des « exigences de survie matérielles et existentielles », tandis que « l'interculturel se définirait comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui

caractérise les sociétés contemporaines. » (de Carlo, *Ibid.*). L'auteur explique également qu'aujourd'hui, l'approche interculturelle constitue une réponse aux enjeux des nouveaux scénarios interculturels puisque :

L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. (Conseil de l'Europe, 1986 p.41)

M. de Carlo (*Ibid.*) propose ensuite de faire un bref rappel sur l'histoire de l'interculturel en France. L'interculturel y a donc trouvé son origine dans le contexte du Français Langue Maternelle tout d'abord, au début des années soixante-dix et concerne une pédagogie à destination des enfants de migrants. C'est donc dans ce contexte que sont mis en place des CLIN (classes d'initiation), CLAD (classes d'adaptation) et des CEFISEM (centre d'études pour la formation et l'information sur la scolarisation des enfants de migrants).

Par la suite, les années quatre-vingt sont marquées par l'entrée de ce concept en didactique des langues étrangères et les modalités d'accès à la culture étrangère sont radicalement modifiées. A ce propos, l'auteur cite F. Chambeu (1997) : « les auteurs se réclamant de la compétence interculturelle et de la communication interculturelle mettent l'accent sur l'interaction, c'est-à-dire le processus d'échanges qui permet aux deux interlocuteurs de s'influencer réciproquement, de se métisser mutuellement, et aussi sur l'intersubjectivité. L'interculturel sollicite deux Sujets. » L'auteur précise alors, comme nous l'avons déjà mentionné, qu'il ne s'agit pas là de chercher à ce que l'apprenant ait la même compétence culturelle que celle du natif, mais qu'il faut plutôt partir de l'identité de l'élève lui-même, car c'est à partir de sa culture maternelle qu'il sera à même de comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture et de développer une certaine relativité à propos de ses propres certitudes (de Carlo, *Ibid.*). Elle conclut en ajoutant :

Une éducation interculturelle viserait donc d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu ; d'autre part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype. C'est une tâche spécifique de la didactique/didactologie des langues et des cultures, puisque la prise de conscience de la société étrangère [...] se trouve étroitement liée à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue dans la communication réelle, en dehors de la salle de classe (de Carlo, *Ibid.*).

Cette dernière phrase souligne toute l'importance de pouvoir placer les apprenants dans des situations de communication réelle et authentique, à l'extérieur de l'espace classe, afin que ceux-ci puissent prendre conscience de la société étrangère et inscrire leur apprentissage dans une perspective interculturelle pertinente.

En outre, F. Demougin (2001) explique que dans le cadre d'une communication interculturelle et afin d'autoriser un changement profond dans les mentalités des apprenants, il faut que ceux-ci soient convaincus dès le départ qu'il y a quelque chose à apprendre de l'Autre. Il est donc essentiel de susciter cette curiosité afin d'inviter les apprenants à partir à la découverte de l'Autre.

De cette manière, il apparaîtrait tout à fait pertinent d'encourager les apprenants à sortir de l'espace classe afin de prolonger et de compléter leur enseignement/apprentissage. Mais il serait également entièrement légitime de se demander maintenant s'il ne s'agirait pas même d'une véritable nécessité pour les apprenants. En effet, que ce soit pour des raisons strictement scolaires et institutionnelles (les apprenants progressent beaucoup plus vite sur les plans linguistique, mais aussi culturel et socioculturel) ou qui ont trait à la construction identitaire, à l'ouverture à la pluralité et à l'interculturel, compétences aujourd'hui placées en avant par le CECR, on ne peut que constater la nécessité de permettre aux apprenants de se confronter au milieu environnant en sortant de l'espace de la classe, bien trop restreint pour aborder tous ces enjeux.

Chapitre 4 – Pertinence ou nécessité ?

Répondre aux préconisations du CECR

Si l'on considère les préconisations du CECR, notamment au sujet de la perspective actionnelle, la mise en place de cette modalité de travail apparaît en effet nécessaire et essentielle.

Placer l'apprenant dans une position d'acteur social au centre de son apprentissage

Le CECR définit la perspective actionnelle et la notion de tâches comme suit :

La perspective [...] de type actionnel [...] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. [...] L'action est le fait de plusieurs individus qui mobilisent stratégiquement des compétences linguistiques, mais aussi des ressources cognitives, affectives, volitives, pour parvenir à un résultat déterminé.

[...] Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

(CECRL, 2001, p.15-16)

Il s'agit donc de positionner l'apprenant en tant qu'acteur social au centre de son apprentissage. Il doit être avant tout acteur de son propre apprentissage. Comme le souligne C. Puren (2006), « c'est en agissant que l'on apprend ». Il convient donc de dépasser les carcans de l'enseignement/apprentissage traditionnel ayant lieu dans le cadre strict de la classe pour permettre à l'apprenant d'agir en tant que sujet dans son nouvel environnement. C'est donc dans cette perspective que les classes hors les murs dans le milieu homoglotte prennent tout leur sens dans le domaine de la didactique des langues. S. Borg affirme en effet qu' « Apprendre et vivre dans un milieu homoglotte suppose action commune dans la salle de classe, mais aussi à l'extérieur de la classe. Il ne s'agit plus simplement de

communiquer avec l'Autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'Autre en langue étrangère qui est la forme la plus éclatante et incontestable d' (auto) évaluation par l'action. »

Il est donc primordial d'être en mesure de proposer à l'apprenant des modalités d'enseignement lui permettant de rentrer dans cet « agir social » afin de réaliser des tâches autres que linguistiques, dans le milieu homoglotte. L'espace de la classe ne sera pas suffisant pour répondre à de tels enjeux. Il va donc de soi que mettre en place des classes hors les murs lorsque l'enseignement se déroule en milieu homoglotte apparaît comme une nécessité. Et l'on peut d'ailleurs se demander comment il se peut que les enseignants n'y ait pas recours spontanément au quotidien, et que cette approche ne puisse être utilisée que de façon marginale.

Favoriser une communication authentique et spontanée

La didactique des langues aujourd'hui se veut la plus proche possible des situations de la vie quotidienne et a pour objectif de viser une communication authentique et spontanée dans l'enseignement/apprentissage. Or comme nous avons pu le voir précédemment, C. Parpette a pu démontrer l'incohérence totale des modalités de travail de la compréhension orale avec son objet. Le travail en classe ne peut atteindre, à lui seul, l'ambitieux objectif de travailler de manière satisfaisante la réception de l'oral. De cette manière, il est primordial de permettre aux apprenants de réaliser ce travail hors de la classe, comme nous l'avons déjà mentionné.

De manière plus générale, l'oral fait très souvent défaut dans la didactique des langues. C'est ce que montre F. Weiss (2002) en théorisant les différents types de communication qui ont lieu au sein de la classe. Tout d'abord, la communication didactique n'est en fait réalisée que par l'enseignant, il s'agit des consignes données aux apprenants. Ensuite, la communication imitée n'est constituée, comme son nom l'indique, que de répétition de modèles. La communication simulée, quant à elle, consiste en la fabrication de jeux de rôles ou de dialogues. Enfin, la communication soi-disant authentique consiste en un déroulement de la classe en français, c'est-à-dire qu'elle repose sur le contrat didactique selon lequel les apprenants doivent s'engager à parler en français dans le cadre du cours. Nous comprenons donc bien ici que le terme « authentique » ne peut prendre sa valeur pleine et que l'espace restreint de la classe ne peut offrir des conditions suffisantes pour une communication authentique et spontanée aux apprenants. Afin de pallier ce manque,

l'enseignant devra agrandir, prolonger l'espace de sa classe pour que ses apprenants aient accès à des conditions de production et de réception authentiques.

Une approche très privilégiée pour travailler la fugacité des discours oraux

Comme nous l'avons déjà souligné, l'objectif premier de la didactique des langues étrangères est de proposer un enseignement se rapprochant le plus possible des situations de communications naturelles. Or, comme le démontre C. Parpette (2008), si cette relation est respectée pour la compréhension de l'écrit, notamment grâce à l'utilisation de documents écrits authentiques, il en est autrement pour la compréhension orale « dont les pratiques de classe reproduisent peu les conditions de l'écoute naturelle. » Elle ajoute dans son introduction que « ce constat conduit à s'interroger sur les procédures d'enseignement qui seraient susceptibles d'intégrer cette caractéristique de l'oral afin de développer chez les apprenants la réactivité immédiate de l'écoute. » C. Parpette insiste sur la distinction qui est à faire entre le « fonctionnement cognitif et communicatif de la réception orale et celui de la réception écrite en situation naturelle. » Le texte écrit se caractérise en effet par sa stabilité et par le fait que le lecteur puisse le manipuler comme il l'entend. A l'inverse, le discours oral se caractérise par sa fugacité et l'auditeur doit faire preuve d'une réactivité immédiate s'il souhaite saisir le message émis (*Ibid.*). Le discours oral est émis et reçu simultanément et il constitue, au contraire de l'écrit, « le lieu de pouvoir de l'émetteur ». Il s'agit en effet d'un « flux continu sur lequel l'auditeur n'a pas ou peu de pouvoir d'intervention ». Ainsi, si la réactivité de l'auditeur n'est pas immédiate, la communication échoue (*Ibid.*).

Face à un enjeu d'une telle importance, il apparaît inconcevable que cette dimension essentielle du discours oral ne soit pas prise en compte dans les manuels scolaires. C. Parpette explique en effet que depuis l'émergence de la méthodologie audiovisuelle puis de l'approche communicative, la « capacité à produire un discours continu, à un rythme adapté à la situation se développe grandement. Il s'agit cependant de *production* orale uniquement alors que « l'écoute est à la fois quantitativement la plus présente des activités langagières dans le quotidien des individus, et, du fait de la nécessité de réactivité immédiate, la plus exigeante dans ses conditions de réussite. » (*Ibid.*).

Le problème majeur de l'enseignement de la compréhension orale en classe de langue d'après C. Parpette tient au fait qu'il est caractérisé par des écoutes en segmentation-

réitération. Les enseignants usent bien trop souvent des pauses et retours en arrière sur leurs documents, afin que l'apprenant puisse progressivement accéder au sens. L'auteur explique qu'ainsi, « le document est découpé, suspendu et rediffusé [et que] ce procédé a pour effet de transformer un discours naturellement continu, unique et fugace en un discours segmenté, démultiplié et stabilisé par les écoutes multiples. Le fluide devient solide, l'éphémère se fige. » (*Ibid.*). De cette manière, les modalités d'écoute et les stratégies d'enseignement de la compréhension orale en FLE apparaissent comme inadaptée aux caractéristiques de son objet de référence, puisqu'elles n'intègrent pas « le traitement de la fluidité discursive. »

L'auteur propose alors des pistes pour remédier à cette inadéquation problématique. Elle pose la question d'un élément manquant dans la méthodologie et émet l'idée que les modalités d'enseignement de la compréhension orale pourraient être élargies à d'autres formes, plus propices au développement d'une compétence de réception immédiate. Elle poursuit ensuite en proposant des solutions concrètes à mettre en œuvre dans son enseignement. Parmi ces réponses figurent les activités à réaliser en milieu homoglotte. Il s'agirait en effet de « combiner les activités de compréhension orale en classe et tâches d'écoute à l'extérieur ». L'auteur justifie cette idée : « Ces activités dans le milieu offrent aux apprenants des conditions de communication orale que la classe ne semble guère en mesure de leur proposer. Par ailleurs, les aller-retour entre la classe et le milieu naturel permettent aux apprenants de confronter les deux modes de réception, et de prendre conscience de l'intérêt d'activités destinées à développer leur réactivité à l'écoute. » (*Ibid.*).

Il apparaît donc évident ici qu'il est nécessaire et essentiel de compléter l'enseignement dispensé dans le cadre de la classe, par des tâches à réaliser dans le milieu environnant, puisque certaines composantes de la didactique des langues étrangères ne sont pas satisfaisantes si on se limite au cadre strict de la classe.

Une manière de répondre aux interrogations suscitées par l'expérience immédiate chez les apprenants

Un autre argument en faveur de cette idée est constaté par S. Borg. Pour lui, le fait de prolonger l'espace de la classe au milieu homoglotte est un moyen de pouvoir répondre de manière satisfaisante aux enjeux inhérents à la « force de l'immersion et de l'immédiateté dans l'appréhension de la langue-culture. » Il cite à ce propos JC Beacco (2000) :

Cette immersion, au sens plein du terme, implique que l'apprenant allophone construise des interprétations qui ne sont pas uniquement linguistiques, [...] pour comprendre par

exemple si les représentations qu'il avait coïncident avec ce qu'il observe. [...] Ce sont bien des enjeux immédiats, ces formes d'implication personnelle, accidentelles ou profondes, qui pourraient conduire à orienter autrement les rapports entre contexte d'enseignement et l'enseignement lui-même. Ainsi, en contexte homoglotte les apprenants sont assaillis de mille interrogations à propos de ce qu'ils entendent, lisent ou voient. [...] Ils attendront de la classe de langue qu'elle réponde à ces questions suscitées par l'expérience immédiate.

Ainsi, permettre à ses apprenants de mener des tâches d'observation et de découverte dans le milieu homoglotte apparaît comme un moyen approprié de prévenir ces questionnements suscités par l'expérience immédiate, et d'y répondre, que ce soit lors de la réalisation des tâches elles-mêmes ou à l'occasion des retours en classe, par le biais de discussions ouvertes.

Le caractère non absolu de la parole de l'enseignant

Dans l'enseignement des langues étrangères, on constate bien souvent une sorte de sacralisation de la parole de l'enseignant lorsqu'il s'agit d'évoquer des faits de la culture quotidienne de la langue-culture cible. En effet, s'il arrive que certains enseignants soient parfois décriés pour le contenu linguistique de leur cours ou leurs stratégies d'enseignement, les apprenants ont très souvent tendance à être curieux quant à la culture quotidienne du pays dont ils apprennent la langue et intègrent souvent la parole de l'enseignant comme vérité absolue sur ce sujet. Or, considérer que l'enseignant, qu'il soit en milieu homoglotte ou hétéroglotte, détienne un savoir absolu à ce sujet serait une erreur, selon G. Zarate (1986), qui élargit même la théorie à l'ensemble des locuteurs natifs. Ainsi, comme nous l'avons déjà vu, les connaissances et les représentations du monde que nous acquérons dès l'enfance nous sont en fait imposées, si bien qu'il nous est impossible si nous ne sommes pas invités à la réflexion, de comprendre les mécanismes et processus qui sous-tendent l'émergence et la permanence de ces représentations. G. Zarate expose ainsi qu'en tant que locuteur natif, les enseignants eux-mêmes sont victimes en quelque sorte de ces œillères et qu'ils ne seraient finalement pas mieux placés qu'un observateur extérieur « pour appréhender ce qui règle réellement leurs références. » Les natifs ne seraient pas « capables de reconstituer l'ensemble des réponses qui constituent leur style de vie [...] [et] le péremptoire *Il faut y être né pour comprendre* ne garantit pas la perception maîtrisée d'une réalité culturelle. Tout au plus fournit-il un mode d'entrée spécifique et lacunaire. » (*Ibid.*). L'auteur conclut en expliquant

que « L'expérience d'un contact personnel avec la culture étrangère enseignée ne peut être validée que si l'enseignant sait reconnaître et éviter les pièges de l'ethnocentrisme. »

Il apparaît alors nécessaire de permettre aux apprenants d'aller à la rencontre d'autres locuteurs que leur enseignant, afin de pouvoir comparer les différentes expériences et se forger de manière plus objective et rigoureuse leurs propres représentations et certitudes sur la culture cible. Il ne s'agit pas en effet pour l'enseignant de tomber lui-même dans le piège de l'ethnocentrisme, piège dont il essaie de préserver ses apprenants au quotidien.

