



**HAL**  
open science

# L'enseignement-apprentissage des langues-cultures : l'expérience “ Préparation 1 an en Franche-Comté ”

Cécile Dalleau

► **To cite this version:**

Cécile Dalleau. L'enseignement-apprentissage des langues-cultures: l'expérience “ Préparation 1 an en Franche-Comté ”. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01411166

**HAL Id: dumas-01411166**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01411166>**

Submitted on 7 Dec 2016

**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.



# **L'enseignement-apprentissage des langues-cultures : l'expérience « Préparation 1 an en Franche-Comté »**

**DALLEAU  
Cécile**

Sous la direction de Claudine Moïse

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage  
Section Français Langue Etrangère

---

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère en présentiel

Année universitaire 2015-2016





# **L'enseignement-apprentissage des langues-cultures : l'expérience « Préparation 1 an en Franche-Comté »**

**DALLEAU**  
**Cécile**

Sous la direction de Claudine Moïse

UFR LLASIC  
Département Sciences du Langage  
Section Français Langue Etrangère

---

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère en présentiel

Année universitaire 2015-2016

## Remerciements

Je tiens à remercier très chaleureusement l'équipe administrative et pédagogique de l'Alliance française de Plzeň, en particulier Manon Deboise, Silvie Payen et Eliška Fajtová qui m'ont accueillie, aidée, soutenue tout en m'autorisant une libre création dans les cours et les activités auxquelles je participais. Je les remercie de leur confiance. Travailler avec elles fut une expérience enrichissante, tant sur le plan pédagogique que sur le plan humain. Je ne peux que saluer leur implication et leur dynamisme au sein de l'association qui, sans elles, n'aurait pas l'éclat qui existe aujourd'hui.

Je voudrais aussi remercier Anaïs, une amie de longue date qui m'a permis de faire ce stage et sans qui ce mémoire n'existerait pas.

Je remercie également ma famille et mes proches qui ont eu la gentillesse de m'écouter parler du contenu de ce travail, en particulier mes parents, en période estivale et de détente. Je tiens à remercier profondément Maxime et Scarlett, deux camarades du master sans qui j'aurais perdu une belle moitié de ma capillarité crânienne : ils m'ont soutenue et encouragé comme jamais dans mes moments de doutes. Je leur souhaite le meilleur pour la suite. Au même titre : Vincent et Bérengère qui m'ont tous deux accueillis chez eux pour l'écriture du mémoire. Grâce aux nombreuses discussions que j'ai tenues avec eux, j'ai pu ouvrir les lucarnes de mon esprit et apporter de la lumière à mes idées. Merci !

Enfin, mes plus sincères remerciements s'adressent à Samuel Vernet, mon directeur de mémoire, mon pilier sans faille dès le début du stage et tout au long de l'écriture. Chaque échange partagé avec lui n'était que bienveillance, soutien et conseil. Sa disponibilité était épatante et je réalise la chance que j'ai eue de l'avoir pour directeur. Ses encouragements et ses questionnements m'ont poussée à donner le meilleur de moi-même. Je voudrais lui faire part de ma profonde gratitude.



### DÉCLARATION

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 : DALLEAU.....

PRENOM : Cécile.....

DATE : 30 août 2016.....

SIGNATURE :



# Sommaire

Introduction.....	6
Partie 1 Présentation du contexte de stage.....	8
<b>CHAPITRE 1. LE TERRAIN DE STAGE .....</b>	<b>9</b>
1. LA REPUBLIQUE TCHEQUE .....	9
2. L'ALLIANCE FRANÇAISE.....	14
3. LES MISSIONS EFFECTUEES.....	18
<b>CHAPITRE 2. LE PROBLEMATISATION DU PROJET DE STAGE .....</b>	<b>22</b>
1. LE PROGRAMME 1 AN EN FRANCHE-COMTE.....	22
2. LA PROBLEMATIQUE ARTICULEE AU PROJET .....	23
3. LA METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES.....	24
Partie 2 Ancrage théorique : cultures, représentations et marqueurs de l'identité.....	26
<b>CHAPITRE 3. L'INTERCULTUREL : UNE RENCONTRE DES CULTURES .....</b>	<b>27</b>
1. UNE CULTURE, DES CULTURES .....	27
2. L'EDUCATION INTERCULTURELLE .....	29
3. LES DIFFERENTES METHODOLOGIES .....	30
<b>CHAPITRE 4. LES REPRESENTATIONS DES LANGUES-CULTURES .....</b>	<b>34</b>
1. L'IMAGE DE L'AUTRE : EXOTISME OU MENACE .....	34
2. L'IMAGE DE SOI : IDENTITE OU DEFAILLANCE .....	36
3. LE STEREOTYPE : ETHNOCENTRISME OU MEFIANCE.....	38
Partie 3 - Conception et analyse du projet de stage.....	40
<b>CHAPITRE 5. ELABORATION DU PROJET .....</b>	<b>41</b>
1. OBJECTIFS .....	41
2. SYLLABUS .....	43
3. PREMIERS COURS.....	46
<b>CHAPITRE 6. ANALYSE DU PROJET DE STAGE .....</b>	<b>48</b>
1. L'INTERCULTURALITE : EN FAIRE UNE PRIORITE ? .....	48
2. LES REPRESENTATIONS : COMMENT LES QUESTIONNER ? .....	54
<b>CHAPITRE 7. INTERPRETATION DES RESULTATS.....</b>	<b>65</b>
1. LA FRANCE OU L'EXOTISME DE L'OUEST .....	65
2. L'AMELIORATION OU LE CHANGEMENT DE SYLLABUS.....	69
Conclusion .....	73

## Introduction

« Moi, si je devais résumer ma vie aujourd'hui, je dirais que c'est d'abord des rencontres (...) et c'est assez curieux de se dire que les hasards, les rencontres forment une destinée »<sup>1</sup>. Avant de poursuivre mes études universitaires en didactique du français langue étrangère<sup>2</sup>, je voulais voyager et découvrir le monde, rencontrer les autres, parler avec eux et m'enrichir de ce partage de culture. Ma vie a pris un autre tournant mais j'essaie de retrouver ce sentiment de la rencontre de l'Autre dans chaque chose que j'entreprends. Lorsque j'ai trouvé ce stage en République tchèque dont la mission principale était centrée sur les pratiques culturelles, il ne m'a pas fallu beaucoup de temps pour accepter.

Parfois, sortir de sa zone de confort ne peut que nous rendre meilleur. Voyager et rencontrer l'autre, c'est se mettre dans une position qui n'est pas toujours celle qu'on préfère. J'aime à penser que la rencontre de l'autre nous nourrit et nous aide à grandir et à penser autrement. C'est dans l'échange qu'on avance et qu'on évolue. Au-delà de la relation humaine, cette idée de partage des cultures me semble être une part importante et nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'interculturel ou l'interculturalité ont souvent été négligés. Mais à l'ère du tout numérique, de la mondialisation ou même encore des conflits entre nations, l'interculturalité est primordiale dans la formation du citoyen de demain. L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est donc le milieu adéquat puisqu'il met en lien les langues et les cultures au sein d'un même lieu : la salle de classe.

Ce mémoire portera alors sur mes observations et mes questionnements concernant ma pratique de l'enseignement du FLE qui touche à l'interculturel. La question que je me pose est la suivante : comment appliquer une didactique de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures ? Je prends l'exemple de mon expérience de stage à l'Alliance française de Plzeň et plus particulièrement du cours intitulé *Préparation 1 an en Franche-Comté*. Quelle didactique de l'interculturel adopter dans ce contexte ? Comment gérer les contraintes de ce dernier ? Quelles représentations se font les apprenants du pays avant leur départ pour la Franche-Comté ? Peut-on déconstruire ses représentations ? Et faut-il le faire ? Que cachent-elles sur les apprenants eux-mêmes ?

---

<sup>1</sup> (CHABAT, 2002)

<sup>2</sup> Désormais FLE.

Il faut alors s'intéresser à l'interculturel comme objet d'enseignement dans la didactique du FLE, mais surtout revenir à la base de sa signification. Très souvent utilisé dans les manuels comme prétexte, à l'instar de la littérature, l'interculturel peut se définir comme la rencontre entre plusieurs cultures. Il ne repose pas uniquement sur la transmission de l'histoire d'un pays, de ses grands personnages et des pratiques quotidiennes de ses habitants, mais il cherche plus loin encore, au fond de la construction de notre être, de notre identité et de nos représentations, et de la confrontation qu'on se fait avec un groupe différent du nôtre. Je reviendrai sur ce concept dans une partie de ce mémoire.

Je m'appuierai sur des données que j'ai recueillies parmi le groupe-classe du cours *Préparation 1 an en Franche-Comté* que j'avais à charge de la conception à l'animation. Il s'agit principalement de questionnaires anonymes et d'enregistrements audio de quelques sessions de cours. Ils sont ajoutés en annexe de ce mémoire.

Je commencerai ma réflexion dans un premier temps par une présentation du terrain de stage, la République tchèque et l'Alliance française, pour m'orienter ensuite vers l'ancrage théorique, nécessaire à la compréhension des notions qui animent mon analyse. Enfin, la dernière partie sera consacrée à la conception de ma démarche didactique et de l'étude de cette dernière en lien avec ma problématique.

## **Partie 1**

### **Présentation du contexte de stage**

## Chapitre 1. Le terrain de stage

Ce premier chapitre présente le terrain de stage, à savoir la République tchèque et l'Alliance française de la ville de Plzeň. J'essaierai d'exposer l'univers dans lequel j'ai navigué pendant cinq mois pour permettre au mieux de comprendre la suite de ma réflexion.

### 1. *La République tchèque*

“I am not ashamed to reply to you in my mother tongue, however imperfectly, and am glad to be able to show that my fatherland means more to me than anything else.” Bedřich Smetana<sup>3</sup>, 1860.

« Je n'ai pas honte de vous répondre dans ma langue maternelle, bien qu'imparfaitement, et je suis heureux de pouvoir montrer que ma terre natale signifie pour moi plus que tout autre chose. »<sup>4</sup> La musique est le principal messenger vers l'étranger. On connaît souvent un air mais très peu sur le pays dont il émane. Je vais donc débiter cette partie par un apport d'informations sur cette nation dont Smetana était si fier.

#### 1.1. *Un pays sans mer*

La République tchèque est un pays d'Europe centrale, enclavé entre l'Allemagne, la Pologne, la Slovaquie et l'Autriche, qui a subi de nombreux changements politiques et territoriaux à l'époque où elle était encore la République tchécoslovaque, ou Tchécoslovaquie (unifiée avec la Slovaquie). A la croisée des chemins entre l'Europe occidentale et la Russie, elle souffre des régimes totalitaires de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle avant de devenir un état indépendant en 1969. La scission avec la Slovaquie a lieu en 1993 ; le pays entre ensuite à l'OTAN en 1999 et dans l'Union européenne en 2004, bien qu'elle garde encore sa devise monétaire. Bien qu'elle ne bénéficie d'aucune mer, la République tchèque s'ouvre sur le monde et notamment sur la France.

#### 1.2. *Une relation historique avec la France*

Pour une lecture simplifiée, j'utiliserai désormais le nom République tchèque, même si historiquement, le nom adéquat est parfois Tchécoslovaquie (il en va de même pour les ressortissants : les Tchécoslovaques deviennent Tchèques). Etant donné que la

---

<sup>3</sup> Smetana est l'un des grands compositeurs tchèques de musique classique, maître de Dvořák, et a composé un poème symphonique en l'honneur de son pays. [https://is.muni.cz/el/1490/podzim2012/CZS33/um/5\\_2\\_-\\_Clapham-Smetana.txt](https://is.muni.cz/el/1490/podzim2012/CZS33/um/5_2_-_Clapham-Smetana.txt)

<sup>4</sup> Traduction libre.

plupart des éléments importants liés à l'histoire du pays et des relations avec la France ont eu lieu à Prague et ses environs, l'appellation réduite ne dénature pas la réalité culturelle et territoriale de ce que je m'apprête à expliquer.

Cette partie, chronologique et factuelle, expose les principaux événements rencontrés dans les relations entre la France et la République tchèque. Je me suis appuyée sur les informations fournies par les sites de l'Ambassade de France en République tchèque et de l'Institut Français à Prague.

### 1.2.1. La solidarité des nations

La République tchèque entretient depuis le début du siècle dernier des relations changeantes avec la France. Une première période très solidaire : pendant la Première Guerre mondiale, des intellectuels tchèques ont trouvé refuge à Paris, notamment T.G. Masaryk qui deviendra le tout premier Président de la Ière République. C'est une figure emblématique du pays, à tel point qu'il est rare en République tchèque de ne pas croiser une rue, une place, un établissement scolaire ou une statue à sa mémoire. D'un point de vue diplomatique, la France a réalisé des premières fois primordiales pour le pays comme la reconnaissance de l'indépendance du pays en 1918 ou l'envoi d'une délégation pour mettre en place un ambassadeur. Depuis ce jour, l'Ambassade de France est située au Palais Buquoy à Prague. D'un point de vue militaire, le général Pellé a fortement aidé à la mise en place de la nouvelle organisation militaire du pays d'Europe centrale. Les deux pays conservent depuis, une confiance profonde et une coopération active. D'un point de vue culturel, l'Institut français est fondé en 1920 par Ernest Denis, un passionné de la Bohême et des Slaves en général, qui succède à une Alliance française présente depuis 1886. Néanmoins, les troubles en Europe vont bouleverser cette situation.

### 1.2.2. La complication des relations

Le temps qui précède la Seconde Guerre mondiale et la période même de conflits sont synonymes de détérioration des relations entre les deux pays. C'est en exil que le dialogue se maintient, à Londres surtout, et on voit l'instauration d'un ancien résistant à l'Ambassade de France à Prague à la fin des combats en 1945. Vient ensuite la période communiste, très réfractaire à la France : on surveille l'Ambassade ou on effraie les francophones et francophiles qui ne seraient pas adhérents à l'idéologie marxiste. En 1951, l'Institut français de Prague doit fermer ses portes et les communications aériennes entre les deux capitales sont coupées.

Les conflits internationaux d'Après-Guerre n'arrangent pas les relations de la France avec la République tchèque de 1950 jusqu'à la fin des années 1980. Le contact entre les deux nations n'existe que sous le manteau, entre intellectuels : un philosophe français a créé une association dans le but d'aider les intellectuels et les étudiants à terminer leurs travaux ou leurs études. L'Ambassade a peu d'influence. Les dissidents tchèques sont épaulés par les éditeurs étrangers, notamment en France, pour la publication d'ouvrages contre le régime communiste. Milan Kundera, un grand auteur tchèque, s'exile en France en 1975 et obtient la nationalité française en 1981. Grand amoureux de la langue française, il écrit en français de nombreuses œuvres sur la répression qu'ont connue les auteurs tchèques à cette époque. Les relations s'améliorent vers la fin du XX<sup>ème</sup> siècle.

### 1.2.3. L'amélioration de la coopération

La fin des années 80 marque le changement des liens entre les deux pays, grâce à la mise en place de la perestroïka de Gorbatchev et à François Mitterrand qui rencontre Vaclav Havel, une figure marquante de la dissidence tchèque. Ce n'est qu'après la Révolution de Velours que les relations s'améliorent pour de bon : l'Institut français de Prague rouvre ses portes.

Désormais membre de l'Union européenne, la République tchèque entretient un lien fort et sans anicroche avec la France. Des commémorations ont lieu à Paris en 2007 par exemple, pour honorer un dissident tchèque, Pavel Tigrid qui a participé à la parution et la diffusion d'une revue culturelle et politique lors de la censure communiste.

Par ailleurs, la République tchèque est une destination touristique très appréciée des Français avec plus de 200 000 touristes français qui y ont séjourné en 2009. Bien que Prague soit préférée lors des visites, les autres villes du pays valent le détour.

### ***1.3. Une place pour la francophonie à Plzeň***

Plzeň semble petite et méconnue mais elle possède diversité et histoire qui méritent qu'on s'y intéresse. Dans cette partie, je vais parler de la ville en lien avec la France ou la francophonie d'abord d'un point de vue économique, puis culturel et enfin linguistique.

#### 1.3.1. La région de Plzeň

La ville de Plzeň, à une heure de la capitale du pays, jouit d'un certain rayonnement grâce à la brasserie de la bière PilsnerUrquell, connue à l'international. Située en Bohême, c'est la 4<sup>ème</sup> ville de République tchèque après Prague, Brno et Ostrava en Moravie à l'est

du pays. Elle évolue grâce aux nombreuses entreprises qui ont choisi d'installer leurs usines et leurs directions dans la région. Parmi elles, on compte plus d'une dizaine de grandes entreprises notamment dans le secteur de la mécanique ou de l'automobile (les fameuses Škoda). Il y a également de entreprises françaises qui embauchent francophones et francophiles (pour n'en citer que quelques-unes : Zodiac Aerospace, Faiveley Transport, Decathlon, l'Occitane, ou encore Hutchinson). Des petites entreprises créées par des Français ont aussi élu domicile à Plzeň, mais plutôt dans l'angle de la restauration avec un café offrant des pâtisseries au savoir-faire français à « Le Frenchie » ou encore le restaurant « la Tartelette » proposant des tartes salées ou sucrées. Ces deux endroits sont très populaires et très appréciés des Pilsenois. La ville a continué à prospérer, en partie certainement, grâce à la publicité qu'elle a bénéficié l'année dernière.

### 1.3.2. La Capitale européenne de la culture 2015

Chaque année une ville de l'UE est désignée comme « capitale européenne de la culture », et ce depuis 1985. Trente ans plus tard, c'est Plzeň qui a été élue avec Mons en Belgique. En effet, depuis 2009, on élit une ville d'un « ancien » état membre et d'un « nouveau ». Qu'implique le statut d'une capitale européenne de la culture ? Il s'agit surtout d'ouverture et d'échanges entre citoyens européens, comme le veut l'idéologie de l'Union européenne. Concrètement, la ville a pour mission, d'après la Commission européenne, de mettre en valeur « la diversité de la richesse culturelle en Europe » et les liens qui unissent les Européens entre eux. Le deuxième élément à réaliser est l'organisation de manifestations culturelles comme des expositions, des festivals ou des concerts, sous une large couverture médiatique pendant l'année de l'élection. Les retombées d'une telle nomination sont à la fois financières (l'UE finance les projets culturels et la ville récupère les droits d'entrées) et touristiques. En effet, la nomination et les événements qu'organise la ville sont visibles partout en Europe et attirent de nombreux touristes dans une ville qui mérite souvent d'être découverte. A Plzeň, cette notoriété a été très appréciée, par les commerçants comme par les habitants malgré un petit bémol : beaucoup d'événements à ne pas savoir où donner de la tête ! Dans les actions réalisées en 2015, il y a la réhabilitation d'un hangar industriel en salle d'exposition, une ancienne papeterie en salle de concert et de nombreuses réfections de routes et de trottoirs. Par ailleurs, une partie de ces événements culturels était dédiée aux artistes français de cirque notamment, thème de l'année.

### 1.3.3. La problématique du français

L'enseignement du français langue étrangère en milieu exolingue implique souvent une compétition entre différentes langues étrangères. Sans surprise, l'anglais prédomine sur les autres langues enseignées dans les écoles de Plzeň. Peut-être est-ce dû à un attachement des Tchèques pour les Etats-Unis ou à l'importance de la langue en elle-même à l'international, mais il est vrai que, quand on observe la ville de Plzeň, on se rend compte assez rapidement que les Etats-Unis ont joué un rôle très important lors de la Libération à la fin de la Seconde Guerre mondiale : que ce soit les monuments ou l'équipe de hockey, les Américains ont une place dans le cœur des Tchèques.

