



HAL
open science

**La mise en œuvre de mallettes pédagogiques pour
exploiter le patrimoine culturel dans
l'enseignement-apprentissage du FLE : un dispositif
réalisé au Centre universitaire d'études françaises
(CUEF) en vue d'accompagner des visites guidées
proposées par l'office de tourisme de Grenoble**

Sofia Favaro Abaracon

► **To cite this version:**

Sofia Favaro Abaracon. La mise en œuvre de mallettes pédagogiques pour exploiter le patrimoine culturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE : un dispositif réalisé au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) en vue d'accompagner des visites guidées proposées par l'office de tourisme de Grenoble. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01695412

HAL Id: dumas-01695412

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01695412v1>

Submitted on 29 Jan 2018

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.



La mise en œuvre de mallettes pédagogiques pour exploiter le patrimoine culturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE : un dispositif réalisé au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) en vue d'accompagner des visites guidées proposées par l'office de tourisme de Grenoble

FAVARO ABARACON
Sofia

Sous la direction de Madame Catherine DAVID

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2017–2018



La mise en œuvre de mallettes pédagogiques pour exploiter le patrimoine culturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE : un dispositif réalisé au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) en vue d'accompagner des visites guidées proposées par l'office de tourisme de Grenoble

FAVARO ABARACON
Sofia

Sous la direction de Madame Catherine DAVID

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2017–2018

Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée lors de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord Madame David, en tant que ma directrice de mémoire, pour sa grande vocation et disponibilité, ainsi que pour ses précieux conseils et encouragements.

Je remercie également Madame Abou-Haidar de m'avoir accueillie si chaleureusement au sein du CUEF, aussi bien en tant qu'apprenante de FLE qu'en tant que stagiaire. Je tiens aussi à remercier Elsa pour sa motivation, son soutien et son guidage constant pendant mon stage. J'adresse mes remerciements à Valérie et Françoise pour leurs retours toujours très encourageants. J'adresse également ma reconnaissance à Alice, Pascale, Cathérine, Élisabeth, Anne Didelot et tous les enseignants qui ont accepté de tester les mallettes avec leurs groupes et qui m'ont permis de les enrichir avec leur expérience et leur travail. J'adresse enfin mes remerciements à toute l'équipe administrative du CUEF, qui m'a toujours accueillie avec le sourire et la bonne humeur.

Je désire aussi remercier mes amis qui m'ont accompagné de près ou de loin pendant ces quatre dernières années vécues en France.

Je remercie ma famille qui, malgré le fait qu'un océan nous sépare, m'a accompagnée et m'a soutenue tout au long de cette expérience.

Enfin, merci Martel pour ton soutien, ta tendresse et ta joie de vivre qui m'ont aidée à accomplir ce défi.

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 : FAVARO ABARACON.....

PRENOM : Sofia.....

DATE : 11 octobre 2017.....

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Présentation du stage.....	10
CHAPITRE 1. PRESENTATION DU CONTEXTE DU STAGE.....	11
1. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	11
2. L'OFFRE DE FORMATION	12
3. LE PROJET D'EVOLUTION DES COURS INTENSIFS	13
CHAPITRE 2. PRESENTATION DU PROJET A METTRE EN PLACE	17
1. LA COMMANDE DE STAGE	17
2. MES MISSIONS DE STAGE.....	19
CHAPITRE 3. LA METHODOLOGIE DE TRAVAIL.....	22
1. À LA RECHERCHE D'UN LIEN ENTRE « HORS-LES-MURS » ET « INTRA-MUROS »	22
2. UNE DEMARCHE D'INGENIERIE EN TROIS ETAPES.....	23
3. POUR UNE METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES « OBJECTIVANTE ».....	25
Partie 2 - Cadrage théorique	29
CHAPITRE 4. CULTURE ET PATRIMOINE	30
1. LA NOTION DE CULTURE.....	30
2. CULTURE ET SUBCULTURES	32
3. CULTURE CULTIVEE ET CULTURE ANTHROPOLOGIQUE.....	34
CHAPITRE 5. LANGUE ET CULTURE	38
1. QUELS LIENS ENTRE LANGUE ET CULTURE ?	38
2. DEUX EXPERIENCES INSPIRATRICES	40
CHAPITRE 6. CULTURE ET DIDACTIQUE DES LANGUES	46
1. UN RETOUR HISTORIQUE	46
2. LES COMPETENCES SELON LE CECRL	50
3. LA COMPETENCE CULTURELLE DANS L'APPROCHE ACTIONNELLE	52
Partie 3 - Analyse des résultats	59
CHAPITRE 7. PRESENTATION ET ANALYSE D'UNE MALLETTE PEDAGOGIQUE	60
1. ÉTAPE 1 : PREPARATION DE LA MALLETTE	61
2. ÉTAPE 2 : PRODUCTION DE LA MALLETTE	64
3. ÉTAPE 3 : REALISATION ET EVALUATION DE LA MALLETTE	72
CHAPITRE 8. LA MALLETTE PEDAGOGIQUE EN TANT QU'OUTIL D'ENSEIGNEMENT : LE RETOUR DES ENSEIGNANTS.....	79
1. LA PROGRESSION DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET LA CULTURE	79
2. LES LIENS ENTRE LA MALLETTE ET LA VISITE	83
3. LA SOUPLESSE DE L'OUTIL PEDAGOGIQUE	87
4. LES MANQUES DE LA MALLETTE « GRENOBLE ET SES FONTAINES »	89
CHAPITRE 9. LA MALLETTE PEDAGOGIQUE EN TANT QU'OUTIL D'APPRENTISSAGE : LE RETOUR DES ETUDIANTS	92
1. LA MALLETTE ET LA PREPARATION DE LA VISITE.....	92
2. LA PROGRESSION DES ETUDIANTS DANS LEUR APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET LA CULTURE	95
3. COMMENT ONT-ILS VECU L'EXPERIENCE DE LA VISITE ?.....	98

Conclusion	100
Bibliographie.....	102
Sigles et abréviations utilisés	105
Table des illustrations	106
Table des matières.....	107
MOTS-CLÉS : exploitation du patrimoine culturel, contexte homoglotte, activités hors les murs, compétence culturelle, compétence linguistique.	110
Annexes (volume 2)	

Introduction

L'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais, FLE) en contexte homoglotte offre un éventail de possibilités d'exploiter pédagogiquement le milieu pour qu'il constitue une source d'apprentissages, notamment l'opportunité d'organiser des activités hors les murs pour apprendre la langue et la culture en situation. En effet, la proximité immédiate du milieu dans lequel la langue cible est parlée, facilite la mise en place de certaines modalités de travail telles que des enquêtes de terrain ou des visites de sites historiques, qui contribuent à « *élargir l'espace d'apprentissage* » (Parpette, 2007, p. 30).

C'est le cas de mon projet de stage, dans lequel des étudiants de FLE participent à des visites guidées effectuées en français par un guide de l'Office de tourisme de Grenoble (désormais, OT). Ce dispositif pédagogique a été mis en place au Centre Universitaire d'Études Françaises (désormais, CUEF) dans le cadre d'un projet d'évolution de l'une de ses modalités de cours, les cours mensuels intensifs. Ce centre, fondé en 1896, constitue aujourd'hui un établissement d'excellence pour l'enseignement du FLE. Récemment devenu une composante de l'Université Grenoble Alpes (désormais, UGA), c'est avec encore plus de dynamisme qu'il met à l'œuvre son slogan « *Vivre le français au cœur des Alpes* ». En effet, à travers ses « *cours de français pensés hors les murs* », le CUEF invite ses étudiants à *vivre* la langue « *au cœur de l'UGA, sur le domaine universitaire et dans l'environnement grenoblois* »¹, et s'aligne ainsi avec la politique stratégique de l'UGA d'ancrage territorial et d'attractivité internationale.

En tant qu'apprenante de FLE et probablement influencée par mon parcours scientifique, j'avais tendance à avoir une vision très pragmatique de l'apprentissage de la langue, ne portant pas toujours un grand intérêt par ses aspects culturels. Ce n'a été qu'en tant qu'étudiante de master FLE que j'ai commencé à comprendre l'importance des dimensions culturelles et historiques dans l'apprentissage d'une langue. Ainsi, en plus de pouvoir découvrir sous une perspective différente le centre dans lequel je m'étais formée en tant qu'apprenante de FLE, ce stage m'a permis d'aborder la question de l'intérêt des étudiants par ces activités culturelles.

Les intérêts qu'offre le milieu homoglotte dans le cadre de l'enseignement de la langue et la culture en situation, sont bien connus dans le champ de la didactique du FLE.

¹ Extrait de la brochure présentant le catalogue de formations.

La connaissance et la meilleure compréhension de certains faits historiques et culturels peuvent en effet permettre, d'une part, d'approfondir la connaissance de la langue à travers notamment, l'accès à l'implicite (Porcher, 1995). D'autre part, accompagner des activités de découverte du milieu d'une réflexion (inter)culturelle, pourrait permettre de porter un autre regard sur le milieu d'accueil, et de mieux se situer par rapport à ce milieu avec lequel l'étudiant interagit quotidiennement (Beacco, 2000). Toutefois, pour atteindre ces objectifs, les activités de découverte du milieu, devraient être fortement intégrées aux cours, avec un accompagnement pédagogique adéquat, et non pas comme activités ayant un « *statut marginal* » (Parpette, 2007).

Dans cette perspective, le CUEF voudrait intégrer formellement et pédagogiquement les visites guidées effectuées avec l'OT au programme des cours, afin de coordonner ces activités hors les murs avec le travail réalisé en classe. Ainsi, pendant mon stage je me suis interrogée sur les moyens à mettre en œuvre pour établir des ponts entre ces deux situations d'apprentissage « hors-les-murs » et « intra-muros ». Comment éveiller l'intérêt des étudiants pour la thématique sur laquelle porte la visite ? De quelle manière les impliquer et les rendre actifs au cours de la visite ? Quelles activités proposer après, quel retour faire en classe ? Comment faire de cette expérience, une situation d'apprentissage linguistique et culturel ?

Dans mon mémoire, je chercherai donc à répondre à la problématique suivante :

Comment accompagner pédagogiquement des visites guidées en contexte homoglotte, de telle sorte que cette découverte du milieu permette de développer aussi bien la compétence culturelle, que les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique ?

Je tenterai de montrer que la conception et mise en place de mallettes pédagogiques qui proposent des activités de préparation dans le but d'éveiller l'intérêt des apprenants et d'anticiper d'éventuelles difficultés linguistiques et culturelles, permettent aux étudiants de mieux comprendre le contenu de la visite, ainsi que de progresser dans l'apprentissage de la langue et la culture. En outre, je voudrais montrer que la réalisation des activités et des tâches proposées dans ces mallettes, aussi bien en amont qu'en aval, implique activement les apprenants au cours de la visite et aide à intégrer cette dernière à la salle de classe, en lui conférant un statut de *vraie* situation d'apprentissage représentant un gain linguistique et culturel.