Chapitre 5 – Quelle évaluation ?

Dans son article au sujet des classes hors les murs, C. Parpette (2007) explique que cette modalité de travail est mise en place très rarement dans le milieu homoglotte, et que lorsque celle-ci est mise en œuvre, elles ont un statut marginal et constituent « une valeur ajoutée, bien plus qu'un élément de base. » Elle ajoute également que la validation des acquis des apprenants porte même dans ces cas-là, uniquement sur ce qui a été enseigné dans le cadre de la classe. Il convient donc de se demander ici, quelle évaluation mettre en place lorsque l'on prend en compte le milieu environnant et que l'on peut organiser des classes hors les murs pour ses apprenants.

La réussite des interactions

Pour Serge Borg, c'est la réussite des interactions qui vont avoir lieu dans le milieu homoglotte qui permettra de vérifier si ce qui a été étudié en classe est acquis. Selon lui, les classes hors les murs constituent donc le moyen privilégié de pouvoir évaluer cette compétence de communication et d'interaction. Ce qui sera à observer tout particulièrement par l'enseignant sera la capacité de l'apprenant à pouvoir être autonome dans son environnement. En effet :

Si l'acquis de la langue-culture ne peut se vérifier que par sa mise en œuvre sur le terrain communicatif et si son caractère opératoire ne peut se lire que dans sa pleine réalisation interactionnelle, alors on peut légitimement affirmer que l'enseignement/apprentissage en milieu homoglotte constitue l'espace idéal pour vérifier les compétences acquises en classe et ce, par le biais des performances langagières que l'étudiant sera amené à réaliser pour accompagner ses actes au quotidien.

Pour S. Dufour, ce sont les retours en classe qui permettent de valider la classe hors les murs ou non. C'est également l'avis de J. Stauber (2009). Selon elle, ce sont les exposés qu'elle met en place à chaque retour d'enquête, ainsi que les interactions en classe entière qui permettent de vérifier s'il y a eu réussite des interactions lors des tâches menées par les apprenants en milieu homoglotte. Elle précise en effet que de manière très concrète, il est possible de vérifier notamment l'acquisition des compétences linguistiques par les apprenants lors de ces retours, puisque ceux-ci vont être à même de réemployer certaines tournures et un lexique approprié acquis lors des tâches.

Il paraît ainsi judicieux de mettre en œuvre un système de travail rigoureux en mettant l'accent sur les retours en classe. Il s'agira lors de ces retours de permettre aux apprenants de s'exprimer sur leurs découvertes et les questionnements nés de ces dernières, par le biais d'exposés et/ou de discussions en classe entière. De cette manière, les apprenants pourront mutualiser leurs connaissances et découvertes. Les élèves plus timides ou plus en difficulté auront ainsi accès aux mêmes savoirs grâce à ce temps de discussion et de mise en commun et il sera possible pour l'enseignant de comprendre ce qui aura été acquis ou non lors des enquêtes.

L'évaluation d'une compétence interculturelle

Commençons par définir ce qu'est la compétence interculturelle, d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues. Sous l'appellation « compétences générales de l'apprenant », figurent les compétences exprimées en termes de savoir (culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle), aptitudes et savoir-faire (aptitudes pratiques et savoir-faire, aptitudes et savoir-faire interculturels), savoir-être (ensemble d'attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de personnalité qui affectent la communication), savoir-apprendre (conscience de la langue et de la communication, conscience et aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude, aptitudes à la découverte ou heuristiques) (Conseil de l'Europe, 2001).

Pour répondre aux enjeux de reconnaissance et d'évaluation des compétences interculturelles, le CECR a mis en place des outils concrets, dont le *Portfolio*.

Le Portfolio

D'après le site du Conseil de l'Europe, le *Portfolio* Européen des Langues, ou PEL, a été mis au point par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, pour d'une part, « contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelles, [et d'autre part], pour permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues. » (Conseil de l'Europe, 2011).

M. Anquetil dans un ouvrage dédié à la reconnaissance des compétences interculturelles (2004) propose des exemples concrets tirés du portfolio et permettant

d'évaluer ces compétences. Elle cite par exemple le chapitre de la biographie linguistique, dans lequel figure la fiche 3 invitant les apprenants à « décrire les expériences avec d'autres cultures dans votre [leur] pays ou lors de séjours à l'étranger, qui ont contribué à élargir [leurs] compétences interculturelles sur une autre région linguistique ». La consigne est ensuite plus précise : « Qu'est-ce que vous avez appris sur l'autre culture et sur vous-même ? Comment ces expériences ont-elles influencé votre attitude envers la culture et la langue ? ». L'auteur cite également la fiche 6.1 « Mon séjour de mobilité » qui appelle à nouveau une réflexion interculturelle et a pour but de « développer la capacité à communiquer au-delà des frontières culturelles et faciliter l'intégration dans la vie sociale et universitaire du pays de destination. » On y trouvera ainsi des items du type « Je suis conscient de ma propre identité culturelle, de mes valeurs et de mes croyances culturelles qui déterminent ma vision de l'autre », « Je peux approcher une autre culture avec tolérance, quelles que soient mes propres convictions morales et éthiques », « Je sais gérer les malentendus qui résultent du fait que les participants ne sont pas suffisamment conscients que les personnes d'une autre culture voient certaines choses différemment. » (Conseil Européen pour les langues, 2002).

On trouve également dans le portfolio, des fiches rendant compte de la capacité de l'apprenant à agir en tant que médiateur entre deux cultures. En effet l'apprenant peut rendre compte d'une situation où il a pu jouer un rôle d'intermédiaire, de médiateur culturel. A ce sujet, B Lepez (2004) affirme que « l'évaluation interculturelle permet non seulement d'évaluer les compétences à la médiation entre deux monde, mais aussi les aptitudes à l'adaptation à une société autre et à ses problèmes et les capacités à la médiation entre des groupes socioculturels différents. »

Le *portfolio* apparaît ainsi comme un outil très privilégié pour la reconnaissance et l'évaluation des compétences interculturelles, et semble tout à fait adapté à l'évaluation des compétences acquises dans ce domaine par les apprenants dans le cadre d'un enseignement/apprentissage articulé autour de classes hors les murs.

Exemples du DELF et du DALF

Dans le même ouvrage, B. Lepez (2004) aborde la question de l'évaluation des compétences interculturelles dans le cadre du DELF et du DALF. L'auteur explique que cette évaluation se traduit par une question comparatiste lors de l'évaluation écrite et apporte une illustration de cette modalité :

Le savoir-comparer se pratique en interaction écrite et prend pour référence un document écrit exposant et analysant un problème de la société française ou francophone, qu'il s'agit ensuite de mettre en perspective avec le pays d'origine. Ainsi par exemple, à partir d'un document analysant le problème sociologique de l'absentéisme à l'école [...], les candidats, après avoir répondu à un questionnaire de compréhension doivent rédiger un texte argumenté de 200 mots en élaborant une réflexion personnelle sur un problème comparable dans leur système scolaire. (Dayez, 2001).

Toutefois, comme le souligne B. Lepez, la difficulté réside dans le contrat didactique pour une telle épreuve. Il faut en effet que celui-ci prenne en considération les problèmes culturels des étudiants. De plus, on constate qu'une telle épreuve ne pourrait certainement pas être proposée pour tous les niveaux d'apprenants, puisqu'elle requiert un certain niveau linguistique mais aussi une attitude réflexive importante.

En ce qui concerne les épreuves orales, l'auteur précise que l'évaluateur doit placer le candidat dans une position lui permettant de montrer ses réelles compétences d'acteur social. Le candidat doit avant tout être actif, il doit être à même d'exprimer ses doutes et incompréhensions, ainsi que ses questionnements dans le cadre d'un dialogue dans lequel les compétences de savoir-être et de savoir-faire, plus complexes, pourront être évaluées.

Une évolution des représentations des apprenants

Après avoir souligné toute l'importance du travail à effectuer avec les apprenants sur leurs représentations, et plus précisément la prise de conscience de l'existence de celles-ci et leur remise en question voire déconstruction, il apparaît évident qu'évaluer l'évolution de ces représentations d'apprenants pourrait constituer un solide critère. Il va s'agir en effet de voir si les apprenants ont été capables de prendre conscience de leurs représentations initiales et stéréotypes, du fait que celles-ci ne soient pas toujours fondées et de saisir justement les mécanismes qui les sous-tendent, puis de pouvoir, au contact de l'altérité, les questionner, voire les déconstruire. B. Lepez explique ainsi qu'« évaluer la compétence culturelle c'est mesurer la capacité à opérer le passage et à reconstruire de nouvelles formes de socialisation. L'objet d'évaluation devient l'apprenant dans sa relation à la société nouvelle et non plus le descriptif des pratiques du pays d'origine. » Elle ajoute également :

Un étudiant venu d'ailleurs se trouve confronté à une situation complexe à haut risque qu'aucun natif n'expérimente, puisqu'il doit apprendre à assumer instantanément et simultanément l'ici et l'ailleurs, la rupture et la continuité. [...] Il doit affronter au quotidien, un monde nouveau par la langue et la culture dont il doit apprendre le plus rapidement

possible les clefs de survie et apprivoiser le milieu socioculturel pour en être de moins en moins étranger. C'est l'apprentissage de ce positionnement complexe d'un acteur social en devenant dans une société autre, de cette gestion d'adaptation à un nouveau savoir-vivre culturel et de ce cheminement vers un nouvel être, que l'évaluation interculturelle a pour mission de prendre en charge.

On comprend donc ici, que ce qu'il est avant tout important de prendre en compte pour l'évaluation, est l'évolution de la position de l'apprenant par rapport à l'altérité, depuis son arrivée. Il conviendra d'observer sa progression dans la construction de son identité et dans l'évolution de ses représentations.

Nous verrons donc plus tard, si le stage effectué a pu permettre de répondre à un tel enjeu.

Ainsi, après avoir proposé un tour d'horizon non exhaustif de ce qui était proposé dans les écrits théoriques au sujet des classes hors les murs, nous allons à présent confronter ces théories aux résultats du stage. Quel a donc été le matériel pédagogique créé et de quelle manière a-t-il permis de prendre en compte et de rendre compte de cette dimension ?

Partie 3

-

Confrontation avec les résultats du stage

Chapitre 1 – Présentation du matériel didactique proposé

Le matériel didactique créé s'adresse à un public de grands adolescents et jeunes adultes débutants complets. Il couvre une durée de cinquante-deux heures d'enseignement en classe, ainsi que des temps d'enquêtes à mener dans le milieu environnant et auprès de francophones.

Il se compose de documents supports pour chacun des cours en classe, c'est-à-dire de fiches à destination des apprenants ainsi que d'un CD audio pour la classe comprenant tous les documents sonores des cours. L'enseignant a à sa disposition un guide pédagogique lui indiquant la marche à suivre pour chacun des cours.

Les apprenants disposent également de fichiers d'enquêtes : pour chacune de leurs enquêtes, les apprenants se verront distribuer une fiche avec des questions qui leur servira de guide pour mener à bien leur enquête. A chaque retour, les apprenants auront la possibilité de poster des messages sur un forum prévu à cet effet : il s'agira pour eux de rendre une première fois brièvement compte de ce qu'ils auront pu observer et de commencer déjà dans un premier temps à partager et mettre en commun leurs découvertes. Plus tard dans leur apprentissage et quand ils auront les moyens linguistiques de le faire, ce forum constituera également un espace privilégié où les apprenant pourront échanger plus librement sur leurs opinions, ressenti et vécu.

Les cours dispensés en classe

Composition globale des supports et objectifs généraux

Le matériel didactique proposé couvre cinquante-deux heures d'enseignement en classe réparties en vingt-six cours de deux heures, à destination d'un public de grands adolescents et jeunes adultes débutants complets. Quatre bilans (dont un final) sont proposés aux apprenants. Ces quatre bilans ont pour but de permettre aux apprenants de s'auto-évaluer. Ils ont également été créés puisqu'il était demandé aux enseignants d'évaluer les apprenants de façon sommative, à quatre reprises au cours des quatre mois. Nous reviendrons plus en détails sur la question de l'évaluation plus loin.

Pour chaque cours, un document déclencheur introduit le thème, ainsi que les objectifs linguistiques et socioculturels des deux heures. Il peut s'agir d'un document écrit, sonore ou iconographique. Ainsi si l'on prend l'exemple du deuxième cours, un dialogue déclencheur

extrait d'une émission radio leur est proposé. Ce dernier permet de revenir sur les présentations étudiées lors du premier cours, mais aussi de compléter cet acte de parole. Ainsi l'acte de parole « se présenter » est-il découpé en plusieurs unités : dire comment on s'appelle (vu lors du premier cours), donner son âge, dire ce que l'on fait dans la vie, dire d'où l'on vient, dire comment l'on va, qui seront donc les objets de ce second cours.

Il sera également proposé aux apprenants de travailler sur les savoirs socioculturels correspondant à cet acte de parole. De cette manière, ils apprendront le lexique « se faire la bise », « se serrer la main » et « se donner l'accolade ». Ce lexique sera par la suite réemployé lors des enquêtes qu'ont les apprenants à mener dans leur milieu environnant mais aussi lors de la phase de retour en classe où il sera même approfondi : ainsi lors du troisième cours, il sera proposé aux apprenants une carte de la France illustrant le nombre de bises que l'on se fait par régions.

De même pour le cours quatre, deux premiers documents iconographiques sur le système scolaire et universitaire en France permettent d'introduire le thème et le lexique du cours et servent de déclencheur pour des discussions interculturelles : les apprenants pourront naturellement comparer le fonctionnement de l'école en France avec celui de leur pays, voire d'autres pays dans lesquels ils ont pu aller et dont ils seront à même de rendre compte du système scolaire. Par la suite les apprenants peuvent travailler le lexique et les savoirs socioculturels à partir d'un document présentant les rythmes scolaires en France, les dates de rentrée des classes, le fonctionnement des vacances par zones ; d'un autre document authentique extrait d'internet sur l'importance du baccalauréat en France : à partir de ce document les apprenants pourront apprendre le lexique « réussir, réussite VS échouer à/rater, échec », « redoubler », etc.

Chacun de ces documents a pour but d'exposer un aspect socioculturel de l'école aux apprenants et de les amener à effectuer naturellement des comparaisons interculturelles à ce sujet : les documents servent donc également de déclencheur à la comparaison et à la discussion en classe. Des questions sous forme de bulles sont d'ailleurs posées aux apprenants pour les inviter à adopter cette réflexion. C'est lors de ces discussions que le lexique introduit sera réemployé : par exemple les apprenants pourront vous dire si dans leur pays, l'école est également gratuite et laïque ou non, s'ils ont autant de semaines de vacances dans l'année et si celles-ci sont réparties de la même manière, quel est l'équivalent de leur baccalauréat et s'il est aussi important qu'en France de réussir cet examen pour accéder aux études supérieures, etc. Les discussions en classe ont donc pour objectif d'effectuer des comparaisons

interculturelles au sujet de savoirs socioculturels par exemple, mais aussi de réemployer le lexique introduit.