L'histoire et la proximité géographique avec l'Allemagne (ou l'Autriche) font que l'allemand est probablement la deuxième langue étrangère la plus enseignée à l'école. En effet, la région de Plzeň a fait partie de l'Allemagne sporadiquement pendant la Seconde Guerre mondiale. Il y a donc probablement des liens familiaux qui unissent les deux pays et la langue allemande est l'une des langues minoritaires dans la région (avec le rom et le slovaque). D'un point de vue économique, les Tchèques qui parlent allemands ont de grandes chances de trouver un emploi dans la première puissance européenne. Egalement, de nombreux touristes allemands visitent la région. Lors de mon séjour à Plzeň, je communiquais le plus souvent en anglais avec les commerçants mais l'allemand était préféré à d'autres langues (comme le français ou le russe). Enfin, les points communs entre la langue allemande et la langue tchèque (les déclinaisons principalement) peuvent influencer l'enseignement-apprentissage de l'allemand à Plzeň.

Le français arrive donc à la troisième place dans l'enseignement des langues étrangères. L'apprentissage de la langue est plutôt considéré comme un loisir : discuter avec ses collègues de travail, voyager en France... C'est surtout une question de plaisir plus que d'obligations ou d'impératifs professionnels.

Plusieurs entreprises ou associations proposent des cours de français à Plzeň mais celle qui nous intéresse est une association mondialement reconnue.

## 2. *L'Alliance française*



# Alliance Française de Plzeň

Figure 1 : Logo de l'Alliance française de Plzeň.

### **2.1. Brève présentation de la Fondation**

C'est en 1883 à Paris qu'est créée la première Alliance française (désormais AF), « association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger », qui deviendra la Fondation que l'on connaît aujourd'hui. Au cours du siècle, le mouvement s'est développé par l'ouverture de plusieurs alliances en Europe d'abord, puis tout autour du monde. La Fondation en elle-même ne s'est créée qu'en 2007. C'est elle qui délivre les statuts et le titre « Alliance française » aux associations de droit local dans chaque pays, selon des critères bien définis comme le nombre minimum d'apprenants à un cours. Toutes les AF sont liées à la Fondation (qui est la référence juridique et morale des AF) et en retour cette dernière aide les associations sur plusieurs niveaux, par exemple pour la formation du personnel enseignant. Elle gère, conseille et accompagne les AF dans le monde entier.

Les missions de la Fondation concernent la diffusion de la langue et de la culture française et francophone, par le développement de « l'enseignement et de l'usage de la langue française » dans le monde, l'accroissement de « l'influence intellectuelle et morale de la France » et la favorisation des « échanges entre cultures » pour un meilleur « épanouissement de la diversité culturelle ».

Pour l'anecdote, il est intéressant de savoir qu'en son sein et siégeant au conseil d'administration, on retrouve l'académicien et écrivain Erik Orsenna.

Il existe 1072 alliances françaises sur le globe et 6 d'entre elles sont établies en République tchèque.

## ***2.2. D'une petite association à l'Alliance française***

### **2.2.1. Historique de l'association**

Bien qu'établie dès 1910, l'Alliance française a été dissoute après la Seconde Guerre mondiale et n'est réinstaurée qu'en 1990. L'Alliance française de Plzeň suit l'idéologie de la Fondation et travaille également en étroite collaboration avec l'Institut français et l'Ambassade de France à Prague, en matière de financement et de coordination avec les autres alliances de République tchèque.

Comme le veut la tradition des AF, celle de Plzeň fonctionne grâce aux francophiles et francophones de la région de Bohême. Les membres du conseil d'administration sont tous francophones mais peuvent être tchèques ou français et ainsi se compléter dans la diversité culturelle.

### **2.2.2. Locaux de l'association**

Située sur la place principale de Plzeň, elle occupe le deuxième étage de la « maison européenne », un bâtiment historique de la ville. Une partie de la bibliothèque municipale occupe le premier étage. L'AF est munie de 4 salles de classes, une salle d'événements, un grand hall, un bureau administratif, une bibliothèque, une cuisine et des sanitaires.

Les salles sont seulement numérotées de 1 à 4, mais un changement dans l'organisation spatiale et la décoration va changer cet aspect. Toutes les salles sont munies de tables et de chaises plus ou moins amovibles et d'un tableau noir ou à craie excepté la salle 1 qui dispose d'un tableau blanc interactif. Néanmoins, aucun enseignant ne l'utilise comme tel et il sert essentiellement à la projection d'images ou de vidéos. C'est aussi le lieu où se déroule le Ciné-club de l'Alliance (voir partie 2.3.1 suivante).

La salle des événements est appelée « Salle des fresques », en raison des fresques qui ornent ses murs, et peut accueillir des dizaines d'invités. C'est le lieu où les grands événements de l'Alliance ont lieu : les repas à thèmes, l'Heure du conte, les rencontres littéraires, les expositions ou même certains cours selon l'envie des enseignants. C'est une pièce qui est très souvent modulée selon le but de l'événement.

Le hall de l'Alliance est très vaste et lumineux et propose aux visiteurs des canapés en attendant le début des cours. Ils peuvent également profiter de la toute nouvelle SmartTv, installée à la fin du mois de juin. C'est aussi l'espace principal pour les différentes expositions organisées par l'Alliance et le lieu d'accueil des visiteurs au bureau de l'assistante de direction.

La bibliothèque a subi une toute nouvelle restructuration dans un espace plus lumineux et mieux adapté à la lecture et à la recherche d'ouvrages. Cela correspondait à un grand projet culturel de l'Alliance dans le but d'attirer de nouveaux visiteurs avec la mise en valeur de livres plus récents et en meilleur état.

Enfin, le bureau de la directrice est séparé en trois espaces distincts : l'espace de direction, l'espace des stagiaires et des réunions et l'espace des enseignants. Cette partie de l'association est la dernière qui nécessitait quelques améliorations dans l'organisation définitive, mais je ne serai pas là pour en témoigner.

### ***2.3. De la promotion du français à la formation en français***

#### **2.3.1. Les événements du semestre**

Malgré une étiquette de « petite association », de nombreux événements ont ponctué le semestre. Il sera plus judicieux de se référer au site internet de l'AF pour le détail complet ; l'annexe numéro 1 donne un exemple de programme culturel lorsque j'y étais. Néanmoins, il peut être intéressant de revoir ce qui a été fait. L'AF propose des événements culturels mensuels et ponctuels. Parmi les événements mensuels on compte le Ciné-club, l'Heure du conte et le Speak dating. Le Ciné-club se déroule chaque deuxième mercredi soir dans la salle TBI de l'AF et propose un film français ou francophone sous-titré en tchèque. L'entrée est à prix libre et il est possible de trouver un petit cornet de popcorn pour accompagner le visionnage du film. L'Heure du conte est un événement pour les enfants et leurs parents, en français et en tchèque où les chansons et les histoires sont à l'honneur. Il se termine par un petit goûter entre participants et animateurs. Là encore, c'est un événement gratuit. Enfin, le Speak dating est une rencontre autour d'un café ou d'un verre entre francophones de toute nationalité. Les non-francophones sont également les bienvenus pour alimenter toujours plus les conversations multilingues. Ces rencontres ont lieu au Frenchie, partenaire régulier de l'AF.

En ce qui concerne les événements ponctuels, on peut noter en particulier l'organisation du festival de la Francophonie qui regroupait une rencontre

cinématographique avec un réalisateur franco-canadien et son film sur le Sénégal suivi d'une dégustation d'un plat sénégalais, un vernissage en partenariat avec une école d'art de la ville et les lycées sur le thème des attentats, et enfin un concert de musique du monde joué par des artistes français, tchèque et suédois. C'était une semaine très intense.

Il y avait également de nombreux événements culinaires organisés pour les membres de l'AF ou pour des partenaires (les entreprises ou les lycées principalement) comme une soirée raclette, des petits déjeuners français ou une soirée réunionnaise. Les adhérents à l'association (les membres) peuvent aussi être les étudiants de l'AF.

### 2.3.2. Les cours

L'AF propose une large diversité de cours. Que ce soit des cours dits de « conversation » pour entretenir sa production orale (mais pas seulement !) en français, des cours de préparation aux certifications DELF/DALF, ou encore des cours particuliers à la demande du public (et selon les disponibilités des enseignants). Les cours collectifs essaient d'être homogènes tant au niveau de l'âge des apprenants que de leur niveau, en gardant des groupes qui existaient déjà. La plupart des cours de conversation sont animés par des natifs francophones et ne durent qu'une heure. Les autres cours peuvent être animés par des natifs ou des enseignants non-natifs diplômés en didactique du FLE.

Quant aux cours de préparation aux certifications DELF/DALF, ils ont une durée d'une heure et demie, et les apprenants n'ont pas d'obligation de s'inscrire aux examens pour participer aux cours. Il s'agit en général d'un cours plus porté sur un aspect de la langue (la grammaire, la production écrite, la compréhension écrite) et peut parfois être organisé autour d'un manuel pour les niveaux les plus faibles (A1-A2-B1). La plupart des enseignants suivaient le manuel *Alter Ego* (2006) ou *Alter Ego plus* (2012), selon les groupes, bien que certains choisissent de ne pas les utiliser. Néanmoins, un changement va s'opérer à la rentrée prochaine avec l'utilisation de la nouvelle version du « *Nouvel Edito* » (2016), suite aux demandes des apprenants et des enseignants.

Les cours particuliers sont à la demande du public et peuvent être soit pour une personne seule ou bien une ou deux personnes, tous âges confondus. C'est le plus souvent dans un objectif particulier mais c'est assez variable. L'AF propose également des cours de tchèque pour les francophones (la plupart des cas, cela concerne des Français qui travaillent à Plzeň) qui pourront être soit intensifs, sur une semaine, soit sporadiques,

toujours selon les disponibilités des deux parties. Le schéma des cours particuliers est plutôt informel et peut parfois être à l'image d'un tutorat.

### ***3. Les missions effectuées***

Cette section présente les différentes missions que j'ai pu effectuer au sein de l'AF pendant mon stage : qu'il s'agisse des cours que j'ai enseignés, du projet, en passant par la participation à l'organisation des événements culturels, je passerai brièvement en revue les objectifs et la préparation que cela impliquait.

#### ***3.1. Les cours particuliers***

Dès la première semaine de stage, j'ai enseigné deux cours particuliers. Il s'agissait d'un remplacement de l'enseignante du semestre précédent qui est devenue la nouvelle directrice de l'AF.

Le premier cours avait lieu avec deux frères tchèques qui ont vécu une majeure partie de leur enfance à Bruxelles et qui par conséquent parlaient un français très correct. Néanmoins, il était difficile d'analyser leur niveau. On pouvait observer chez ces adolescents une lacune en conjugaison et au niveau du lexique malgré une prononciation tout à fait irréprochable. Pour ce cours, je devais surtout les faire parler en français sur des sujets qui les intéressaient et revoir avec eux quelques points de grammaire. La discussion était très facile et agréable, ils pouvaient aisément me parler car nos goûts étaient similaires. Il n'y avait pas d'objectif de certification à proprement parler mis à part l'aîné des deux frères qui passait un examen en français pour l'équivalent du baccalauréat sur des thèmes particuliers tels que la francophonie, les symboles de la France, parler de sa famille ou encore la gastronomie française.

Le deuxième cours était un cours de FLE précoce, trois séances d'une heure par semaine, avec une petite fille de 6 ans dont les parents avaient spécifié un cours avec un natif afin que leur enfant puisse apprendre le français « sans avoir d'accent ». Pour moi, il s'agissait du plus grand défi de ce stage car je n'avais jamais été confrontée à ce public ou ce niveau. Par ailleurs, cette petite fille était très sollicitée par ses parents au niveau des activités extrascolaires (trois cours de langues, des leçons de golf et de piano) ce qui rendait les cours parfois compliqués en matière de concentration. Le but des leçons était avant tout un apprentissage et un éveil au français avec des chansons, un apprentissage du lexique proche de son environnement, des jeux et beaucoup de répétition.

Le dernier cours particulier était un remplacement d'un mois seulement d'une enseignante en congé maternité à la fin de mon stage. Je devais converser avec un jeune homme de 17 ans passionné par la France, très autonome dans son apprentissage (il a fait quelques stages linguistiques à Nice notamment), que j'estime digne d'un niveau B1 en production orale. Très dynamique, je n'avais aucune préparation à réaliser au préalable tellement il avait de centres d'intérêts. C'était l'occasion pour lui de discuter avec un natif.

### ***3.2. Les cours collectifs***

En parallèle des cours particuliers, j'étais en charge de trois cours collectifs à l'AF et de deux interventions dans un lycée de la ville. J'ai également effectué un remplacement irrégulier pour un cours de la directrice qui avait des obligations à Prague.

#### **3.2.1. Les cours de conversation**

J'animais deux cours de conversation : le premier pour un groupe de femmes de trente ans et plus, de niveau B2, le second pour un groupe mixte de niveau A2-B1, adultes également. Le nombre de participants ne dépassait pas sept pour chaque classe. Pour ces cours, je préparais des activités autour d'un document authentique dans la plupart des cas (une vidéo, un article de journal ou une chanson) ou bien autour d'un jeu de société ou un jeu de rôle, en vue d'une utilisation d'un point de langue particulier : le conditionnel, les registres de langues, l'expression de la cause... Je réutilisais parfois le thème ou le document dans d'autres classes en l'adaptant au niveau.

#### **3.2.2. Les cours de préparation à une certification**

J'étais également en charge d'un cours de préparation au DELF B1 pour quatre apprenants : trois adultes et un adolescent. Etant donné la durée du cours plus longue que les cours de conversation, je pouvais varier les activités et les thèmes pendant la classe. J'ai pu mettre en place une séquence didactique que j'avais créée en binôme lors du master 1 à Grenoble et voir quels étaient les points qui fonctionnaient en classe ou non. Très demandeurs en grammaire, j'utilisais comme support certains manuels (*Saison 2* (2014) ou *Saison 3* (2015), la *Grammaire expliquée du français* (2002) ou encore la *Grammaire progressive du français* (2003)) qui permettaient d'étudier par moment des documents audio ou des textes. Ce groupe était très assidu même si la préparation à la certification n'était qu'un prétexte pour eux pour obtenir des connaissances et des compétences en langue qu'ils n'auraient pas forcément acquises lors d'un simple cours de conversation. A la fin de la session, seulement deux d'entre eux ont tenté l'examen du DELF B1.

Lorsque Manon Deboise, la directrice, avait des réunions ou des événements en lien avec l'AF à Prague (que ce soit l'Ambassade ou l'Institut français), je la remplaçais pour ce cours de préparation DALF C1. C'était une classe assez nombreuse (une dizaine d'apprenants environ), tous âges confondus, formée par un groupe soudé depuis quelques années. Comme je ne faisais que des remplacements, je leur proposais l'étude d'un document authentique suivi d'un débat, sans réel souci de progression. Eux non plus n'avaient pas l'intention de passer la certification.

### 3.2.3. Les interventions au « gymnasium »

L'intervention dans les lycées était assez différente de ce qu'il se passait à l'AF. Il y avait une ressemblance avec les cours de conversation dans la forme mais la motivation était différente : les lycéens avaient une moyenne d'âge de 17 ans et étaient souvent très timides, ne profitant pas toujours du cours pour travailler le français. J'avais la prise en charge de deux classes de neuf élèves. J'essayais avec eux de travailler la prononciation de certains phonèmes à difficulté chez les Tchèques (/e/, /ɛ/, /ø/) ou bien je leur proposais des jeux de rôles. Avec une des classes, la plus motivée et la plus avancée, j'ai pu mettre en place une séquence didactique créée en deuxième année de master, plutôt de l'ordre de la simulation globale, sur le thème de l'enquête policière.

### **3.3. Les missions non didactiques**

Dès mon arrivée à l'AF, mes intérêts pour la cuisine ont été sollicités. Grâce à Coralie-Anne Ramdiale, la stagiaire en communication et culture, avec qui une relation de travail et amicale s'est créée, nous avons décidé en accord avec la direction, de mettre en place un atelier cuisine sur le thème de la cuisine des îles et plus particulièrement la cuisine réunionnaise. Accompagnées d'une enseignante de l'AF qui traduisait en tchèque, je faisais la cuisine et Coralie expliquait aux participants l'origine, la conception des plats et surtout la façon dont les Réunionnais ont l'habitude de les déguster. Cependant, par faute de temps, nous n'avons pu faire qu'une seule séance au cours du semestre.

Mes dispositions pour l'organisation et le rangement ont aussi été appréciées lors du déménagement de la bibliothèque et du bureau. Ce fut un grand changement pour l'AF qui désirait mettre en avant les nouveaux ouvrages reçus et ainsi accueillir un nouveau public dans les locaux.

J'ai également participé à l'organisation et au bon déroulement de tous les Speak dating du semestre, à la plupart des Ciné-club (pour la mise en place de l'espace cinéma

dans la salle de classe notamment), mais j'ai aussi joué un petit rôle lors de la Ballade contée, la version déambulatoire de l'Heure du Conte.

Toutes ces participations ont enrichi mon expérience au sein de l'AF et resserré les liens avec les membres de l'équipe administrative et pédagogique de l'association.

## **Chapitre 2. Le problématisation du projet de stage**

Après cette présentation du terrain, je vais préciser dans ce chapitre l'objet de mon projet de stage, ma problématique ainsi que la méthodologie que j'ai suivie pour la conception et le bon déroulement du projet.

### ***1. Le programme 1 an en Franche-Comté***

Depuis 2010, un séjour linguistique appelé 1 an en Franche-Comté est proposé aux lycéens tchèques désireux de vivre une expérience d'un an dans un internat en France pour suivre une année d'études, généralement la classe de première. La Franche-Comté a depuis longtemps un lien avec l'AF de Plzeň, notamment grâce à une présidente qui a forgé et encouragé les partenariats avec la région française.

#### ***1.1. L'objectif du programme***

Pour participer au programme, il faut avoir un bon dossier scolaire et une bonne maîtrise du français (le niveau minimum conseillé est A2). L'apprenant peut choisir de continuer ou non ses études en République tchèque en prenant part aux examens dans les lycées tchèques lorsque viennent les vacances françaises. Le public ciblé est l'adolescent tchèque âgé entre 15 et 17 ans. La sélection se fait sur dossier avec une fiche de candidature à remplir qui comprend les résultats scolaires de l'année en cours ainsi qu'une lettre de motivation. Vient ensuite un entretien avec les parents devant un jury composé d'un membre de l'Alliance, un membre du conseil administratif du programme et un membre administratif de la région Franche-Comté. Cette année, la délégation de la Franche-Comté n'a pas pu se rendre aux entretiens et c'est moi qui ai été choisie pour y participer. Chaque jury était ainsi composé d'au moins un natif français.

#### ***1.2. Les apprenants***

Grâce à ces entretiens, j'ai pu découvrir la moitié des apprenants de la classe. C'est un groupe de 7 adolescents dont la moyenne d'âge est 16 ans, composé de 6 filles et 1 garçon. Sans surprise le niveau est très hétérogène, bien que cela ne soit pas toujours visible lors des entretiens qui peuvent être préparés contrairement aux interactions en classe. La plupart des apprenants compensent leurs difficultés en français par de très fortes motivations. Ils veulent découvrir la vie scolaire française, différente en rythme particulièrement (nous le verrons dans la troisième partie du mémoire). Aucun n'a passé plus d'une semaine en France.

Comme ils viennent d'écoles différentes, tous ne se connaissent pas entre eux. Trois filles viennent du même lycée, dont deux sont très amies et voulaient faire le programme ensemble, un autre est plus jeune que les autres, et le garçon qui a déjà voulu participer au programme l'année précédente mais qui n'a pas été retenu à cause de son niveau de français. J'avais face à moi une classe toute nouvelle, qui n'avait que pour lien ce programme.

### ***1.3. Le cours***

Après les entretiens avec ces apprenants, j'avais une idée un peu plus claire sur ce qui serait possible et sur ce qui les intéresserait. Pour l'AF, le travail que je devais fournir relatif à ce séjour linguistique concernait la mise en place d'un programme de formation autour des pratiques culturelles. La convention stipulait « un projet autour des pratiques interculturelles en vue d'une intégration scolaire et sociale temporaire ». A ces fins, j'avais 12 séances d'une heure et demie par semaine qui se répartissaient donc sur 3 mois à compter du mois d'avril.