Pour ce faire, une démarche d'ingénierie en trois étapes a été mise en place, déterminée par les différentes phases de la conception des malettes pédagogiques. Une première phase consiste à la **préparation** de la malette, dans laquelle des échanges avec les guides de l'OT permettent de cerner les contenus linguistiques, culturels et historiques à travailler en amont de la visite, afin d'anticiper d'éventuelles difficultés et de créer un horizon d'attente. Une deuxième phase correspond à la **production** de la malette, dont l'évolution est déterminée par des échanges avec les responsables pédagogiques du centre, pour arriver à un produit fini qui sera réalisé et évalué lors d'une troisième phase. Cette troisième phase de **réalisation et évaluation** vise à vérifier la pertinence et validité de la malette ainsi qu'à analyser la manière dont elle est perçue, aussi bien par les enseignants que par les étudiants. Ainsi, elle se constitue, d'une part, d'observations des séances d'exploitation de la malette et d'observation de la visite, et d'autre part, d'entretiens avec les enseignants chargés d'exploiter la malette, ainsi que de questionnaires auprès des étudiants participant à la visite.

Dans la première partie de ce mémoire, je commencerai par présenter le contexte de mon stage et l'organisme d'accueil (Chapitre 1). J'exposerai ensuite le projet à mettre en place (Chapitre 2) à partir de la présentation de la commande de stage et des missions qui m'ont été confiées au sein du CUEF. Enfin, j'aborderai la méthodologie de travail (Chapitre 3) qui a structuré mon projet, à travers notamment la démarche d'ingénierie et la méthodologie de recueil des données mises en place.

Dans un deuxième temps, je me pencherai sur les repères théoriques sur lesquels je me suis basée pour construire ce mémoire. Ainsi, dans ce cadrage théorique, je traiterai d'abord les notions de culture et de patrimoine (Chapitre 4). J'analyserai ensuite les liens qu'entretiennent la langue et la culture (Chapitre 5), pour arriver enfin à la manière dont la culture est abordée par la didactique des langues (Chapitre 6).

Finalement, dans la troisième partie de ce travail, je présenterai l'analyse des résultats obtenus. Pour ce faire, je débiterai cette partie par la présentation et l'analyse d'une des six malettes conçues pendant mon stage (Chapitre 7). J'analyserai ensuite le point de vue des enseignantes ayant exploité la malette avec leurs groupes (Chapitre 8) et je terminerai par analyser le retour des étudiants ayant participé à cette expérience (Chapitre 9).

Partie 1

-

Présentation du stage

Chapitre 1. Présentation du contexte du stage

Dans ce chapitre, je présenterai dans un premier temps, le contexte institutionnel de la structure dans laquelle j'ai effectué mon stage : le CUEF de Grenoble. J'aborderai ensuite, son offre de formation et je développerai enfin le projet dans lequel s'inscrit ma commande de stage : le projet d'évolution d'une de ses modalités de cours, les cours intensifs.

1. Le contexte institutionnel

1.1. L'histoire du CUEF

Pour la réalisation de mon stage, j'ai été accueillie au CUEF, un centre d'enseignement du français qui a été fondé en 1896, par des personnalités de l'environnement universitaire, politique et industriel de Grenoble. La région grenobloise voyait à l'époque, une forte industrialisation et un afflux de main d'œuvre, suite à la découverte de l'énergie hydroélectrique. Ainsi, le centre, alors dénommé le Comité de Patronage des Étudiants Étrangers, avait une vocation d'accueil et d'enseignement du FLE aux salariés émigrés ainsi qu'à leurs familles, établis et travaillant à Grenoble.

En janvier 2012, le CUEF est devenu un service commun de l'Université Stendhal-Grenoble 3 et depuis janvier 2016, lors de la fusion des trois universités grenobloises, le CUEF est devenu une composante de l'UGA. Il fonctionne sur un modèle économique spécifique, ayant son propre budget, avec une majorité de personnels contractuels et une minorité de personnels titulaires. Il accueille chaque année environ 3000 étudiants d'une centaine de nationalités différentes et constitue un établissement d'excellence pour l'enseignement du FLE, ayant obtenu le label Qualité FLE depuis 2007.

1.2. Le CUEF au sein de l'UGA

En tant que composante de l'UGA, le CUEF représente un centre d'expérimentation de la recherche en didactique du FLE, ce qui lui permet de se développer aussi bien auprès des apprenants que des enseignants. En effet, le CUEF contribue à la formation d'enseignants et à la conception de matériel pédagogique en même temps qu'il assure le bon déroulement de projets de recherche et de formation à dimension internationale. Il est surtout un tremplin pour les étudiants non-francophones qui désirent poursuivre leurs études universitaires en France, quelle que soit leur spécialité.

Il suit également la politique et la stratégie de recherche, innovation et valorisation de l'UGA, notamment en ce qui concerne son ancrage territorial et son rayonnement international. En effet, l'UGA se propose d'être une université tournée vers l'internationale et en même temps, bien implantée dans son territoire : « *université de rang mondial, l'UGA a pour objectif d'accroître encore sa visibilité et son attractivité à l'international, tout en renforçant son ancrage territorial* ». Ainsi, « *construire une université attractive à l'international et pour son territoire* » constitue l'un des axes du projet stratégique de l'UGA sur la période 2016-2020².

Grâce à ses nombreux partenaires régionaux et internationaux, notamment l'OT de Grenoble Alpes Métropole, le CUEF joue à ce niveau, un rôle essentiel. Il entretient ainsi des relations privilégiées avec le service des Relations Territoriales et Internationales de l'UGA.

2. L'offre de formation

L'offre de formation de l'institution s'articule autour de deux grands axes : les cours de langue et de culture françaises et la formation des enseignants de FLE. Le CUEF propose tout au long de l'année, des formations en FLE d'une durée mensuelle (modalité intensive) et d'une durée semestrielle (modalité extensive).

2.1. Les cours de langue et de culture françaises

Les cours mensuels, dits intensifs, s'adressent à des étudiants et des adultes de tous niveaux (A1 à C1), comprenant 80 heures par session (4 heures de cours de langue par jour, dont 3 heures en salle de classe et 1 heure au laboratoire de langue), et se concentrant sur le français général. Les contenus de ces cours visent à faire acquérir et développer de manière intensive les compétences de communication orale et écrite et la connaissance de la culture française. Ils proposent aussi aux étudiants de réaliser des tâches et interagir notamment avec des activités hors les murs. Ma commande de stage s'inscrit dans le cadre d'un projet d'innovation et évolution de ces cours, que je développerai dans la section suivante.

En ce qui concerne les cours semestriels, dits CLCF, ils se focalisent sur la langue et la culture françaises avec un volume horaire d'une quinzaine d'heures par semaine. Ces cours s'adressent à des étudiants de niveau B1 et plus, inscrits dans un parcours

² Source : site Internet de l'UGA (<http://www.univ-grenoble-alpes.fr/fr/grandes-missions/recherche/strategie-de-recherche/>, consulté le 23 juin 2017).

universitaire, qui souhaitent améliorer leurs compétences linguistiques tout en enrichissant leurs connaissances culturelles. En effet, en plus des unités d'enseignement concernant les compétences linguistiques et pratiques (expression et compréhension écrites et orales), les étudiants peuvent choisir des unités d'enseignement portant sur la culture générale, telles que Littérature française et francophone, Histoire de la France contemporaine, Histoire de l'art français, Culture et société, parmi beaucoup d'autres. Cette formation leur permet d'obtenir à la fin un Diplôme Universitaire d'Études Françaises (DUEF), dont les niveaux B2 et C1 sont reconnus pour l'accès aux formations de l'UGA.

2.2. Les autres formations qu'offre le CUEF

Ce centre met également en place des formations à destination d'enseignants ou futurs enseignants et de formateurs de FLE, qui peuvent avoir lieu dans les locaux du CUEF ou à l'étranger, dans le cadre de stages d'été de formation d'enseignants, ou en réponse à des demandes spécifiques de missions de formation à l'étranger. Il assure aussi le stage qui prépare à l'obtention du Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du FLE (DSA), une première qualification professionnelle pour l'enseignement du FLE. Il participe ainsi chaque année, à la formation d'un millier d'enseignants en France et à l'étranger.

En tant que centre d'examens pour le DELF, le DALF et le TCF, le CUEF accueille plus d'un millier de candidats au moment des sessions d'examens et de certifications. Il propose également des formations spécifiques pour préparer ces certifications reconnues au niveau international, ainsi que des cours de préparation aux diplômes universitaires tels que les DUEF.

Finalement, ce centre propose des cours spécifiques, tels que des cours pour jeunes gens au pair ainsi que des cours de cuisine et arts de la table. Le CUEF s'adresse également à un public de professionnels souhaitant développer ses compétences de communication orale et écrite en français, dans les secteurs des affaires, de l'hôtellerie, du tourisme, de la médecine, du droit et des sciences et techniques.

3. Le projet d'évolution des cours intensifs

3.1. Une demande des enseignants et des partenaires du CUEF

La commande de stage qui m'a été adressée s'inscrit dans le cadre d'un projet d'évolution des cours intensifs, qui a voulu répondre d'une part à un besoin des enseignants chargés de ces cours, et d'autre part, à une demande de la part des partenaires

de l'institution. En effet, l'ancienne modalité des cours intensifs, ayant été mise en place depuis très longtemps, était devenue fatigante et répétitive, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants, qui étaient demandeurs d'un changement.

De plus, on ne valorisait pas les différentes activités réalisées en classe, parce que dans les attestations données aux étudiants à la fin de la session, il n'était marqué que le nombre d'heures totales de cours de langue. Ainsi, les organisations partenaires du CUEF lui ont demandé de pouvoir rendre compte des différentes activités en les faisant figurer de façon détaillée dans les attestations des apprenants, afin de pouvoir décliner le calcul des crédits et valoriser les expériences scolaires des étudiants.

C'est ainsi qu'a été créé ce dispositif pédagogique consistant à proposer des ateliers thématiques (Vocabulaire, Club lecture, Grammaire, Magazine International, ...), le deuxième et troisième mercredi de chaque mois (chaque session), regroupant des classes de plusieurs niveaux et animés par des enseignants autres que ceux chargés des cours réguliers.

Des visites thématiques du campus de Saint Martin d'Hères et de la ville de Grenoble, ont fait partie de l'un des ateliers proposés par ce dispositif, et les enseignants chargés des cours réguliers ont été invités à préparer les apprenants pendant leurs cours, en amont et en aval des visites. Pour cette préparation ils ont pu avoir recours aux mallettes pédagogiques qui ont été conçues pendant mon stage.