Par la suite, l'enquête proposée aux apprenants leur permettra d'aller plus loin dans le thème : en prenant contact avec un correspondant de leur âge et scolarisé dans un lycée de la ville, les apprenants pourront découvrir les emplois du temps des lycéens français, le déroulement d'un cours au lycée en France, la disposition d'une salle de classe en France et le matériel qui y est présent, toujours dans une optique de comparaison interculturelle.⁶

L'utilisation de documents authentiques

Les supports proposés pour la classe sont constitués autant que faire se peut de documents authentiques, puisque comme le souligne Régis Kawecki (2004), les documents authentiques ont pour atout premier d'ancrer l'apprentissage dans la vie réelle et de permettre aux apprenants d'inférer le sens des mots et expressions inconnus à l'aide du contexte. Un autre atout est qu'ils permettent de se rapprocher grandement des intérêts des apprenants et de leur vie quotidienne. L'auteur ajoute en outre que les méthodes adressées aux débutants sont très pauvres en documents authentiques. C'est pourquoi les supports didactiques proposés présentent de nombreux documents authentiques au fil des cours. De cette manière, dès le deuxième cours et pour étudier l'acte de parole « se présenter, donner de ses nouvelles, dire comment l'on va », un document authentique est proposé aux apprenants. Plutôt que de leur proposer un dialogue enregistré traditionnel, c'est un extrait d'une émission radio du matin extrait d'une station radio qu'affectionnent particulièrement les jeunes qui leur est proposé. Il s'agit d'un auditeur ayant appelé le standard afin de participer au jeu quotidien de la radio. Ainsi, nous n'avons sélectionné et gardé que le passage situé au début de l'enregistrement, où l'auditeur se présente à l'animateur et dans lequel celui-ci lui demande d'où il vient, son âge, ce qu'il fait dans la vie, etc.

Il est alors proposé aux apprenants un exercice lacunaire portant sur les structures clés de l'acte de parole étudié. Il s'agit bien sûr de rassurer les apprenants en leur expliquant justement qu'il ne s'agit pas d'un dialogue enregistré classique comme on en trouve dans les méthodes, afin qu'ils ne se sentent pas découragés face au débit de parole. L'important ne sera pas en effet de tout comprendre, mais de saisir quelques mots et expressions. La satisfaction

⁶ Nous avons décidé de prendre contact avec des chefs d'établissement et enseignants d'espagnol, afin de pouvoir mettre en contact nos apprenants avec des lycéens français. Cet aspect sera détaillé et discuté plus loin.

des apprenants après avoir compris ces tournures n'en sera que plus grande s'ils ont été suffisamment rassurés au début de l'activité.

De même, les apprenants travailleront à partir d'un article (dont nous avons parlé ci-dessus) extrait d'un site internet à propos de l'importance du baccalauréat et dont la forme authentique a été conservée. Lors du cours douze, une page internet de l'hôtel Le Beau Site situé en Corrèze, présente les différentes activités que l'on peut faire dans cet hôtel et permettra donc aux apprenants de travailler sur les loisirs (« faire du/de la/des, jouer au/à la/aux »). De même, le cours vingt ayant pour objet l'acte de parole « passer sa commande au restaurant », proposera aux apprenants une vraie carte de restaurant comme support de leur jeu de rôle. Il est important toutefois de souligner à nouveau l'importance de ne pas chercher à exploiter l'intégralité du document avec les apprenants et de veiller à leur expliquer qu'il n'est pas nécessaire de comprendre chaque mot est expression de celui-ci.

Des documents sonores plus longs

Comme il l'a déjà été mentionné dans la partie précédente, Chantal Parpette (2008) a mis en lumière la différence primordiale existant entre la stabilité de l'écrit et la fugacité de l'oral, tout en exposant que les méthodes d'enseignement de la réception de l'oral en classe de langue étaient complètement inadaptées à leur objet, puisque tout d'abord les documents proposés de part leur brièveté et leur nombre limité de tours de parole, notamment pour les niveaux A, ne pouvaient représenter les discours oraux. Elle proposait ainsi comme solution pour cet aspect en particulier, de proposer aux apprenants un dialogue au contraire plus long.

De cette manière, dès le deuxième cours, les apprenants sont confrontés au dialogue enregistré à la radio, authentique et plus long que les courts dialogues présents dans les méthodes dont parlent C. Parpette. De même, au cours vingt, le dialogue proposé aux apprenants pour travailler l'acte de parole « passer sa commande au restaurant », dure une minute quarante-huit.

Des supports ludiques

Pour répondre aux besoins du public auquel allait et va s'adresser le matériel créé, il fallait que ce dernier présente un aspect plus ludique. La directrice de l'école avait en effet insisté longuement, avant le début du stage et comme nous l'avons mentionné plus haut dans

la première partie relative à la présentation du stage, sur le fait qu'il était vraiment nécessaire de proposer une approche plus ludique, dès l'enseignement dispensé dans le cadre de la classe. Le français n'est en effet pas la préoccupation première de ce public. L'objectif premier des adolescents mexicains venant à l'école est avant tout de suivre leur cursus classique, composé de leurs cours de mathématiques, physique-chimie, sciences humaines, etc. et de réussir les sessions d'examens qui leur sont imposées toutes les quatre semaines. Ceci est source pour eux de pression alors qu'ils perçoivent pour la plupart les cours de français, comme une sorte de temps de récréation, ou comme un bonus. Ces apprenants n'ont de plus pas cours l'après-midi dans leur pays et il n'est donc pas toujours évident pour eux de devoir rester concentrés pendant deux heures deux après-midis par semaine.

A partir de cette demande, le matériel créé s'est voulu plus ludique, présentant une approche privilégiant les documents authentiques, les thèmes et documents proches des préoccupations des grands adolescents ou jeunes adultes, les jeux et les chansons.

Ainsi, le cours sur les pronoms toniques et les possessifs (cours 6) sera-t-il introduit par la chanson *Toi+Moi* de Grégoire, celui sur le passé composé (cours 17) par la chanson *Siffler sur la colline* de Joe Dassin. De la même manière, afin de travailler les prépositions de lieu, des vidéos du très populaire humoriste Rémi Gaillard serviront de support (cours 14).

Plusieurs jeux seront également proposés aux apprenants afin qu'ils puissent travailler et réemployer la langue : ainsi ils pourront jouer au Loto des Participes passés afin de manipuler ces derniers (cours 18), ou encore au jeu du « Levez-vous si (vous portez un pantalon noir) » pour manipuler les noms de vêtements de manière ludique (cours 9). De plus, lors de plusieurs cours, il leur sera proposé des jeux de devinettes : ils devront par exemple écrire une petite description d'une personne de la classe, afin que les autres apprenants devinent de qui il s'agit (cours 9). Le même exercice leur sera proposé pour l'écriture de biographies de personnes célèbres (cours 20).

En outre, de nombreux jeux de rôles seront proposés aux apprenants, comme une petite saynète entre un client et un serveur pour l'acte de parole « passer sa commande au restaurant », ou entre un client et un guichetier de la SNCF pour l'acte de parole « acheter un billet de train à la gare ». Un jeu de rôle plus ludique leur est proposé au cours 10 : les apprenants participeront à un jeu de rôle dans un magasin de vêtements où l'un des apprenants sera le vendeur ou la vendeuse et l'autre le client ou la cliente. Pour ce jeu de rôles, les apprenants auront amené chacun un vêtement et ceux-ci seront posés sur les tables. Ainsi ils pourront utiliser les vêtements présents pour jouer une véritable petite saynète.

Une approche par tâches

Le travail réalisé en classe par les apprenants répond à une approche par les tâches. En effet, en classe, les apprenants sont sensibilisés et étudient les savoirs linguistiques et socioculturels nécessaires à l'enquête qu'ils auront à mener hors de la classe, même si celle-ci n'est pas une finalité. Il s'agit de l'étape qui va précéder la phase primordiale du retour en classe. Ainsi prenons l'exemple du cours 14. Au début de ces deux heures, l'enseignant doit commencer par exposer à ses apprenants la tâche finale : les apprenants pourront assister à une visite guidée du stade de football de la ville, à l'issue de laquelle ils en profiteront pour interviewer la personne qui leur aura proposé la visite et qui est une personne salariée du club de football. Ceci devrait sans doute fortement intéresser les apprenants. Il faudra alors leur expliquer que pour mener cette interview (tâche) à bien, ils devront avant tout apprendre comment interviewer la personne, c'est-à-dire, apprendre à formuler des questions avec des mots interrogatifs et comprendre les savoirs socioculturels qui en dépendent (poser les questions de manière formelle à une personne que l'on vouvoie, ou de manière informelle). Ces deux étapes que l'enseignant présentera à ses apprenants constituent donc les sous-tâches.

De cette manière, les apprenants travaillent en classe pour atteindre un but concret. Dans l'exemple cité ci-dessus, le travail en classe a pour but de faire préparer aux apprenants les questions qu'ils ont envie de poser et qu'ils pourront poser de manière concrète à la personne salariée du club. Cette approche par les tâches inscrit donc le travail dans la perspective actionnelle puisque de cette manière, l'apprenant agira véritablement comme un acteur social et sera placé au centre de son apprentissage en le construisant lui-même : il pourra demander des informations sur le club de football à une personne qualifiée pour répondre à ses questionnements, dans une situation réelle et authentique.

De même, le cours 22 introduit les différentes fêtes et traditions françaises tout au long de l'année. Les apprenants savent dès le début du cours qu'ils auront par la suite une enquête à mener sur les fêtes en France et sur le comportement des Français (notamment quelles sont les fêtes qu'ils aiment passer en famille ou entre amis) pendant celles-ci. Ainsi, les deux heures de cours permettront aux apprenants de se familiariser avec les noms des différentes fêtes, de comprendre à quoi correspond chacune d'elles, d'étudier du lexique, comme par exemple « un jour férié », « une fête religieuse/laïque », etc. Les apprenants seront alors ensuite à même de mener leur enquête : ils auront en leur possession les outils, linguistiques et socioculturels, nécessaires.

C'est ce que souligne Roxana Tifache dans son article *Des ados motivés* (2004). Selon elle, de manière générale, « le problème le plus épineux auquel se heurtent les élèves est le manque d'utilité des disciplines étudiées » et de cette manière les élèves ont très souvent tendance à se plaindre du fait que ce qu'ils étudient ne reflètent en rien la vie active. Plus loin, l'auteur ajoute : « En général, l'être humain cherche quelque chose d'utile et qui lui procure du plaisir. Face à une activité nouvelle, l'élève s'interroge sur son utilité. Si la réponse est affirmative, l'élève donnera toute son attention aux tâches données par le professeur. »

Susciter l'étonnement et la curiosité chez les apprenants

Il est important d'après les chercheurs de convaincre d'entrée de jeu les apprenants qu'il y a quelque chose à apprendre de l'Autre si l'on veut « opérer un changement profond et réel dans la mentalité des participants à une communication interculturelle » (Badawi, 2001). En effet, pour les apprenants et *a fortiori* pour les débutants, la culture cible est souvent perçue comme quelque chose de figé. Il est donc important de mettre en œuvre une stratégie visant à stimuler le désir de connaissance, l'étonnement, la curiosité de l'apprenant. C'est ce que souligne également John Corbett (2010), en disant que les activités doivent avoir pour but de faire naître chez les apprenants une volonté, un désir d'en apprendre davantage et il ajoute aussi que les activités doivent inviter les apprenants à « s'amuser à faire des liens entre le familier et l'étrange, entre le facile et le moins confortable. »

De cette manière, dans le matériel didactique proposé, nous essayons autant que possible de faire naître ce sentiment d'étonnement et de curiosité chez les apprenants, et ce, dès les deux heures de travail en classe.

Prenons l'exemple du cours 4. Au cours des deux heures de classe, les documents et les discussions qui en découlent ont vraiment pour but de stimuler la curiosité des apprenants. Ainsi, l'on discutera en classe du fonctionnement de l'école en France (de l'école maternelle jusqu'au lycée), puis des rythmes scolaires avec le fonctionnement des vacances par zones, enfin de l'importance du baccalauréat en France. Tout ceci devrait intéresser de très près les grands adolescents puisque le thème correspond de plus à leurs préoccupations. A la fin de ce cours, et même si les apprenants auront pu obtenir des réponses à leurs questionnements grâce aux discussions menées en classe, ils auront sans doute envie de pousser plus loin leurs investigations, d'en savoir davantage sur le fonctionnement interne d'un lycée en France, sur les emplois du temps hebdomadaires des lycéens français, sur leurs différentes matières, sur les ressources matérielles présentes dans les salles de classe, etc. Le but de ce cours est donc

de stimuler la curiosité des apprenants pour qu'ils aient envie d'en apprendre davantage sur le thème abordé. Pour ce faire, l'enquête leur est alors proposée.

Travailler sur les représentations des apprenants

En lien avec l'objectif de stimuler le sentiment d'étonnement et de curiosité chez l'apprenant, le but de ces heures de classe est d'opérer un travail sur les représentations des apprenants. Il s'agit en effet, par le biais des discussions interculturelles, de les inviter à prendre conscience de leurs propres représentations, afin de pouvoir ensuite, notamment au cours des enquêtes et des phases de retours en classe, les valider, les compléter, les remettre en question, partiellement ou totalement.

Ainsi, dès le premier cours, un travail sera effectué sur les représentations et les stéréotypes qu'ont les apprenants sur la France et les Français. Ce travail s'avère nécessaire puisque les apprenants sont de plus débutants complets et qu'ils ne sont, pour la plupart, jamais venus en France. Ils auront une fiche sur laquelle figurent de nombreux symboles et il leur faudra retrouver parmi ces symboles ceux qui représentent la France ainsi que donner les noms des pays représentés par les autres symboles. C'est à partir de ce premier travail que l'enseignant pourra alors interroger ses apprenants sur les représentations qu'ils ont de la France et des Français, afin d'établir une première liste (voir le guide pédagogique du cours 1). Par la suite, le but du travail mené avec les apprenants tout au long des quatre mois sera de rediscuter ensemble de ces représentations initiales.

En ce qui concerne ensuite le cours 8 par exemple, ce dernier débute par un article à propos de la répartition des tâches ménagères en France et des conséquences de cette répartition. Certains apprenants pourront être très surpris de voir que la répartition des tâches ménagères en France est si différente de celle qu'ils pouvaient s'imaginer et ceci pourra alors commencer à remettre partiellement en question leurs représentations initiales lors des premières discussions en classe. Il en est de même pour le cours 12 à propos des loisirs des Français. Les apprenants pourront être surpris de voir que les Français pratiquent des sports auxquels ils n'auraient pas pensé ou au contraire, ne pratiquent pas tel sport très répandu dans leur pays.

Ce travail sur les représentations des apprenants est donc amorcé lors de ces deux premières heures de classe, par les discussions engagées à partir des documents supports ;

puis il se poursuit et est grandement complété lors des phases d'enquêtes et de retours en classe entière.

Les classes hors les murs : les enquêtes

« Enquêtes », « missions » et objet d'étude

A chaque fin de thème, une enquête à mener dans le milieu environnant et auprès des francophones et soumise aux apprenants. Pour rendre cette activité encore plus ludique, celle-ci est appelée « enquête » ou encore « mission », pour illustrer aux yeux des apprenants ce caractère ludique de découverte ainsi que l'attente reposant sur eux pour cette activité : en effet, il faut que chaque apprenant remplisse correctement sa mission pour qu'il puisse y avoir un retour satisfaisant en classe et que chacun apporte sa contribution à l'élaboration d'un savoir commun.