Bien que ce programme existe depuis plusieurs années, il y avait peu de supports didactiques existants. L'enseignante de ce cours (et ancienne directrice) est partie en congé maternité juste avant le commencement de mon stage et suite aux déménagements du bureau, le peu de supports qu'il restait nécessitait une fouille dans les dossiers et les ordinateurs de l'Alliance. J'ai préféré concevoir par moi-même en quasi-autonomie en utilisant les ressources que me proposaient l'Alliance et mon expérience préalable avec les lycéens tchèques.

## ***2. La problématique articulée au projet***

Mon projet était donc très porté sur l'interculturel et les pratiques culturelles françaises mais je pensais également leur apporter des connaissances linguistiques. C'est pourquoi je me suis orientée vers cette problématique : comment appliquer une didactique de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures ?

### ***2.1. La didactique de l'interculturel***

Dès les premiers échanges avec l'ancienne directrice, l'interculturel a été mis en avant. Elle indiquait brièvement qu'il y avait des différences significatives entre les Français et les Tchèques dans le rythme de vie ou l'alimentation. Nulle mention n'était

faite concernant la vision que les Tchèques ont de la France ou d'eux-mêmes, bien que ce soit, selon moi, la clé de voûte de la didactique de l'interculturel. C'est donc l'occasion pour moi de réfléchir sur les différentes didactiques de l'interculturel qui existent ou ont existé. Je développe ce point dans la partie 2 de ce mémoire.

### ***2.2. L'enseignement-apprentissage des langues-cultures***

La deuxième partie de ma problématique porte sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Je veux insister sur la partie « langues-cultures » plutôt que simplement « langue » parce que lorsqu'on apprend et qu'on enseigne une langue, on transmet également des éléments de cette langue-cible. Il devient donc nécessaire d'apporter un éclairage culturel aux apprenants lorsqu'on est enseignant. Je crois que c'est ce qui se rapproche de ma commande de stage puisque je devais préparer un groupe d'apprenant à l'intégration scolaire et sociale en France. Le cours devait être axé sur la vie scolaire en lycée français et également sur les pratiques culturelles. Je reviens d'ailleurs sur la définition de la culture en partie 2 du mémoire.

### ***3. La méthodologie du recueil des données***

En ce qui concerne ma méthodologie pour le recueil des données, j'ai essayé de suivre ce qui a été vu en cours de master 2 « méthodologie du mémoire de stage ». Afin de récolter des données pour la conception et le bon déroulement de mon projet de stage, j'ai choisi d'utiliser le questionnaire pour interroger mes apprenants.

#### ***3.1. Les questionnaires***

Le questionnaire a l'avantage d'être anonyme. L'apprenant sondé peut se cacher dans la masse de la classe (bien que cette masse soit de 7, un chiffre assez faible). Etant donné l'âge des apprenants (16 ans en moyenne) et leur niveau de langue, il me semblait plus accessible pour eux d'écrire les réponses, de leur laisser le temps de la réflexion et de la relecture plutôt que de les confronter à des entretiens où l'insécurité linguistique aurait pu les plonger dans un mutisme sans précédent. Je leur ai donc proposé 4 questionnaires (ils sont en annexes à ce mémoire) :

- Le premier questionnaire pour avoir une idée, une base sur laquelle m'appuyer concernant leur conception de la France et du cours.
- Le deuxième pour questionner leurs représentations.
- Le troisième pour questionner leurs stéréotypes (en support d'une vidéo)

- Le quatrième et dernier questionnaire, plus sous forme d'une enquête de satisfaction, assez commune dans l'AF, qui me permettrait de visualiser leur évolution et d'améliorer la séquence.

C'est également pour une question pratique que j'ai choisi le questionnaire : le temps. En effet, je n'avais pas l'occasion de voir les apprenants très souvent en dehors de temps de classe car j'avais d'autres obligations avec l'AF. Organiser des entretiens aurait été trop compliqué, d'autant plus que les apprenants n'étaient pas souvent disponibles à cause de leurs activités extrascolaires.

### ***3.2. Les enregistrements***

Les temps de classe étaient le moment idéal pour recueillir des données avec les questionnaires. J'en ai aussi profité pour effectuer 2 enregistrements. La qualité audio étant assez médiocre (j'ai capté le son avec mon smartphone), je n'ai pas osé en faire davantage. Les enregistrements sont intéressants du point de vue des interactions et pour les réactions à chaud des apprenants. J'ai pris quelques notes pour accompagner les prises de paroles.

Cette première partie m'a permis de présenter le contexte de stage, du pays dans lequel je l'ai effectué jusqu'au cours dans lequel j'ai ciblé mon analyse. Il est nécessaire de comprendre ce contexte singulier qui est le programme 1 an en Franche-Comté, ainsi que le cadre de l'AF et la place du français à Plzeň pour soulever des questionnements concernant la didactique de l'interculturel.

Je vais à présent exposer les notions théoriques inhérentes à mon analyse pour s'entendre sur des points sujets à interprétations.

## **Partie 2**

### **Ancrage théorique : cultures, représentations et marqueurs de l'identité**

Afin de saisir au mieux la démarche que je poursuis dans ce mémoire, cette partie vise à définir les notions clés de ma réflexion tout en gardant à l'esprit ma problématique. Il ne sera pas toujours nécessaire de développer certains concepts, aussi intéressants soient-ils, c'est pourquoi je resterai dans une présentation et une précision des idées générales en lien avec la didactique de l'interculturel. Sans être trop exhaustive, je détaillerai en premier lieu l'historique de l'interculturel et développerai plus particulièrement la notion de culture. En deuxième lieu, je m'intéresserai aux représentations qu'un apprenant peut avoir sur la langue et la culture étrangères. Enfin, je m'attarderai sur l'idée d'identité, inhérente à l'interculturalité.

### **Chapitre 3. L'interculturel : une rencontre des cultures**

Si l'on observe le mot « interculturel » d'un point de vue lexical, on remarque qu'il est le mariage du préfixe « inter », qui tire sa signification du latin *inter* (entre, parmi) et « culture », du latin *cultura* qui a donné agriculture, culture ou encore cultiver, qui « se rapporte au soin apporté aux champs ou au bétail » (CUCHE, 2004). Selon le (Larousse), c'est un adjectif qui « concerne les contacts entre différentes cultures ethniques, sociales, etc. »<sup>5</sup>. Depuis plusieurs années, ce mot est utilisé dans les sciences humaines et sociales et bénéficie alors de multiples interprétations. Après les avoir présentées, je verrai ensuite les différentes applications à la didactique des langues et en particulier à la didactique du français langue étrangère.

#### ***1. Une culture, des cultures***

Avant de parler d'interculturel, il est primordial de s'accorder sur la signification du mot culture. Parce que c'est un concept hybride, utilisé à la fois dans la recherche scientifique et la vie quotidienne sociale et politique, le terme est sujet à de multiples définitions.

##### ***1.1. Civilisation ou culture***

Dans son ouvrage (DE CARLO, 1998), Maddalena de Carlo oppose les mots civilisation et culture d'un point de vue historique et chronologique, en lien avec la didactique. Bien que les deux notions soient liées entre elles, l'auteure rappelle que le terme civilisation a été utilisé dans le but de « souligner la différence entre les peuples les

---

<sup>5</sup> Larousse.fr

plus « évolués » et les autres » (1998, 13). Tirant son origine du latin *civis*, il renvoie à la ville ou au progrès ; on considérait qu'il fallait diffuser cette civilisation (par l'apprentissage de la langue notamment) auprès des peuples dits barbares ou sauvages. En somme : aux incivils. En didactique du FLE, cela s'appliquait par l'étude de la civilisation française, de ce qui faisait la « supériorité » de la France. C'est l'anthropologue Edward Tylor qui définit la culture comme un « tout complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, la loi, la coutume et toutes les autres aptitudes et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (FERREOL & JUCQUOIS, 2004 : 80). Robert Galisson parle lui d'une « dichotomisation du concept de "culture" (trop général pour être opératoire dans le domaine) en "culturel" (la culture quotidienne) et "cultivé" (la culture savante) » (DE CARLO, 1998 : 33). C'est grâce à ces nouvelles conceptions que l'on est arrivé, dans le domaine de l'éducation, à abandonner le terme « civilisation » qui supposait une « hiérarchie de valeurs » propre, selon le sociologue Norbert Elias cité par De Carlo, aux sociétés occidentales. Avec le terme « culture », on suppose alors une « pluralité de systèmes ayant tous la même dignité ». On essaie alors d'entrer dans une reconnaissance et un respect des cultures.

### ***1.2. Langue ou culture***

Il faut aussi considérer la culture comme inhérente à un groupe et non plus à une nationalité. En effet, chaque groupe social peut développer une culture à condition que celui-ci soit suffisamment homogène (COLLES, 2007 : 17). C'est pourquoi on peut voir une culture ouvrière, bourgeoise, régionale, générationnelle (des jeunes) ou professionnelle (informaticiens, commerciaux, enseignants). Chacun utilise alors un langage qui lui est propre, un code. Si je prends l'exemple des nouvelles générations, celles nées après 2000, je peux affirmer, par expérience, que la langue qu'ils utilisent est différente de celle qu'utilisait la génération 1990 dont je suis issue. Certains termes n'ont plus le même sens, certains n'existent plus. Il me faut alors apprendre à utiliser ces termes, dans le contexte qui correspond afin de pouvoir comprendre leurs interactions. On entre alors dans une problématique non plus linguistique mais culturelle parce que le contexte est celui qui correspond au groupe social des jeunes. C'est donc par l'apprentissage de la langue en tant qu'objet de la culture que l'on peut essayer de faire émerger une compréhension de l'autre. L'enjeu, pour la didactique du FLE, est de pouvoir intégrer cet apprentissage avec le développement des activités langagières. Par ailleurs, avec l'essor des migrations, les populations ont été confrontées à de multiples cultures au sein d'un même espace.

L'interculturel s'est alors développé, au départ, dans un souci d'égalité et d'intégration des migrants. Au sein des classes, la diversité culturelle et ethnique se fait de plus en plus forte et il devient nécessaire d'éduquer les élèves à ce phénomène. On parle alors d'éducation interculturelle.

## **2. *L'éducation interculturelle***

Martine Abdallah-Pretceille est l'auteure de référence en matière d'éducation interculturelle. C'est l'une des premières à s'intéresser à la problématique de l'interculturel en France et à son intégration dans l'enseignement.

### **2.1. *Présentation du concept***

Elle définit le terme comme « un enseignement de l'échange, du partage, qui croise entre elles les diversités et enrichit chacun de celle de l'autre ». (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 1996 : 8). En effet, il ne s'agit plus, pour l'enseignant de transmettre des savoirs culturels aux élèves, mais de permettre à chacun de communiquer avec l'autre dans le partage et le respect des valeurs propres à la culture ou aux cultures auxquelles ils appartiennent.

Bien que sa réflexion se fasse surtout dans le milieu scolaire en France, l'application de ce concept peut avoir lieu en milieu exolingue en didactique du FLE. L'apprenant va être confronté à un environnement culturel différent par la langue étrangère qu'il apprend et il va devoir s'adapter pour comprendre et apprendre à communiquer avec l'Autre étranger. Il va aussi pouvoir « s'enrichir de ses différences ». La difficulté réside alors dans l'équilibre entre les différences et la singularité de chacun : apprendre une langue étrangère et découvrir la culture qui lui est liée ne veut pas seulement dire mettre en avant les différences, cela signifie aussi de faire prendre conscience de la particularité de soi et exploiter la diversité pour « une valorisation réciproque ». (1996 : 20).

### **2.2. *La communication interculturelle***

La prise de conscience c'est une chose, la communication c'en est une autre ! En effet, comprendre que l'autre me ressemble et est différent de moi n'empêche pas les problèmes communicationnels. Rappelons que l'un des principaux buts de l'apprentissage des langues-cultures est la communication. Comme expliqué précédemment, parce que les cultures ont des logiques qui leur sont propres, il est nécessaire de connaître quand et comment elles s'appliquent afin de pouvoir communiquer avec l'Autre.

Le sociologue Erving Goffman parle, quant à lui, de « frames » (GOFFMAN, 1974), un cadrage de la réalité déterminé par notre culture. Selon la situation de communication dans laquelle il est, l'individu doit choisir quels comportements, quels discours, quels registres adopter : il devra interpréter ce qui se passe par son spectre culturel. Ce serait parce qu'un membre d'un groupe ne connaîtrait pas ces cadres qu'il y aurait des problèmes dans la communication.

Mais faire un inventaire des savoirs culturels n'est pas forcément la solution. Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher parlent d'une pragmatique de la communication :

[L'individu] ne communique pas avec le "tout" de la culture mais uniquement avec des brides qu'il manipule selon les circonstances, les hasards et les nécessités. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître "la réalité" culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication (...). (1996 : 73)

Développer chez l'apprenant une compétence pragmatique au lieu d'accumuler les faits culturels serait alors une stratégie bénéfique qui lui permettrait de décoder le message envoyé par autrui. Pour eux, le point de vue anthropologique est une herméneutique et n'expliquerait pas comme il se doit ce qui se passe lors d'un échange au sein d'un même groupe. L'apprenant étranger doit donc comprendre comment l'interlocuteur en face utilise la « culture en acte », autrement dit « la culturalité ».

Plusieurs méthodologies ont été pratiquées au cours du temps pour enseigner à l'apprenant une compétence interculturelle, nous allons maintenant voir à quoi elles correspondent.

### ***3. Les différentes méthodologies***

Dans l'ouvrage dirigé par Luc Collès, Jean-Louis Dufays et Francine Thyron (2006), Luc Collès propose un panorama des méthodologies de la didactique de l'interculturel, mais c'est Christian Puren dans le même ouvrage qui revient sur un descriptif chronologique des différentes méthodologies de l'interculturel qui ont été pratiquées en didactique du FLE. Je n'expliquerai pas le détail et l'objectif de chaque méthodologie mais l'apport interculturel qu'elles proposent.

### ***3.1. Première période : XIX<sup>ème</sup> siècle – 1960***

Puren synthétise et juge de chaque méthode. Il considère qu'on attend d'un apprenant de langue étrangère qu'il traduise dans sa langue maternelle un texte afin de le comprendre et, ainsi, de se former en tant qu'homme dans la société. La lecture est privilégiée à la parole. L'apprenant n'est confronté à l'Autre que par le texte. On ne cherche pas à le faire entrer en communication avec un membre d'un autre groupe langagier et culturel que le sien. Puren parle alors de « composante transculturelle » pour la méthodologie traditionnelle du XIX<sup>ème</sup> siècle. Il s'agissait de mettre en avant les « valeurs universelles » (2006 : 29).

Entre 1900 et 1960, on voit apparaître plutôt une composante « métaculturelle » : l'apprenant doit savoir parler sur la langue et la culture qu'il apprend. Cela passe en particulier par l'explication de textes. On centre l'apprentissage sur les connaissances des « spécificités culturelles ». La langue est alors un instrument de travail scolaire. On est toujours dans un rapport aux documents écrits ou aux images dans une optique descriptive.

### ***3.2. Deuxième période : 1980 à nos jours***

C'est à partir de l'approche communicative qu'on parle vraiment de compétence interculturelle. On entre dans un échange avec l'autre et interviennent alors les représentations. L'apprenant doit pouvoir transmettre des informations à un étranger et les recevoir. Même s'il ne s'agit que d'actions ponctuelles, comme des rencontres lors de séjours ou de voyages, on accentue le travail de mise en situation. On cherche à ce que l'apprenant « parle avec » l'Autre. Il s'agit d'une compétence interculturelle car elle a lieu lors d'une interaction entre des membres de différentes cultures.

En 1990, on arrive à une idée de cohabitation. En salle de classe, cela se traduit par des activités de « médiation entre des langues et des cultures différentes ». On est dans une perspective portée par le plurilinguisme. Il faut développer, chez les apprenants, leur capacité de décentration en leur faisant découvrir les cultures étrangères ou les cultures françaises qui leur sont étrangères pour permettre de co-habiter. Christian Puren parle alors d'une « composante multiculturelle » (2006 : 30).

La dernière composante dont il parle est la composante « co-culturelle » dans la didactique des langues qui permettrait aux apprenants de communiquer et de travailler durablement en langue étrangère dans leur pays ou non, avec des locuteurs natifs ou non, grâce à l'essor des projets européens, ERASMUS notamment. Il s'agit non plus de vivre avec l'autre mais d'agir avec l'autre.

### ***3.3. Les moyens d'applications***

Maintenant que la présentation des méthodologies est faite, il est temps de voir quels sont les moyens d'applications en classe possibles pour permettre à l'apprenant de développer sa compétence interculturelle. Je vais par ailleurs développer plus en détail ces points dans le chapitre suivant.

Tout d'abord, on peut développer la compétence interculturelle de l'apprenant en commençant par travailler sur les représentations. Geneviève Zarate emprunte le terme représentation à la psychologie sociale. Il correspond à la manière dont les individus organisent leur connaissance de la réalité. L'apprentissage d'une langue doit donc passer par la compréhension de cette réalité. Il faut « expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre » (ZARATE, 1993 : 37). Je développerai ce point dans le chapitre 4.

On peut également travailler l'interculturel pour empêcher ou diminuer les impacts de la rencontre avec un membre d'une autre culture. L'un de ces impacts est ce qu'on a appelé le choc culturel. Il est décrit par Margalit Cohen-Emerique comme une « réaction de dépaysement, (...) de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété ». C'est une expérience « émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger » (COHEN-EMERIQUE, 1999). Elle distingue plusieurs phases dans le choc culturel. Brièvement, il y a d'abord le premier contact où les réactions face à l'autre peuvent aller de l'enthousiasme au malaise. La deuxième phase est le premier ajustement : l'individu peut se retrouver décontenancé par ce dernier car il n'est pas conforme à ses attentes. La troisième phase est une phase de confrontation et souvent c'est l'étape où on questionne son identité. Enfin, la dernière phase est celle de l'ajustement au stress. L'individu décide de sa réaction face à la situation : soit elle est positive et il y a une harmonisation, soit elle est négative et il y a une confrontation ou une agression. Reconnaître ces étapes, analyser et interpréter la situation va permettre un ajustement positif et réduire le choc culturel vécu par l'individu.

Enfin, on peut noter la perspective de l'ethnographie de la communication. Geneviève-Dominique de Salins, par son application à la didactique du FLE, a comme principal objectif d'étudier les interactions en situation de communication interculturelle. Elle souhaite faire émerger l'ethnocentrisme chez tout un chacun et surtout découvrir les

« évidences invisibles », ces pratiques qu'on considère comme naturelles mais qui sont en fait issues de cultures que tous ne partagent pas. (SALINS, 1992)

Ces moyens d'applications sont tous bénéfiques à la didactique de l'interculturel et au développement de la compétence interculturelle chez l'apprenant. C'est à l'enseignant de déterminer ce qui convient le mieux pour la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle lui et sa classe se situent, de s'adapter aux contraintes auxquelles ils sont assujettis, pour permettre au mieux aux apprenants d'être préparés à la rencontre de l'autre et d'en tirer le meilleur.

## Chapitre 4. Les représentations des langues-cultures

J'ai énoncé dans le chapitre précédent ce qu'était l'interculturel et la culture, celui-ci précise davantage un point particulier de la didactique de l'interculturel : les représentations des langues-cultures. Le premier point s'attardera sur les représentations de l'autre, le deuxième sur l'image de soi et l'identité et enfin le dernier point portera sur l'usage du stéréotype.

### 1. *L'image de l'autre : exotisme ou menace*

Je ne vais pas revenir en détail sur la recherche qui étudie les représentations sociales, mais il est quand même important de discuter un peu de ce qu'elles signifient et de leur application dans la didactique des langues.

#### 1.1. *Définition*

Les représentations sociales sont l'un des outils utilisées en didactique des langues pour travailler sur l'interculturel. Luc Collès explique que les représentations sont « comme des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement ; elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté » (2007 : 77). Chaque groupe aurait son propre système de représentation et c'est par ses représentations qu'on interprète la réalité. Il s'agit donc d'un « système de savoirs, de croyances et d'attitudes, émanant d'agents collectifs, identifiant, justifiant, décrivant ou engendrant des pratiques socio-économiques, culturelles, religieuses ou politiques spécifiques. » (FERREOL & JUCQUOIS, 2004 : 304).