3.2. Les visites culturelles avec l'OT de Grenoble

Des visites culturelles de la ville et de la région grenobloise se pratiquent au CUEF depuis longtemps ; « *des cours de français pensés hors les murs* » constituant en effet, l'un des piliers de sa méthodologie d'enseignement : « *favorisant l'approche actionnelle et interculturelle, le CUEF vous propose découvertes thématiques de la ville, participation à des projets multimédias ou artistiques, etc. Ce sont là autant d'occasions d'explorer d'autres facettes de la société et de la culture françaises* »³. Toutefois, ces activités étaient auparavant à la charge du service d'animation culturelle, en tant qu'activités annexes de loisir, ou livrées aux initiatives des enseignants ayant envie de mettre en place une classe « hors-les-murs » pendant les heures de cours.

Dans la perspective d'exploiter davantage ces activités hors les murs et d'accroître leur intégration au sein des cours intensifs, une convention pour l'organisation de visites

³ Source : site Internet du CUEF (<https://cuef.univ-grenoble-alpes.fr/menu-principal/etudiants/francais-langue-etrangere/>, consulté le 23 juin 2017).

guidées en faveur des étudiants du CUEF, a été signée par Lise Dumasy, Présidente de l'UGA, Fabrice Hugelé, Président de l'OT et Yves Exbrayat, Directeur de l'OT, à l'occasion de la fête de la francophonie du CUEF (le 21 mars 2017).

Grâce à cette convention, des visites guidées effectuées par un guide de l'OT et spécialement adaptées et préparées pour les étudiants des cours intensifs du CUEF, ont été formellement intégrées au programme des cours. Afin de coordonner ces activités hors les murs avec le travail réalisé en classe, des malettes pédagogiques sur les différentes thématiques des visites ont été conçues et mises à disposition des enseignants pour accompagner pédagogiquement ces sorties.

3.3. Les autres visites culturelles du projet

Outre les visites dans le cadre du partenariat avec l'OT de Grenoble, des visites guidées de l'architecture et des œuvres d'art du campus ont été organisées avec le Service Culture et Initiatives Étudiantes de la Communauté Université Grenoble Alpes (désormais, ComUE). Ces visites, effectuées par une attachée de la ComUE, spécialiste d'Histoire de l'art, avaient pour objectif notamment de sensibiliser les étudiants à l'architecture et l'art contemporain tout en valorisant le patrimoine artistique et architectural des campus universitaires de l'agglomération grenobloise. Une fiche pédagogique pour préparer cette visite a aussi été conçue pendant mon stage en forte collaboration avec Anne Didelot, une enseignante du CUEF⁴.

Finalement, dans le cadre de l'atelier Magazine International⁵, une visite de la radio locale associative, Radio Campus Grenoble, était proposée chaque mois, aux étudiants participant à cet atelier. Visiter cette radio, qui fait partie du réseau Radio Campus France (réseau national de radios étudiantes françaises), avait comme objectif de permettre aux étudiants de connaître le fonctionnement d'un média local ainsi que de découvrir un acteur important de la vie étudiant sur le campus et du secteur culturel et associatif grenoblois.

3.4. Former des ambassadeurs du territoire

À travers cette vaste offre de sorties hors les murs, ce projet s'inscrit dans l'une des finalités de cette organisation, exprimée par son slogan : « *Vivre le français au cœur des Alpes, cette formule résume, à elle seule, l'esprit des formations que dispense le CUEF. Au CUEF,*

⁴ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.4-16, cette fiche pédagogique (fiche professeur) qui prépare à la visite « Architecture et œuvres d'art du campus » (Annexe 1).

⁵ Atelier de création du CUEF Mag International, un magazine sur l'actualité présentée par les étudiants.

*on n'apprend pas seulement le français dans les classes, on le vit aussi **au cœur de l'UGA**, sur le **domaine universitaire** et dans **l'environnement grenoblois** »⁶.*

Il est aussi nettement en accord avec la politique stratégique de l'UGA d'ancrage territorial et d'attractivité internationale (évoquée dans la première section de ce chapitre). Effectivement, ce projet vise à montrer que l'institution est bien ancrée au sein du campus et dans le territoire et qu'elle valorise le patrimoine local rhônalpin, tout en accompagnant les étudiants dans sa découverte et en les encourageant à prendre contact avec leur milieu d'accueil.

Les étudiants du CUEF deviennent ainsi, des ambassadeurs de la région à travers le monde en renforçant le rayonnement international du CUEF, comme l'évoque Laura Abou Haidar, Directrice du CUEF : « *Le Centre tient à la dimension culturel et touristique de ses activités. Valoriser cette dimension avec un rapprochement avec l'Office du tourisme est important. Les étudiants étrangers sont les ambassadeurs de l'université, de la ville et du territoire* »⁷.

⁶ Extrait de la brochure présentant le catalogue de formations.

⁷ Source : Newsroom du site Internet de l'UGA (<https://newsroom.univ-grenoble-alpes.fr/campus/les-etudiants-etrangers-ambassadeurs-du-territoire-178576.kjsp>, consulté le 23 juin 2017).

Chapitre 2. Présentation du projet à mettre en place

Nous allons maintenant découvrir la commande de stage qui m'a été adressée, ainsi que les missions qui m'ont été confiées lors de ce stage. Nous verrons finalement les objectifs généraux et les objectifs pédagogiques de ce projet.

1. La commande de stage

1.1. Exploiter le patrimoine culturel dans une visée didactique

La commande de stage qui m'a été adressée consistait en l'exploitation du patrimoine culturel de la région dans une visée didactique. La réalisation attendue était la suivante : concevoir des mallettes pédagogiques multi-niveaux autour des thématiques sur lesquelles portaient les visites guidées effectuées dans le cadre du partenariat avec l'OT de Grenoble. Ces mallettes pédagogiques seraient mises à disposition des enseignants pour qu'ils puissent les exploiter dans leurs cours, afin de préparer les visites culturelles, qui seraient effectuées par un guide de l'OT.

Au niveau de la constitution de ces mallettes, la demande voulait que trois types de contenu soient proposés : des documents support travaillés, avec des exploitations didactiques proposées, constituant des fiches pédagogiques (fiche étudiant et fiche professeur). Elles devaient comporter aussi des documents bruts accompagnés de pistes d'exploitations possibles pour les enseignants, afin qu'ils puissent les adapter à leurs groupes comme ils le voudraient. Finalement, elles se compléteraient de documents bruts (des photos, vidéos, films, textes, sites, ...) sans aucune exploitation didactique réalisée préalablement, afin de construire une banque de documents support disponibles pour travailler sur les différentes thématiques des visites.

1.2. Les thématiques des mallettes pédagogiques

Les thématiques des visites, et donc des mallettes, étaient les suivantes :

- *Grenoble sur les pas de Stendhal,*
- *Grenoble et la Révolution,*
- *Les hôtels particuliers et les demeures anciennes,*
- *Grenoble et ses fontaines,*
- *Découverte du street art à Grenoble,*
- *Grenoble, une ville en Résistance.*

Le dispositif a été conçu de sorte à ce que les étudiants ne réalisent pas la même visite deux fois. En effet, la majorité des étudiants qui suivent des cours intensifs au CUEF, enchainent plusieurs sessions (parfois même dans le même niveau), l'une après l'autre et ils risqueraient de répéter la même visite dans deux sessions différentes. Afin d'éviter ce cas de figure, le dispositif présente une rotation des thématiques ainsi que des niveaux des groupes participant aux visites, comme vous pouvez le voir dans le tableau ci-dessous.

Date	Thématique de la visite	Niveaux des groupes
18 janvier 2017	Grenoble sur les pas de Stendhal	Mi B1 et fin B1
15 février 2017	Grenoble et la Révolution	Fin B2 et début C1
22 mars 2017	Les hôtels particuliers et les demeures anciennes	Fin A2 et début B1
19 avril 2017	Grenoble sur les pas de Stendhal	Fin B2 et début C1
17 mai 2017	Grenoble et ses fontaines	Mi B1 et fin B1
21 juin 2017	Grenoble et la Révolution	Fin B2 et début C1
19 juillet 2017	Découverte du street art à Grenoble	Mi B1 et fin B1
16 août 2017	Les hôtels particuliers et les demeures anciennes	Fin B2 et début C1
20 septembre 2017	Grenoble, une ville en Résistance	Mi B1 et fin B1
18 octobre 2017	Grenoble sur les pas de Stendhal	Fin B2 et début C1
22 novembre 2017	Les hôtels particuliers et les demeures anciennes	Mi B1 et fin B1

Figure 1. Rotation des thématiques et des niveaux des groupes participant aux visites de chaque mois de l'année 2016-2017

1.3. D'autres aspects pratiques

Ce calendrier, ayant été construit au préalable comme une projection pour l'année 2016-2017, a évolué et l'emploi du temps des ateliers spécifique pour chaque session a été adapté après chaque rentrée selon le nombre d'effectifs et les niveaux des groupes qui se sont ouverts pour chaque session⁸.

⁸ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.18, le tableau de la projection (Annexe 2) ainsi que celui de l'emploi du temps définitif (Annexe 3, p.20-21), des ateliers du mois de mai 2017, comme illustration de cette adaptation.

La commande initiale voulait que l'on arrive à concevoir au moins une fiche pédagogique complète pour chacun des quatre niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais, CECRL : A1, A2, B1, B2/C1) pour toutes les thématiques des visites proposées. Toutefois, ayant remarqué le caractère possiblement trop ambitieux de cet objectif, avec ma directrice de stage, nous avons décidé de cibler prioritairement les niveaux des groupes qui allaient faire les visites.

En effet, pendant mon stage j'ai pu réaliser des fiches pédagogiques complètes pour cinq des six malles pédagogiques qui préparent aux visites proposées par l'OT⁹. Pour la mallette pédagogique de la visite « *Grenoble, une ville en Résistance* », j'ai eu seulement le temps de faire une sélection de documents bruts (des photos, vidéos, textes), afin de construire une banque de documents support mise à la disponibilité des enseignants pour travailler sur cette thématique.

Quant à la présentation graphique des fiches, ma directrice de stage m'a aussi manifesté l'intérêt du centre à produire du matériel « fait maison », selon une charte graphique spécifique à respecter, avec notamment dans l'en-tête des fiches, le slogan de l'institution. La création de ce format propre au CUEF vise à encourager la construction d'un sentiment d'appartenance à une collectivité et le montrer aussi bien à ses propres membres qu'à l'extérieur.

2. *Mes missions de stage*

2.1. *La conception de mallette pédagogiques*

La mission principale de mon stage a été donc la conception des malles pédagogiques à destination des enseignants pour qu'ils puissent les exploiter afin de préparer les étudiants aux différentes visites. J'ai été chargée de toutes les étapes de leur conception, de leur préparation à leur production, tout en étant guidée de très près par mes tutrices pédagogiques dans l'institution.