Cette enquête a bien entendu été introduite en classe, et porte sur le thème, l'aspect qui aura été étudié. Il peut s'agir d'une enquête visant la manipulation, le réemploi des objets linguistique et socioculturel étudiés en classe : c'est le cas par exemple de la toute première enquête des apprenants au cours de laquelle ils doivent observer la manière dont les Français se saluent (s'ils se serrent la main, se font la bise ou se donnent l'accolade), et essayer de comprendre les premiers mots qu'échangent les personnes se rencontrant. Il peut s'agir également d'une enquête invitant l'apprenant à aller au-delà de ce qui a été appris en classe, afin d'en apprendre davantage sur l'aspect, le thème donné : c'est par exemple le cas de l'enquête 3 qui consiste à écrire à son correspondant afin d'obtenir son emploi du temps et de pouvoir ainsi, entre autres, rendre compte des emplois du temps des lycéens français.

Les apprenants se voient distribuer à la fin du cours une fiche qui tient lieu de guide d'enquête, sur laquelle figurent différentes questions dont les objectifs sont de guider l'apprenant dans ses recherches, mais aussi de découper l'objet d'étude en sous-unités. Prenons l'exemple de l'enquête 6 à propos des commerces de la ville. La fiche guide des apprenants est divisée en différentes parties représentant ces différentes unités : la première partie de leurs recherches doit s'effectuer de l'extérieur des commerces, les apprenants doivent les observer uniquement de l'extérieur, afin de pouvoir dire de quels types de magasins il s'agit. Puis dans un second temps, il leur faut entrer dans un magasin de leur choix (vêtements ou chaussures) pour observer celui-ci de l'intérieur et noter quels sont ses horaires d'ouverture, ce que l'on peut y acheter, etc. Ils doivent par la suite choisir un rayon

en particulier dans le magasin et mener une enquête sur les systèmes de taille en France. Enfin, dans une dernière partie, les apprenants ont pour mission d'observer les personnes présentes dans le magasin : les client(e)s et les vendeur(euse)s, la manière dont paient les clients.

Ainsi, chaque partie de la fiche guide d'enquête représente en fait une sous-unité de l'objet d'étude global que sont les commerces en France. De la même manière, lors de chaque enquête, les fiches guides et donc les objets d'étude, sont toujours découpés en deux grandes parties ou sous-unités : le lieu en lui-même (par exemple pour l'enquête à la gare, la disposition de celle-ci, la localisation des guichets et des bornes automatiques, les commerces présents dans l'enceinte de la gare) et les personnes présentes sur ce lieu, ainsi que leurs comportements et attitudes.

Mise en œuvre

Les apprenants doivent mener leur enquête entre les deux cours au moment où elle est proposée : certaines enquêtes sont ainsi plus courtes que d'autres car il a fallu tenir compte du fait que les apprenants n'avaient pas toujours beaucoup de temps pour remplir leur mission.

Les premières enquêtes consistent en de l'observation pure compte-tenu du niveau débutant des apprenants. Il est en effet très important de ne pas exposer ses apprenants trop tôt aux échanges avec des locuteurs francophones, sous peine de les décourager.

Toutefois il leur est demandé dès l'enquête 3 d'écrire à leur correspondant français afin de se présenter et de lui demander s'il peut lui envoyer son emploi du temps. Ceci a pu être mis en place puisque les lycéens français faisaient déjà de l'espagnol depuis au moins trois ans et nous avons convenu avec leurs enseignants que les élèves français devraient leur écrire en espagnol tandis que les nôtres écriraient en français. De plus, ce premier mail de prise de contact devait être préparé en classe et le fait de converser à l'écrit est justement beaucoup plus rassurant dans un premier temps.

Lors de l'enquête 4, les apprenants ont à interviewer une personne de leur famille d'accueil française. Cette mission est très à leur portée puisqu'il s'agit de questions très simples déjà étudiées en classe (« Comment vous appelez-vous ? », « Quel âge avez-vous ? » et « Que faites-vous dans la vie ?/ Quelle est votre profession ? »). Cette première petite interview est de plus très rassurante pour les apprenants puisqu'ils commencent à connaître les membres de leur famille d'accueil.

Par la suite, lors de la mission 8, les apprenants doivent interviewer la personne travaillant au club de football et leur faisant faire la visite guidée du stade. Or, pour cette première interview face à un interlocuteur inconnu, les questions ont été préparées en classe et les apprenants sont en groupe complet.

La première véritable interview que les apprenants ont à mener par deux se trouve dans la mission 9 qui doit se dérouler à la gare : les apprenants doivent poser trois ou quatre questions simples à des passagers attendant leur train. Cette interaction intervient donc après le cours 16, soit à l'issue de trente-deux heures de cours. Chantal Parpette (2007) explique en effet que pour le niveau débutant, « les premières interactions n'apparaissent qu'après une trentaine d'heures de formation en classe. » Le but des trois échanges précédents est donc d'amener progressivement les apprenants vers leur première interaction seul, ou du moins en binômes, face à un interlocuteur francophone inconnu.

Il est important de noter ici, qu'à partir du cours 14 portant sur la formulation de questions fermées et ouvertes, les apprenants doivent formuler eux-mêmes leurs questions pour chacune des interviews suivantes.

Lors des enquêtes, il est judicieux de la part de l'enseignant d'accompagner ses élèves pour veiller à ce que tout se passe bien, *a fortiori* pour les enquêtes réclamant une interview ou une interaction avec des locuteurs français et surtout lorsque les apprenants sont jeunes. Toutefois, il est également essentiel de conserver la dimension spontanée d'échanges et la volonté d'autonomiser les apprenants ; de cette manière, il est préférable que ces derniers soient répartis en binômes ou au maximum trinômes afin de mener à bien leurs échanges. Il devient alors impossible d'accompagner tous les groupes sur toutes les missions ! J'ai pour ma part fait le choix d'accompagner deux binômes ou trinômes différents pour chaque enquête. La présence de l'enseignant leur a d'ailleurs été d'un grand soutien dans certains cas, comme nous le verrons plus loin, dans la partie relative aux résultats du stage.

Objectifs

L'objectif premier de ces classes hors les murs, est comme leur nom l'indique, de poursuivre la classe hors des murs de l'espace classe traditionnel. C'est un moyen pour les apprenants de prolonger leur apprentissage et de mettre en pratique *in vivo* ce qui aura été vu *in vitro*. Des exemples ont déjà été mentionnés plus haut : il s'agit de réemployer, de mettre

en pratique du lexique, un objet grammatical, un savoir socioculturel, ou de prolonger justement cet apprentissage en allant plus loin et en apprenant davantage encore.

Il s'agit également d'un moyen privilégié pour les apprenants de découvrir leur nouvel environnement avec un regard critique. Mener ces enquêtes doit en effet permettre aux apprenants de découvrir, de *voir* davantage d'éléments, d'aspects d'un objet donné, que s'ils portaient seuls et sans outils découvrir leur nouvel environnement. Il s'agit donc de les doter d'un regard critique au fil de ces quatre mois, afin de pouvoir travailler toujours sur leurs représentations. Il s'agit bien entendu également d'un moyen privilégié de travailler la langue aux contacts des locuteurs francophones, puisque comme nous l'avons déjà mentionné plusieurs fois, Chantal Parpette (2008) expose que le fait de proposer à ses apprenants des activités à réaliser en milieu homoglotte est une solution très pertinente et satisfaisante pour pallier les défauts des stratégies d'enseignement en ce qui concerne la réception de l'oral. De cette manière, les apprenants, dès la première enquête doivent essayer de comprendre les premiers mots qu'échangent deux personnes se rencontrant à la gare ou sur une grande place de la ville.

Ces enquêtes ont également pour objectif de répondre en partie aux nombreux questionnements qui assaillent les apprenants à leur arrivée dans leur nouvel environnement et dont nous avons déjà parlé précédemment. En effet la plupart des apprenants vient en France pour la première fois et ils possèdent déjà des représentations mais aussi des questionnements à propos de la France et des Français. A leur arrivée, ils sont alors confrontés à nombre d'autres questionnements à propos de ce qu'ils voient, lisent ou entendent (Borg). Leur proposer alors de mener des enquêtes sur des aspects de la vie quotidienne qui les concerne semble être un moyen d'apporter des premiers éléments de réponse à ces multiples interrogations. Ceci constitue donc un objectif important de ces classes hors les murs.

Si l'on prend l'exemple très concret des adolescents mexicains venant chaque année, ceux-ci sont issus des milieux très favorisés de Mexico et appartiennent aux dix pourcents les plus aisés de la population mexicaine. Or, comme m'en avait fait part Delphine Richard, secrétaire et enseignante à l'institut, certains d'entre eux ont du mal à prendre leurs repères à leur arrivée dans leur famille d'accueil française parce qu'ils ne parviennent pas à retrouver ce qui leur est familier : dans leur famille, les mères ont des cuisinières et des femmes de ménage qui viennent tous les jours et leur mère a beaucoup plus de temps libre que les mères des familles d'accueil dans lesquels ils sont logés. Ainsi, même s'ils s'y attendent et qu'ils sont prévenus, pour certains d'entre eux ayant moins voyagé et ayant moins fait l'expérience

d'autres cultures, l'acclimatation est plus difficile. Leur proposer alors une mission dans laquelle ils doivent à la fois présenter leur famille mexicaine (la profession et les études de chacun) et leur famille d'accueil française avec les mêmes éléments, permet donc de formaliser ces différences, d'en discuter librement en classe lors du retour et donc d'aider l'apprenant dans son acclimatation, à trouver ses repères, à se sentir plus à l'aise avec le non-familier, l'étrange, et à travailler sur ses représentations. Il en est de même pour le cours au sujet des différentes pièces de la maison, où les apprenants doivent décrire leur maison au Mexique et celle de leur famille d'accueil ici, plus modeste.

Les enquêtes ont également pour fin d'amener les apprenants à effectuer naturellement des comparaisons interculturelles. Ce qu'ils pourront en effet découvrir et remarquer par eux-mêmes « sur le terrain », aura davantage d'impact que de simples discussions menées en classe.

Ainsi le premier temps de classe a pour but d'entamer des discussions interculturelles sur un objet donné, à partir de documents déclencheurs et de faire naître la curiosité de l'apprenant face à l'Autre. Les phases d'enquêtes ont ensuite pour but d'apporter des premiers éléments de réponses aux questionnements des apprenants, mais aussi de modifier leurs représentations et ainsi de poursuivre leur réflexion interculturelle initiée en classe. Cette réflexion interculturelle sera par la suite poursuivie et complétée lors du retour en classe, et les représentations y seront aussi validées, complétées, modifiées et questionnées.

Enfin l'objectif de ces enquêtes est bien entendu de répondre aux préconisations du CECR quant à l'approche actionnelle. Le but est de placer l'apprenant au centre de son apprentissage afin qu'il en soit lui-même l'acteur. Par le biais de ces classes hors les murs, l'apprenant doit construire lui-même son savoir, grâce à ses observations et ses découvertes, ainsi que par les différents échanges qu'il pourra mener avec des locuteurs francophones. C'est en cela qu'il faut bien insister dès le début sur le fait que les enquêtes doivent être aussi perçues comme des missions par les apprenants : en menant à bien ces dernières, ils pourront construire leurs connaissances et leurs représentations et celles-ci seront par la suite approfondies par chacun lors des retours en classe.

Le forum

Présentation générale

Le forum a été créé car il paraissait judicieux d'inclure les Tice dans la conception de ce matériel pédagogique à destination de grands adolescents. En effet, Glorya Pellerin (2005) expose que d'après plusieurs études, « les TIC constituent un outil de travail susceptible d'augmenter la motivation des élèves en classe. » Elle cite notamment les études de Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996) mettant en lumière l'intérêt spontané plus grand de la part des élèves pour une activité d'apprentissage faisant appel à une technologie nouvelle plutôt que pour les approches traditionnelles en classe. Elle ajoute enfin que « le temps d'attention soutenue ou de concentration est plus élevé lorsque les élèves utilisent les TIC que lorsqu'ils travaillent avec des moyens traditionnels. »

C'est pourquoi il a été décidé de créer un forum afin de permettre aux apprenants de rendre compte de ce qu'ils avaient pu observer lors de leurs enquêtes. Ce forum est visible à l'adresse <http://planetefle.com/forum> avec pour nom d'utilisateur « planetefle » et pour mot de passe « memoire ». Il s'agit de l'annexe 8.

Avant de mettre en ligne ce forum il s'agissait d'abord d'acheter un nom de domaine, je me suis donc approprié le nom de domaine www.planetefle.com en l'achetant à la société LWS spécialiste en la matière.

N'ayant pas de compétences particulières en codage informatique, je me suis ensuite aidée d'un logiciel appelé phpBB. Ce logiciel a pour particularité de fournir un forum « clé en main » sans avoir à être un expert en informatique. En quelques étapes simples, il m'a permis de télécharger l'ensemble des documents constituant le forum, puis de m'inscrire en tant qu'administrateur du forum et enfin de personnaliser mon espace (couleurs, images, droits des utilisateurs, etc.). En quelques minutes, mon forum était disponible sur mon site et ouvert aux différents visiteurs.

En ce qui concerne son utilisation par les apprenants, il s'agissait bien entendu d'attendre d'eux des phrases très simples dans un premier temps puisque les apprenants étaient débutants complets. Il était en effet très important de ne pas décourager d'entrée les apprenants par des activités d'écriture qui n'auraient pas été à leur portée. La langue du forum a de plus été changée pour l'espagnol afin que les apprenants ne se sentent pas perdus lors de leurs premières connexions, pour lesquelles il s'agissait de se créer un identifiant, un mot de passe et de commencer la première activité d'écriture.

Les deux premières activités d'écrit proposées sur le forum consistent donc à compléter des amorces de phrases ou rédiger des phrases très simples. Ainsi, pour la première activité d'écriture après l'enquête menée pour comprendre la manière dont les Français se saluent, trois amorces de phrases sont proposées sur le forum : « Quand les hommes se disent bonjour, ils ... », « Quand les femmes se disent bonjour, elles ... », « Quand un homme et une femme se disent bonjour, ils ... ». Lors de la deuxième activité d'écriture qui devait intervenir après la deuxième enquête au sujet des transports publics, les apprenants étaient guidés par les questions postées sur le forum : « Observe les transports publics de la ville. Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce qu'il n'y a pas ? Combien de lignes de tramway y a-t-il ? De quelle couleur sont-ils ? Y a-t-il des endroits où on peut louer des vélos ? Prends une photo et poste ta photo. »

En outre, si l'on regarde de plus près, ces deux premières activités sont très rassurantes pour les apprenants puisque ils n'ont en fait qu'à recopier le contenu des fiches guides distribuées pour les enquêtes. Par exemple pour la première fiche guide correspondant à la première enquête, la première question est posée sous cette forme aux apprenants :

« Lorsque deux hommes se saluent, que font-ils ?

- Ils se font la bise
- Ils se serrent la main
- Ils se donnent l'accolade
- Autres: _____ »

Sur le forum, pour leur toute première activité d'écrit, les apprenants n'ont ainsi qu'à recopier directement les réponses.