Bernadette Delcomminette retient cinq caractéristiques des représentations : « [e]lles sont mentales, sociales, organisées, relativement stables, mais aussi susceptibles de varier » (2006 : 15). Ces représentations ne seraient alors pas innées et interviendraient dans les processus cognitifs de chacun. De même, elles sont transmises et centrales dans « tout acte de communication » par lesquels elles circulent et se croisent selon Serge Moscovici (1976 : 39). Delcomminette imagine les représentations comme une sorte d'électron : un noyau central stable avec des particules autour qui le protègent et qui peuvent changer. Ces changements peuvent alors modifier les représentations. Elle explique que pour modifier ses représentations, un individu doit être confronté à une « situation de discordance ou à des discours divergents par rapport à ses propres représentations » (2006 : 16). Dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures,

l'enseignant (et parfois l'apprenant) est amené à effectuer une modification ou au moins à nuancer les représentations du groupe-classe ou de chaque apprenant. C'est pourquoi il est nécessaire à l'enseignant de les cibler et de les mettre au jour.

On pourrait dire que les représentations sont donc des perceptions de la réalité qui sont partagées et transmises au sein des groupes sociaux, mais qui peuvent néanmoins être modulables ou modifiables. Ces représentations peuvent avoir alors un caractère positif ou négatif.

### ***1.2. La représentation négative***

Il n'est pas rare d'avoir des représentations négatives sur les autres et l'Autre en général. Dans le contexte politique occidental actuel par exemple, on voit une représentation plutôt sombre des Musulmans transmise par les médias et les politiques. Aux Etats-Unis, c'est la communauté mexicaine qui en est plutôt la cible par Donald Trump. Les philosophes ont beaucoup écrit sur ce genre de situation : cet autre ne me ressemble pas, il doit être une menace pour mon groupe et pour moi. C'est pourquoi certaines rencontres avec l'altérité, avec l'Autre, sont sources de conflits. Or la rencontre interculturelle ou la communication interculturelle est une situation de contact avec l'altérité. En didactique, il convient donc de travailler sur ces représentations pour aboutir à un contact bienveillant dans le respect de chaque culture.

Néanmoins, il est important de rappeler que ces représentations, même négatives, sont issues de la construction de soi, de la construction de son identité. Je reviendrai sur cette idée dans la section 2.1 de ce chapitre.

### ***1.3. La représentation positive***

Il arrive souvent que les représentations soient positives : qu'on rêve à l'Eldorado et aux 15 minutes de gloire aux Etats-Unis, à la vie paisible des bergers des plateaux d'Ethiopie ou aux forêts enneigées de l'Ouest Canadien, il est possible de glorifier un pays, un mode de vie, une culture qui est éloignée de la nôtre. Cette tendance prend le nom d'exotisme. On le remarque souvent dans les récits de voyages du siècle des découvertes qui narrent des populations aux mœurs différentes mais tellement pures qu'on voudrait se les approprier. C'est encore le cas au XVIII<sup>ème</sup> siècle, notamment dans les œuvres de Chateaubriand (*Atala*) où l'on voit un exemple du mythe du bon sauvage. De même, chez les explorateurs revenus du Nouveau monde qui idéalisent les populations de « sauvages ». On le voit aussi dans l'orientalisme, cette période de l'art contemporain où les artistes

français issus de l'académisme comme Jean-Auguste-Dominique Ingres ou Eugène Delacroix mettaient en valeur l'Orient dans leurs œuvres (pour Ingres, *Le bain turc* en 1862 conservé au Musée du Louvre à Paris et *Femmes d'Alger dans leur appartement*, au Musée du Louvre également, réalisé en 1834 par Delacroix). Il s'agit donc d'une image idéalisée de ces populations, de ces cultures : ce qui est étranger, lointain et différent devient alors fabuleux, beau et meilleur. Cette représentation positive peut être la motivation de départ dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Il faut cependant rester vigilant avec cette représentation exotique car elle cache un certain ethnocentrisme. C'est Tzvetan Todorov qui en parle le mieux :

Les attitudes relevant de l'exotisme, seraient donc le premier exemple où l'autre est systématiquement préféré au même. Mais la manière dont on se trouve amené, dans l'abstrait, à définir l'exotisme, indique qu'il s'agit ici moins d'une valorisation de l'autre que d'une critique de soi, et moins de la description d'un réel, que de la formulation d'un idéal. (1988 : 355)

L'ethnocentrisme, à l'instar de l'héliocentrisme qui est que les planètes de notre système tournent autour du soleil, est cette position que l'on peut avoir lorsqu'on estime que « notre propre manière d'être ou de penser doit être préférée à toutes les autres. » (FERREOL & JUCQUOIS, 2004 : 128). On se centre sur le point de vue et les propres perceptions de son groupe ethnique. L'exotisme relève donc d'un certain ethnocentrisme car c'est avec nos propres représentations que l'on regarde avec envie l'Autre et que l'on se juge, nous-même, sans réellement valoriser l'autre ou même s'y intéresser. Todorov explique que si on idolâtre tant le lointain, c'est parce qu'il est éloigné et méconnu :

C'est un compliment bien ambigu que de louer l'autre simplement parce qu'il est différent de moi. La connaissance est incompatible avec l'exotisme, mais la méconnaissance est à son tour inconciliable avec l'éloge des autres ; or, c'est précisément ce que l'exotisme voudrait être, un éloge dans la méconnaissance. (1988 : 356)

Il y a donc dans le regard vers l'Autre, un jugement de soi, une représentation de soi qui est significative dans la construction de son identité.

## ***2. L'image de soi : identité ou défaillance***

Bien qu'il s'agisse d'une conception assez philosophique, la construction de l'identité d'un individu joue beaucoup dans les représentations qu'on se fait de soi et des autres. C'est pourquoi elle trouve une place dans la didactique des langues et dans les situations de communications interculturelles.

### ***2.1. L'identité dans l'altérité***

Les philosophes ont beaucoup réfléchi sur la notion d'identité et je ne pourrais pas revoir toutes leurs observations ici. Cependant, en piochant des idées chez les uns et les autres, voici ce qu'on peut retenir. D'une part, la conscience de soi est acquise lorsqu'un Autre porte un regard sur soi, lorsqu'il nous reconnaît, selon Hegel. Alors, on cherche à se détacher de cet Autre pour attester de sa propre singularité, de son unicité. On veut être différent de lui. D'autre part, c'est dans l'opposition avec l'autre que l'on se construit et que l'on se définit. Sartre développe et affirme que ce point de vue s'applique non seulement pour l'individu mais aussi pour le groupe. Lorsqu'on utilise le pronom « nous », on exclut les membres extérieurs au groupe, on énonce une opposition. Néanmoins, c'est l'Autre qui nous renvoie une image de soi : c'est grâce à l'Autre que je peux exister en tant que moi. On se construit également avec ce qui est semblable (notre famille, notre groupe) et avec ce qu'on retrouve de soi chez les autres (LADMIRAL & LIPIANSKY, 1991 : 120).

Ces réflexions sont à la base des explications du développement de l'identité chez l'enfant, qui se construit avec sa famille d'abord, puis par rapport aux groupes auxquels il se retrouve confronté une fois dans le milieu scolaire. Il se trouve qu'il développe alors une aptitude nouvelle : « l'aptitude à la décentration par rapport à son entourage immédiat, grâce à laquelle il peut se mettre à la place d'autrui et voir les choses et lui-même comme il pense que les autres les voient ». (LADMIRAL & LIPIANSKY, 1991 : 123-124)

### ***2.2. La décentration***

C'est la décentration, cette empathie qui permet de s'oublier un instant et de tenter de voir ce que les autres peuvent voir de soi, qui permet de prendre réellement conscience de sa propre identité. La décentration est une part importante dans la didactique de l'interculturel, car elle permet de prendre conscience de ce qui nous définit pour mieux comprendre l'autre. Lors de la rencontre interculturelle, on se retrouve régulièrement dans une situation que Luc Collès qualifie « [d'] inquiétante et insécurisant » (2007 : 45). Il continue ainsi :

(...) car cet autre différent de nous menace, non seulement de l'extérieur (cf. Lacan), mais également de l'intérieur en mettant en question nos idéaux, nos valeurs et, partant, notre propre identité. (2007 : 45)

C'est une aptitude qui n'est pas innée et qu'il faut développer afin que la communication puisse se faire dans des conditions optimales du respect de l'autre. Il faut

pouvoir reconnaître que l'autre est différent de moi tout en le reconnaissant semblable à moi : « c'est admettre que la différence n'exclut pas la similitude » (LADMIRAL & LIPIANSKY, 1991 : 142). Si l'autre, ou l'étranger devient semblable c'est parce que j'ai réussi à le « rencontrer comme sujet » et non à le voir comme objet.

Bien qu'elle mette parfois dans l'embarras et la perplexité, la rencontre interculturelle est un moyen de se rendre compte de notre identité, de nos représentations et nos cadres de références ; on peut alors essayer de modifier les représentations qu'on a de l'autre et se changer soi-même (COLLES, 2007 : 46).

Néanmoins, les relations de groupe ont des images ou des représentations qu'il est parfois difficile de modifier : le stéréotype.

### ***3. Le stéréotype : ethnocentrisme ou méfiance***

Le stéréotype est originellement un « moulage de plomb destiné à la réalisation d'un cliché » dans le domaine des arts graphiques (FERREOL & JUCQUOIS, 2004 : 330). Lorsque ce terme est appliqué aux sciences humaines et aux sciences du langage, il garde son sens d'image figée mais jouit d'une distinction un peu plus cognitive.

#### ***3.1. Image issu d'un processus cognitif et social***

J'ai expliqué précédemment que les représentations sont liées au groupe auquel on appartient ; le stéréotype est un des constituants de ces représentations pour désigner un membre ou un attribut d'un autre groupe ou du sien. On parle aussi de « raccourcis cognitifs » car il s'agit d'une simplification ou d'une généralisation à partir d'informations incomplètes ou trop nombreuses (2004 : 330).

On confond souvent le stéréotype avec le préjugé qui, lui, correspond plus à une « attitude adoptée envers les membres d'un [autre] groupe » (AMOSSY & HERSCHBERG PIERROT, 2005 : 34). Avec le préjugé, on a une idée de jugement négatif qui n'existe pas avec le stéréotype, bien qu'il puisse être à caractère négatif. On peut avoir un stéréotype sur une personne parce qu'elle appartient à un groupe particulier différent du nôtre (les Noirs, les Anglais ou même les roux), sans avoir une attitude qui l'enferme de ce stéréotype. Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot explique cette différence : « [s]i se représenter un Noir comme paresseux et irresponsable relève du stéréotype, (...) manifester du mépris ou de l'hostilité à son égard relève du préjugé. » (2005 : 35).

Le stéréotype a aussi une valeur de cohésion sociale. En effet, c'est souvent par la transmission et non par l'expérience qu'on acquiert des stéréotypes (souvent péjoratifs) sur un autre groupe. C'est donc au sein même de notre groupe que l'on retrouve fait circuler des stéréotypes.

### ***3.2. Valeurs du stéréotype***

Par les médias, les blagues, la publicité ou la famille, le stéréotype trouve son chemin pour s'ancrer et s'immobiliser en nous. Les Asiatiques sont calmes et respectueux, les Espagnols sont bruyants, les Américains mangent dans des fast-foods, les Français mangent du fromage, les Portugaises font le ménage, les Tchèques boivent de la bière... Tous ces stéréotypes ont été diffusés au sein de notre groupe social ou ethnique, par des films, des images ou des textes, souvent de manière implicite. Il est difficile de ne pas avoir de stéréotype sur un autre groupe. De plus, au sein de notre propre groupe, le stéréotype est fédérateur : il permet aux membres du groupe de penser la même chose d'un groupe adverse et donc de renforcer les liens entre eux. Avoir des stéréotypes sur tel ou tel groupe serait alors synonyme d'appartenance et de reconnaissance. En quête de réalité, on fait l'expérience du voyage et de la rencontre de ces autres groupes (ethniques, culturels, régionaux), on voudrait « casser » le stéréotype, mais ce qu'il se passe souvent c'est l'affirmation de ce stéréotype à cause de son caractère prophétique (FERREOL & JUCQUOIS, 2004 : 331). A croire qu'une fois au contact de l'autre groupe, on cherche le stéréotype. C'est une manière de se rassurer sur ce qui nous a été implicitement (ou non) énoncé par notre groupe :

On pourrait penser qu'il suffirait de s'en référer à l'observation directe pour valider ou invalider les stéréotypes. Il s'avère néanmoins que celle-ci est également sujette à caution. Ce que nous percevons est d'ores et déjà modelé par les images collectives que nous avons en tête... (AMOSSY & HERSCHBERG PIERROT, 2005 : 37)

Les représentations sont donc une part importante dans notre vision de l'Autre et de nous-mêmes : elles nous aident à construire une identité et à catégoriser nos perceptions de la réalité. Le stéréotype, quant à lui, a la particularité de la représentation : il est l'image que je me fais de l'Autre. Néanmoins, il a cette stabilité, peu modulable que la représentation ne considère pas et ce caractère unificateur au sein d'un groupe.

## **Partie 3**

-

### **Conception et analyse du projet de stage**

## Chapitre 5. Elaboration du projet

Après avoir discuté des concepts, il est temps de passer à leur application dans l'élaboration de mon projet de stage, le projet « préparation 1 an en Franche-Comté »<sup>6</sup>. Ce chapitre porte donc sur les objectifs principaux du projet, sur la composition de mon syllabus et sur les premiers cours avec la classe.

### 1. Objectifs

D'après les échanges par mail avec l'ancienne directrice de l'AF, les cours devaient surtout porter sur les pratiques interculturelles, les comparaisons entre la France et la République tchèque d'un point de vue culturel et expliquer aux élèves du programme la vie scolaire (internat et lycée) en France. Je devais mettre de l'ordre et organiser une homogénéité dans les cours déjà existants.

#### 1.1. Matière première

Au départ, j'imaginai récupérer des cours, des documents ou des prises de notes concernant ce cours, pour avoir une base sur laquelle travailler. Mettre à jour des documents authentiques, améliorer des activités selon mes goûts et le nombre d'apprenants par exemple. Ce n'était cependant pas aussi simple. L'AF étant en travaux pour cause de déménagement, il était difficile d'accéder à des manuels ou des livres. De plus, la personne chargée auparavant de ce cours venait de partir en congé maternité et n'était donc pas joignable. La nouvelle directrice avait peu d'informations au départ concernant ce cours ou la mission qu'on m'avait confiée, je me suis retrouvée seule. J'ai retrouvé un classeur avec quelques prises de notes, des idées pour des activités en classe et j'ai commencé sur cette base pour la conception du cours. Il fallait allier des informations pratiques (savoir se repérer, expliquer ses symptômes, les règles scolaires en France...) et les différences culturelles (au niveau de l'alimentation, du contact avec l'autre...). A ce moment de la conception, je n'avais aucune information sur le profil des apprenants et leur niveau. J'ai considéré que des révisions seraient bénéfiques, tant d'un point de vue langagier que pour potentiellement les rassurer sur leur usage de la langue.

Dans les documents que j'avais trouvés, l'ancienne enseignante avait décidé de commencer par des activités plutôt simples, proches de ce qui peut exister dans un cours de

---

<sup>6</sup> Désormais 1AFC

FLE au « gymnasium » et dans les manuels : se présenter, se situer, parler de ses hobbies, mais elle avait fait un lien culturel avec la France ou avec l'expérience qu'ils vont vivre :

- Se saluer en France = se faire la bise
- Se situer à l'aéroport, à la gare en France = carte de la ville de Besançon ou Belfort.

Je me suis donc inspirée de ce modèle pour consolider et homogénéiser les cours.

Les informations concernant le nombre de participants, la date exacte du début du cours et le nombre de séances sont arrivées au compte-goutte, la majeure partie de la conception s'est faite en quelques semaines, puis en flux tendus selon les envies et les besoins de la classe mais aussi des nouvelles idées qui me venaient à l'esprit après des discussions avec la directrice ou dans les autres classes auxquelles j'enseignais à l'AF.

### ***1.2. Questionnaires aux anciens***

Parmi ces autres classes, j'avais le cours de préparation DELF B1 dont un des apprenants avait fait l'expérience 1AFC et à qui j'ai proposé un questionnaire pour me faire une idée du contenu des cours des années précédentes. Il y avait participé deux ans auparavant. Des événements à l'AF m'ont aussi permis de rencontrer d'autres participants au programme. Contrairement à l'apprenant de mon cours, celui que j'ai rencontré était à ce moment-là en pleine année scolaire en France, il avait donc participé au cours l'année précédente. De même, dans les classes dans lesquelles j'intervenais au « gymnasium », deux apprenantes revenaient en cours lors des vacances scolaires françaises ; j'ai pu leur soumettre le même questionnaire (en annexe).

Dans ce questionnaire, je les interroge sur leurs motivations à partir en France et également sur leurs impressions une fois dans le pays (ce qui les a marqués en positif ou négatif). Je leur demande de réfléchir à des différences entre les deux pays qu'ils auraient pu remarquer, qui seraient pour moi une source pour la conception : savoir ce qui choque pour mieux préparer les nouvelles promotions d'apprenants. Néanmoins, la formulation que j'ai choisie n'était probablement pas la bonne car beaucoup ont parlé du programme en lui-même et non du cours. Les conditions d'envoi en France sont parfois complexes : les apprenants tchèques peuvent apprendre au dernier moment (une semaine ou deux avant le début de la rentrée scolaire) dans quelle famille et quel lycée ils seront, ce qui leur laisse une marge assez fine de préparation. L'une des apprenantes interrogées m'a expliquée qu'elle avait changé 3 fois de famille d'accueil. Par ailleurs, du cours en lui-même, peu avait gardé une trace écrite. Bien que je n'en susses pas plus à ce moment de la conception,

j'avais eu quelques éclairages quant à l'image que se font les lycéens tchèques de la France. Il me restait à connaître les prochains apprenants.

### ***1.3. Dossiers de candidature et entretiens***

Comme je l'ai indiqué dans la première partie du mémoire, j'ai pu assister à une partie des entretiens des candidats au programme. J'ai rencontré 3 lycéennes très motivées à l'idée de vivre en France, et leurs parents, un peu stressés à l'idée de laisser leur enfant partir à l'étranger. J'ai posé quelques questions aux candidates, concernant leurs hobbies ou leur motivation, comme les autres membres du jury. Elles étaient prévenues du thème de l'entretien, c'était donc un entretien pour voir comment elles s'exprimaient en français.

Je n'ai pas pu voir tous les candidats du programme lors des entretiens, néanmoins j'ai pu regarder leur dossier de candidature. Pour des raisons de confidentialités, je n'ai pas pu ni les garder, ni les photocopier. Cependant, j'ai noté ce que chacun attendait de l'expérience : découvrir la vie scolaire et sociale en France et améliorer leur français. Certains préféraient être en grande ville, d'autres dans un petit village pour être plus proches des gens. La plupart avait peur de ne pas se faire d'amis en France.

Après ces rencontres et ces lectures, nous nous sommes accordées avec la directrice sur le nombre de séances et j'ai pu m'atteler à la conception du programme de cours.

## ***2. Syllabus***

Le programme de cours, ou syllabus, s'est fait assez rapidement. Une fois la structure formée, je pouvais préciser séance après séance les activités et les documents que je voulais mettre en place pendant les cours. La structure définitive et retravaillée est disponible en annexe du mémoire. J'ai retenu cinq séances principales qui, selon moi, se rapportent le plus à la problématique de l'interculturel. Elles sont plus ou moins toutes élaborées selon le même schéma : immersion dans le sujet, exposition au thème, réemploi.