J'ai également assisté à leur exploitation en cours par les enseignants, afin d'observer la réalisation du matériel dans une classe et d'avoir les retours des enseignants pour pouvoir effectuer conséquemment les modifications et adaptations nécessaires. J'ai aussi eu l'opportunité d'animer dans deux occasions les ateliers de

⁹ Vous trouverez dans le volume des annexes, ces cinq fiches pédagogiques (fiche professeur) conçues pendant mon stage (Annexes 4, 5, 6, 7 et 11).

préparation aux visites « *Grenoble sur les pas de Stendhal* » et « *Visite de l'architecture et des œuvres d'art du campus* ».

Afin d'informer les enseignants de l'avancement des mallettes pédagogiques et de leur montrer le matériel qu'ils avaient à leur disposition, j'ai participé aux réunions pédagogiques mensuelles de l'institution, au cours desquelles j'ai présenté à chaque fois les nouveautés proposées. Outre cette communication auprès de l'équipe enseignante, des extraits des différentes mallettes ont été publiés dans chaque bulletin mensuel de l'institution, à destination de tous ses membres, afin de les informer du progrès et des résultats de ce projet pédagogique.

2.2. Mes autres missions de stage

D'un côté plus pratique, j'ai été chargée de faire émarger les étudiants lors des visites, afin d'attester de leur présence dans ces activités hors les murs, vu qu'elles n'étaient pas animées par les enseignants chargés des groupes. J'ai également accompagné les visites, en tant que responsable du groupe.

Pour la visite de Radio Campus Grenoble, on m'a confié la tâche de préparer la visite avec les étudiants, afin de les encourager à interagir avec les personnes qui allaient nous accueillir à la radio. Pour cela, une vingtaine de minutes avant la visite, j'aidais les étudiants à préparer des questions à poser aux animateurs de la radio pendant la visite.

Parallèlement à ces missions pédagogiques, j'ai dû effectuer des tâches administratives, au sein des services Accueil et vie de l'étudiant et Gestion des organismes, concernant l'accueil, les inscriptions et le logement des étudiants. Finalement, une partie de mon stage a consisté à la participation aux événements importants de la structure, tels que la rentrée des étudiants des cours semestriels, la fête de la francophonie, etc.

Vous trouverez dans la page suivante, un tableau présentant les objectifs généraux et pédagogiques de mon projet de stage.

Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques
Construire une banque de ressources à propos des thématiques des visites guidées, qui puissent être utilisées par les enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre des photos pendant les visites. - Collecter des dépliants et brochures. - Rechercher des ressources numériques disponibles. - Analyser et catégoriser toutes les ressources collectées de façon claire, logique et facilement accessible.
Construire des mallettes pédagogiques :	
- pour différents niveaux	<ul style="list-style-type: none"> - Suivre le CECRL. - Analyser le contenu des supports selon les exigences des différents niveaux. - Analyser les possibilités de didactiser un même support pour différents niveaux.
- adaptées aux besoins des apprenants et des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Cerner les besoins des apprenants et établir des objectifs adaptés à chaque visite. - Assister aux séances de préparation des visites. Échanger avec les enseignants afin d’avoir leur retour du matériel proposé. - Effectuer et accompagner les apprenants pendant les visites. - Observer et analyser leurs comportements et réactions pendant la réalisation des visites. - Réadapter les propositions selon ces résultats.
- « faites maison »	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter la charte graphique
- selon les courantes méthodologiques prônées par l’institution	<ul style="list-style-type: none"> - Suivre l’approche actionnelle en incluant dans les fiches pédagogiques des propositions de tâches actionnelles qui considèrent les apprenants en tant qu’acteurs sociaux. - Envisager la publication des productions finales dans des contextes extérieurs à la classe (Facebook, bibliothèque, foyer culturel, magazine internationale, etc.)
- suivant les finalités de l’institution : encourager la découverte et prise de contact avec le milieu d’accueil, ancrer l’institution dans le territoire et « vivre la langue » en dehors de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir le patrimoine culturel de la région à partir des contenus exploités dans les mallettes. - Proposer des activités pertinentes qui visent à préparer et faire des visites une expérience agréable pour les apprenants et leur donner envie d’en faire d’autres. - Développer leur autonomie par un travail sur l’interaction orale en situation authentique. - Exposer les apprenants à des interlocuteurs francophones autres que leurs enseignants et les encourager à interagir avec eux pour « vivre la langue » au-delà de la classe.
Informers les enseignants de l’avancement du projet et du matériel qu’ils auront à leur disposition.	<ul style="list-style-type: none"> - Participer aux réunions pédagogiques de l’institution. - Présenter à l’équipe enseignante les propositions effectuées. - Demander leurs avis et feed-back sur ces propositions.
Communiquer le progrès et les résultats du projet aux membres de l’institution et à l’extérieur.	<ul style="list-style-type: none"> - S’assurer de la publication d’articles sur les visites dans le bulletin de l’institution, sur les réseaux sociaux et autres moyens de communication. - S’assurer de l’accord des participants aux visites d’être pris en photo, et de leur publication sur les moyens de communication (promotion) de l’institution. - S’assurer de l’autorisation des participants aux visites à publier leurs productions dans des contextes extérieurs à la classe. - Certifier ces accords par la signature des documents établis à ce sujet par l’institution.

Figure 2. Objectifs généraux et objectifs pédagogiques du stage

Chapitre 3. La méthodologie de travail

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à la méthodologie de travail mise en place afin d'apporter des éléments de réponse à la problématique autour de laquelle se construit ce mémoire. Je présenterai ainsi la démarche d'ingénierie et la méthodologie de recueil des données adoptées pour ce projet.

1. À la recherche d'un lien entre « hors-les-murs » et « intra-muros »

1.1. La vision des acteurs du projet

Les deux acteurs principaux de ce projet s'accordent à dire que ces activités culturelles hors les murs présentent un grand intérêt pédagogique, aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants. Aux yeux du CUEF, cette expérience permet, d'une part, « *aux étudiants d'être en contact avec la vie culturelle, associative et professionnelle de la région grenobloise* », et d'autre part, « *elle permet également à l'enseignant de porter des projets pédagogiques atypiques qui impliquent des sorties de groupe et qui enrichissent le cours d'une manière originale* »¹⁰.

De son côté, les responsables de l'OT de Grenoble, voient dans ces visites guidées, spécialement adaptées et préparées pour les étudiants du CUEF, un véritable outil pédagogique dont pourront profiter étudiants et enseignants. En effet, selon Roland Monon, Directeur adjoint de l'OT et promoteur du projet, « *Il est plus aisé d'apprendre en situation, notamment l'histoire de la ville, son passé révolutionnaire et son patrimoine. Cela facilite la compréhension* »¹¹.

Ces visites guidées sont animées par un guide de l'OT et ne comptent pas avec la présence de l'enseignant chargé du groupe. Toutefois, le CUEF voudrait qu'elles soient fortement intégrées aux cours, et qu'elles ne soient pas perçues par les étudiants, ni par les enseignants, comme des activités annexes.

1.2. Coordonner les deux situations d'apprentissage

On peut donc se demander comment on peut établir des ponts entre ces deux situations d'apprentissage « hors-les-murs » et « intra-muros ». Ainsi, dans ce mémoire je

¹⁰ Source : site Internet du CUEF (<https://cuef.univ-grenoble-alpes.fr/menu-principal/presentation/organisation/activites-culturelles/>, consulté le 23 juin 2017).

¹¹ Source : Newsroom du site Internet de l'UGA (<https://newsroom.univ-grenoble-alpes.fr/campus/les-etudiants-etrangers-ambassadeurs-du-territoire-178576.kjsp>, consulté le 23 juin 2017).

chercherai à répondre à la problématique suivante :

Comment accompagner pédagogiquement des visites guidées en contexte homoglotte, de telle sorte que cette découverte du milieu permette de développer aussi bien la compétence culturelle, que les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique ?

Je tenterai donc de montrer que la conception et mise en place de mallettes pédagogiques proposant des activités de préparation dans le but d'éveiller l'intérêt des apprenants et d'anticiper d'éventuelles difficultés linguistiques et culturelles, ont permis aux étudiants de mieux comprendre le contenu de la visite, ainsi que de progresser dans leur apprentissage de la langue et la culture.

En outre, je voudrais montrer que la réalisation des activités ou des tâches proposées dans ces mallettes, aussi bien en amont qu'en aval, a impliqué activement les apprenants au cours de la visite et a intégré cette dernière à la salle de classe, en lui conférant un statut de *vraie* situation d'apprentissage, représentant un gain linguistique et culturel.

2. Une démarche d'ingénierie en trois étapes

Quant à la méthodologie de travail, ce projet s'inscrit dans une démarche de recherche-action, dans la mesure où il présente « *des visées d'action ou d'intervention sur une situation problème identifiée dans un contexte déterminé* » (Macaire, 2011, p.8). Ces actions se sont déroulées en trois temps, pour chaque mallette pédagogique, suivant les différentes phases de leur conception.

La première phase consiste à la préparation de la mallette. Elle est suivie de la deuxième étape : la production de la mallette, et enfin a lieu la troisième étape : la réalisation et évaluation de la mallette. Ces trois étapes font l'objet de cette section et sont représentées dans le schéma de la Figure 1 ci-dessous, et développées ci-après.