Pour la deuxième activité, il en est de même avec une difficulté supplémentaire. Voici ce que les apprenants ont au début de leur fiche guide d'enquête :

« Dans la ville, il y a...

- Des lignes de bus Si oui, combien? _____
- Des lignes de tramways Si oui, combien et de quelle couleur sont-elles?

- Des lignes de métro Si oui, combien? _____ »

Ainsi si l'on considère les questions posées sur le forum (que nous avons mentionnées juste au-dessus), on voit que pour les affirmations, les apprenants n'auront également qu'à reprendre les phrases données sur leur fiche d'enquête. Mais s'il s'agit au contraire d'énoncer

les transports publics qui ne sont pas présents dans la ville (comme le métro), il leur faudra eux-mêmes, rédiger la phrase « A Montpellier, il n'y a pas de métro ». Ceci permet donc de revenir sur le point de grammaire étudié en classe et de réemployer la structure « il y a / il n'y a PAS DE ».

Ceci nous permet d'en venir aux objectifs du forum.

Objectifs

Le but premier de ce forum est donc de permettre aux apprenants de faire des activités d'écriture, même très simples puisqu'ils sont de niveau débutant tout en incluant les Tice au matériel pédagogique proposé. Le fait de choisir ce support d'écriture plutôt qu'un cahier ou une feuille de papier doit en effet permettre de stimuler la motivation des apprenants, afin que ceux-ci puissent s'impliquer davantage dans ces activités d'écriture. De la même manière, je pensais également que le fait de leur proposer un espace d'écriture commun les inviterait tous à participer : selon un effet « boule de neige » les apprenants auraient répondu aux questions postées les uns après les autres. Les résultats n'auront malheureusement pas été à la hauteur de nos espérances, mais c'est ce que nous verrons plus en détails dans la partie suivante.

Ce forum doit également être un premier espace de mise en commun des observations menées par les apprenants lors de leurs enquêtes. Ils peuvent ainsi, voir les réponses des autres apprenants et ainsi leurs découvertes avant le retour en classe, et ceci peut leur permettre déjà de se situer, mais aussi de voir si leurs phrases sont grammaticalement correctes ou non, et ainsi de préparer le retour en classe. Au fur et à mesure de l'avancée de ces quatre mois et lorsque les apprenants peuvent acquérir les outils linguistiques nécessaires, le forum se veut davantage un espace d'échanges, sur lequel les apprenants ne se contentent plus seulement de répondre à des questions simples et brèves, mais aussi d'échanger lors de discussions interculturelles sur ce qui les étonne, ce qu'ils pensent et ressentent. Il s'agit donc d'un espace privilégié où doit se poursuivre le travail sur les représentations amorcé en classe puis poursuivi lors des enquêtes.

Un autre atout du forum tient au fait qu'il est très facile de poster des photos. Les adolescents prennent très souvent des photos avec leur téléphone portable notamment et il apparaissait donc pertinent de leur proposer un forum comme support de travail afin qu'ils puissent aisément illustrer leur propos en postant des photos directement depuis leur téléphone. Il était en effet très clair qu'il aurait été inutile de leur demander de se rendre à une

borne automatique afin d'y faire imprimer des photos, pour ensuite coller ces dernières dans un cahier.

Enfin, le fait pour l'enseignant de pouvoir consulter les messages de ses apprenants au quotidien est un atout considérable pour une évaluation formative et pour lui permettre de mettre en œuvre des remédiations *a posteriori*. Il est en effet aisé de préparer le retour en classe, au niveau linguistique tout d'abord puisqu'il est possible pour l'enseignant de noter les erreurs récurrentes de ses apprenants : c'est ce qui a été fait par exemple lors du retour en classe qui a suivi l'enquête sur les transports publics de la ville. La majorité des apprenants avait en effet oublié la préposition « de » lors des formulations de phrases négatives « Il n'y a pas de (métro) ». De cette manière, il a été possible d'anticiper sur le retour en classe et de préparer pour les apprenants un petit exercice simple afin de manipuler cette règle. Le forum se veut être également un atout pour que l'enseignant puisse anticiper sur les discussions interculturelles qui auront lieu lors du retour en classe : en fonction des messages postés par les apprenants, il pourra prévoir d'orienter la discussion vers tel ou tel aspect lors du retour en classe. De cette manière, le forum doit être un atout pour les apprenants, mais aussi pour l'enseignant.

Le retour en classe

Les apprenants doivent mener l'enquête et répondre aux questions posées sur le forum entre les deux sessions de cours. Quand ils reviennent ensuite en classe, un temps au début du cours est consacré au retour d'enquête. Lors de ce retour, l'enseignant commence la plupart du temps par demander aux apprenants ce qu'ils ont pu observer, quelles ont été leurs découvertes, si cela les a surpris, quelles sont les similitudes et les différences avec leur culture ou d'autres cultures qu'ils ont pu observer, etc. Il s'agit en fait d'une phase de mise en commun orale (la première mise en commun sur le forum est écrite et est beaucoup plus sommaire), au cours de laquelle les apprenants doivent chacun s'exprimer et ainsi contribuer à l'élaboration d'un savoir commun. Les apprenants pourront par exemple pour le premier retour en classe se mettre d'accord sur la manière dont les Français se saluent, qu'il s'agisse d'hommes, de femmes, de jeunes... Ils n'auront pas observé les mêmes choses, les mêmes comportements et de cette manière cette phase de discussion et de mise en commun est également une phase de négociation, au cours de laquelle les apprenants devront se mettre

d'accord, peut-être par le biais de débats, avant d'arriver à une connaissance commune qui peut être partagée.

Le rôle de l'enseignant est donc de guider les apprenants si besoin est, mais il est plutôt placé dans un rôle d'animateur des échanges et peut également confirmer ou infirmer des hypothèses lorsque les apprenants le lui demandent, même si comme nous l'avons vu, le natif n'est pas, contrairement à ce que l'on pourrait penser, le mieux placé pour parler de sa propre culture. Il doit cependant toujours garder à l'esprit l'objectif premier du travail proposé par le matériel didactique : le travail sur les représentations des apprenants. Il aura donc pour but d'orienter les réflexions des apprenants, de les inviter à aller au-delà de ce qu'ils ont pu observer au cours de leurs enquêtes et d'engager des discussions interculturelles, au cours desquelles les apprenants pourront valider, compléter, ou remettre en question leurs représentations.

Bien entendu, on peut se demander de quelle manière ce travail pourra être effectué avec des apprenants débutants complets qui ne possèdent aucun outil linguistique pour mener à bien ce genre de discussion. Ils seront cependant tout à fait capables de mener dès le début des réflexions interculturelles et de questionner leurs représentations. Ainsi les premiers retours pourront être effectués en langue maternelle ou en anglais. Il s'agira pour l'enseignant de demander à ses apprenants de dire le maximum de choses en français puis de poursuivre avec une langue où chacun est à l'aise pour ce travail de réflexion.

Ainsi ces retours en classe sont très concrètement un moyen de réemployer du lexique, qui aura été étudié en classe au cours des deux premières heures, puis réutilisé au cours des enquêtes. De cette manière, l'enseignant devra veiller à ce que les objectifs linguistiques (lexicaux et grammaticaux notamment) soient repris et acquis lors de ces retours ; puis dans un second temps de discussions et réflexions, une autre langue pourra être employée. Au cours de ces discussions, qui ne doivent pas être trop étirées (une quinzaine de minutes au maximum), l'enseignant veille cependant à traduire certaines expressions en français pour garder à l'esprit l'objectif premier qui est bien entendu l'apprentissage de la langue. Au fur et à mesure de l'avancement des quatre mois, ces temps de parole en langue autre que le français doivent devenir marginaux et n'être utilisés qu'en dernier recours.

Le carnet de bord

Dès la première semaine de classe, il a été proposé aux apprenants de remplir un carnet de bord. Ce carnet de bord ne doit surtout pas être perçu par les apprenants comme un

travail supplémentaire et fastidieux, venant s'ajouter à leurs enquêtes et activités sur le forum. Il s'agit pour eux, dans un cahier ou sur leur ordinateur, de se constituer une sorte de banque de souvenirs. Dans ce carnet, ils doivent ainsi par exemple coller leur billet d'avion, des tickets de tramway, des tickets de caisse d'achats qu'ils ont fait en France, des places de cinéma de films qu'ils sont allés voir... Ils doivent donc y rassembler tout ce qui a trait à leur séjour. L'enseignant demande également aux apprenants d'y inscrire, toujours dans une optique de se constituer des souvenirs, quelques phrases très simples chaque semaine, rendant compte de ce que les apprenants ont appris sur la culture française.

L'objectif de ce carnet de bord est tout d'abord de permettre aux apprenants de se constituer des souvenirs, mais aussi de poursuivre ce travail sur les représentations. En effet, après le travail mené à ce sujet en classe, puis lors des enquêtes et enfin au cours des mises en commun et discussions pour les retours d'enquêtes, écrire quelques phrases de conclusion dans un cahier de bord chaque semaine doit permettre à l'apprenant d'avancer tout en ayant une réflexion progressive et claire et de pouvoir se situer.

L'évaluation

L'évaluation sommative

Chaque enseignant a dû préparer au cours de ses quatre mois, quatre évaluations sommatives, sous forme d'examens (dont un examen final), qui devaient être passés par les apprenants et pour lesquels ils devaient obtenir une note. Il s'agit des quatre bilans proposés dans le matériel pédagogique créé. Pour chacun des examens, une note sur cent devait être donnée l'écrit : il s'agissait des bilans proposés, et une note sur cent devait également être attribuée pour l'oral, c'est-à-dire pour la participation en classe et le niveau de compréhension et production orales de l'apprenant.

Ainsi les étudiants mexicains passaient les examens de leur cursus classique mexicain avec les matières telles que les mathématiques, la physique chimie, les sciences humaines, et ils avaient également une note supplémentaire en français, qui devait compter dans leur cursus, mais avec un coefficient moindre.

Toutefois, il est important de souligner ici que les notes que nous avons mises, les autres enseignants et moi-même, ne sont absolument pas représentatives du niveau des élèves : afin qu'ils puissent obtenir leur bourse d'étude, il nous était demandé de leur mettre à

chacun et ce, quel que soit son niveau, un minimum de quatre-vingt sur cent à tous les examens !

Pour les notes d'oral, les apprenants de mon groupe savaient qu'ils étaient notés sur leur niveau d'oral (réception et production), mais aussi et surtout sur leur participation en classe, en particulier lors des retours d'enquêtes. L'écart type des notes demeurait cependant quatre-vingt à cent sur cent !

L'évaluation formative

Les apprenants ont également été évalués de manière formative tout au long des quatre mois et c'est cette dernière qui a permis de rendre compte des progrès des apprenants bien plus que les évaluations sommatives, si tant est toutefois qu'évaluations sommatives il y avait vraiment. En effet, les apprenants savaient pertinemment qu'ils ne pouvaient obtenir en dessous de quatre-vingt sur cent à leur épreuve et par conséquent, on peut dire que même ces « examens » avaient au final une valeur de bilan et d'évaluation formative, permettant aux apprenants de s'auto-évaluer et de se situer les uns par rapport aux autres.

Plusieurs éléments ont donc permis à l'enseignant d'évaluer ses apprenants de manière formative. Tout d'abord, les phases de retours en classe se sont avérées très riches et ont pu mettre en lumière la capacité de réflexion des apprenants ainsi que les discussions interculturelles et l'évolution des représentations des apprenants. L'enseignant doit en effet évaluer notamment cette capacité qu'a l'apprenant à remettre en question ses représentations initiales, à participer à des discussions interculturelles.

Bien entendu, le fait d'accompagner les binômes ou trinômes d'apprenants sur les enquêtes est un moyen privilégié de constater semaine après semaine leurs progrès. Il s'agit en effet de noter tout particulièrement l'évolution de leurs attitudes et comportements et de leurs acquis linguistiques.

Un autre outil doit également permettre d'évaluer l'apprenant de manière formative : il s'agit du carnet de bord, dans lequel l'apprenant aura collecté tout ce qui aura eu trait à son séjour mais aussi écrit quelques phrases chaque semaine retraçant les éléments nouveaux qu'il aura appris aux niveaux culturel et socioculturel. Ainsi l'enseignant pourra évaluer la pertinence de ce qui aura été écrit par l'apprenant et rendre compte de l'évolution de ses représentations.

Enfin, à la fin des quatre mois, il est proposé aux apprenants de remplir une fiche bilan des cours qu'ils ont suivis pendant quatre mois (voir annexe 4). Sur cette fiche, il leur est notamment demandé s'ils sont satisfaits des cours, si les enquêtes proposées leur ont permis de découvrir des aspects de la France et des comportements de Français, quelles sont les idées principales qu'ils avaient de la France et des Français qui sont aujourd'hui modifiées, s'il y a des choses qui leur paraissent meilleures en France qu'au Mexique, et s'il y a d'autres aspects de la France et des Français qu'ils auraient voulu découvrir. Le but de ces questions est donc de voir si cette approche de l'enseignement/apprentissage, mêlant des temps de travail en classe à des enquêtes à mener hors de l'espace classe les a satisfaits (questions 1, 2 et 3), si cela a stimulé leur curiosité et leur désir d'en apprendre davantage (questions 6 et 7), de pouvoir avoir quelques exemples brefs illustrant l'évolution de leurs représentations sur la France et les Français (questions 4 et 5), et enfin de voir quels sont les aspects de la France et/ou les comportements de Français qu'ils auraient voulu étudier si les cours avaient duré plus longtemps (question 6). Les réponses à cette question doivent également permettre à l'enseignant de modifier, d'améliorer son matériel didactique pour les prochains groupes.

Pour finir, à l'issue de ces quatre mois également, une fiche extraite du *Portfolio Européen des Langues*, relative au chapitre de la biographie langagière et de la conscience et expérience interculturelle leur a été soumise. Cette fiche a été légèrement modifiée pour l'évaluation formative des apprenants. Elle a été en effet adaptée aux apprenants : elle a été tout d'abord écourtée puisque le même jour, cette fiche, ainsi que la fiche précédente relative à l'évaluation du cours leur ont été soumises (voir annexes 6 et 7). Sans modification, le temps consacré à ces deux fiches aurait été trop long pour les apprenants. Il fallait de plus que les questions correspondent à ce que les étudiants avaient fait durant ces quatre mois, c'est pourquoi certaines des questions de la fiche initiale ont été supprimées. Enfin, il a été choisi de proposer aux apprenants de réaliser la deuxième partie de la fiche à l'oral plutôt qu'à l'écrit. En effet, les apprenants auront déjà passé du temps à remplir la fiche précédente relative à l'évaluation du cours et il est donc préférable de leur proposer cette partie à l'oral. En outre, et comme il le sera détaillé dans la partie suivante, les apprenants ont toujours été très à l'aise à l'oral et ont toujours montré une volonté importante de communiquer à l'oral, et ce, dès les premiers cours. Il leur était à l'inverse pénible de faire des activités à l'écrit et ces dernières étaient souvent bâclées par les apprenants. Nous avons donc terminé sur une dernière discussion interculturelle en classe entière.