### ***2.1. Séances principales***

#### ***2.1.1. La première séance***

La première séance est bien évidemment une séance charnière dans le programme de formation. C'est le moment où chacun se rencontre (l'enseignant et ses apprenants ; les apprenants entre eux) et où on donne le rythme et l'atmosphère du cours. J'ai donc commencé par une activité de brise-glace avec un jeu de société (le Dixit), une activité qu'on peut appeler activité linguistique autour des chiffres et des lettres à épeler, un temps

pour le premier questionnaire et surtout un document authentique sur la rencontre de l'autre « à la française » avec une vidéo *Karambolage* sur l'art de la bise. Enfin, une dernière activité de réemploi avec une mise en situation par groupe de 2. C'est avant tout une séance de révisions : se présenter, parler de soi et connaître les chiffres et les lettres sont des thèmes abordés très vite (si ce n'est en premier) dans l'apprentissage des langues. La vidéo, bien qu'un peu datée au niveau de la forme, apporte au niveau du fond des informations utiles à l'apprenant d'un point de vue culturel et interculturel. La difficulté peut se faire dans la compréhension orale selon le niveau de l'apprenant. C'est une activité que j'ai reprise des notes de l'enseignante précédente.

#### 2.1.2. La séance 4

Cette séance s'intéresse aux registres de langue. Je pensais qu'il était nécessaire d'enseigner aux apprenants que selon le contexte et la personne à laquelle ils s'adressent, la façon de s'exprimer va être différente. La langue française (parmi d'autres) a la particularité du vouvoiement qu'il est important de maîtriser. La première activité que je leur ai proposée est une activité d'immersion dans le sujet à l'aide d'images. La deuxième activité est une analyse de phrases où il faut repérer les différentes façons, selon les registres, d'exprimer la même idée. Une activité de réemploi suit cette analyse : l'apprenant doit utiliser le bon registre selon la situation de communication dans laquelle il se trouve. Je leur propose un exercice de transposition à faire à la maison pour travailler leur production écrite.

#### 2.1.3. La séance 5

Pour cette séance, je voulais cibler le rythme de vie des Français et le comparer avec celui des Tchèques. J'ai centré la comparaison sur le rythme scolaire très différent de celui que les apprenants connaissent. En effet, suite aux nombreuses discussions dans mes autres cours à l'AF, j'ai remarqué qu'à Plzeň les élèves du « gymnasium » n'ont cours que le matin. L'heure la plus tardive à laquelle ils peuvent sortir est 15h. L'après-midi est consacré aux activités extrascolaires (club de sport, cours de musique, ...) ou bien s'ils ont l'âge, un « petit boulot ». De même, la durée d'un cours est beaucoup plus courte que celle d'un cours en France (40 ou 45 minutes). Il y a également des pauses plus longues entre les cours. Cette fois-ci, je n'ai pas fait d'immersion dans le sujet, je propose directement un remue-méninge par groupe de deux, ensuite il y a une mise en commun et une discussion avec le groupe-classe. J'ai également fait une grande partie de transmission par rapport aux

différences que j'avais observées lors de mes interventions dans les « gymnasium » de la ville. La deuxième activité est un questionnaire que je voulais réutiliser ensuite pour une autre séance concernant le portrait d'un Français et d'un Tchèque.

#### 2.1.4. La séance 8

La séance 8 est une séance totalement dédiée aux stéréotypes. La première activité est le visionnage de la vidéo *Cliché !* que j'avais préalablement monté. J'ai supprimé certains passages qui ne me paraissaient pas pertinents et qui, selon moi, auraient pu leur causer des problèmes de compréhension. C'étaient des passages plutôt politiques. Après le visionnage, je leur proposais un débat et une discussion : qu'en avaient-ils pensé ? Avaient-ils les mêmes visions ? En ont-ils d'autres... ? J'ai proposé un questionnaire en support lors du deuxième visionnage pour guider leur réflexion. Je finissais la séance sur une introduction au langage

#### 2.1.5. La séance 11

L'avant-dernière séance du syllabus est une présentation de l'expérience des anciens participants du programme qui revenaient tout juste de France. C'est l'occasion pour les apprenants du cours d'avoir des conseils et des retours sur ce qu'ils vont vivre. Ils allaient voir concrètement à quoi ressemblerait leur prochaine expérience. Je voulais que la séance se déroule le plus possible en français, pour que je puisse comprendre ce qu'ils disent et pour leur montrer une diversité de français. J'espérais qu'avec des personnes de leur âge ils puissent s'exprimer et poser des questions. J'avais également préparé une activité supplémentaire si les intervenants ne pouvaient pas venir.

### **2.2. *Autres séances***

Les autres séances se concentraient sur des aspects pratiques et linguistiques du français. Je ne vais pas décrire toutes les autres séances mais je peux les présenter brièvement.

Le programme stipule qu'ils partiront en internat et en famille d'accueil le weekend. Il était important de cibler une partie des séances sur le déroulement des cours en France. J'en ai conçu certaines autour de la prise de notes et de l'expression orale (les exposés oraux), afin de les préparer à ce qu'ils pourraient vivre une fois au lycée. Je pensais que les apprenants devaient être sensibilisés aux expressions idiomatiques qui sont pour nous une évidence mais qui pour les étrangers peuvent être un vrai casse-tête. Enfin,

je voulais les préparer à des situations pratiques, de la vie quotidienne, telles que la consultation chez le médecin, l'alimentation, la latéralité... De même, j'ai imaginé des « fiches étudiantes » avec une courte reprise de ce qui a été vu en cours afin qu'ils puissent avoir des informations « clés en main » avant de partir, quelque chose de lisible et clair qu'ils puissent emmener avec eux s'ils le souhaitent. La dernière séance était un quiz qui reprenait la globalité de ce qui avait été fait au cours des derniers mois. Il m'a demandé une assez longue préparation car je voulais qu'il soit amusant pour eux et qu'il y ait une diversité dans le thème et les questions.

Dans tous les cas, j'ai essayé de leur concevoir des activités pratiques, motivantes et applicables à ce qu'ils pourraient vivre une fois en France. J'ai privilégié des documents authentiques récents et je faisais mon possible pour adapter chaque activité à leur objectif : le séjour en France.

Une fois la conception des premières séances engagée, il me tardait de voir leur application en classe.

### **3. Premiers cours**

Les premiers cours ont débuté au début du mois d'avril et allaient s'étendre jusqu'à la fin du mois de juin. Après les entretiens et la lecture des dossiers de candidature des apprenants, je devais, en tant qu'enseignante, réussir à créer une cohésion dans ce nouveau groupe classe.

#### **3.1. Découverte des apprenants**

La première séance et le brise-glace à l'aide du jeu du Dixit m'ont permis d'avoir une idée de leur niveau de français en interaction et de leurs attitudes face à moi. Cela me permettait aussi de réorganiser mon programme de cours selon leurs difficultés ou leurs envies (est-ce qu'ils apprécient les mises en situation, est-ce qu'ils veulent un apport linguistique fort... ?).

J'ai pu remarquer assez vite leur timidité et visualiser les apprenants moteurs de la classe, ceux qui osent s'exprimer un peu plus que les autres. Il y en avait deux qui semblaient plus à l'aise avec la langue et qui posaient des questions. Environ trois apprenants semblaient parfois très stressés à l'idée de parler. Comme il s'agissait de la première séance seulement, j'espérais qu'ils évoluent au cours des mois, qu'ils se laissent un peu porter par le cours. J'essayais, autant que faire se peut, de rendre le cours informel et décontracté, comme ce que je pouvais faire dans les cours de conversation à l'AF afin de

les détendre. Par ailleurs, j'ai privilégié des activités de groupe pour ne pas les laisser seul face à la classe et essayer de créer un lien entre eux, étant donné qu'ils ne se connaissaient pas tous.

### ***3.2. Les questionnaires des apprenants***

Le premier questionnaire que j'ai récupéré m'a servi à recentrer mon organisation du programme autour de ce dont ils avaient envie et besoin. J'ai pu aussi voir leur niveau à l'écrit et j'ai noté quelques problèmes de compréhension. Je me suis inspirée d'un questionnaire que l'enseignante précédente avait conçu. Néanmoins, comme elle parlait tchèque, elle a proposé les questions en français et en tchèque. Comme je n'ai aucune notion de cette langue et que trouver un traducteur était assez problématique à cette période-là (l'assistante de direction tchèque partait en congés et c'est elle qui était en charge de toutes les traductions). J'ai décidé de leur proposer le questionnaire en français et ils avaient le choix de répondre en français ou en anglais.

### ***3.3. Réorganisation***

Suite à ces deux points, j'ai pu réorganiser le programme que j'avais prévu. Parce que je les avais trouvés très timides, je voulais travailler sur leur compétence en production orale et en interaction. Il fallait que je mette en place des activités qui leur permettent de s'exprimer tout en leur transmettant des informations nécessaires à leur séjour et à la vie à laquelle ils seront confrontés. Après la première mise en situation de communication, j'ai vu qu'ils en avaient l'habitude. C'est très fréquent dans les cours de français au « gymnasium » que les enseignants proposent ce genre d'activités, car elles sont également très présentes dans les manuels utilisés (Le nouvel Edito B1, 2012 notamment). Je me suis dit que garder une activité à laquelle ils sont habitués pouvait être bénéfique pour eux dans l'intégration au cours.

Après cette présentation de ma démarche de conception, je peux maintenant continuer vers l'analyse de cette démarche et du projet en lui-même.

## Chapitre 6. Analyse du projet de stage

Ce chapitre porte sur l'analyse de ma démarche didactique et de mon projet de stage. Je me pose la question de la priorité de l'interculturalité dans la mise en place de mon programme et l'importance des cours un peu plus méthodologiques en rapport avec la vie de classe en France. Le deuxième point de mon analyse porte sur les représentations et comment je m'y suis prise pour travailler sur celles-ci au cours des séances.

### *1. L'interculturalité : en faire une priorité ?*

Le projet de stage s'articulait principalement autour des pratiques interculturelles. Je pensais cibler mon programme de formation sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants. Néanmoins, ce cours suggérait également une préparation à la méthodologie de la vie de classe en France : il fallait les préparer non seulement à l'arrivée dans un nouveau pays et une nouvelle culture, mais également à travailler au lycée français.

#### *1.1. Les séances basées sur les pratiques culturelles*

Les séances devaient être basées sur les pratiques culturelles, c'est-à-dire qu'une place importante au culturel devait être faite. Lors des échanges avec l'ancienne directrice, il était fait mention de comparaison entre les deux cultures (tchèque et française). Je voyais l'interculturalité comme la prise de conscience de sa culture ou ses cultures par la confrontation à l'Autre, afin d'éviter l'ethnocentrisme et les jugements.

##### 1.1.1. Mon expérience personnelle

Pour moi, rester dans le respect des cultures de chacun était primordial. En tant qu'enseignante stagiaire, j'étais moi-même en train de vivre une expérience interculturelle avec ce stage en pays étranger, parmi les apprenants tchèques en résidence universitaire et les étudiants ERASMUS de la ville, ainsi que toutes les personnes que je rencontrais au cours du séjour dans ce pays. J'étais à même de comprendre le choc et ce qui différenciait les deux pays. Néanmoins, et parce que chaque individu ressent et vit les événements différemment, je ne pouvais pas faire un inventaire général des différences et des ressemblances : des choses peuvent me choquer, m'étonner ou me surprendre, mais ce n'est pas forcément le cas pour toutes les personnes qui ont été confrontées à cette situation. Il fallait donc que je puise dans des différences significatives et générales, tout en

nuançant le propos auprès des apprenants pour ne pas les enfermer dans une idée fermée de ce que pouvait être la France (ou même les Français).

### 1.1.2. La bise

Une des premières différences à mettre au jour est celle de la bise. Bien qu'elle soit une particularité célèbre de la culture française, je me sentais obligée d'en parler. De ce que j'ai pu observer, j'ai seulement vu les Tchèques se serrer la main ou se faire un signe de la main pour se saluer. Les Français se font la bise et il est souvent attendu des étrangers qu'ils la fassent aussi. La vidéo *Karambolage* que j'ai utilisé pour la présentation de cette pratique mettait en avant les différences avec l'Allemagne et montrait le point de vue des Allemands qui voyaient cela comme une perte de temps, surtout lors des soirées entre amis. Cette vidéo correspondait pour moi à un bel exemple d'interculturalité. En effet, les apprenants, en voyant cette vidéo, pouvaient prendre conscience d'une pratique française et ainsi en comprendre l'importance. Dans cette vidéo, il y a beaucoup de nuances et d'explications qui peuvent permettre à l'apprenant de s'interroger sur cette pratique « si française ».

Par ailleurs, lors de l'intervention des anciennes participantes (la transcription est disponible en annexe), j'ai pu remarquer l'étonnement de ma classe lorsque les anciennes participantes se sont fait la bise en quittant le cours. Elles avaient adopté cette pratique, elles y étaient habituées en France et ont continué à le faire entre elles une fois de retour en République tchèque. Tous les apprenants ont ri, même les anciennes participantes qui se rendaient compte de ce qu'elles étaient en train de faire : pour les apprenants, cela a dû leur paraître très étrange que des Tchèques se fassent la bise. Pour les anciennes participantes, ce devait être amusant de continuer à pratiquer la bise, comme si elles n'étaient jamais rentrées de France ou bien simplement que cette expérience a changé leurs habitudes. Il faut noter qu'elles n'étaient rentrées que depuis une ou deux semaines.

### 1.1.3. L'utilisation des registres

J'ai pris en compte le travail sur les registres comme un travail sur l'interculturel car les registres sont une marque de socioculturel. Il faut savoir à qui l'on parle pour utiliser le registre qui convient et les normes culturelles qui correspondent. Les apprenants vont être confrontés à des personnes de statuts différents du leur (le proviseur, les professeurs, les surveillants, le CPE...), il me semblait alors important de les préparer à jongler avec ces registres pour ne pas se retrouver en situation de communication

interculturelle problématique. En effet, il ne suffit pas de connaître qu'en France, on vouvoie, il faut également savoir :

- qui on vouvoie ;
- pourquoi ;
- à quel moment on peut basculer dans le tutoiement (ou non).

Bien que le vouvoiement envers un enseignant soit quelque chose que les apprenants connaissaient (ils me vouvoaient lors des premières rencontres), les différents registres ne sont peut-être pas quelque chose dont ils avaient l'habitude. Travailler sur la différence entre le registre courant et familier était nécessaire pour les préparer à interagir avec les différents groupes auxquels ils seront confrontés (les camarades de classe, la famille d'accueil, le corps enseignant et administratif du lycée-internat).

La présentation des différents registres avec un exercice de classement suivi des mises en situations me semblait être une bonne idée. Néanmoins, et à cause de la contrainte du temps (durée des séances et de la session), je ne pouvais qu'effleurer le sujet. En effet, la séance s'est déroulée très rapidement, tout s'enchaînait assez vite et, au vu des performances des mises en situation, je ne pense pas que les apprenants aient bien saisi l'objectif socioculturel qu'il y avait derrière. Par ailleurs, étant donné que les mises en situation se faisaient entre apprenants, il leur était parfois difficile de jouer le rôle de l'interlocuteur de « statut hiérarchique supérieur ».

#### 1.1.4. Intervention des anciennes participantes

C'est cette avant-dernière séance qui selon moi leur a apporté le plus d'informations et d'explications concernant les pratiques culturelles des Français. Le fait d'avoir des membres de leurs propres groupes (régional et générationnel, au minimum) qui narrent leurs expériences en France me conduit à penser que l'impact de leur discours sera plus fort que tout ce que j'ai pu dire. Elles ont chacune vécu une expérience différente et peuvent nuancer les images de la France et ses habitants. Il suffit de voir les échanges en classe (copie de l'annexe 8 en page 22 du volume 2 de ce mémoire) :

I1 : Bah après, il faut savoir que les français ils ont toujours le temps et ils ont toujours des grèves (rires)

I2 : Oui

I1 : Je sais pas si c'est, si c'est bon pour euh, pour ta travail

I2 : Les grèves des trains. Ca peut arriver, ça dépend où vous allez être au lycée...

I1 : Mais franchement des grèves, soyez prêtes parce que euh il annule des trains, c'est normal que vous allez je sais pas dans la ville, vous voulez prendre euh le train, c'est à midi et vous venez à la gare : la grève, des trains sont annulés

I2 : Mais euh par exemple moi, je prenais le train chaque vendredi soir et chaque lundi matin donc c'était à peu près 30 semaines on va dire, et il y avait la grève 2 dernières semaines. Donc toute l'année c'était bon mais les deux dernières semaines en mai, il y avait la grève, c'était un problème, j'attendais deux heures à la gare complètement.

I1 : Ou sinon c'est annulé (rires)

I2 : Parce que j'avais le train mais c'était annulé donc le temps d'être...

I1 : J'ai dit ça parce que pour nous ici, on a jamais de grèves, on fait pas genre, là ils ont déjà habitués « ah bah d'accord, il y a la grève ça va on prend pas le train, on y va demain. (rires) mais nous on est franchement. Nan mais c'est toujours comme ça, chez nous y'a [incompréhensible] 5 minutes on est déjà « facho qu'est-ce qu'il fait ? il est où ? et là bah, tant pis, on va prendre le train demain

I2 : Et les français ils ont du temps, pour tout. Vous voulez quelque chose ? vous attendez deux trois jours

[...]

(IT)

E : Mais c'est vrai euh... Après pour les grèves vous dites, les français ont du temps, je pense que c'est beaucoup en Franche-Comté parce que, en région parisienne

I1 : Ah oui ! C'est ça oui !

E : Les Français sont pas contents

I1 : Vraiment oui, quand j'étais à Paris c'était ah lolololo comme ça comme ça, on a pas le temps il faut se dépêcher, oui c'est ça. Parce qu'en Franche-Comté ils sont plus des agriculteurs comme ça, on a des vaches, on a des fromages tout ça (rires) Nan mais je rigole mais

E : Mais c'est, y'a plus de euh, y'a moins de personnes en Franche-Comté qu'en région parisienne

I1 : Moi si je suis, si je veux vivre en France, je veux vivre à Paris ou à côté des villes plus grandes comme ça, des régions... pas Franche-Comté, ça m'intéresse pas beaucoup (rires), nan mais y'a rien (rires)

On note ici que I1 emploie au début de l'extrait le terme « toujours » alors que I2 nuance petit à petit son propos en expliquant son expérience. Confronter les apprenants à ce genre de discours me semble être une bonne manière pour eux de ne pas faire des généralités et de prendre conscience que même si on observe une attitude ou une action récurrente, on ne peut pas l'appliquer à toute la population.

Ces trois exemples extraits de séances centrées sur les pratiques culturelles montrent bien la difficulté d'appliquer une didactique de l'interculturel en particulier, en raison des contraintes du cours et de la salle de classe. Même si les apprenants sont confrontés à des discours et des mises en situation qui suscitent chez eux une réflexion, je ne peux que supposer quant à leur capacité réelle de décentration. De même, j'espère que le travail que j'ai fourni auprès d'eux puisse leur permettre de se construire ce que Martine Abdallah Pretceille appelle une compétence pragmatique dans la communication interculturelle. Je n'ai malheureusement pas les moyens d'observer les résultats. Néanmoins, je crois que le travail de comparaison entre les deux cultures (française et tchèque) était la solution idoine à ces problèmes de temps que j'ai rencontrés au cours de mon stage.

### ***1.2. Les séances basées sur du Français de scolarisation<sup>7</sup>***

Le travail sur les pratiques culturelles et le développement de la compétence interculturelle des apprenants devaient se faire en lien avec des apports méthodologiques proches du Fscol. En effet, les apprenants vont se retrouver dans un lycée français sans avoir au préalable une culture éducative similaire à la leur.

#### **1.2.1. Le « gymnasium » tchèque**

Pour avoir visité les salles de classes de quelques « gymnasium » tchèques, l'équivalent des lycées à Plzeň et dans le pays, j'ai pu noter quelques différences. Il y a déjà une différence dans l'organisation des niveaux et dans la notation : le « gymnasium » correspond grossièrement aux années collège et lycée, ce qui signifie qu'au sein de l'établissement se côtoient des élèves de 11 ans et des élèves de 18 ans. Dans les couloirs, on peut voir des décorations, des affichages et des présentations d'élèves plus variés les uns que les autres. Concernant l'évaluation, les élèves sont notés de 1 à 5, 1 étant la note la plus élevée. Tout ceci est bien différent de ce qui peut exister dans un lycée public français.