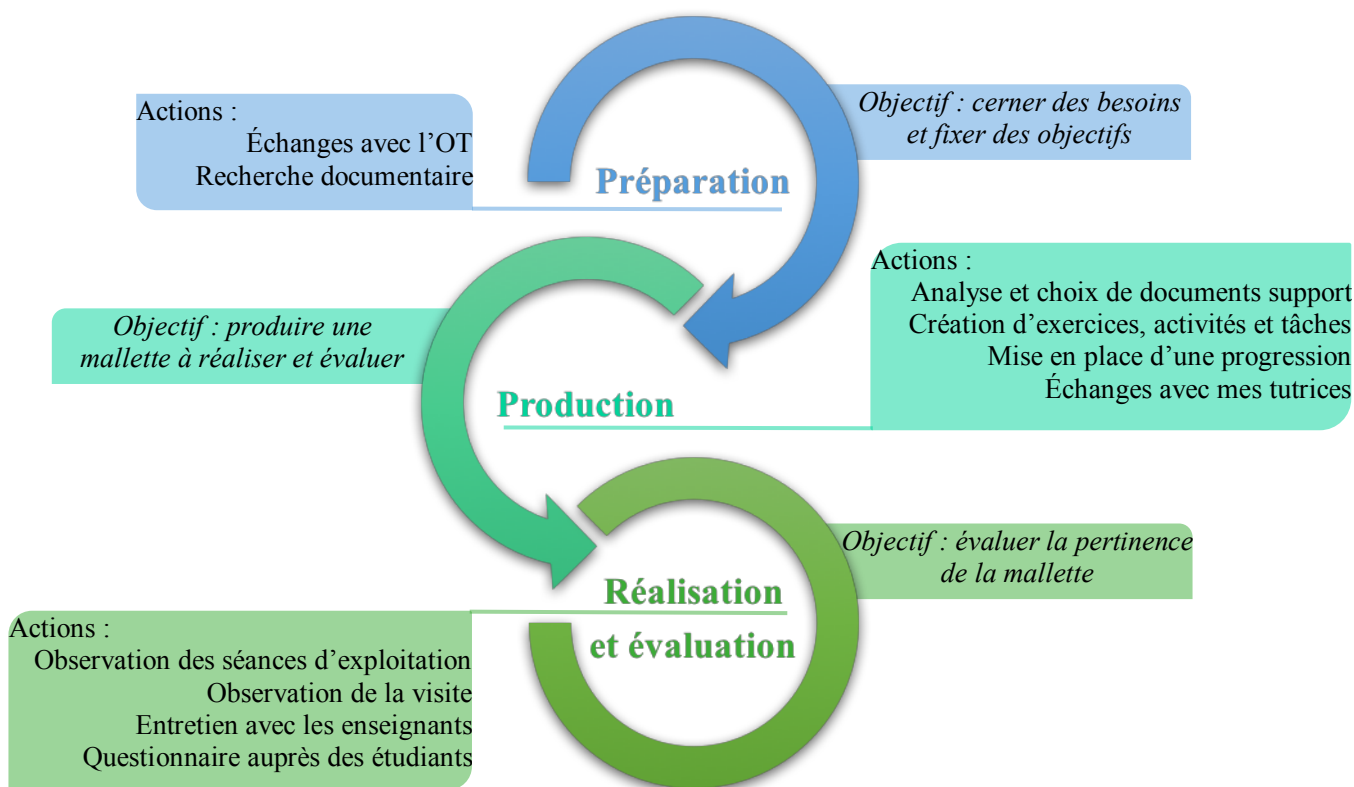


Figure 3. Schéma représentant les trois étapes de la démarche d'ingénierie

2.1. La phase de préparation

La première phase a consisté à la **préparation** de la mallette et a eu comme but de cerner les besoins des étudiants pour chaque visite et de fixer les objectifs à travailler dans chaque mallette, selon sa thématique et le niveau du groupe.

Cette étape s'est constituée d'échanges avec les guides de l'OT, qui ont permis d'identifier les contenus linguistiques, culturels et historiques à travailler en amont de la visite, afin d'anticiper d'éventuelles difficultés et de créer un horizon d'attente.

Suite à ces échanges, nous avons procédé à une vaste recherche documentaire autour des différents points évoqués par les guides et qui seraient abordés lors de la visite, afin de trouver le matériel pour constituer le contenu et les documents support de la mallette.

2.2. La phase de production

La deuxième phase a été la **production** de la mallette, dont l'évolution a été déterminée par des échanges avec les responsables pédagogiques du centre. C'est au sein de cette phase qui a eu lieu l'analyse et la sélection des documents support, ainsi que leur

adaptation lorsqu'il a été nécessaire. Elle a également concerné la création d'exercices, d'activités et de tâches et leur organisation de sorte à établir une progression cohérente.

Cette étape d'évolution des versions successives de chaque mallette selon les retours de mes tutrices, a eu pour objectif d'obtenir un produit fini avant la visite, afin de pouvoir le réaliser et l'évaluer lors de la troisième phase.

2.3. La phase de réalisation et évaluation

La troisième phase de **réalisation et évaluation** a visé à vérifier la validité de la mallette, ainsi qu'à analyser la manière dont elle a été perçue, aussi bien par les enseignants que par les étudiants. Autrement dit, cette étape a cherché à évaluer la pertinence de la mallette en tant qu'outil pédagogique pour préparer la visite : a-t-elle éveillé l'intérêt des apprenants et leur a-t-elle donné envie de faire la visite ? Les a-t-elle aidés à comprendre le contenu de la visite ? Leur a-t-elle permis de développer leurs compétences culturelle et linguistique ?

Afin d'apporter quelques éléments de réponse à toutes ces interrogations, cette étape s'est constituée, d'une part, de l'observation des séances d'exploitation de la mallette et de l'observation de la visite, et d'autre part, d'entretiens avec les enseignants chargés d'exploiter la mallette, ainsi que de questionnaires auprès des étudiants participant à la visite.

3. Pour une méthodologie de recueil des données « objectivante »

3.1. Mon implication en tant qu'actrice de la recherche

En ce qui concerne la méthodologie suivie pour obtenir des données, en tant que conceptrice des mallettes, j'ai rencontré des difficultés pour maintenir une position objective et je me suis retrouvée dans une situation ambiguë, due à mon implication personnelle dans la recherche, comme l'explique Macaire :

« La recherche-action se veut certes explicative, visant une objectivation de l'observation, sous l'influence des sciences exactes et du souhait de transférabilité qu'elle porte, mais il n'est pas exclu pour elle d'opter pour une visée de changement. C'est à dire une visée « d'action sur ... », ce que bon nombre de chercheurs en didactique des langues privilégient. Dans les deux cas, la recherche-action est le terrain d'une ambiguïté, celle de l'« implication ». » (2011, p. 2).

En effet, j'ai eu du mal à trouver ma place de « chercheuse neutre » et à effectuer une prise de recul critique par rapport aux mallettes, parce qu'en tant que leur conceptrice, j'éprouvais une forte envie de constater leur validité et leur pertinence pour préparer les visites et pour faire progresser les étudiants dans leur apprentissage du français. Mon

implication en tant qu'actrice de la recherche, m'a donc incité à chercher des preuves pour attester leur « visée de changement », ce qui a pu nuire à la neutralité de la recherche.

Néanmoins, comme l'évoque Macaire, cette idée de neutralité ne serait pas exactement compatible avec la recherche-action en didactique des langues, mais elle relèverait plutôt d'« *une idéologie nostalgique de la recherche fondamentale* ». Elle l'explique de la manière suivante :

« les sujets sont éminemment subjectifs et le chercheur tout autant. La neutralité n'est ainsi en soi pas possible. Il y a toujours un « je » singulier et collectif qui parle. Et la neutralité est un leurre dans ce type de recherche ; il convient d'y renoncer, d'en faire le deuil. Seule une méthodologie s'appuyant sur des outils rigoureux et croisés entre eux peut se dire objectivante, ce qui ne signifiera pas pour autant objective » (*Ibid.*, p. 2-3).

3.2. Les trois méthodes d'enquête mises en place

Ainsi, dans la perspective de suivre une méthodologie de recueil des données le plus « objectivante » possible, trois méthodes d'enquête différentes ont été mises en place. D'une part, j'ai effectué l'observation directe des séances d'exploitation de la mallette, ainsi que celle de la visite. D'autre part, afin de croiser mes observations avec l'avis des enseignants et celui des étudiants, des entretiens et des questionnaires ont été effectués, car comme le signale Allport :

« Si l'on veut savoir ce que pensent les gens ; quelles ont été leurs expériences et ce qu'ils se rappellent ; quels sont leurs sentiments et leurs motivations ainsi que les raisons de leurs actions, pourquoi ne pas leur demander ? » (cité par Berthier, 2010, p. 15).

- *L'observation directe des séances d'exploitation de la mallette et de la visite*

L'observation directe, aussi bien des séances d'exploitation que de la visite, a été une observation extérieure, car j'ai pris un rôle d'observateur non-engagé qui « *observe discrètement les sujets, en se faisant oublier, par exemple assis au fond d'une classe* » (Berthier, 2010, p. 14). En effet, j'ai pu assister aux séances d'exploitation de la mallette qui ont été menées par les enseignants chargés des groupes, et qui ont eu lieu avant et après la visite, avec notamment la réalisation d'une tâche en lien avec la visite.

Au cours de ces observations, j'ai porté mon attention sur les manifestations des étudiants et des enseignants concernant les activités proposées dans la mallette et tout ce qui a concerné la visite. J'ai essayé de trouver des éléments de réponse à des questions concernant l'intérêt, la motivation et la participation des étudiants aux activités proposées, ainsi que la façon dont les enseignants ont présenté et géré ce travail en classe.

Lors de l'observation des visites effectuées par le guide de l'OT, je me suis intéressée à vérifier la cohérence entre le travail proposé dans la mallette et la visite présentée par le guide : le contenu de la mallette a-t-il été pertinent pour la visite ? Le vocabulaire ainsi que les informations culturelles et historiques présentés dans la mallette ont-ils été repris par le guide ? Y a-t-il une cohérence entre ces deux sources d'apprentissage ?

Les notes prises au cours de ces observations font partie de l'un des corpus de ce travail que je développerai plus en détail lors de l'analyse qualitative des résultats obtenus, dans la partie 3 de ce mémoire.

- *Les entretiens auprès des enseignants*

Quant aux entretiens réalisés aux enseignants qui ont exploité la mallette pour préparer la visite, il s'est agi d'entretiens semi-directifs ou guidés, tel qu'ils ont été définis par Berthier : « *Dans ce type d'entrevue, l'enquêteur s'est fixé des zones d'exploration et veut obtenir que le sujet traite et approfondisse un certain nombre de thèmes* » (2010, p. 78).

Ainsi, l'objectif de ces entretiens a été de connaître d'une manière approfondie leur perception et leur opinion de la mallette en tant qu'outil pédagogique pour préparer la visite, notamment sa souplesse ou sa capacité à être adaptée et intégrée au programme du cours, mais aussi sa valeur en tant que support pour l'apprentissage de la langue et la culture.

Ces entretiens ont été enregistrés et leur transcription¹² constitue le deuxième corpus de données qui sera analysé qualitativement dans la partie 3 de ce mémoire.

- *Les questionnaires auprès des étudiants*

Enfin, les questionnaires auprès de tous les étudiants des groupes participant à la visite, ont eu pour objectif d'avoir également un retour de leur part. Ces questionnaires¹³ comprenaient des questions concernant les activités réalisées avant la visite, celles réalisées après ainsi que des questions sur la visite même. C'est pourquoi ils ont été distribués à tous les étudiants ayant été présents lors des séances d'exploitation de la mallette (même s'ils n'ont pas assisté à la visite), ce qui représente une trentaine d'étudiants.

Ces questionnaires présentent donc l'un des intérêts principaux de cette méthode d'enquête, à savoir celui « *de rassembler une grande quantité d'informations, aussi bien*

¹² Vous trouverez dans le volume des annexes, p.98-112, la transcription des entretiens avec les enseignants (Annexes 8 et 9).

¹³ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.114-116, le questionnaire distribué aux étudiants (Annexe 10).

factuelles que subjectives, auprès d'un nombre important d'individus » (Parizot, 2010, p. 93). Ils constituent le troisième corpus de ce travail, qui fera l'objet d'une analyse quantitative dans la partie 3 de ce mémoire.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. Culture et patrimoine

Dans ce chapitre j'aborderai une notion centrale dans ce mémoire : la notion de culture. Cette notion étant extrêmement vaste et touchant à de si nombreux domaines, je tenterai de me centrer sur les aspects directement liés à la mise en place de mon projet de stage.

Je commencerai donc par présenter un aperçu historique de cette notion afin de comprendre son contexte d'émergence et le chemin qu'elle a parcouru jusqu'à l'actualité.