Vous pourrez voir la version originale de la fiche du *Portfolio* et la version proposée aux apprenants aux annexes 6 et 7. Le but de ces fiches est de rendre compte de l'ouverture d'esprit des apprenants face à la culture étrangère en fin de parcours, ainsi que des aspects pour lesquels les apprenants ont pu être surpris et remettre en question leurs représentations. A la fin, un dernier bilan oral est proposé aux apprenants dans le cadre d'une dernière discussion interculturelle : « A l'oral, est-ce que vous pouvez en dire davantage sur les choses similaires ou différentes que vous avez découvertes entre votre pays, la France et d'autres pays dans lesquels vous avez pu aller ? » ; pour ceci, des catégories et aspects sont déjà proposés aux apprenants, comme la nourriture, la manière de s'habiller, la manière de vivre, le travail, les fêtes, les activités de loisirs. Cette liste est bien sûr à compléter avec tous les exemples que peuvent apporter les apprenants. Il n'est pas en effet nécessaire de répéter tout ce qui aura été déjà discuté par les apprenants ces quatre mois, mais plutôt de leur demander ce qu'ils auront retenu de ce séjour dans cette optique de comparaisons interculturelles et d'ajouter des éléments qui n'auront justement pas été étudiés ni discutés au cours de ces quatre mois.

Les deux fiches présentées ci-dessus, relatives à l'évaluation du cours et au *Portfolio*, n'ont pu être soumises qu'à neuf apprenants sur douze, car trois d'entre eux étaient absents ce jour-là.

Chapitre 2 – Des résultats positifs et encourageants

Les apprentissages linguistiques

A l'issue de ces quatre mois passés en France, il a pu être constaté des progrès très satisfaisants au niveau linguistique chez les apprenants, notamment en ce qui concerne la production et la réception orales. Or de tels progrès n'avaient pas pu être observés les années précédentes : c'est ce que mentionne la directrice de l'école, Madame Bordenave, au cours de l'entretien (annexe 3). Elle explique en effet que l'année passée, les apprenants n'avaient pas manifesté beaucoup d'intérêt pour les cours alors qu'au contraire cette année oui (lignes 4 à 12). Lorsqu'il lui est demandé par la suite à quoi sont dues ces différences, la directrice explique que les activités n'étaient pas adaptées l'année précédente, tout en rappelant le fait que les apprenants ont besoin d'une approche différente d'une approche traditionnelle puisqu'ils considèrent souvent les temps de français comme des récréations (lignes 23 à 37). De cette manière, cette année, les activités, ou plutôt l'approche proposée aux apprenants apparaît davantage leur convenir et être bien plus adaptée. Les apprenants ont ainsi montré plus d'intérêt pour les cours (ligne 13) et se sont donc investis davantage dans leur apprentissage.

Les années précédentes, les apprenants ne faisaient par exemple jamais les activités qu'il leur était demandé de réaliser à la maison entre deux cours, pour manipuler ou réemployer un objet linguistique ou grammatical. Il en a d'ailleurs été de même cette année : les rares fois où j'ai proposé à mon groupe ce type d'activités (par exemple écrire une petite biographie de quelqu'un de célèbre afin de faire deviner de quelle personne il s'agit aux autres, entre les cours 19 et 20), une faible minorité d'apprenants arrivait en classe avec le travail effectué ! Comme le souligne en effet la directrice, lorsqu'une activité ne leur plait pas et qu'ils ne sont pas intéressés, non seulement ils le disent, mais surtout ils le montrent (lignes 44 à 46). De cette manière, même après quatre mois passés en immersion dans un environnement francophone, les années précédentes, les apprenants repartaient en n'ayant fait que très peu de progrès sur la langue, puisqu'ils avaient de plus fortement tendance à ne rester qu'entre eux (lignes 162 à 164).

De cette manière, on peut en déduire que les progrès et l'implication des apprenants de cette année sont dus à cette approche mêlant temps de travail en classe et hors de la classe.

Les neuf apprenants interrogés par le biais du questionnaire d'évaluation du cours ont d'ailleurs répondu à l'unanimité être « très satisfait des cours », « avoir trouvé les missions proposées intéressantes » et « avoir appris des choses sur la France et les Français ainsi que leurs comportements dans la vie de tous les jours grâce à ces missions. »

Les enquêtes proposées aux apprenants ont ainsi été une manière de les faire travailler entre les cours, plus adaptée qu'une activité traditionnelle. Lors de ces enquêtes, les apprenants ont pu réemployer les objets lexicaux et grammaticaux et les acquérir de manière satisfaisante puisqu'ils parvenaient à les utiliser par la suite à l'oral, lors des retours en classe entière. Lorsque ces objectifs n'étaient pas pleinement atteints (c'était par exemple le cas de la construction négative « Il n'y a pas de... »), les productions des apprenants sur le forum permettaient de remarquer ces difficultés et de les faire retravailler aux apprenants lors du retour en classe. C'est donc tout d'abord de cette manière très simple que cette approche par l'alternance classe à l'institut – classe hors les murs a permis aux apprenants de progresser au niveau linguistique. Les apprenants avaient en effet besoin d'une approche différente, plus ludique, qui leur donne en quelque sorte l'impression de faire du français sans travailler, comme me l'avait exposé la directrice de l'institut un mois avant le début du stage. Grâce à cette approche leur apparaissant comme plus ludique, les apprenants se sont donc davantage impliqués. C'est cette meilleure implication qu'a pu noter la directrice, notamment par rapport aux élèves de son groupe (ligne 73).

Comme nous l'avons déjà mentionné, le fait de proposer aux apprenants des enquêtes à mener hors les murs leur permettait aussi de réemployer le lexique dans une situation réelle de la vie quotidienne. L'apprenant est donc considéré comme un acteur social qui devient acteur de son apprentissage, et de cette manière, les acquis linguistiques s'en trouvent fortement solidifiés. Ainsi, nous avons pu observer un réemploi notamment du lexique par les apprenants, très satisfaisant : c'est ce que note la directrice aux lignes 114 à 126. Elle explique en effet que ses apprenants ont pu remobiliser des expressions telles que « premier/second tour », « vote blanc » à l'issue d'une enquête menée et au cours de laquelle ils avaient dû interviewer des Français au sujet des campagnes électorales et des élections présidentielles à venir. Les mêmes observations ont pu être faites pour mon groupe, lors des retours d'enquêtes. D'après la directrice, et ceci fait écho aux propos du CECR, le fait de placer les apprenants dans cet « agir social » leur permet de retenir de manière plus satisfaisante les objets devant être acquis (lignes 297 à 304).

Il a de plus été important pour les apprenants d'être accompagnés par l'enseignant lors de leurs enquêtes. Rappelons qu'il était impossible de tous les accompagner sur l'ensemble des enquêtes, puisqu'il avait été jugé préférable de les laisser travailler par binômes ou trinômes afin de viser leur autonomisation et de conserver une dynamique d'échanges spontanés. Toutefois, pour chaque enquête, deux groupes d'apprenants étaient accompagnés. Il s'agissait juste de convenir au préalable d'un créneau horaire où chacune des personnes concernées était disponible. Ainsi, accompagner les apprenants lors de ces enquêtes a bien entendu permis de les rassurer, notamment lorsqu'il a fallu arrêter des Français dans la rue pour leur poser des questions. Il arrivait en effet que certaines personnes ne soient pas disponibles pour accorder un peu de temps aux étudiants et préfèrent passer leur chemin. Ceci avait bien entendu le don de décourager les apprenants et il était alors important de les rassurer en leur expliquant notamment que certaines personnes peuvent peut-être en avoir marre d'être « assaillies » par d'autres pour des motifs variés : distribution de publicités, de journaux, missions d'associations caritatives, etc. (ces formes de contacts dans les rues sont très fréquentes dans la ville de Montpellier), ou tout simplement qu'on ne peut pas toujours être disposé à accorder de son temps pour des motifs variables. Accompagner les apprenants lors des enquêtes est également un moyen privilégié de les aider à progresser et à acquérir petit à petit, au fil de la mission, les outils linguistiques visés. C'est de cette manière que très fréquemment la présence de l'enseignant a donné lieu à des *séquences potentiellement acquisitionnelles*. Ces séquences, d'après J.F. de Pietro (1988), correspondent à un enchaînement de tours de parole dans une conversation exolingue. Dans le cadre d'une situation définie par un contrat didactique (ce qui est notre cas), l'apprenant manifeste une lacune lexicale. Par la suite, l'enseignant doit apporter son aide en proposant une expression à l'apprenant, qui validera à son tour la forme proposée en la répétant. Pour de Pietro, ces séquences sont le lieu où se concentrent les processus centraux de l'acquisition. J'ai pu observer par exemple, dès les premières minutes de l'enquête « A la gare » avec l'une des apprenantes, une *séquence potentiellement acquisitionnelle*. Nous venions de partir de l'institut avec un binôme d'apprenantes, quand l'une d'entre elles m'a demandé où était situé la « station ». Il s'agissait d'un emprunt de sa langue maternelle qui est l'espagnol : la gare se traduit par *estación*. Je l'ai donc reprise en lui donnant la forme correcte et en lui expliquant pourquoi elle avait commis cette erreur, et l'apprenante a répété « la gare, oui ». Or, durant chacune des enquêtes menées avec les apprenants, il m'a été possible d'observer ce type de séquences, et notamment au cours des échanges que les apprenants ont menés avec leurs

interlocuteurs francophones auxquels je n'assistais qu'en tant que spectatrice, mais où j'intervenais ponctuellement pour pallier justement les lacunes lexicales.

Attitudes et comportements des apprenants

Comme il l'a déjà été noté ci-dessus, la directrice de l'institut a pu noter des différences importantes dans l'attitude et le comportement des apprenants par rapport aux années précédentes : les apprenants n'étaient pas intéressés par les cours et ils le faisaient savoir. Cette année, il s'est avéré que les apprenants s'impliquaient et montraient un intérêt pour les cours car les activités, l'approche leur convenait davantage. C'est en effet ce qu'explique R. Tifache (2004) que nous avons déjà citée précédemment, affirmant que « face à une activité nouvelle, l'élève s'interroge sur son utilité [et que] si la réponse est affirmative, l'élève prêterait toute son attention aux tâches données par le professeur. »

En outre, cette volonté d'encourager les apprenants à ne pas rester qu'entre eux et à aller le plus possible au contact des Français a fait naître chez eux un sentiment de curiosité à l'égard de leur environnement et des Français. Au fur et à mesure de l'avancée des quatre mois, il ne s'agissait plus en effet de se contenter de rédiger quelques brèves réponses sur la fiche guide d'enquête, mais de s'intéresser réellement aux aspects et thèmes proposés et de montrer une véritable envie d'en apprendre davantage. De cette manière, dès le retour de la deuxième enquête par exemple (relative aux transports publics de la ville), un apprenant m'a interrogée sur la signification de la présence de plaques d'immatriculation blanches ou jaunes à l'arrière des voitures. Au retour d'enquête sur les emplois du temps des lycéens français, et ce, même si l'échange de mails avec leur correspondant avait échoué, certains apprenants ont pris l'initiative d'interroger une personne de leur famille d'accueil et sont revenus en classe en me demandant pourquoi il y avait autant d'heures de classe chaque jour en France et ce qu'on pouvait bien apprendre pendant tant d'heures.

Les apprenants se sont donc montrés très impliqués dans leurs enquêtes et lors des retours en classe et ont montré chaque fois une véritable envie d'en apprendre davantage sur leur environnement et les Français. Ils posaient ainsi très souvent des questions sur des éléments qui allaient au-delà de ce qui devait être observé dans le cadre de l'enquête. Il est apparu même clair que les apprenants, au fil des semaines, ont adopté une sorte de « prisme d'observation », qu'ils se sont en quelque sorte *imprégnés* de ce regard critique qui leur était proposé. Ainsi, quand nous avons abordé la leçon sur les membres de la famille, il était prévu

que nous expliquions en classe les changements que provoque en France le mariage, sur les noms de famille de la mariée, ainsi que le fonctionnement du choix des noms de famille des enfants de cette union. Il ne m'a alors pas été nécessaire d'expliquer quoi que ce soit : plusieurs apprenants, ensemble, ont pu fournir les explications attendues et exposer à leurs pairs les similitudes et différences entre le fonctionnement en France et celui au Mexique. De même, lors du cours sur l'acte de parole « passer sa commande au restaurant », une apprenante m'a relaté qu'elle était allée au restaurant avec sa famille d'accueil et qu'elle avait remarqué que les clients vouvoyaient les serveurs. Elle m'a alors demandé si c'était « normal », car au Mexique, les clients tutoient les serveurs. Il est important d'ajouter ici qu'au cours de ces quatre mois, et comme l'illustre ce dernier exemple, les apprenants ont naturellement acquis des savoirs socioculturels pour chacun des aspects abordés : la manière dont les Français se saluent, comment se comporter dans les transports (s'il est nécessaire de composer son ticket sous peine de prendre une amende parce que les contrôles sont récurrents), comment sont réparties les tâches ménagères en France, comment se comporter dans un restaurant, etc.

Cet état d'esprit est également illustré dans le carnet de bord d'une apprenante (voir annexe 9) où elle relate tout ce qu'elle a fait durant son séjour. Or, sur la page 3 de l'annexe 9 (vignette du haut), on peut lire « Pour la Saint-Valentin je me suis autorisée à manger de la nourriture mexicaine : des tacos » et sur la page 4 (vignette du bas) : « Je suis allée à un pique-nique avec la famille et les amies [de mon amie], j'ai beaucoup aimé parce que j'ai eu l'opportunité de vivre un dimanche familial français. » La première phrase montre bien la volonté de l'apprenante de manger, de goûter au maximum la nourriture française. Par nostalgie elle s'est tout de même permis un « écart » le jour de la Saint-Valentin. Dans la deuxième citation, on note bien sûr les expressions « j'ai beaucoup aimé » et « j'ai eu l'opportunité » qui traduisent l'état d'esprit de l'apprenante, sa satisfaction d'avoir pu passer un dimanche en famille tout à fait français.

Un dernier élément permettant d'illustrer ce sentiment de curiosité de la part des apprenants et ce regard d'observateur critique est la fiche extraite du *Portfolio Européen des Langues* distribuée et remplie par les apprenants lors de l'avant-dernier cours (voir annexe 7). Il leur fallait en effet dire pour plusieurs aspects de la vie quotidienne proposés (comme la manière de s'habiller, la nourriture, les films, etc.) s'ils étaient similaires ou au contraire différents en France par rapport à leur pays. Puis dans un second temps, ils devaient dire si le fait que ce soit similaire ou différent les avait surpris ou satisfaits et si cela les avait

encouragés à en apprendre davantage. Or, si l'on analyse quantitativement les réponses des apprenants (voir annexe 5), on constate que dans cinquante-cinq cas sur les soixante-trois possibles, les apprenants ont répondu que ce qui avait été observé les avait encouragés à en apprendre davantage. De plus, on constate également que trente-six réponses traduisent la satisfaction des apprenants de remarquer des similitudes et des différences entre les aspects du quotidien en France et dans leur pays, contre seize seulement traduisant un sentiment de surprise. Bien entendu, il n'est pas pertinent d'analyser ces résultats comme s'il existait une dichotomie claire entre sentiment de surprise et sentiment de satisfaction, l'un pouvant évidemment entraîner l'autre. Toutefois, il y a un écart très prononcé entre les réponses des apprenants (trente-six contre seize) et l'on peut faire l'hypothèse qu'elles sont exploitables puisqu'il s'agit des réponses que les apprenants ont données très spontanément.