---

<sup>7</sup> Désormais Fscol

Lors de la première réunion d'informations, des documents ont été distribués aux parents et aux élèves souhaitant candidater au programme 1 an en Franche-Comté. Dans ces derniers, il y avait des remarques sur ce système mais aussi une explication concernant les filières française : S, ES, L. Chaque candidat doit choisir une spécialité pour entrer en classe de première en France. Il était important d'éclaircir ces points. Comme j'ai assisté à cette réunion, je savais que l'information était passée au sein des candidats et que je pouvais me concentrer sur les autres points méthodologiques auxquels ils seraient confrontés une fois arrivée au lycée.

### 1.2.2. La prise de notes

La prise de notes est un point essentiel lorsqu'on étudie au lycée : il est important de pouvoir repérer et noter les informations les plus pertinentes pour apprendre le contenu d'un cours une fois rentré chez soi. C'est une difficulté beaucoup plus grande lorsque le contenu est en langue étrangère. Je voulais donc les préparer à cet aspect significatif de l'enseignement en France avec une séance basée sur un cours d'histoire. En les mettant dans la situation d'un cours d'histoire, je pensais qu'ils pourraient avoir un aperçu de ce qui est demandé à un lycéen français. J'ai prévenu que la séance serait certainement assez lourde et fatigante pour eux car elle leur demanderait une concentration optimale. De même, puisqu'ils vont être confrontés à une activité typique d'un lycée, je voulais être au plus proche de ce qui existe en termes de phrasé de cours d'histoire. C'est pourquoi j'ai pris des exemples d'un manuel d'histoire qu'une lycéenne française m'a envoyé. Lors de la mise en situation, je leur ai demandé de prendre en notes les informations qu'ils comprenaient, les mots qu'ils reconnaissaient ainsi que les chiffres ou les dates. Je savais d'avance que c'était une activité difficile pour eux d'un point de vue linguistique. Je voulais les mettre dans cette situation difficile pour être avec eux lors de la surprise ou de la frustration. Lorsque j'ai commencé à lire le cours d'histoire, j'ai utilisé du vocabulaire spécifique qui les a déroutés : ils m'ont tous regardé avec des yeux grands ouverts et ont commencé à rire. Le but principal était de voir leur niveau de compréhension orale mais aussi de les rassurer quant au contenu d'un cours d'histoire. Je ne voulais pas qu'ils soient seuls dans cette situation et je voulais qu'ils voient la réaction des autres apprenants. L'apprenante « moteur » fut une des premières à s'étonner de la difficulté.

Poser des questions sur leurs ressentis et leurs appréhensions fut une des premières étapes. Je pouvais ainsi les rassurer ou les conseiller sur la façon dont ils pouvaient écarter

ou esquiver ces problèmes. Ma démarche était plutôt de leur faire subir un choc puis de les aider sur les stratégies d'évitement ou de compensation qu'ils auraient à mettre en place.

## ***2. Les représentations : comment les questionner ?***

Les chercheurs en didactique sont plutôt unanimes : une bonne façon de travailler l'interculturel en classe est de travailler sur les représentations. Il s'agit pour l'enseignant de découvrir quelles sont ces représentations et de les questionner. Lors de ma conception de programme de formation, j'ai voulu travailler sur les représentations que les apprenants avaient de la langue et des Français.

### ***2.1. L'importance de la séance 5***

C'est la séance 5 qui a pris le plus d'importance, avec la séance 8, car elles avaient toutes les deux un lien avec les stéréotypes, outils très fréquents pour questionner les représentations.

J'ai commencé la séance en leur demandant une description de leur routine quotidienne :

- A quelle heure se réveillent-ils ?
- Que mangent-ils au petit-déjeuner ?
- Combien de temps restent-ils en classe ?
- Quels hobbies ont-ils ?...

#### **2.1.1. Le remue-méninge**

Le faire sous forme de remue-méninges n'était pas assez efficace au début, j'ai donc interrogé les apprenants les uns après les autres. C'est un peu contraire à ma façon de voir l'enseignement-apprentissage : je ne pense pas qu'interroger constamment les apprenants soit bénéfique ; certains ont peur, certains n'ont aucune idée, certains ne sont pas intéressés. Il est préférable selon moi de laisser les apprenants participer au moment où ils en ont envie. Néanmoins, on risque d'avoir des silences très fréquemment, surtout face à une classe timide ou en insécurité linguistique. C'est pourquoi j'ai toujours dû les solliciter personnellement, en les pointant du doigt ou en les appelant par leur prénom. Il s'avère d'ailleurs que certains apprenants qui avaient peur de parler (sûrement dans l'inquiétude de se tromper) donnaient des réponses tout à fait surprenantes et apportaient une nouvelle perspective à la classe, contrairement à ce qu'ils pourraient croire. J'essayais

de les encourager et de les décontracter le plus possible ; je ne manquais pas une occasion de les féliciter pour leur participation ou leur intervention.

### 2.1.2. La comparaison

Une fois le remue-méninge abouti et la routine quotidienne tchèque mise au jour, je leur ai demandé leur idée de ce qu'est celle des Français. Au niveau du petit-déjeuner, ils m'ont très vite mentionné les croissants et pains au chocolat, mais pour le reste, aucun n'a osé s'exprimer sur leurs hobbies, les temps de classe... Je leur ai montré des emplois du temps (dénichés sur internet, disponibles sur les sites de certains lycées en France) de classe de première ES et S afin qu'ils aient une idée de ce qui existe. Et j'ai ensuite donné beaucoup d'informations. La comparaison s'est vite arrêtée et je me suis retrouvée à faire comme une sorte de cours magistral sur les règles de vie au lycée, l'organisation des repas, les comportements à avoir en classe... J'ai parfois essayé de comparer avec ce que je voyais dans les « gymnasium » et de leur poser des questions, mais la participation avait chuté et ils sont retournés dans leur silence habituel. Donner leur avis devant la classe avait l'air d'être une épreuve pour eux.

### 2.1.3. Le questionnaire

J'ai opté pour un questionnaire pour terminer le cours<sup>8</sup>. J'ai expliqué qu'il s'agissait d'un questionnaire nécessaire pour mes études et qu'ils n'étaient pas les seuls à le recevoir, car je ne voulais pas influencer la séance 8 et le visionnage de la vidéo. Avant de les laisser répondre, je me suis assurée qu'ils avaient bien compris chaque question et qu'ils avaient saisi l'intégralité des réponses à fournir, pour ne pas récupérer des questions inutilisables (comme lors du premier questionnaire où certains apprenants n'avaient pas compris quelques questions).

Je leur ai proposé 20 mots (en français et en tchèque) parmi lesquelles ils devaient en sélectionner 5 qui représentaient selon eux :

- la France
- le français
- les Français.

---

<sup>8</sup> Annexe 4, page 7 du *Volume 2* de ce mémoire.

Ils devaient expliquer et justifier à chaque catégorie et pour chaque mot pour quelles raisons ils avaient choisi ce terme.

Cette activité n'avait pas de but didactique à proprement parler : je ne leur ai pas demandé d'échanger leur questionnaire en classe et nous n'en avons pas discuté ensemble. Je l'ai utilisé simplement pour me faire une idée de leurs représentations. Dans le dernier chapitre du mémoire, je développe les résultats de ces questionnaires.

## **2.2. « Cliché ! » pour la séance 8**

Lors de la séance 8, je voulais retravailler sur les stéréotypes car je n'avais pas eu le temps de la projeter pour la séance 5. Cela faisait une coupure et quelque chose d'un peu plus léger après la séance 7, la préparation au cours d'histoire et à la prise de notes, qui avait été assez difficile pour eux. La vidéo *Cliché !*<sup>9</sup> créée par Cédric Villain (2011) est un support didactique intéressant et accessible même à des niveaux débutants. Je n'ai pas utilisé toute la vidéo, j'ai coupé certains passages que je considérais inappropriés à la classe, soit parce qu'ils mentionnaient des informations politiques que je ne souhaitais pas expliciter, soit parce qu'ils ne me paraissaient pas adéquats pour le public.

### 2.2.1. Premier visionnage

Après m'être assurée qu'ils n'avaient pas eu de problème de compréhension, je leur ai demandé leur avis sur la vidéo : sont-ils d'accord avec ce qu'ils ont vu ? Avaient-ils les mêmes idées sur les Français ? Ont-ils découvert quelque chose de nouveau sur les Français ? Ont-ils d'autres stéréotypes ? J'ai été très désarçonnée par la toute première réponse qu'un des apprenants a donnée :

E : [...] Et du coup, quelles sont vos réactions face à ça ? // Julien, dis-nous tout.

J : C'était intéressant mais oui euh beaucoup de personnes qui n'habitent pas en France pensent tous les choses c'est vrai.

Je pensais arriver à cette réponse au bout de plusieurs échanges avec la classe et non directement. Selon moi, les stéréotypes doivent être expliqués, pas forcément déconstruits dans le sens où il ne faut pas toujours les réfuter complètement ou les voir comme des mensonges. Dans la partie 2 de ce mémoire, j'ai pu expliquer le rôle des stéréotypes, ces images figées qui renforcent la cohésion au sein d'un groupe. Je n'ai pas

---

<sup>9</sup> (disponible sur Youtube ou sur le site <http://www.cedric-villain.info/cliche/>)

osé lui en demander plus, je voulais d'abord avoir l'avis des autres apprenants. Je suis revenue plus tard sur son idée et il a pu développer :

E : Julien, tout à l'heure tu as dit quelque chose de très intéressant, tu as dit que les clichés des personnes, dans la vidéo, c'est des clichés que des personnes pouvaient avoir qui n'ont pas euh, visité la France, qui ne sont jamais allées en France, est-ce que toi, tu es déjà allé en France ?

J : euh oui. J'étais en France.

E : et du coup, est-ce que tu es capable de dire que tout ce qu'on a vu dans la vidéo, ce n'est pas vrai et c'est des mensonges, ou c'est vraiment des clichés, et il ne faut pas les croire parce que les Français sont autrement. Comment tu te situes par rapport à cette vidéo ?

J : euh.. C'est vrai, les personnes goutent les baguettes.

E : oui. Après... ?

J : Et aussi, les croissants.

E : oui

J : Euh, aussi, le champagne, c'est (incompréhensible) je pense. (rires)

E : Ca dépend. Est-ce que tu penses qu'on boit du champagne comme en République tchèque vous pouvez boire de la bière ?

J : oui. En République tchèque, beaucoup de personne boivent de bière

E : Oui, mais alors, est-ce que tu penses que les Français boivent euh, aussi fréquemment du champagne que les Tchèques boivent aussi fréquemment de la bière.

J : Noon (rires)

E : non ? Sinon, on aurait vraiment beaucoup d'argent !! Le champagne c'est un petit cher ! D'autres clichés que toi tu... ?

J : C'est vrai les Français avoir bon cuisine.

E : oui ? Alors que dans la vidéo, ce qui est intéressant qu'ils disaient c'est on mange de la viande de cheval, on mange des escargots, on mange du fromage qui sent mauvais, on mange des grenouilles, et pourtant, malgré ces 4 ingrédients, notre cuisine est la plus réputée dans le monde, ou est très réputée dans le monde. Qu'est-ce que vous pensez de ça ? Evelyne ?

Ev : C'est difficile. Euh mais, je pense que ce n'est pas grâce à ces choses mais elles sont toutes bonnes et bon autre chose sont bons aussi, non seulement les grenouilles et les escargots.

E : ok. Est-ce que vous avez envie de goûter les grenouilles et les escargots ? une fois en France ?

(non de la tête, rires)

Avec ces réponses, J. mentionne ses représentations, communes chez les étrangers, sur la France et les Français. De manière générale, il reprend des idées présentes dans la vidéo, mais seulement les idées positives. Lorsqu'une autre apprenante intervient, elle continue sur le thème de la gastronomie française qu'il avait abordé en mentionnant que les ingrédients sont tous bons et nuance un peu son propos en disant que même si les ingrédients ne sont pas bons, il y en a d'autres qui peuvent l'être. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de faire leur propre expérience dans ce domaine, ils n'ont pas envie ! Je trouvais ce comportement très cocasse. Comme s'ils avaient peur, en goûtant une particularité culinaire française, ne pas aimer et ainsi de changer leur image positive sur la gastronomie du pays.

### 2.2.2. Le questionnaire

Pour la deuxième partie du cours, je leur ai proposé un questionnaire (en annexes) à remplir. J'ai voulu guider leur réflexion vers les stéréotypes qu'ils connaissent sur eux-mêmes, pour observer quelles sont les représentations qu'ils ont sur leur pays, comment ils imaginent que les autres les voient, eux, membres de la culture tchèque. La première question de mon questionnaire qui visait les différents stéréotypes de la vidéo *Cliché !* n'était pas vraiment bien formulée : la consigne n'est pas suffisamment claire et s'ils l'ont bien comprise, ils perdaient du temps à écrire ou donner un titre à chaque cliché qu'ils voyaient dans la vidéo. Parmi les résultats, ils sont tous d'accord entre eux pour dire que les Français :

- sont élégants.
- mangent des croissants et des baguettes.
- ont plus de vacances que les Tchèques.
- font la grève mais pas toujours.

Noter tous les stéréotypes dans le questionnaire était quelque chose d'un peu fastidieux pour eux ; j'aurais dû sélectionner des clichés afin de réduire leur temps de réponse et ils auraient pu se concentrer sur une explication ou sur une opinion par rapport au cliché. Néanmoins, certains apprenants ont justifié leur choix, ont indiqué qu'ils ne connaissaient pas certains clichés ou bien qu'ils n'étaient tout simplement pas d'accord avec la vidéo.

Encore une fois, j'aurais aimé qu'ils puissent s'échanger les questionnaires et qu'on discute de ce qui a été dit dans les réponses, mais je n'avais pas compté que le premier temps de discussion soit aussi long (beaucoup de digression sur les personnages français qu'ils connaissaient) et que les réponses au questionnaire prennent autant de temps. Je n'ai pas pu finir la séance comme escompté avec une vidéo sur un tout autre thème (le langage « jeune »). J'aurais peut-être dû faire un questionnaire mieux adapté et facile à remplir (proposer à l'avance les clichés, proposer des questions « cafétéria » avec 4 propositions de réponses comme « tout à fait d'accord », « moyennement d'accord », « pas vraiment d'accord » ou « pas du tout d'accord »...) qui permette un gain de temps assez conséquent pour la suite des activités.

### 2.2.3. La discussion sur les Tchèques

Même si la plupart des questions étaient déjà dans le questionnaire, j'ai repris cette base pour continuer la réflexion des stéréotypes sur les Tchèques cette fois-ci. Par contrainte de temps, j'ai lu brièvement les réponses de quelques apprenants et à partir de ces réponses j'ai essayé de les pousser à approfondir leur réflexion. Néanmoins, j'ai eu beaucoup de mal à le faire car il fallait, encore une fois, constamment les questionner. Je ne veux pas forcer les choses et je n'ai pas osé questionner plus en détails leur opinion. D'une part parce qu'ils étaient très timides et j'avais peur de les mettre mal à l'aise. D'autre part parce qu'ils n'avaient tout simplement pas d'idée sur le moment. C'est pourquoi je crois qu'il faudrait, avec ce public, répartir le travail sur plusieurs séances, pour les laisser s'imprégner du thème et les laisser se forger une opinion. Par ailleurs, je crois qu'ils ne sont pas habitués à donner leur avis. D'après mes expériences au « gymnasium » et dans les cours de conversation à l'AF, j'ai toujours trouvé difficile d'avoir l'avis des apprenants sur un sujet. Ils restent très simples dans leur réponse, qu'elle que soit leur niveau.

De manière générale, pour ces activités, je n'ai pas osé pousser la conversation trop loin de peur de les mettre mal à l'aise et qu'ils ne veulent plus participer aux prochaines séances. Par ailleurs, je me sentais un peu prise par le temps et par les impératifs de la préparation au départ. Comme c'est souvent le cas, on privilégie des activités liées à des objectifs pragmatiques plutôt que sur des objectifs plus réflexifs tels que les représentations de soi et de l'Autre.

### ***2.3. L'intervention des anciennes participantes lors de la séance 11***

La séance 11 était basée sur l'intervention de trois anciennes participantes du programme qui revenaient tout juste de France. L'ancienne directrice et enseignante avait l'habitude de le faire les années précédentes et, d'après le retour des anciens participants sur les cours de préparation, ce genre d'intervention était ce qui les motivait encore plus à partir. C'était donc une opportunité à ne pas manquer pour :

- consolider leur motivation et leur envie
- avoir des retours sur l'expérience par des personnes de leur génération et de même nationalité.

Par ailleurs, ces 3 intervenantes devaient présenter devant la Région de Plzeň (un équivalent du Conseil Général en France) un exposé sur leur expérience devant les organisateurs du programme de l'Ambassade française à Prague. C'était l'occasion pour elles de s'y préparer mais également de discuter de choses plus informelles, dans une langue plus familière.

#### **2.3.1. Première intervenante**

La première intervenante<sup>10</sup> est une étudiante que j'avais eu l'occasion de rencontrer plusieurs fois : lors des vacances dans son lycée en France, elle revenait en République tchèque pour suivre les cours de français au « gymnasium » dans lequel j'intervenais. Très sociable, elle a bien voulu présenter son expérience en classe. Je voulais que mes apprenants se rendent compte de l'impact de son séjour en France sur ses compétences en français. Elle est passée d'un niveau A2-B1 à un niveau C1. Son professeur pense qu'elle pourrait passer l'examen du DALF C1. C'est une vraie passionnée du français et de la France. Je sais qu'elle s'était très bien intégrée dans sa classe et dans sa famille. Pour le programme, une intervention comme la sienne a été très bénéfique ! Elle a su présenter son expérience en conseillant les apprenants, en leur donnant des informations qu'elle aurait voulu avoir et celles qui lui semblaient importantes. Malgré un petit côté moralisateur, elle a su exposer les bons côtés comme les mauvais de la vie en France. Voici, selon moi, quelques extraits représentatifs de son intervention :

I1 : [...] Euh ca, j'ai pris des photos de le première resto où j'ai mangé [inaudible]

---

<sup>10</sup> Notée II dans les extraits de transcription qui suivent.

[...] C'est juste pour montrer comment c'est les restaurants là bas. Après ça [rires], c'est quand je suis venue daaans, au supermarché pour la première fois. Y'a plein de fromages, y'a pas juste 3-4 fromages comme chez nous, y'a franchement tout des types de fromages, vous pouvez trouver n'importe quoi et ils sont tous bons, il faut tout goûter, [rires]

I2 : Surtout comté

I1 : Oui voilà, comté et morbier et tout ça.

[...]

I1 : Ca vient de la région et... chaque famille a du comté. Et donc là j'étais choquée avec les baguettes, y'a tout des types de baguettes. // ils mangent toujours des baguettes, c'est toujours (rires). // Après, je sais pas si vous voyez bien mais c'est l'emploi du temps, [indications techniques non retranscrites] Donc voilà, ca c'était lundi, on a eu cours le matin, jusqu'à jusqu'à 10h à peu près. Non 11h

[...]

I1 : Donc, vous avez une heure pour manger à la cantine, vous êtes obligés de manger à la cantine, après [...] comme tu peux le voir c'est pas super chouette l'emploi du temps, là par exemple on finit à 16h50 mais là on a fini à 11h ou à 13h donc ça change toujours et...c'est un peu bizarre, c'est pas comme chez nous, quand on a chaque jour 6h, 6h, 5h, 7h, mais là franchement, c'est tout décalé, y'a 2h de cours, 2h de rien, donc c'est comme ça (rires), nous bien sûr on n'est pas habitué, parce que franchement on a jusqu'à... le plus qu'on a c'est 16h à peu près et là franchement jusqu'à 18h c'était très chiant d'être en cours jusqu'à 18h et histoire et géo (rires)

I2 : T'avais 2h de d'histoire ?

I1 : Ouais. Et franchement, c'est 2h, c'est pas 45 minutes, c'est 2h, ça dure 2h franchement, et puis y'a pas beaucoup de pauses... ou vous pouvez pas manger entre les cours (rires) donc c'est juste là [montre au tableau] pour manger et puis là. Et sinon vous mangez pas. [...] Franchement, plutôt mangez là [montre au tableau] et mais pas entre les cours, parce qu'il faut pas manger dans les classes, il faut pas boire dans les classes... // On mange du cheval (rires). Je sais pas s'ils vous ont forcé de... ? J'ai pas mangé moi

[...]