Je me focaliserai ensuite sur quelques-unes des cultures mineures ou des « subcultures » qui la composent et qui ont été particulièrement pertinentes pour ce projet : la culture régionale ainsi que la culture historique et le patrimoine.

Finalement, j'aborderai la catégorisation de la culture en culture savante et culture anthropologique. Je développerai chacune de ces deux catégories avant d'analyser les liens qu'existent entre elles.

1. La notion de culture

Définir la notion de « culture » représente un défi vu la polysémie du terme et la grande variété de domaines dans lesquels il est employé. Son étymologie vient du mot latin « cultura » qui signifie « habiter », « cultiver », ou « honorer »¹⁴, et il était, à l'origine, employé au sens propre, pour désigner l'action de cultiver la terre. Au cours de l'Histoire, l'utilisation du mot s'est progressivement étendu aux êtres humains, définissant, au sens figuré, l'action de cultiver l'esprit ou l'âme.

1.1. Un aperçu historique de la notion de culture

C'est à partir du XVIII^e siècle, avec le siècle des Lumières, que l'acception de culture en tant que formation de l'esprit, a commencé à s'imposer en France et que l'on a alors parlé de culture des arts, des lettres, des sciences (Licata & Heine, 2012).

Conformément à l'universalisme philosophique de cette époque, qui voyait les individus comme des éléments interactifs d'un ensemble (la société), la culture était conçue de manière universelle et sociétale. Le terme était ainsi employé au singulier et comme synonyme de « civilisation », en tant que processus global de progrès intellectuel, matériel et spirituel de la société, notamment de la société occidentale.

¹⁴ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Culture#cite_note-cultureetymologie-3

En effet, comme le signale ElHajji, l'équivalence civilisation-culture était surtout le reflet de « *l'esprit eurocentriste de l'illuminisme* » et cette association de l'idée de civilisation à l'impérialisme et le colonialisme aurait fini par « *en éloigner la notion de culture et la jeter dans le camp des libéraux et défenseurs des peuples opprimés* » (2013, p.24).

Ainsi, dès la seconde moitié du XVIII^e siècle, cette vision universaliste de la culture a coexisté avec celle d'autres intellectuels qui défendaient une conception plus relativiste de la culture, en l'associant à des valeurs morales personnelles, au niveau de chaque individu (Licata et al., 2012).

1.2. Vers une définition scientifique de la culture

Il a fallu attendre le XIX^e siècle pour avoir une première définition scientifique du terme « culture », établie par l'anthropologue anglais Edward Burnett Tylor :

« CULTURE or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society » (1871, p.1).

Dans cette définition, Tylor expose plusieurs aspects essentiels de la culture. D'une part, il montre que le terme renvoie aussi bien à des aspects intellectuels ou spirituels qu'à des aspects matériels et sociétales. Il y inclut ainsi des connaissances, des capacités et des habitudes ou des pratiques. D'autre part, il souligne le caractère acquis (par opposition à l'inné) de la culture, comme résultat de l'interaction de l'homme avec la communauté à laquelle il appartient. En effet, l'interaction des individus avec leur(s) groupe(s) d'appartenance constitue un aspect intégral de la culture et elle joue un rôle essentiel dans la construction de leur identité.

Cette approche scientifique de la culture a ensuite été adoptée par plusieurs courants théoriques tels que l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie et la psychologie, qui se sont penchées sur la notion de culture et ont tenté d'élaborer des définitions scientifiques du terme. Cet intérêt partagé montre d'une part, la complexité de ce concept, et d'autre part, sa valeur centrale pour l'humanité ; son exploitation est évidemment un sujet très important pour la didactique du FLE. Dans la section suivante, nous allons donc nous intéresser plus spécifiquement aux aspects de la culture qui ont été particulièrement pertinents pour la mise en place de ce projet.

2. Culture et subcultures

Comme il a été évoqué plus haut, la culture joue un rôle central dans la construction de l'identité des individus. En effet, de par son caractère collectif, elle implique, plus ou moins explicitement, la création de groupes pour lesquels les individus éprouvent ou pas, un certain sentiment d'appartenance. Ainsi, Porcher définit la culture comme

« un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité » (1995, p.55).

Bien que la culture soit collective, elle n'a pas d'unité quant à son contenu ; elle est plutôt l'ensemble d'une multitude de cultures mineures, plus sectorisées mais en étroite relation les unes avec les autres, que Porcher dénomme des « subcultures ». Il parle ainsi de culture générationnelle, culture sexuelle, culture professionnelle, culture religieuse et notamment, de culture régionale.

2.1. La culture régionale

Pour ce dernier auteur, « *les appartenances géographiques, toujours liées à une histoire spécifique, constituent un héritage culturel partagé* » (1994, p.9), une culture régionale avec ses caractéristiques particulières, ses choix culturels propres et ses valeurs singulières.

La culture globale d'une société ou la culture nationale, comme l'appelle Beacco, serait ainsi le produit des cultures régionales qui la composent. Selon ce dernier,

« les collectivités ou les groupes, quelle qu'en soit la nature, cherchent à établir et à faire admettre leur originalité, à se donner des images distinctives et à en tirer parti, en s'imposant dans la hiérarchie des subcultures » (2000, p.27).

Cette culture régionale a été particulièrement importante pour la mise en place de ce projet d'exploitation du patrimoine local. Toutefois, l'objectif n'a pas été de lui attribuer une reconnaissance ou une prééminence par rapport aux autres cultures régionales, mais plutôt de profiter de la proximité immédiate de cet héritage culturel régional afin de le faire vivre aux étudiants. L'utilisation des ressources patrimoniales et environnementales locales dans l'enseignement permet en effet de donner du sens aux lieux où l'on vit (Azémar, 2003), afin de mieux les appréhender, voire de mieux s'y intégrer.

2.2. La culture historique et le patrimoine

Une autre facette de la culture très représentée dans ce projet, a été la culture historique. Porcher la considère comme une autre dimension de la compétence culturelle en FLE et la définit comme la connaissance des lieux de mémoire, des références,

souvenirs et héritages historiques « *inscrits dans l'identité sociale qu'ils contribuent à former et à incarner* » (1995, p.67).

Selon Porcher, c'est à travers cet héritage historique qu'une société est façonnée et qu'elle définit sa propre culture identitaire. Ainsi, en suivant le fil de l'Histoire, on peut reconstituer les modalités de fabrication d'une culture nationale et de construction d'un bien commun : le patrimoine.

Le patrimoine représente les biens matériels et immatériels transmis à une personne, un groupe ou une collectivité, par les ancêtres, les générations précédentes, et qui sont considérés comme un héritage commun¹⁵. Le patrimoine dit « matériel » correspond à l'ensemble des monuments, œuvres d'architecture, lieux de mémoire, musées, œuvres artistiques, archives, parcs régionaux, sites archéologiques et géologiques, dont la connaissance correspond à une culture historique qui se rapproche de la culture savante. Le patrimoine immatériel correspond aux pratiques, traditions, coutumes, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire que les membres d'un groupe reconnaissent comme faisant partie du patrimoine de leur communauté. La connaissance de ce dernier relève d'une culture historique qui se rapproche de la culture anthropologique¹⁶.

Ce patrimoine ainsi que l'histoire et les emblèmes nationaux (comme la Marianne, le coq gaulois, le drapeau tricolore ou la Marseillaise en France) contribuent à la constitution d'un sentiment patriotique et d'unité nationale. Selon Zarate (1986), c'est au sein de ces éléments nationaux qu'un individu puise les références qu'il partage avec ses compatriotes ; des références d'une grande envergure mais représentées également dans des éléments simples de la vie quotidienne :

« La mémoire nationale s'écrit aussi dans l'infiniment petit des pratiques quotidiennes : les jours fériés du calendrier, les noms de rues, la statuaire publique, les billets de banque et les timbres illustrés d'un thème ou d'un personnage célèbre, les musées, la Bibliothèque nationale... Autant de lieux où des faits du passé se trouvent érigés en symboles nationaux. » (Zarate, 1986, p. 50).

2.3. L'accès à l'implicite à travers la culture historique

Lorsque l'apprentissage du français a lieu en France, les références à la culture historique et au patrimoine de la France sont très présentes dans la vie quotidienne des apprenants. Ces références étant très souvent implicites, si les apprenants ne les

¹⁵ Source : <http://www.cnrtl.fr/definition/patrimoine>

¹⁶ Les notions de culture savante et culture anthropologique seront développées dans la section suivante.

connaissent pas, elles peuvent leur échapper et entraver la compréhension, comme le souligne Porcher,

« La France, comme d'autres pays anciens, est peuplée de souvenirs historiques et l'histoire y fait partie de la vie : la presse, par exemple, est remplie d'allusions historiques non explicitées qui laissent les étrangers à l'extérieur. Les médias eux-mêmes traitent d'innombrables sujets historiques. Pour pénétrer dans ces implicites que sont les références à l'histoire de France, la seule solution est de les apprendre de l'extérieur, comme un savoir propre, et d'appriivoiser les traces (plus exactement les monuments) qui parsèment le territoire national » (1995, p.67).

Cette nécessité de traiter la culture historique comme un savoir propre afin de pouvoir accéder aux implicites est bien illustrée dans une situation évoquée par Champseix, Rambli, Roa-Birth & Robert (2006) du DELCIFE¹⁷, de l'université Paris XII-Val de Marne. Ces auteurs racontent que lors du visionnage d'un extrait des *Guignols de l'info* dans le cadre d'un cours intitulé « *Actualités* » (dont le but était de faire comprendre l'actualité française), des étudiants ont été choqués de voir que l'on se moquait du président de la République Jacques Chirac, ridicule en Louis XIV. Champseix et al. soulignent que les étudiants ont été capables d'identifier le personnage à qui il était fait référence et notamment de saisir l'implicite et le symbolique (« *Jacques Chirac représenté en détenteur d'un pouvoir absolu et non partagé* », *Ibid.*, p.80) grâce au travail dans un autre cours, intitulé « *Panorama de la France* » (une présentation systématique des connaissances historiques et sociologiques essentielles pour comprendre la société française actuelle), dans lequel il avait été question de Louis XIV et de la monarchie absolue.

3. Culture cultivée et culture anthropologique

Une catégorisation de la culture en culture cultivée et culture anthropologique a été originalement proposée par le sociologue Pierre Bourdieu et postérieurement reprise par Porcher. Cette catégorisation fera l'objet de cette section, dans laquelle je présenterai premièrement chacune des deux catégories pour analyser ensuite les liens qu'elles entretiennent l'une avec l'autre.

3.1. La culture cultivée, une culture savante et encyclopédique : une « culture-ostentation » ?

La culture cultivée représente les savoirs de nature encyclopédique qui concernent les productions issues des disciplines artistiques tels que la peinture, l'architecture, la

¹⁷ Département d'enseignement de la langue, de la culture et des institutions françaises aux étrangers.

musique, la sculpture, le cinéma, et notamment, la littérature. Cette dernière a été traditionnellement privilégiée dans les enseignements de langue et du FLE, « *en tant qu'art de la parole* » (Beacco, 2000, p.111).