Une évolution des représentations des apprenants

Plusieurs éléments ont permis d'évaluer au cours de ces quatre mois le travail mené par les apprenants sur leurs représentations et l'évolution de ces dernières. Les temps d'enquête, de retour oral en classe ont été tout particulièrement riches. Les temps de travail à l'écrit au contraire, ont été plus pauvres, qu'il s'agisse des fiches à remplir à l'avant-dernier cours, des activités sur le forum, du carnet de bord, ou encore de l'examen final dans lequel la dernière activité était introduite par la consigne suivante : « Tu écris une lettre à tes parents ou à un(e) ami(e) pour lui raconter tout ton séjour en France. Tu dois lui raconter ce que tu as fait ici pendant ces quatre mois, ce que tu penses de la France et des français, ce qui est différent entre la France et le Mexique. Tu dois aussi lui donner tes impressions sur la France et les français: ce qui t'a plu ou non en France et chez les français, etc. » Lors de cette activité, les apprenants se sont contentés d'énumérer des choses qu'ils ont faites en France en disant que ça leur avait beaucoup plus et rien d'autre ne figurait dans leur production. Aucun apprenant n'a respecté la consigne et ça a été systématiquement le cas dès qu'il s'agissait d'une activité à l'écrit. Nous reviendrons sur cette difficulté importante dans la partie suivante.

On peut toutefois regarder de plus près les réponses des apprenants aux questions 4 et 5 de la fiche distribuée lors de l'avant-dernier cours (voir annexes 4 et 5), respectivement « Est-ce que certaines de tes idées sur la France et les Français sont maintenant modifiées ou remises en questions ? Lesquelles ? » et « Est-ce qu'il y a des choses (à propos du pays, des gens, des comportements...) qui t'apparaissent maintenant meilleures en France que dans ton pays ? Lesquelles ? ». On constate alors que de manière très générale, la majorité des

apprenants pensaient au départ que les Français avaient beaucoup de défauts et qu'ils étaient notamment impolis. Après ces quatre mois, ils déclarent qu'au contraire les Français ne sont pas si impolis que cela et qu'ils sont même plutôt agréables. Une part importante des apprenants donne même le comportement des Français comme étant meilleur que celui des Mexicains. La majorité des apprenants cite les transports comme meilleurs en France que dans leur pays, ainsi que la sécurité. Or, à l'oral, lors du retour d'enquête concernant les transports publics de la ville, ils m'avaient en majorité déclaré qu'ils pensaient au départ que les transports en France étaient moins satisfaisants car ils étaient plus chers mais qu'ils s'étaient finalement rendu compte que ce prix était justifié.

Les manifestations de ce travail ont été davantage observées lors des discussions interculturelles menées en classe. Les apprenants parvenaient à faire montre d'une véritable capacité de réflexion. Lors du cours sur les fêtes et traditions en France, ils ont été tout d'abord très surpris de voir le nombre de fêtes religieuses existant en France, alors que le Mexique apparaît comme étant un pays très religieux. Ces réactions avaient donné lieu à une première discussion en classe avant le temps d'enquête. Par la suite, lors du retour en classe, les apprenants sont revenus sur les fêtes en France et pour certains d'entre eux, les réflexions avaient mûri. Ainsi nous sommes revenus et avons continué de comparer les fêtes en France et dans leur pays et les apprenants étaient satisfaits de pouvoir me donner les équivalents ainsi que les similitudes et différences de manifestation de certaines fêtes dans leur pays. Certains d'entre eux m'ont en outre demandé de préciser ce qu'étaient l'Armistice de 1918 et la fête du 8 mai et quelles étaient leurs manifestations, parce qu'ils ne parvenaient pas à trouver d'équivalent dans leur pays. Ils ont alors pu déduire eux-mêmes que cela venait du fait que le Mexique avait été un pays neutre pendant les Première et Deuxième Guerres Mondiales.

De même, lorsque nous avons travaillé sur les tâches ménagères, les apprenants ont pu me faire part de leur étonnement face à leur répartition dans les foyers français. En effet, la discussion a été lancée à partir d'un document déclencheur : un article extrait d'un site internet. Or, même si cet article exposait le fait que la répartition des tâches en France est l'une des raisons majeures de disputes au sein des couples car les femmes ont le sentiment de tout faire tandis que les hommes se contentent de sortir les poubelles, les apprenants, lors de la discussion, m'ont déclaré l'inverse. Ils avaient pu observer, dans leur famille d'accueil, que les hommes aidaient beaucoup les femmes en France et que cela les surprenait beaucoup car au Mexique, apparemment, l'homme ne fait absolument rien. Les apprenants ont ainsi

expliqué qu'ici, les hommes faisaient régulièrement la cuisine et que les plats préparés étaient de plus délicieux.

A ce propos et lors du cours sur la cuisine et l'alimentation des Français, trois apprenants ont déclaré préférer la cuisine française parce que celle-ci était plus variée, plus savoureuse et plus raffinée, et ont ajouté qu'ils ne se seraient pas attendus à un tel sentiment. Par la suite, lors du retour en classe, les apprenants ont tous demandé des précisions sur ce qu'était l'apéritif. Même s'il avait brièvement été expliqué de quoi il s'agissait lors de la lecture de la fiche guide d'enquête à la fin du cours précédent, les apprenants ont voulu que nous en discutions car au Mexique, il n'y a pas d'apéritif ni d'équivalent. Or, si l'on considère à nouveau les réponses des apprenants à la question concernant leurs représentations (annexe 5), on constate que deux apprenants ont mentionné l'alimentation et le fait qu'ils pensaient avant que l'alimentation française était plus similaire à celle du Mexique que ce qu'elle l'est en vérité.

Lors des enquêtes, il a pu notamment être observé des changements profonds dans les représentations des apprenants, au sujet des Français notamment. Comme nous l'avons vu juste au-dessus, les apprenants pensaient au départ que les Français n'étaient pas gentils et disponibles et qu'ils avaient même plutôt tendance à être impolis. A la fin des quatre mois, ils déclaraient au contraire que ceux-ci étaient tout à fait agréables et même que leur comportement était meilleur que celui des Mexicains. Cette évolution s'est faite progressivement au cours des différentes enquêtes et particulièrement celles pour lesquelles les apprenants devaient interviewer des Français. S'ils étaient très mal à l'aise, voire très intimidés au départ, ils se sont progressivement détendus pour aller de plus en plus naturellement au contact des Français, et ce, quand ils se sont aperçus que leurs interlocuteurs n'étaient pas si mauvais. On pourrait penser en effet que cette évolution dans le comportement des apprenants pourrait être la conséquence de leurs progrès au niveau linguistique seulement, mais il n'en est rien, ou du moins il ne s'agit pas de l'aspect le plus important. Ainsi si l'on observe l'entretien mené avec la directrice (annexe 3), des lignes 96 à 106, on constate que les apprenants du groupe de la directrice ne sont jamais parvenus à être à l'aise lors de leurs contacts avec les Français, et ce malgré leur niveau B1. La raison majeure est qu'ils n'ont pas été habitués à mener des enquêtes de façon régulière, comme le dit la directrice elle-même. Son approche s'inscrivait dans une optique différente et les enquêtes n'étaient proposées aux apprenants que de manière ponctuelle.

Nous avons ainsi pu voir que de nombreux aspects positifs et encourageants ont découlé de cette approche par l'alternance classes en milieu institutionnel – classes hors les murs. Il a pu être notamment observé des progrès importants de la part des apprenants au niveau linguistique, en ce qui concerne leurs attitudes et comportements, mais aussi en termes d'évolution de leurs représentations. La partie suivante reprend au contraire les difficultés qui ont été rencontrées au cours de ces quatre mois, les failles du matériel didactique proposé et les éléments qu'il faudra modifier et améliorer pour une prochaine expérience.

Des résultats plus mitigés

Le problème de la production écrite

Comme il l'a déjà été mentionné plusieurs fois, la principale difficulté rencontrée par les apprenants au cours de ces quatre mois a été liée à la production écrite. Il ne s'agit pas tant de leur niveau à l'écrit qui était tout à fait correct, mais de leur motivation. Il était en effet chaque fois très difficile de leur demander de réaliser des productions écrites. Ils ne rendaient que quelques brèves phrases, et ce, même à l'issue des quatre mois. Ils refusaient tout simplement d'écrire des textes plus longs. Il pouvait s'agir d'ateliers d'écriture créative, comme par exemple lors du cours 24 où il leur était demandé d'écrire un texte « à la manière de » ou pour le cours suivant, lorsqu'il leur était demandé de décrire à l'écrit une scène de la vie quotidienne. Lors de leurs examens, la dernière activité consistait toujours en une petite production écrite et cette activité s'avérait chaque fois très difficile, même laborieuse pour les apprenants. Encore une fois, ce rejet des productions écrites n'étaient pas dû à leur niveau puisque la plupart des productions, bien que courtes, était satisfaisante d'un point de vue linguistique.

L'hypothèse la plus probable est sûrement le fait que les apprenants auraient plus volontiers réalisé des productions écrites si le support avait été leur ordinateur. Ces groupes ont en effet l'habitude depuis plusieurs années d'avoir pour unique support de travail en classe leur ordinateur. Chacun de leurs cours est en effet posté sur une plate-forme informatique et les apprenants, en classe, prennent des notes et travaillent directement sur leur ordinateur. Beaucoup d'apprenants arrivaient d'ailleurs à nos cours sans stylos ni feuilles et d'autres élèves de la classe devaient chaque fois leur en prêter.

Il est donc fort probable que les apprenants n'aiment tout simplement pas *écrire* au sens premier du terme et comme nous l'avons déjà vu, quand une activité ne plait pas à ce

public, il n'hésite pas à le dire et à le montrer. On peut alors se demander si le fait de leur proposer de rédiger sur leur ordinateur ne serait pas une solution à ce problème. Toutefois, lors de l'entretien (annexe 3), la directrice m'a fait part des problèmes rencontrés l'an dernier suite à l'utilisation en classe des ordinateurs par les apprenants (lignes 51 à 61). Il avait en effet été demandé aux enseignants de ne pas proposer aux apprenants de supports photocopiés mais d'articuler tout le cours sur les ordinateurs. Or, comme le relate la directrice, cela a été un échec puisque les apprenants, au lieu de suivre le cours, faisaient totalement autre chose, comme regarder leurs mails ou encore aller sur les réseaux sociaux. Alors quelle pourrait-être la solution ? Il serait peut-être possible de proposer aux apprenants des cours à partir de photocopies tout en les autorisant à se servir de leur ordinateur, mais sans leur donner les codes de connexion internet, afin que les apprenants ne puissent pas aller sur internet pendant le cours.

La multiplication des supports

Les objectifs (déjà développés) du forum étaient multiples : il s'agissait tout d'abord d'inclure les Tice au matériel didactique proposé, puisque comme nous venons de le voir, les apprenants ont l'habitude de travailler avec pour unique support, leur ordinateur. Il avait ainsi été fait l'hypothèse, avant le début du stage, que ce support encouragerait justement la production écrite des apprenants. Le forum devait de plus être un moyen pour l'enseignant d'effectuer des *remédiations a posteriori* après avoir listé les erreurs récurrentes des apprenants.

Les apprenants avaient donc pour consigne d'écrire sur le forum au retour de leurs enquêtes : des questions relatives à ces dernières y étaient en effet posées. Or, l'ennui est que pour les premières enquêtes, et ce compte-tenu du niveau débutant des apprenants, les questions posées sur le forum ne faisaient que reprendre celles posées sur les fiches guides d'enquêtes. Ainsi, même si ce support a été utile pour l'enseignant, il est sans doute apparu totalement inutile aux apprenants. En effet puisqu'ils avaient déjà noté les réponses aux questions de la fiche guide d'enquête sur celle-ci, ils ne voyaient aucun intérêt, ce qui est tout à fait légitime, à réécrire ces réponses sous une forme différente sur un autre support. La plupart des apprenants l'a tout de même fait pendant les premières semaines (voir annexe 8), mais très vite nous avons abandonné ce support et les apprenants revenaient en classe avec leur guide d'enquête complété pour les phases de retour.

Il en a été de même pour les carnets de bord. A l'issue des quatre mois, quatre apprenants seulement m'ont montré leur carnet.

Compte-tenu du fait que les apprenants suivaient chaque matinée des cours de leur cursus habituel, que les cours de français étaient considérés comme un plus où ils ne pouvaient obtenir moins de quatre-vingt sur cent aux examens, trop de supports différents leur étaient proposés, dont au moins un (le forum) n'avait de plus aucun intérêt justifié à leurs yeux. Pour une prochaine expérience, leur proposer de tenir à jour seulement un journal de bord, dans un cahier ou sur leur ordinateur, dans lequel ils pourraient coller leurs guides d'enquêtes remplis et ajouter ce qui leur était demandé de faire dans leur carnet de bord : des photos, leur billet d'avion, ticket de tramway et écrire chaque semaine ce qui les surprend, ainsi que leurs découvertes, semblerait être plus approprié. L'enseignant pourrait les collecter régulièrement afin de noter les erreurs récurrentes de ses apprenants, comme il devait pouvoir le faire grâce au forum.

Le problème des correspondants

Afin de proposer un interlocuteur francophone privilégié à chacun des apprenants et en dehors des membres de leur famille d'accueil, nous avons pour projet de travailler en lien avec une classe de Première d'un lycée de Montpellier. Il s'agissait en effet de proposer à chaque apprenant un interlocuteur français de son âge afin d'inclure des enquêtes sur le fonctionnement des lycées en France, leur emploi du temps, mais aussi sur les comportements et goûts des jeunes français en général. Nous avons alors fait des démarches de prise de contacts avec des chefs d'établissement, puis des enseignants d'espagnol, et l'un d'entre eux apparaissait très intéressé. Nous avons donc convenu avec lui de mettre en relation les élèves de sa classe avec les apprenants mexicains. L'enseignant nous a donc soumis une liste de ses élèves avec leur niveau (B1 pour la plupart) et leur adresse email. Il y avait moins de lycéens français que d'apprenants mexicains, aussi avons-nous demandé à ces derniers de se mettre en binôme pour choisir un correspondant.

Ce projet s'est finalement effondré dès le départ, puisque la majorité des lycéens n'a pas répondu aux apprenants la première semaine de prise de contacts. Puis, dès la deuxième semaine, les apprenants n'ont plus obtenu aucune réponse et se sont également arrêtés d'écrire. Ce qui est très surprenant est le fait que le professeur lui-même ne répondait pas à nos mails. Nous avons donc abandonné ce projet pour le reste du séjour des apprenants. Cet échec est sans doute lié au fait que nous n'avions prévu aucun recours en cas de problème et nous avons

été forcées d'abandonner. Comme le précise en effet la directrice lors de l'entretien (voir annexe 3), de la ligne 339 à la fin, il est nécessaire de conserver cette idée, ce projet mais de s'y prendre de manière plus rigoureuse. Ainsi, il faudra s'y prendre plus tôt et ne pas se contenter d'une seule classe de lycée. Avoir en effet plusieurs classes permettra tout d'abord d'avoir des solutions de repli en cas de problèmes, mais aussi de permettre aux apprenants d'assister à des cours.

Si l'on considère en effet les réponses de la question 6 de la fiche distribuée lors de l'avant-dernier cours (annexes 4 et 5) : « Est-ce qu'il y a d'autres aspects de la France et des Français que tu aurais aimé découvrir ? », on constate qu'une grande majorité des réponses concernent le regret des apprenants de ne pas avoir pu rencontrer de jeunes Français de leur âge et de ne pas avoir pu être exposés à la vie adolescente, à ses codes et comportements. Viennent ensuite les regrets de ne pas avoir pu se rendre dans un lycée français et de ne pas avoir vécu d'histoire d'amour avec un Français !