I1 : Mais soyez prêtes que ils mangent le cheval. Même comme ça, c'est dans le super marché.

[...]

I1 : C'était la première resto où je suis arrêtée avec ma famille et c'était parce que... franchement je pensais que je parle bien au début et je suis venue en France j'ai compris que bonjour merci au revoir et c'est tout (rires) je savais pas parler j'ai-je j'ai pensé que je parle normalement, je ... ouais c'est que je suis forte, euh je j'ai eu commencer 5 ans je crois et je pensais « bah ça va (rires) venir en France je vais parler bien après ils ont commencé de parler « blublu blu » comme ça et (rires) doucement doucement. // Même au restaurant, j'ai pris la le menu et y'avait tout en français pas anglais mais rien du tout

I2 : [chevauchement] mais, mais, moi à la fin en mai on est allé en Alsace, je sais pas menu et vous pouvez me dire c'est quoi, c'est quoi (mime un menu) c'est quoi c'est quoi

[...]

I1 : Donc quelques ch, j'ai préparé quelques conseils pour vous, quelque chose qui faut faire, qu'il faut pas faire, et... et ce qu'il faut faire pour progresser votre français, bah je vais parler de mes expériences que je fais que je m'ai aidé. Donc euh première chose c'est parler parler parler, franchement même si vous dites des n'importe quoi, si si vous parlez avec des gens, avec des mots qu'ils comprennent pas et tout ça il faut parler quand même, il faut essayer, il faut, même si vous savez que vous parlez pas bien que vous parlez avec grand accent, ça change tout avec le temps ça change, mais franchement il faut au début, il faut parler, il faut essayer de dire quelque chose, de demander, ne pas avoir peur et tout ça parce que mon amie elle a eu peur toute l'année elle a pas parlé donc c'était toujours moi qui a essayé de parler et moi j'ai parlé avec grand accent encore pire que elle, mais elle a eu juste peur donc il faut pas avoir peur, il faut franchement parler, ils vont pas se moquer, s'ils vont se moquer, vous pouvez...

I2 : Ce ne sont pas des amis.

I1 : Ouais voilà, mais franchement essayez de parler.

Lors de ses interventions, j'essayais parfois de nuancer son propos, en tant qu'informateur plus qu'en tant que transmetteur de savoir. J'ai passé plus de temps, pendant cette séance, à suivre son expérience et à observer les apprenants qu'à diriger le cours. J'étais plus un animateur de conversation. Je crois que ce genre d'activité et d'intervention ont beaucoup été appréciées par les apprenants qui n'ont pas hésité à intervenir (en tchèque malheureusement) : j'ai décelé beaucoup de sourire et de rires tout au long de l'heure.

### 2.3.2. Deuxième intervention

Les deux autres intervenantes<sup>11</sup> ont exposé moins longtemps leur expérience (environ 20 minutes) mais elles ont participé activement à la présentation de la première élève. Elles intervenaient surtout pour nuancer les propos de la première intervenante et donner une idée de ce qui se passait dans d'autres lycées français :

I1 : Chaque matin on a eu des céréales, euuh, des fruits, jus d'oranges, yaourt ou des baguettes avec la confiture, beurre et tout ça, vous pouvez toujours choisir, en plus y'avait chocolat chaud, café, du thé (rires) Mais ça dépend quel lycée ouais.

E : Parce que vous, c'était pas comme ça ?

I2 : (rires) Non ohoh

I1 : Faut pas écouter les filles, ok ? rires

---

<sup>11</sup> Notées I2 et I3 dans les extraits de transcription qui suivent.

I2 : Nous c'était baguette, confiture, quelques. Une fois par semaine des céréales.

I1 : Nous une fois par semaine c'était croissant ou petit pain au chocolat

I2 : Et une fois la nutella, mais pas chaque semaine, euh peut-être il y avait yaour(t) (rires)

I1 : Oh non les pauvres

I2 : Et c'était tout (rires)

[...]

E : Même si vous écrivez pas beaucoup, si vous dites des phrases qui ne sont pas correctes, ce n'est pas grave parce que vous avez participé, et les profs ils aiment bien, ça aide à leur cours, ça aide à ce qu'ils avancent.

I2 : Mais c'est... vous ne devez pas toujours, s'ils le demandent. Les profs demandent quelque chose, c'est pas pour que, de participer c'est pas que, vous devez répondre aux questions, mais c'est aussi que vous posez des questions dès que vous comprenez pas

I1 : Oui (chevauchement) ouais ouais ouais

I2 : Demandez ! et après le prof va savoir que vous voulez faire quelque chose

I1 : Ouais c'est ça, ouais c'est ça

I2 : Vous voulez participer dans le cours. Moi, j'avais des problèmes en maths et en physique, parce que, il y avait beaucoup expliquer pourquoi vous avez fait ça et ça et j'ai demandé, et « comment je dois écrire la phrase pour que c'est correct ? » Elle m'a dit, elle m'a... aidé. J'avais des problèmes avec la calculatrice, parce que je comprenais rien avec la calculatrice. C'est très compliqué

[...]

I1 : Bah après, il faut savoir que les français ils ont toujours le temps et ils ont toujours des grèves (rires)

I2 : Oui

I1 : Je sais pas si c'est, si c'est bon pour euh, pour ta travail

I2 : Les grèves des trains. Ca peut arriver, ça dépend où vous allez être au lycée...

I1 : Mais franchement des grèves, soyez prêtes parce que euh il annule des trains, c'est normal que vous allez je sais pas dans la ville, vous voulez prendre euh le train, c'est à midi et vous venez à la gare : la grève, des trains sont annulés

I2 : Mais euh par exemple moi, je prenais le train chaque vendredi soir et chaque lundi matin donc c'était à peu près 30 semaines on va dire, et il y avait la grève 2 dernières semaines. Donc

toute l'année c'était bon mais les deux dernières semaines en mai, il y avait la grève, c'était un problème, j'attendais deux heures à la gare complètement.

Elles ont cependant présenté beaucoup plus d'éléments en tchèque (c'est pourquoi il n'y a pas ou peu de transcription de leur présentation). J'ai noté par ailleurs que les apprenants ont nettement plus participé dès que la discussion se faisait en tchèque, ce qui est assez naturel et évident. Par ailleurs, je trouvais qu'il était bon pour eux d'avoir des personnes qui ont vécu une expérience qu'ils s'approprient à vivre, surtout parce qu'ils ont tous la même nationalité, la même culture éducative, régionale et générationnelle. Malgré les questionnaires et les observations que j'ai fait lors de la conception des cours, le récit d'expérience d'une personne de son groupe a un impact beaucoup plus conséquent sur la concentration, l'intérêt et la participation des apprenants. C'est pourquoi j'ai pris beaucoup de recul lors de cette deuxième intervention et que je n'ai pas trop insisté pour que les apprenants posent des questions en français. Je ne voulais pas les restreindre dans leur intérêt et leurs interrogations. Je ne savais pas s'ils allaient avoir l'occasion de poser ce genre de questions.

Cette analyse de mon projet montre bien les différentes démarches que j'ai essayé d'adopter, qui ont fonctionné ou non et les contraintes qui ont façonné mon travail. Je pense que je suis restée parfois dans la réserve et dans le retrait pour ne pas mettre mal à l'aise de jeunes apprenants. Je ne voulais pas les effrayer et j'espère qu'ils auront assimilé les savoirs des activités auxquelles ils ont participé dans ce cours afin de profiter pleinement de leur séjour en France, dans un esprit serein et confiant, sans jugement aucun vis-à-vis de la culture (ou des cultures) du pays qui les accueille.

Suite à cette analyse, je vais pouvoir passer à l'interprétation des résultats.

## Chapitre 7. Interprétation des résultats

Ce dernier chapitre porte sur mon interprétation des résultats. Je m'appuie principalement sur les questionnaires que j'ai fait circuler en classe et sur les observations que j'ai notées pendant les cours. La première partie du chapitre sera dédiée à la représentation que les apprenants se font de la France et de leur pays. La deuxième partie exposera les difficultés que j'avais dans la communication avec eux. Enfin la dernière partie révélera les modifications que j'ai pu ou que je pourrais apporter à ce programme de formation suite à mes expériences avec cette classe.

### *1. La France ou l'exotisme de l'ouest*

Dès les cours de conversation avec l'AF, j'ai pu remarquer une nette fascination par les apprenants tchèques pour la France. Quel que soit leur âge ou leur niveau, il y a un réel penchant pour le pays, pour sa langue et pour sa culture.

#### *1.1. Mise en valeur du pays*

Il en était de même pour ma classe d'1AFC<sup>12</sup>. Par des questionnaires et les interventions des anciennes participantes, j'ai pu découvrir une mise en valeur de la France, pays dans lequel ils vont séjourner.

##### 1.1.1. Le questionnaire sur les représentations

J'ai préparé un questionnaire<sup>13</sup> pour repérer leurs représentations de la langue française, de la France et des Français. Lors de la conception du questionnaire, j'ai toujours essayé de trouver autant d'adjectifs mélioratifs que péjoratifs (ou neutres) afin d'être la plus objective possible.

Sans réelle surprise, j'ai remarqué une nette tendance pour les termes mélioratifs avec des quasi-unanimités concernant la langue (« élégant » et « beau »), bien que « difficile » (terme que j'interprète comme péjoratif), soit également sélectionné par la majeure partie de la classe. Voici les résultats, sous forme d'histogramme, des réponses données par les apprenants.

---

<sup>12</sup> 1AFC : préparation 1 an en Franche-Comté.

<sup>13</sup> Annexe 4, p7 du *Volume 2* du mémoire.

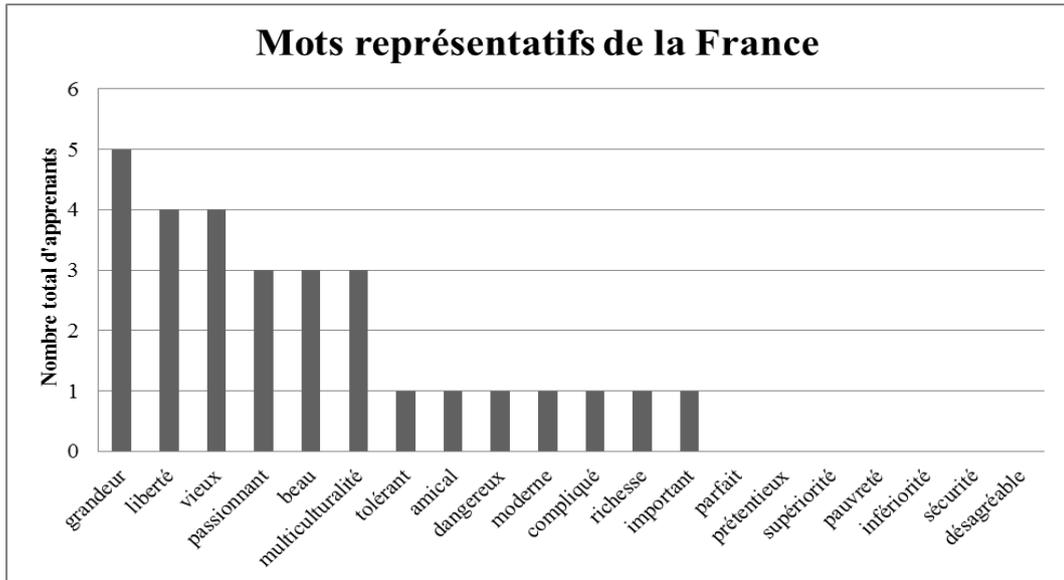


Figure 3 : Histogramme des mots représentatifs de la France

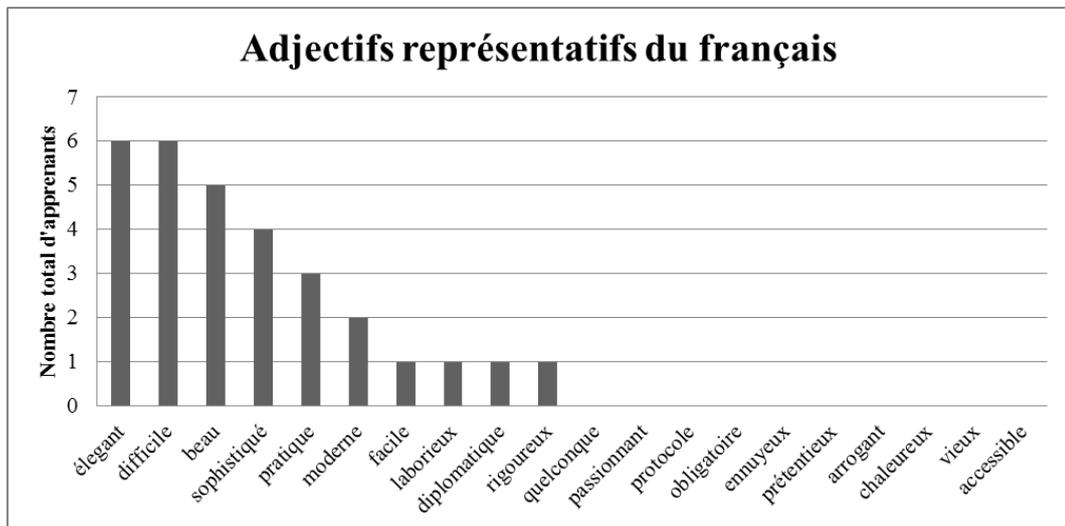


Figure 2 : Histogramme des adj. représentatifs du français

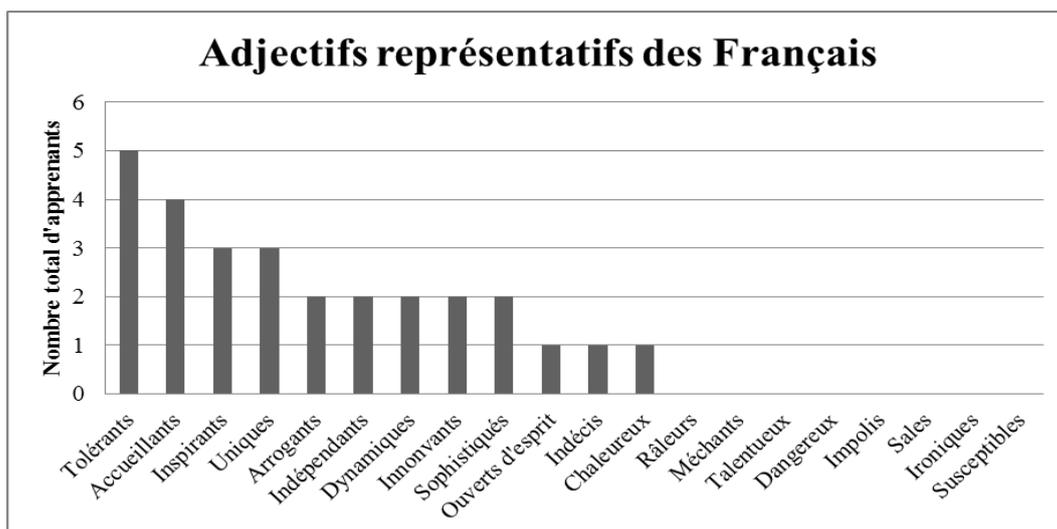


Figure 4 : Histogramme des adj. représentatifs des Français

D'après ces résultats, je note que les termes sélectionnés par les apprenants apportent tous une idée de beauté ou de supériorité fascinante pour le pays ou ses membres. Je peux dire, qu'au sein de ce groupe d'apprenants, il y a une certaine tendance à l'exotisme de la France. Leurs représentations sont presque figées et pourraient être prises pour des stéréotypes, néanmoins, je pense que les apprenants les feront évoluer après leur expérience en France, après un contact quotidien auprès de ce groupe et de cette culture qui les impressionnent tant.

### 1.1.2. Les interventions des anciennes participantes

Lorsque les anciennes participantes au programme sont intervenues dans le cours, je voulais qu'elles apportent de nouvelles représentations à la classe. Provenant du même groupe social et culturel que celui de ma classe, l'impact de leur intervention sur leurs représentations doit être assez significatif. Il s'avère que la première intervenante jonglait bien entre les bons côtés et les mauvais côtés de son expérience, ses chocs et ses coups de cœurs. Néanmoins, il y avait certaines tournures qui montraient que, pour elle, la France et la culture française avaient quelque chose de « mieux ».

I1 : Ca c'était midi, quand on a mangé. J'adore des haricots (rires) c'est trop bon (murmures), ils mangent ça toujours avec euh la viande

I3 : J'aime pas (rires), c'était pas bon.

I1 : Je sais pas, chez nous, **j'ai... j'ai tout aimé.**

Ou encore :

Il : C'est un peu ça parce que mercredi, si vous avez vu le, mercredi vous avez pas les cours après midi, **c'est bien c'est parfait, ça j'aime bien, je préférerais ça ici**, comme ça vous avez l'après-midi est libre, et comme ça des Français temps en temps ils ont l'après midi de libre à la papetrie, dans le petit ville, c'est fermé après-midi, donc il faut bien regarder au début ce qui est ouvert, ce qui est fermé euh le mercredi après-midi et tout ça

Bien que cela ne corresponde pas forcément à ce que pense le groupe classe, il était intéressant de voir qu'elle transmettait beaucoup d'informations mélioratives aux apprenants. J'ai discuté de manière informelle avec cette intervenante et j'ai pu voir toute la passion qu'elle éprouvait pour la France et sa culture.

### ***1.2. Dévalorisation de leur nation***

D'un côté, ils mettent sur un piédestal ce qui touche à la culture française, de l'autre, ils se dévalorisent complètement en tant que pays et culture. Dans mes interventions au « gymnasium » et dans les cours de conversation, j'avais déjà noté une certaine dévalorisation de leur pays et de leur culture. Avec le questionnaire que j'ai proposé aux apprenants du cours 1AFC, j'ai eu des réponses allant dans ce sens. En voici quelques-unes. Aux questions 7 et 8 : « Selon vous, quelle est l'opinion des Français sur les Tchèques ? Pourquoi ? » puis « Etes-vous d'accord avec cette vision des Tchèques ? »

7. «**Démodé/Vieillot** – parce que les Tchèques ne sont pas innovants »  
8. « Oui parce que c'est vrai. »

7. « Un peu **retardé** pour le Français (...) »  
8. « Je pense que les Français peuvent penser que nous sommes un peu retardé comme les pays orientaux mais je ne pense pas ça. »

7. « Je pense que les Français **ne connaissent pas la République tchèque** et quand ils connaissent, ils ne traitent pas avec nous parce que nous sommes **une petite nation** ».

7. « Je pense que la plupart des Français ne connaissent pas les Tchèque car notre République est **trop petite** ».

7. « Ils **ne connaissent pas la République tchèque**. Parce qu'ils apprennent seulement des choses sur la France ».

Chaque apprenant a son argumentation, mais en règle générale, ils considèrent que les Français ne connaissent pas leur pays. C'est pourquoi au questionnaire suivant je leur ai posé la question suivante : « qu'est-ce que vous voudriez dire à un étranger qui ne connaît pas la République tchèque ou les Tchèques ? ». J'avais espéré qu'ils puissent trouver de

bons côtés à leur pays et voir qu'ils n'y avaient pas à se dévaloriser ? La plupart des réponses faisaient la promotion touristique du pays (les monuments, la capitale, la nature) et une réponse a quand même attiré mon attention par sa tournure :

« Nous sommes assez petites, mais de temps en temps magnifiques aussi »

L'apprenant reste sur sa position de la petitesse de son pays mais essaie quand même d'y apporter une valorisation avec l'adjectif « magnifique ». La structure « de temps en temps » est également marquante puisqu'elle nuance cet adjectif : la République tchèque n'est valorisée que partiellement par cet apprenant.

Par ailleurs, j'ai pu discuter de ces représentations avec une amie qui avait séjourné en République tchèque pour savoir si c'était un comportement commun ou récurrent dans la population tchèque. Elle a appris le tchèque à l'université en France et a fait un séjour en tant qu'assistante à Prague. Ses apprenants étaient tous très étonnés qu'elle connaisse la langue et qu'elle s'intéresse même à la culture de leur pays. Même s'il ne faut pas généraliser sur ces points, je crois qu'on peut dire que les Tchèques ont une tendance à la dévalorisation et à l'infériorisation de leur pays et leur culture quand ils la comparent à la France.