Selon Porcher, « *c'est toujours par la place de la culture cultivée qu'une société distingue sa propre identité* » (1995, p.66), les expressions matérielles ou immatérielles de cette culture étant fortement ancrées dans un groupe social et lui conférant une identité collective. Cette culture est ainsi aux yeux de Porcher, à la base de toute société dans la mesure où elle structure les comportements langagiers et les conduites sociales des individus, raison pour laquelle elle constitue un élément crucial dans l'enseignement des langues-cultures.

Si cette culture représente un aspect intégral de l'enseignement, il est toutefois important de s'interroger sur la façon de la présenter aux apprenants. Pour Beacco

« certains manuels de langue tournent à l'encyclopédie portative, sorte de guide à la Michelin, où se côtoient données administratives et économiques, anecdotes et curiosités, éléments de chronologie, textes littéraires et personnages de renom, environnement quotidien et monuments..., bric-à-brac informatif surprenant et savoureux. » (2000, p.115).

Certes, ces contenus peuvent être motivants pour l'apprentissage, mais présentés éparpillés et dans le désordre, risquent de favoriser la construction de « *représentations émiettées et [d']encourager des interprétations folklorisantes de[s] sociétés étrangères* » (*Ibid.*). Il est donc essentiel que les éléments culturels présentés aient un sens et qu'il existe une forte cohésion entre eux.

Galisson dénomme cette culture cultivée, « *culture savante* » et la définit comme « *la connaissance d'auteurs (littérature), de créateurs (arts), de dates, de faits, de monuments (histoire), que le milieu d'origine et l'école impriment dans la mémoire des natifs favorisés* » (1991, p.114). Il trouve en effet que cette « *culture-ostentation* » que l'on « *affiche pour se valoriser et se faire reconnaître des légitimeurs patentés* » (*Ibid.*, p.117), ne représente qu'une faible minorité de la société et qu'elle crée des différences et élève des barrières entre les groupes sociaux. Il l'oppose à ce qu'il appelle la « *culture partagée* » des natifs, que je développerai ci-dessous.

3.2. La culture anthropologique, une culture partagée et comportementale : une « culture-discrétion » ?

Porcher définit la « *culture anthropologique* » comme

« les pratiques culturelles des Français, la manière dont ils vivent, la manière aussi dont la société évolue. Pour bien décrire (c'est-à-dire de façon utile pour un

étranger) la société française, il est nécessaire de dessiner le paysage des pratiques culturelles parce que ce sont elles qui marquent les comportements et les conduites des citoyens » (1995, p.66).

Ce paysage culturel constitue le paysage quotidien des apprenants en contexte homoglotte. En effet, lorsqu'ils apprennent une langue et une culture étrangères dans le pays où elles sont pratiquées, ils sont constamment en contact avec les pratiques culturelles et les us et coutumes des autochtones. Cependant, ces manières de faire des natifs ne sont pas toujours faciles à comprendre par les non-natifs, comme l'évoque Galisson en parlant de cette culture anthropologique qu'il dénomme « *culture partagée des natifs* » :

« *Cette culture qui, même s'ils l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent. Attitudes, comportements, représentations, coutumes dont les étrangers saisissent mal les mécanismes s'ils ne les réfèrent qu'à leur propre culture* » (1991, p.116).

Pour Galisson, c'est cette culture partagée qui manque prioritairement aux étrangers désireux de communiquer et qu'il faut faire passer bien avant la culture cultivée, dans la mesure où elle permet de comprendre et de se faire comprendre au quotidien. Il considère cette « *culture comportementale* », directement liée à la vie quotidienne des locuteurs, comme une « *culture-discrétion* » (par opposition à la « *culture-ostentation* », mentionnée ci-dessus), qui ne s'exhibe pas et qui rapproche et aide à vivre ensemble puisqu'elle appartient à tous les individus d'un groupe social.

3.3. Culture cultivée versus culture anthropologique ?

Comme on peut le voir, Galisson oppose ces deux cultures alors que Porcher, de son côté, les considère comme deux dimensions fondatrices de la compétence culturelle en FLE. Il est pertinent de se demander s'il est approprié de les opposer alors qu'elles sont, d'une certaine manière, complémentaires. En effet, les liens entre ces deux cultures ont une nature plus complexe, n'allant pas forcément à l'encontre l'une de l'autre : la culture savante ne permet-elle pas également de comprendre et de se faire comprendre au quotidien ?

Prenons comme exemple les expressions « *être un Tanguy* » et « *la génération Tanguy* », qui sont employées pour désigner un jeune adulte qui tarde à se séparer du domicile familial. Ces expressions trouvent leur origine dans le film « *Tanguy* » du réalisateur français Étienne Chatiliez, dont le personnage principal, Tanguy, à 28 ans,

continue à vivre au foyer de ses parents¹⁸. Celui-ci n'est qu'un exemple, on peut en trouver facilement d'autres, mais il illustre clairement ce phénomène selon lequel la culture cultivée (dans cet exemple, le cinéma), imprègne la langue de références culturelles communes.

Ces références communes, auxquelles on est exposé de manière quotidienne, constituent aussi une partie importante de la culture partagée des natifs. D'ailleurs, si l'on délaisse la culture cultivée, ne néglige-t-on pas les intérêts de certains étudiants qui sont curieux et motivés par l'apprentissage de cette culture savante ? Culture savante qui constitue souvent, précisément, la raison pour laquelle ils ont choisi d'étudier cette langue (Beacco, 2000).

Comme il a été mentionné précédemment, en contexte homoglotte, ces deux cultures, cultivée et anthropologique, constituent le paysage culturelle quotidien des apprenants et ce paysage n'est pas toujours facile à saisir. Effectivement, l'apprenant d'une langue étrangère habitant dans le pays où cette langue est parlée, a souvent l'impression de passer à côté de choses plus ou moins importantes. Il se sent souvent exclu des complicités entre des locuteurs natifs parce qu'il ne partage pas les références communes de la culture cultivée ou les codes implicites de la culture anthropologique.

Ainsi, ces cultures se mélangent et s'entremêlent en tissant des liens complexes, comme l'illustre l'exemple du visionnage d'un extrait des *Guignols de l'info*, évoqué dans une section précédente (Champseix et al., 2006). En effet, on voit bien dans cet exemple la manière dont culture historique (Louis XIV, Jacques Chirac), culture savante (*Les guignols de l'info*) et culture anthropologique (le fait que se moquer du président de la République soit accepté par la société) s'entremêlent et entretiennent des liens étroits.

Il y a donc un clair intérêt pour la didactique du FLE de proposer un ensemble équilibré, cohésif et cohérent d'éléments représentatifs de ces deux cultures, plutôt que de privilégier l'une par rapport à l'autre, ainsi qu'à encourager et accompagner les étudiants dans l'analyse des liens qu'elles entretiennent l'une avec l'autre.

¹⁸ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Phénomène_Tanguy

Chapitre 5. Langue et culture

La langue et la culture entretiennent des liens d'une nature complexe, de par leurs dimensions psychologiques, sociologiques et politiques (Byram, 1992). Bien que ces liens puissent être difficiles à discerner, ils sont certainement très étroits, comme nous le verrons dans ce chapitre.

Dans un premier temps, j'analyserai les liens qu'existent entre la langue et la culture, notamment en ce qui concerne, d'une part, l'identité culturelle et d'autre part, la « *lexiculture* ».

Dans un deuxième temps, je présenterai deux expériences pédagogiques qui se sont approprié différemment ces liens, afin d'en tirer des conclusions pertinentes pour la problématique de ce mémoire.

1. *Quels liens entre langue et culture ?*

À partir des années 80, avec l'avènement de l'approche communicative, on commence à souligner l'interdépendance de la langue et de la culture. En effet comme le remarque Louis, « *tous les auteurs des années 80-90 s'entendent pour confirmer l'indissociabilité de l'une et de l'autre* » (2009, p.71).

Galisson, tout comme de nombreux autres chercheurs, défend également cette étroitesse des rapports entre la langue et la culture. Il affirme que

« C'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est toute pénétrée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre » (1991, p.119).

1.1. *Le « commensalisme » entre la langue et la culture*

Ce dernier auteur considère le langage comme le meilleur « *truchement* » pour accéder à n'importe quelle culture, parce qu'il est à la fois « *véhicule, produit et producteur* » de toutes les cultures (*Ibid.*, p.118).

- Il est leur « *véhicule* » dans le sens où il constitue un système de signes qui réfèrent à tout ce qui les concerne : les arts, les sciences, les mythes, les rites, les comportements...
- Il est leur « *produit* », dans la mesure où il s'adapte et évolue avec elles afin de demeurer « *un véhicule fidèle, [...] un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles génèrent* » (*Ibid.*).

- Finalement, il est un « *producteur* » de cultures, puisqu'en tant que moyen d'échange, d'interaction et de communication entre les individus d'un groupe, il participe à la construction et déconstruction des représentations et attitudes collectives.

Cette influence qu'exercent la langue et la culture, l'une sur l'autre, est qualifiée par Galisson de « *commensalisme* », car elles se nourrissent et s'enrichissent mutuellement, ce qui les rend indissociables.

1.2. Langue et identité culturelle

En ce qui concerne la relation qu'entretient la langue avec l'identité culturelle et sociale, Byram (1992) considère que la langue et ses différents dialectes et sociolectes constituent une des manifestations ouvertes de l'identité culturelle, notamment régionale, auxquelles on est confronté quotidiennement :

« variantes et dialectes régionaux sont des manifestations d'une culture régionale [...], pour l'individu, voire pour des groupes, des régions, des nations entières, la langue sert à marquer l'identité culturelle tout comme d'autres marqueurs culturels tels que l'habillement, le logement, ou les institutions sociales. » (p.64).

Selon cet auteur, chaque individu utilise, de manière plus ou moins consciente, une certaine variante de la langue pour manifester son identité sociale en ajustant sa langue en fonction des situations ou des interlocuteurs. Ainsi, les différents dialectes tout comme les accents, représentent un moyen de révéler l'appartenance à une certaine classe sociale ou une origine régionale, voire nationale si l'on considère la Francophonie dans son ensemble. Voici donc un élément constitutif de la compétence sociolinguistique en ce qu'elle concerne la capacité à « *faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (CECRL, 2001, p.93).

En effet, le Cadre explique que l'identification de traits dialectaux peut donner des indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur, tout en soulignant l'importance de minimiser la construction de stéréotypes à ce niveau. Il est ainsi important d'aborder en classe de langue, les dimensions sociales des diverses formes dialectales :

« Avec le temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines variées. Avant d'adopter pour eux-mêmes des formes dialectales, ils doivent prendre conscience de leurs connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant » (*Ibid.*, p.95).