Il sera ainsi primordial d'attacher une importance toute particulière à ces aspects pour une prochaine expérience.

La compatibilité du projet avec le contexte

Ainsi, une des failles les plus importantes du projet et du matériel didactique proposé est que ce dernier ne tient pas suffisamment compte des préoccupations des apprenants. Les enquêtes proposées et donc les découvertes des apprenants ont concerné les Français et leurs comportements en général et n'ont absolument pas inclus les jeunes Français.

En outre, le projet global a obtenu des résultats très positifs et encourageants pour la majorité des apprenants, comme il l'a déjà été détaillé plus haut. Toutefois, il est resté une poignée d'apprenants qui est demeurée réticente et ne s'est jamais investie pleinement dans le travail tout au long des quatre mois. Il s'agissait d'apprenants plus difficiles. Pour cette minorité d'élèves, il n'est pas aisé de trouver des solutions. Les groupes d'apprenants mexicains sont en effet très jeunes (seize et dix-sept ans) et par conséquent, peuvent parfois manquer de maturité et ne pas saisir les enjeux d'une approche mêlant cours en classe et classes hors les murs. Le principal problème est que certains apprenants n'avaient à l'esprit que leur examen, la note qu'ils allaient y obtenir, et par conséquent ne travaillaient que dans cette optique. Or, comme nous l'avons déjà précisé, les apprenants savaient très bien qu'ils ne pouvaient obtenir moins de quatre-vingt sur cent à leurs examens, donc expliquer à cette poignée d'apprenants que la note d'oral inclurait leur comportement en classe et notamment

les phases de retour , était tout simplement vain. De même, lors des phases d'enquêtes, ces apprenants ne réalisaient que le strict minimum de ce qui leur était demandé et n'ont jamais adopté cet état d'esprit d'enquêtes, de discussions interculturelles et de co-construction des savoirs.

Ainsi, même si le projet a rencontré de très bons résultats avec la majorité des apprenants, et ce, sans aucune pression relative aux notes d'examens, il en est demeuré certains pour qui aucune solution n'a pu être apportée au cours de ces quatre mois.

Chapitre 4 – Poursuivre dans cette voie

Malgré les défauts et failles du projet et du matériel didactique proposé, la directrice a été très satisfaite de ces quatre mois, notamment en comparaison avec les années précédentes comme nous l'avons vu grâce à l'entretien mené. Ainsi, si l'on considère la transcription de l'entretien, à partir de la ligne 323, on constate que la directrice compte poursuivre dans cette voie, en proposant l'année prochaine cette approche aux groupes d'apprenants mexicains notamment. Elle précise qu'elle souhaite que l'an prochain chaque enseignant se tienne à cette approche, puisque ça n'a pas été le cas au final cette année. Elle termine enfin l'entretien en expliquant déjà la manière dont l'on s'y prendra pour améliorer ce matériel pédagogique, notamment la manière dont nous pourrions proposer aux apprenants de découvrir le quotidien et le comportement des jeunes Français et de se rendre dans un lycée pour assister à un cours.

Selon elle, il est donc absolument nécessaire de poursuivre l'enseignement dans cette voie pour les années à venir, et même d'améliorer ce qui a été proposé, en remédiant de manière rigoureuse aux failles qui ont pu être observées pendant ces quatre mois.

Conclusion

Si l'on considère les écrits des chercheurs, le fait de proposer un enseignement/apprentissage reposant sur une approche alternant temps de classe en milieu institutionnel et temps de découverte par les classes hors les murs à des apprenants en milieu homoglotte présente un intérêt justifié. Une telle approche permet en effet de prolonger l'enseignement ayant lieu au sein de la classe et d'élargir l'espace d'apprentissage des apprenants. De cette manière, les apprenants peuvent réemployer ce qui a été vu en classe dans le milieu environnant et au contact de locuteurs francophones. Ceci leur permet bien entendu de travailler la langue, mais aussi de découvrir par eux-mêmes les comportements des Français et des savoirs socioculturels.

C'est également une manière de répondre aux préconisations du CECR puisque l'apprenant devient le constructeur de son savoir et qu'il est placé dans une position d'agir social lors des enquêtes. Comme l'expliquent en outre de nombreux auteurs, le but premier de l'enseignement des langues aujourd'hui est de proposer aux apprenants des outils et situations se rapprochant le plus possible de la vie réelle et quotidienne, dans l'optique qu'ils pourront, un jour, être appelés à réemployer ces outils et savoirs. De cette manière, bien plus qu'un atout, il apparaît donc essentiel de se servir du milieu environnant et des contacts avec les locuteurs francophones, comme supports d'enseignement/apprentissage au même titre que le milieu institutionnel.

Il apparaît également nécessaire de guider les apprenants dès leur arrivée, par le biais de thèmes ou aspects sur lesquels il leur est proposé des guides d'enquêtes afin de découper l'objet à observer et découvrir en sous-unités. Il est primordial de guider de cette manière les apprenants dès leur arrivée dans ce nouveau milieu et selon des thématiques proches de leurs préoccupations, afin de pouvoir répondre de manière indirecte aux nombreux questionnements qui les assaillent à leur arrivée.

Il s'agit également d'un moyen privilégié pour engager des discussions interculturelles et effectuer un travail sur les représentations des apprenants. Ceux-ci peuvent en effet, au quotidien remarquer des similitudes, des différences qu'ils n'auraient pas pu soupçonner, sur des thèmes donnés, entre leur pays et la France. Leurs représentations initiales sur la France et les Français peuvent être validées, complétées ou profondément modifiées, au fur et à mesure des découvertes faites.

Le but du travail effectué ces quatre mois était donc de proposer un matériel didactique s'inscrivant dans cette approche, avec tous les atouts qu'elle possède, et qui permettrait à des adolescents débutants de s'investir davantage dans leur travail.

Or de nombreux résultats observés au fil des quatre mois sont positifs et très encourageants. Les apprenants, contrairement aux années précédentes, se sont tout d'abord beaucoup plus investis, notamment lors des phases d'enquêtes et de retours en classe. Comme l'a précisé la directrice, les activités et donc l'approche adoptée cette année, s'est avérée beaucoup plus adaptée au public que les années précédentes. De ce fait, les apprenants ont été plus impliqués, plus attentifs et ceci est dû au fait qu'ils ont compris quels étaient l'intérêt et les enjeux d'une telle approche pour leur apprentissage. Seule une minorité de trois apprenants n'a pas saisi les objectifs pour eux et pour la classe, des temps d'enquêtes et de retours en classe.

Il a de plus pu être constaté des progrès tout à fait satisfaisants au niveau linguistique, mais aussi socioculturel. Or comme il l'a été précisé, de tels progrès n'avaient pu être observés les années précédentes. Ainsi, si l'on considère à nouveau les résultats obtenus à l'issue de ces quatre mois, on remarque également que le travail sur les représentations des apprenants s'est avéré efficace puisque certaines de leurs représentations ont été déconstruites et même profondément modifiées.

Il est apparu toutefois qu'il était très important lorsque l'on choisit, en tant qu'enseignant d'adopter ce type d'approche, de toujours garder à l'esprit les préoccupations des apprenants. Il s'agit de la faille principale du matériel didactique proposé aux apprenants cette année, ce qu'ils n'ont pas manqué de faire remarquer à la fin des cours. Ils sont repartis en ayant appris beaucoup de choses sur la France et les Français, mais avec le regret de ne pas avoir pu rencontrer de jeunes de leur âge. Il est nécessaire de proposer des enquêtes à mener sur la France et les Français en général, mais de ne pas oublier surtout de leur donner des outils pour qu'ils puissent découvrir les aspects qui les intéressent tout particulièrement.

Or, comme il l'a été expliqué, cette faille est due à la mauvaise organisation dont nous avons fait preuve. Ceci montre également la rigueur qu'il est nécessaire d'avoir pour mener à bien un tel travail avec ses apprenants. L'enseignant se doit donc d'avoir des objectifs très clairs et précis, ainsi que de proposer une mise en œuvre rigoureuse et sans failles. Le travail qu'il doit accomplir en amont est considérable et commence par recenser les préoccupations et intérêts du public auquel il va s'adresser.

Ainsi, l'année prochaine (puisque la directrice de l'institut m'a donné l'opportunité d'avoir à nouveau un groupe d'apprenants mexicains), il sera attaché une grande importance à ne pas répéter les mêmes erreurs, à améliorer ce qui a été fait et à proposer un matériel didactique plus approprié pour les apprenants.

Cette expérience aura donc permis de comprendre toute l'importance et la pertinence d'une telle approche pour des apprenants en milieu homoglotte, mais aussi toute la rigueur qu'elle implique. Sans celle-ci, le matériel pédagogique créé ne saura remplir les critères *essentiels* définissant cette approche.

Nous terminerons alors par une question qui apparaît désormais primordiale, celle de la formation des enseignants. Il semble en effet dorénavant nécessaire d'inclure dans leur formation, notamment pour ceux souhaitant enseigner en France, cette dimension de l'enseignement/apprentissage en milieu homoglotte.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah- Pretceille, M. (1990). Vers une pédagogie interculturelle. In Boubakour, S. (2010). *L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. Synergies*, 9, 13-26.

Abdallah-Pretceille, M. (1992). Quelle école pour quelle intégration ? In de Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international.

Abdallah- Pretceille, M. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Abry, D., Fert, C., Deschamps, H. & Richaud, F. (2010). *Ici 2: Guide pédagogique*. Paris: CLE international.

Abry, D., Fert, C., Parpette, C. & Stauber, J. (2010). *Ici 1, méthode de français*. Paris: CLE international.

Anquetil, M. (2004). Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ? In Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Les cahiers du CIEP*. Tours : Didier.

Badawi, C. Echecs et réussites en communication interculturelle : propositions de maximes interculturelles. In Charnet, C. (2007). *Communications interculturelles et processus référentiels. Colloque Les enjeux de la communication interculturelle : compétence linguistique, compétence pragmatique, valeurs culturelles*. Montpellier.

Beacco, J-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignants de langue. In Borg, S. (2006). *Etre et avoir ou les deux privilèges d'apprendre le français en milieu homoglotte*. [<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/borg.pdf>]

Berry, J. (1989). *Acculturation et adaptation psychologique*. Cité par M. Matthey.

Borg, S. (2006). *Etre et avoir ou les deux privilèges d'apprendre le français en milieu homoglotte*. [<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/borg.pdf>]

Boubakour, S. (2010). *L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. Synergies*, 9, 13-26.

Camilleri, C. (1980). Identité et changements sociaux, point de vue d'ensemble. In Boubakour, S. (2010). *L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. Synergies*, 9, 13-26.

Chambeu, F. (1997). Interculturel : perspective théorique. In De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international.

Colles, L. *et al.* (2005). *Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle*. In Boubakour, S. (2010). *L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. Synergies*, 9, 13-26.

Conseil de l'Europe. (1986). L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie. In de Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.
[<http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>]

Conseil de l'Europe. (2011). *Le Portfolio Européen des Langues*.
[http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp]

Conseil Européen pour les Langues. (2002). Portfolio Européen des langues, Education supérieure. In Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (2004). La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. *Les cahiers du CIEP*. Tours : Didier.

Corbett, J. (2010). *Intercultural languages activities*. Cambridge : Cambridge University Press.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Dayez, Y. Guides des sujets du DELF et du DALF. In Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (2004). La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. *Les cahiers du CIEP*. Tours : Didier.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international.

De Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société* 43, 65-89.
[http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf]

Demougin, F. (2001). Stéréotypes et processus référentiels. In Charnet, C. (2007). *Communications interculturelles et processus référentiels. Colloque Les enjeux de la communication interculturelle : compétence linguistique, compétence pragmatique, valeurs culturelles*. Montpellier.

DESBOIS G. & RAPEGNO G. (1994). *Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones : Burundi, Cameroun, Gabon, Guinée, Sénégal*, Rapport pour le ministère de la Coopération, École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud/CREDIF.

Dufour, S. (2007). *Profils d'apprenants en langue en milieu homoglotte : deux exemples de dispositifs en cours collectifs et en cours particuliers*. [<http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Dufour%20A3.pdf>]

Durel, F. (2007). Les classes musées internationales. *Le français dans le monde*, 354, 37-39.

Grégoire, R., Bracewell, R. & T. Laferrière (1996). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. In Pellerin, G. (2005). Les TIC en classe : une porte ouverte sur la motivation. *Québec français*, 137, 70-72. [www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1182140/55492ac.pdf]

Kaufmann, J-C. (2004). L'invention de soi : une théorie de l'identité. In Trimaille, C. (2010). *Plurilinguismes et identités, cours à distance Master mention Sciences du langage spécialité Fle*. Grenoble : CNED.

Kawecki, R. (2004). De l'utilité des documents authentiques. *Le français dans le monde*, 331, 31-33.

Laplantine, F. (1989). Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie : de quelques recherches menées dans la France contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne. In Boubakour, S. (2010). *L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives*. *Synergies*, 9, 13-26.

Lepez, B. (2004). La problématique comparatiste dans les épreuves du DELF et du DALF. In Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. *Les cahiers du CIEP*. Tours : Didier.

Liziard, S. (2000). Démarche pour une approche civilisationnelle en Fle. In Nguyen, N-P. (2005). *Approche de la civilisation française en classe de Fle*.

Parpette, C. (2007). Apprendre le français en sortant de la classe. *Le français dans le monde*, 349, 30-31.

Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 5.

Pellerin, G. (2005). Les TIC en classe : une porte ouverte sur la motivation. *Québec français*, 137, 70-72. [www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1182140/55492ac.pdf]

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In Stauber, J. (2009). *Un outil de découverte du milieu universitaire par les étudiants étrangers : présentation d'un protocole de mise en situations et d'analyse*. *Terre de FLE*, 2, 37-48. [http://mediacra.univ-fcomte.fr/GEIDEFile/un_outil_de_decouverte_du_milieu_universitaire...p37.pdf?Archive=191422491960&File=Un+outil+de+d%E9couverte+du+milieu+universitaire___p37_pdf]

Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M-J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. In Nguyen, N-P. (2005). *Approche de la civilisation française en classe de Fle*.

Reuter, Y. (Ed.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. In Boubakour, S. (2010). *L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives*. *Synergies*, 9, 13-26.

Stauber, J. (2009). *Un outil de découverte du milieu universitaire par les étudiants étrangers : présentation d'un protocole de mise en situations et d'analyse*. *Terre de FLE*, 2, 37-48. [http://mediacra.univ-fcomte.fr/GEIDEFile/un_outil_de_decouverte_du_milieu_universitaire...p37.pdf?Archive=191422491960&File=Un+outil+de+d%E9couverte+du+milieu+universitaire___p37_pdf]

Tajfel, H. (1978). Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. In Trimaille, C. (2010). *Plurilinguismes et identités, cours à distance Master mention Sciences du langage spécialité Fle*. Grenoble : CNED.

Tifache, R. (2004). Des ados motivés. *Le français dans le monde*, 333, 38-39.

Trimaille, C. (2010). *Plurilinguismes et identités, cours à distance Master mention Sciences du langage spécialité Fle*. Grenoble : CNED.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette Fle.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G. (1993). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. (2003). Médiation culturelle et didactique des langues. In Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. *Synergies*, 9, 13-26.