## ***2. L'amélioration ou le changement de syllabus***

Le syllabus que l'on peut voir en annexe n'est pas celui que j'avais créé au départ. C'est déjà le fruit d'un travail réflexif, d'une prise de recul après les premières séances et également de la fin de session. J'ai remodelé chaque séance afin qu'elles aient une certaine uniformité, notamment dans la structure.

### ***2.1. La structure autour des expressions idiomatiques***

Après réflexion et vers la fin des séances, j'ai décidé de remodeler le syllabus et les séances dans la forme, peu dans le contenu, afin d'obtenir une uniformité, comme un fac-similé de manuel. Comme ce projet a été fait dans le but d'être réutilisé les années suivantes, je voulais laisser un travail assez clair et propre pour les prochains ou prochaines enseignant-e-s. J'ai eu l'idée de repenser mon syllabus et mes séances par rapport à des expressions idiomatiques. Ainsi, chaque séance était l'occasion de décrypter une expression idiomatique assez courante et d'entrer dans le thème du jour. Par exemple, la première séance basée sur la rencontre et la présentation de soi a pour expression « l'habit ne fait pas le moine », celle sur les habitudes quotidiennes des Français correspond à « se lever du pied gauche », et ainsi de suite. Je trouvais que cela apportait une petite touche

linguistique et culturelle. Je crois que le travail sur les expressions idiomatiques est un travail, certes difficile, mais important dans l'enseignement-apprentissage d'une langue car elles sont très symboliques d'une histoire et d'une culture. De plus, certaines expressions idiomatiques sont similaires en tchèque. Cela ajoute à l'impact interculturel : si les apprenants décèlent une ressemblance entre les deux cultures, une première étape vers le développement de leur compétence interculturelle est commencée, selon les dires de Christian Puren. Ils auront plus de facilité à « agir avec » des individus qui leur ressemblent et dont ils ont pu noter la similarité des expressions idiomatiques.

Néanmoins, je ne peux pas assurer que cette démarche fonctionne étant donné que j'y ai pensé une fois la session terminée. Par ailleurs, d'autres parties de mon syllabus n'ont pas toujours fonctionné.

## ***2.2. Qu'est-ce qui ne fonctionne pas et comment le changer ?***

Malgré mes tentatives pour impliquer les apprenants en classe, je me suis souvent retrouvée, comme je l'expliquais précédemment, face à des adolescents très timides et très silencieux. Après quelques discussions avec Silvie Payen, l'assistante de direction de l'AF qui a vu les générations précédentes de participants au programme, j'ai pu comprendre que j'étais confrontée à un groupe plutôt réservé par rapport aux groupes précédents.

### **2.2.1. Exemple d'une séance**

Une des activités qui n'a pas fonctionné du tout est celle d'une des toutes premières séances sur la situation dans l'espace. Je voulais que chaque groupe de deux ou trois apprenants puissent indiquer un chemin (et le comprendre) par rapport aux bâtiments et aux monuments qui existent en ville. Souvent, lorsqu'on cherche son chemin en ville et qu'on demande aux passants, ils indiquent des points de repères comme la mairie, la poste, pharmacie, la boulangerie, la banque, le bistro... Bien évidemment, il y a aussi des indications de noms de rue ou de latéralité. Néanmoins, j'avais précisé dans la consigne qu'il fallait utiliser les termes correspondant aux bâtiments et aux monuments de la ville. Lors de la mise en situation, ils n'ont fait que reproduire l'exercice précédent qui consistait à donner des indications de latéralité (prendre à gauche, tourner à droite, à l'intersection...). La différence que j'avais faite était dans la ville dans laquelle ils devaient évoluer. Je leur avais distribué une carte de la ville de Besançon pour le premier exercice et une carte de la ville de Plzeň pour le deuxième, en me disant qu'ils connaissaient la ville

puisqu'ils y habitent tous. Je crois que cette activité n'a pas fonctionné comme je l'avais souhaité à cause de plusieurs points :

- L'explication donnée n'était pas assez claire.
- L'exercice était trop similaire à ce qui avait été demandé juste avant.
- Ils n'ont pas vu l'intérêt de connaître ce genre situation.

Il aurait fallu que je m'explique plus clairement et plus lentement. J'ai compris de nombreuses fois par leurs regards et leurs silences que je parlais trop rapidement à certains moments. C'est à partir de cette séance et de ce dysfonctionnement dans l'activité que j'ai tenté d'approfondir mes explications, de les éclaircir et de baisser mon rythme de parole. Néanmoins, je reste persuadée que l'exercice peut leur être bénéfique, à eux ou aux autres générations de participants qui utiliseront peut-être mon programme de formation. Tous n'ont pas de smartphone avec GPS ou un sens de l'orientation infaillible et seront certainement confrontés à cette situation où le chemin qu'on leur indiquera sera truffé de ces indications. Par ailleurs, il pourrait s'agir d'une problématique relevant simplement de la personnalité des apprenants. Un autre groupe pourra être tout à fait réceptif à ce genre d'exercice.

### 2.2.2. Point de vue général

Il y aurait d'autres particularités de ce syllabus qui mériteraient des modifications, notamment la mise en place d'une tâche finale globale. Je voulais aussi faire que chaque séance soit sur un thème différent mais peut-être faudrait-il approfondir les thèmes plus longtemps de sorte que les apprenants soient suffisamment à l'aise avec le sujet. De même, essayer de leur proposer plusieurs activités par séance. J'ai fait le choix, certainement pas le meilleur, de faire le même genre d'activités à chaque séance. Cela pouvait paraître répétitif et ennuyeux à force. J'étais dans l'inquiétude de ne pas pouvoir finir tout ce que j'avais prévu pour le programme et j'étais prise par la contrainte du cours : selon moi, 12 séances non obligatoire pour préparer des apprenants à partir à l'étranger pour 1 an n'est pas suffisant pour réussir à faire preuve de recul sur sa propre vision de soi. C'est convenable pour les initier à la représentation de l'autre et aux stéréotypes, ça l'est moins pour obtenir des apprenants prêts à affronter toutes les différences. Toutefois, c'est peut-être aussi l'occasion pour eux de se former par eux-mêmes, au contact de l'autre, par l'expérience qu'ils vont vivre. Ce cours n'est finalement que le plongeoir duquel ils vont sauter.

Avec du recul, sur la globalité de mon programme, je pense qu'une activité de mise en situation par séance était nécessaire mais à cela il faudrait ajouter une activité qui puisse rassembler tous les apprenants dans un projet commun tout au long de la session. Je pensais à une sorte de carte mentale géante qu'ils auraient à confectionner tous ensemble pour présenter la Franche-Comté, les différences avec Plzeň et leur vie en République tchèque, mais également leurs envies, leurs impatiences, leurs peurs et les ressemblances avec la France. Ainsi, on ne perdrait pas de vue l'enjeu des pratiques culturelles et on développerait leur compétence interculturelle.

## Conclusion

« La ressemblance ne fait pas tant un comme la différence fait autre. Nature s'est obligée à ne rien faire d'autre, qui ne fut pas dissemblable »<sup>14</sup>. Montaigne trouve les mots pour parler du sentiment qui se développe en nous au contact de l'altérité. Les différents moments de mon programme de formation pour cette classe d'apprenants tchèques devaient les aider à saisir ces différences, se les approprier et à y déceler malgré tout des similarités avec le pays qui allait les accueillir.

D'une part, j'ai essayé tout au long du mémoire de montrer qu'une didactique de l'interculturel en particulier, dans le contexte dans lequel j'étais, n'était pas toujours applicable à cause des contraintes de temps, de personnalités d'apprenants ou de ma propre vision de l'enseignement. Je parlais du postulat que les apprenants tchèques avaient des représentations idéalisées et sans nuance du pays dans lequel ils allaient faire leur séjour et j'ai découvert finalement un groupe classe, certes possédant des stéréotypes, mais qui avaient déjà la conscience et l'ouverture d'esprit pour éviter de faire des généralités. D'autre part, même si je n'ai pas osé déconstruire les représentations mélioratives des apprenants, je ne pense pas qu'ils soient utiles de le faire : ils auront toute leur année scolaire en France pour se forger à loisir de nouvelles représentations ou modifier celles qui existent déjà. J'espère simplement que le fait d'avoir participé à ce cours leur aura fait prendre conscience de leur valeur en tant qu'individu appartenant à une culture tout aussi méritante d'être valorisée que celle qu'ils idéalisent. Je crois avant tout qu'en faisant l'expérience par eux-mêmes, la portée du travail sur leur compétence interculturelle sera plus grande et plus durable.

Mon action au sein de l'Alliance française de Plzeň n'a été que de courte durée, mais j'espère que le programme de formation pourra servir comme il se doit aux autres générations d'apprenants, malgré quelques fausses notes dans le programme. En effet, j'ai beaucoup ciblé sur les savoirs littéraires alors qu'un peu plus du tiers des apprenants allaient suivre une première scientifique. Certaines améliorations sont donc absolument nécessaires pour rendre ce que j'ai produit d'une bien meilleure qualité : un programme plus varié dans les activités, une tâche collective et des apports scientifiques.

---

<sup>14</sup> (Montaigne, *Essais*, III, 13)

Selon moi, c'est avec l'expérience au contact de l'autre que l'on est à même de se construire une représentation fonctionnelle et évolutive de soi et de l'autre, à condition bien évidemment d'être dans une optique bienveillante. C'est pourquoi le travail sur la décentration est une étape importante et nécessaire dans la didactique de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., & PORCHER, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- AMOSSY, R., & HERSCHBERG PIERROT, A. (2005). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Armand Colin.
- BERTHET, A., HUGOT, C., KIZIRIAN, V., SAMPSONIS, B., & WAENDENDRIES, M. (2006). *Alter Ego 1*. Paris: Hachette.
- CHABAT, A. (Réalisateur). (2002). *Astérix et Obélix : mission Cléopâtre* [Film].
- COHEN-EMERIQUE, M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. Dans J. DEMORGON, & E. LIPIANSKY, *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 301-305). Paris: Retz.
- COLLES, L. (2007). *Interculturel: des questions vives pour le temps présent*. Louvain-la-Neuve: EME.
- COLLES, L., DUFAYS, J.-L., & THYRION, F. (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?* Louvain-la-Neuve: EME.
- CUCHE, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- DELCOMMINETTE, B. (2006). Les représentations culturelles : obstacle ou atout dans la communication en langue étrangère ? Apport d'une lecture critique des médias. Dans C. CONDEL, J.-L. DUFAYS, & M. LEBRUN, *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels* (pp. 13-28). Louvain-la-Neuve: E.M.E.
- DINTILHAC, A., DE OLIVEIRA, A., RIPAUD, D., DUPLÉIX, D., & COCTON, M.-N. (2014). *Saison 2 Méthode de français*. Paris: Didier.
- DUPLÉIX, D., RIPAUD, D., CROS, I., COCTON, M.-N., & MRAZ, C. (2015). *Saison 3 - Méthode de français*. Paris: Didier.
- FERREOL, G., & JUCQUOIS, G. (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- GREGOIRE, M., & THIEVENAZ, O. (2003). *Grammaire progressive du français (600 exercices, intermédiaire)*. Paris: Clé International.
- HEU, E., ABOU-SAMRA, M., BRAUD, C., BRUNELLE, M., PERRARD, M., & PINSON, C. (2016). *Edito niveau A2*. Paris: Didier.
- HEU, E., ABOU-SAMRA, M., PERRARD, M., & PINSON, C. (2012). *Le nouvel Edito B1*. Paris: Didier.
- KIZIRIAN, V., DAILL, E., BERTHET, A., HUGOT, C., & WAENDENDRIES, M. (2012). *Alter Ego+ Niveau A1*. Paris: Hachette.
- LADMIRAL, J.-R., & LIPIANSKY, E. (1991). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Larousse*. (s.d.). Consulté le aout 1, 2016, sur [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr)
- MAHEO-LE COADIC, M., MIMRAN, R., & POISSON-QUINTON, S. (2002). *Grammaire expliquée du français*. Paris: Clé International.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- SALINS, G.-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier.
- TODOROV, T. (1988). *Nous et les Autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Le Seuil.
- VILLAIN, C. (Réalisateur). (2011). *Cliché!* [Film].

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

## Table des illustrations

Figure 1 : Logo de l'Alliance française de Plzeň.....	14
Figure 3 : Histogramme des adj. représentatifs du français .....	66
Figure 2 : Histogramme des mots représentatifs de la France .....	66
Figure 4 : Histogramme des adj. représentatifs des Français .....	67

## Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	6
<b>PARTIE 1 PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE.....</b>	<b>8</b>
<b>CHAPITRE 1. LE TERRAIN DE STAGE.....</b>	<b>9</b>
1.    La République tchèque.....	9
1.1. Un pays sans mer.....	9
1.2. Une relation historique avec la France.....	9
1.2.1.    La solidarité des nations.....	10
1.2.2.    La complication des relations.....	10
1.2.3.    L'amélioration de la coopération.....	11
1.3. Une place pour la francophonie à Plzeň.....	11
1.3.1.    La région de Plzeň.....	11
1.3.2.    La Capitale européenne de la culture 2015.....	12
1.3.3.    La problématique du français.....	13
2.    L'Alliance française.....	14
2.1. Brève présentation de la Fondation.....	14
2.2. D'une petite association à l'Alliance française.....	15
2.2.1.    Historique de l'association.....	15
2.2.2.    Locaux de l'association.....	15
2.3. De la promotion du français à la formation en français.....	16
2.3.1.    Les événements du semestre.....	16
2.3.2.    Les cours.....	17
3.    Les missions effectuées.....	18
3.1. Les cours particuliers.....	18
3.2. Les cours collectifs.....	19
3.2.1.    Les cours de conversation.....	19
3.2.2.    Les cours de préparation à une certification.....	19
3.2.3.    Les interventions au « gymnasium ».....	20
3.3. Les missions non didactiques.....	20
<b>CHAPITRE 2. LE PROBLEMATISATION DU PROJET DE STAGE.....</b>	<b>22</b>
1.    Le programme 1 an en Franche-Comté.....	22
1.1. L'objectif du programme.....	22
1.2. Les apprenants.....	22
1.3. Le cours.....	23
2.    La problématique articulée au projet.....	23
2.1. La didactique de l'interculturel.....	23
2.2. L'enseignement-apprentissage des langues-cultures.....	24
3.    La méthodologie du recueil des données.....	24
3.1. Les questionnaires.....	24
3.2. Les enregistrements.....	25
<b>PARTIE 2 ANCRAGE THEORIQUE : CULTURES, REPRESENTATIONS ET MARQUEURS DE L'IDENTITE.....</b>	<b>26</b>
<b>CHAPITRE 3. L'INTERCULTUREL : UNE RENCONTRE DES CULTURES.....</b>	<b>27</b>
1.    Une culture, des cultures.....	27
1.1. Civilisation ou culture.....	27
1.2. Langue ou culture.....	28
2.    L'éducation interculturelle.....	29
2.1. Présentation du concept.....	29
2.2. La communication interculturelle.....	29
3.    Les différentes méthodologies.....	30
3.1. Première période : XIX <sup>ème</sup> siècle – 1960.....	31
3.2. Deuxième période : 1980 à nos jours.....	31

3.3. Les moyens d'applications .....	32
CHAPITRE 4. LES REPRESENTATIONS DES LANGUES-CULTURES .....	34
1. L'image de l'autre : exotisme ou menace.....	34
1.1. Définition .....	34
1.2. La représentation négative .....	35
1.3. La représentation positive .....	35
2. L'image de soi : identité ou défaillance .....	36
2.1. L'identité dans l'altérité .....	37
2.2. La décentration .....	37
3. Le stéréotype : ethnocentrisme ou méfiance .....	38
3.1. Image issu d'un processus cognitif et social .....	38
3.2. Valeurs du stéréotype .....	39
<b>PARTIE 3 - CONCEPTION ET ANALYSE DU PROJET DE STAGE.....</b>	<b>40</b>
CHAPITRE 5. ELABORATION DU PROJET .....	41
1. Objectifs.....	41
1.1. Matière première.....	41
1.2. Questionnaires aux anciens .....	42
1.3. Dossiers de candidature et entretiens .....	43
2. Syllabus .....	43
2.1. Séances principales.....	43
2.1.1. La première séance .....	43
2.1.2. La séance 4.....	44
2.1.3. La séance 5.....	44
2.1.4. La séance 8.....	45
2.1.5. La séance 11 .....	45
2.2. Autres séances .....	45
3. Premiers cours .....	46
3.1. Découverte des apprenants.....	46
3.2. Les questionnaires des apprenants .....	47
3.3. Réorganisation .....	47
CHAPITRE 6. ANALYSE DU PROJET DE STAGE .....	48
1. L'interculturalité : en faire une priorité ? .....	48
1.1. Les séances basées sur les pratiques culturelles .....	48
1.1.1. Mon expérience personnelle.....	48
1.1.2. La bise .....	49
1.1.3. L'utilisation des registres.....	49
1.1.4. Intervention des anciennes participantes.....	50
1.2. Les séances basées sur du Français de scolarisation .....	52
1.2.1. Le « gymnasium » tchèque.....	52
1.2.2. La prise de notes .....	53
2. Les représentations : comment les questionner ? .....	54
2.1. L'importance de la séance 5.....	54
2.1.1. Le remue-méninge .....	54
2.1.2. La comparaison .....	55
2.1.3. Le questionnaire.....	55
2.2. « Cliché ! » pour la séance 8 .....	56
2.2.1. Premier visionnage .....	56
2.2.2. Le questionnaire.....	58
2.2.3. La discussion sur les Tchèques.....	59
2.3. L'intervention des anciennes participantes lors de la séance 11 .....	60
2.3.1. Première intervenante .....	60
2.3.2. Deuxième intervention.....	62
CHAPITRE 7. INTERPRETATION DES RESULTATS .....	65
1. La France ou l'exotisme de l'ouest.....	65
1.1. Mise en valeur du pays .....	65
1.1.1. Le questionnaire sur les représentations .....	65
1.1.2. Les interventions des anciennes participantes .....	67
1.2. Dévalorisation de leur nation .....	68
2. L'amélioration ou le changement de syllabus.....	69

2.1. La structure autour des expressions idiomatiques .....	69
2.2. Qu'est-ce qui ne fonctionne pas et comment le changer ?.....	70
2.2.1. Exemple d'une séance .....	70
2.2.2. Point de vue général.....	71
Conclusion .....	73
Bibliographie.....	75
Table des illustrations.....	77
Table des matières .....	78



**MOTS-CLÉS** : interculturel, culture, FLE, pratiques

### **RÉSUMÉ**

Ce mémoire de stage a pour but de présenter une pratique didactique dans un contexte particulier : celui de la préparation aux pratiques culturelles à un groupe d'apprenants tchèques de niveau A1-A2 qui vont séjourner pendant un an en France. Le cadre du mémoire se fera autour de la didactique de l'interculturel et des représentations des apprenants. Se posera la question d'une méthodologie à adopter pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures soumis à des contraintes organisationnelles au sein de l'établissement de stage. Il sera également l'occasion de revenir sur les notions de culture, de représentation et de rencontre avec l'altérité dans la formation de l'identité. Le mémoire présentera alors des exemples concrets issus de l'expérience du stage de cinq en mois en République tchèque au sein d'une Alliance française. (150 mots environ)

**KEYWORDS** : intercultural, culture, FFL, behaviours

### **ABSTRACT**

This essay aims at presenting a didactical practice in a specific context: preparing A1/A2-level Czech students to French cultural behaviors before a one-year stay in a French high school. The frame of the essay is built on the intercultural didactics and students images. We will deal with the question of which methodology to adopt in teaching/learning of language and culture under organizational boundaries in the internship's institution. At the same time, we will go through the concept of culture, images and meeting with otherness in the building of one's identity. This essay will be based upon real examples of a five-month internship experience in Czech Republic inside the institution Alliance française.