1.3. Lexique et culture : la « lexiculture »

Concernant plus précisément les liens entre le lexique et la culture, ce dernier auteur a également introduit les concepts de « *Charge Culturelle Partagée* » d'un mot ainsi

que celui de « *lexiculture* ». Il postule que certains mots sont chargés d'implicites culturels, « *qui fonctionnent comme des signes de reconnaissance et de complicité, incluant l'interlocuteur, s'il comprend, dans le groupe social du locuteur, l'en excluant s'il ne comprend pas [...]* » (*Ibid.*, p.119). Il définit « *Charge Culturelle Partagée* » d'un mot, comme cette « *valeur ajoutée* » à sa signification ordinaire qui sert donc de marque d'appartenance et d'identification culturelles.

C'est les cas du mot « *collaborateur* » par exemple, dont le sens premier désigne une « *personne qui participe à l'élaboration d'une œuvre commune, qui aide, qui intervient dans l'obtention d'un résultat* »¹⁹. Ce mot fait également référence à un Français ayant collaboré avec les Allemands sous l'Occupation de la France, lors de la Seconde Guerre mondiale. Cette « *valeur ajoutée* » du mot *collaborateur* est d'autant plus importante pour sa forme abrégée « *collabo* », parfois employée pour désigner plus globalement un « *traître par collaboration avec les adversaires* ». Ainsi, si un étudiant ne connaît pas cette « *Charge Culturelle Partagée* » du mot « *collabo* », il risque non seulement d'être exclu d'une conversation, mais aussi de lui attribuer le sens contraire en l'interprétant dans son sens premier : une personne qui aide au lieu d'un traître.

L'ensemble des mots à « *Charge Culturelle Partagée* » connus de tous les natifs, constitue ce que Galisson appelle la « *lexiculture* » partagée, une « *rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser [...]* : la *culture partagée* » (*Ibid.*, p.120).

Voici donc un autre moyen d'accès à l'implicite et notamment, aux connotations culturelles des mots, qui permet de développer en parallèle les compétences culturelle, lexicale et sociolinguistique : on ne peut pas employer n'importe quel mot dans n'importe quelle situation de communication, puisque derrière certains mots *se cachent* des connotations culturelles importantes.

2. Deux expériences inspiratrices

À la lumière des éléments analysés ci-dessus, qui mettent en évidence la symbiose existante entre la langue et la culture, l'intérêt d'envisager leur étude de manière complémentaire est évident. Je vais donc m'intéresser, dans cette section, à deux exemples de dispositifs de formation qui ont pris en compte les enjeux d'une telle approche, afin d'en tirer quelques conclusions utiles pour la problématique de ce mémoire.

¹⁹ Source : <http://www.cnrtl.fr/definition/collaborateur>

2.1. Des cours à contenu exclusivement culturel

La première expérience à laquelle je voudrais faire référence et dont les résultats ont été présentés par Champseix et al. (2006), a déjà été mentionnée dans une section antérieure, concernant l'accès à l'implicite par la connaissance de la culture historique. Il s'agit des cours intitulés « *Civilisation de la vie quotidienne* », « *Panorama de la France* » et « *Actualités* » qui ont été mis en place au DELCIFE de l'université Paris XII-Val de Marne.

Ces cours présentaient à travers des démarches pédagogiques différentes²⁰, un contenu *exclusivement* culturel. Les auteurs évoquent parmi les résultats observés, un problème de passivité et une participation aléatoire des étudiants lors des cours des civilisation ; problème qui ne s'est cependant pas posé dans tous les cours proposés par ce centre, notamment dans les cours de contenu *exclusivement* linguistique.

Ils considèrent que l'une des possibles causes de cette passivité a pu être le fait que la civilisation ait été traitée comme une matière à part, alors qu'il s'agit en fait d'une matière transversale, qui émerge constamment dans le cours de langue :

« La civilisation est une matière transversale, traitée dans tous les cours, notamment en expression orale, compréhension audio et écrite, mais aussi en compte rendu de par l'utilisation de supports authentiques. Nous avons ainsi parfois eu l'impression que certains cours d'expression orale étaient plus riches culturellement que certains cours de civilisation, qui, faute de participation active des étudiants, étaient plus magistraux, cours de contenu systématique dont on ne sait pas très bien ce qu'il va en rester et ce qu'ils vont en retenir » (*Ibid.*, p.79).

Ce constat a amené les auteurs à s'interroger sur la pertinence d'un cours spécifique de civilisation, alors que certains cours *réguliers* semblaient être parfois plus riches en charge culturelle. Ces auteurs ont en conséquence décidé de modifier l'approche pédagogique de ces cours, notamment de ceux de type magistral, dans lesquels les étudiants sembleraient prendre une position passive, en attendant que l'on leur délivre du contenu. Ils se sont aussi proposé d'organiser plus de sorties « *afin de profiter des ressources de l'environnement immédiat, et d'aider les étudiants à donner corps à un contenu que nous [les auteurs] aurons assumé de diffuser magistralement au besoin* » (*Ibid.*, p.84).

On peut donc en tirer quelques conclusions pertinentes concernant l'accompagnement pédagogique adéquat pour des formations qui cherchent à associer apprentissages linguistiques et culturels :

²⁰ Construction du cours à partir des questionnements des étudiants, exposés magistraux, travail de compréhension à partir de supports écrits, audio ou vidéo suivi d'une contextualisation et d'un débat (Champseix et al., 2006).

- des cours à contenu *exclusivement* linguistique ou *exclusivement* culturel, n'exploitant pas le jeu de symbiose entre langue et culture, présentent *a priori* un intérêt moindre que ceux suivant une approche simultanée des deux.
- L'approche pédagogique adoptée dans ces cours joue évidemment un rôle crucial, les cours magistraux ne favorisant pas la participation active des apprenants.
- Des activités hors les murs qui encouragent l'interaction des apprenants avec leur environnement immédiat, leur permettraient de vivre en direct des faits de civilisation de manière à mieux les comprendre et les acquérir.

2.2. Les Centres de l'ADCUEFE-Campus-FLE

Dans cette perspective de lier l'étude de la culture, l'étude de la langue et les activités hors les murs, les Centres de formation du groupe professionnel ADCUEFE²¹-Campus-FLE proposent des formations à la littérature, la civilisation française, le cinéma, l'histoire de l'art, voire « *de véritables dispositifs où le tourisme permet aux étudiants de s'approprier la langue-culture dans toute sa complexité et dans des situations de communication authentiques* » (Lepez, Abry & Petitgirard, 2016, p.55).

Ces centres tentent aussi d'organiser des activités hors de la classe qui n'aient pas uniquement une dimension facultative, mais qui constituent un « *élément véritablement constitutif de l'enseignement et de l'apprentissage* » (Abry & Petitgirard, 2016, p.42). Pour cela, ils placent les apprenants alternativement dans deux lieux d'apprentissage, la classe et le milieu extérieur, selon deux options : soit accompagnés de l'enseignant et du groupe classe, soit dans une visée de quête en autonomie ou par petits groupes²².

En effet, dans ces centres universitaires en contexte homoglotte, la fusion d'usages linguistiques, savoirs culturels et découverte du milieu par des activités hors les murs, fait partie intégrante de leurs dispositifs de formation et constitue leur formule de réussite ; les bénéfices d'une telle approche étant effectivement multiples :

« Il nous paraît fondamental d'associer perspectives culturelles-interculturelles et savoirs linguistiques afin de permettre à nos étudiants de prendre le recul nécessaire pour appréhender et comprendre l'environnement dans lequel ils se trouvent tout en y confrontant leurs propres représentations de la culture cible et la conceptualisation de leur propre culture. » (*Ibid.*, p.54).

²¹ Association des directeurs des centres universitaires d'études françaises pour étrangers ; regroupement de près de 40 universités françaises qui proposent des programmes de FLE aux étudiants et enseignants étrangers, parmi lesquels se trouve le CUEF (<http://www.campus-fle.fr>).

²² Les classes hors les murs seront développées avec l'approche actionnelle, dans le Chapitre 6.

Beacco (2000) considère également que cette démarche d'intégration de la réflexion (inter)culturelle aux enseignements linguistiques, permet à l'étudiant de porter un autre regard sur le milieu d'accueil, en faisant évoluer ses représentations de la culture cible et de mieux se situer par rapport à ce milieu avec lequel il interagit quotidiennement.

En outre, la réflexion interculturelle autour du contact avec une culture étrangère présente l'énorme intérêt de pouvoir susciter chez les étudiants des réflexions sur leur propre culture, d'en acquérir une meilleure connaissance, voire de la mettre en question et de porter sur elle aussi un nouveau regard.

En conclusion, en contexte homoglotte, associer la langue à la culture, en invitant les apprenants à les confronter avec leur environnement proche, peut leur permettre de faire évoluer leurs représentations aussi bien de la culture cible que de leur culture d'origine. Cette démarche prend tout son sens au regard du sujet de ce mémoire, dans la mesure où le but ultime d'une telle approche est de permettre aux apprenants de mieux appréhender leur milieu d'accueil afin de mieux s'y intégrer.

2.3. L'influence du niveau de langue

Concernant l'approche complémentaire de la langue et la culture, notamment la capacité à lire le symbolique culturel et à saisir les systèmes de classement implicites, Champseix et al. (2006) soulignent l'importance de prendre en compte le niveau de compétence en langue, étant donné que ces capacités demandent un niveau de langue assez élevé.

Effectivement, si l'on regarde les descripteurs proposés par le CECRL, dans l'échelle globale des niveaux de compétence (Figure 4, ci-après), les références à ces capacités n'apparaissent qu'à partir du niveau des utilisateurs expérimentés, niveau C1 : « *peut saisir des significations implicites* » et niveau C2 : « *peut rendre distinctes de fines nuances de sens* ».

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Figure 4. Niveaux communs de référence – Échelle globale (CECRL, 2001, p.25)

Observons maintenant plus précisément la composante sociolinguistique, particulièrement importante au regard de la problématique de ce mémoire puisqu'elle aborde plus explicitement les contenus culturels ainsi que leurs liens avec la performance langagière des apprenants.

Le descripteur du CECRL (Figure 5, ci-après), n'établit une conscience des différences culturelles les plus significatives entre culture cible et culture d'origine, qu'à partir du niveau B1. Pour les utilisateurs élémentaires (niveaux A1 et A2), les connaissances culturelles sont essentiellement représentées par les formules de politesse quotidiennes.

Pour les niveaux B2 et C1, on peut commencer à identifier des références à l'implicite ou aux connotations culturelles telles que « éviter de grossières erreurs de formulation », « poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir », « utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter ».

Finalement, pour le niveaux C2, les compétences culturelles à ce sujet, sont explicitement formulées : « *bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectes avec la conscience des niveaux connotatifs de sens* », « *apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue* », ce qui fait de cet utilisateur un médiateur culturel qui tient compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	<p>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.</p> <p>Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.</p> <p>Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p>
C1	<p>Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.</p> <p>Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.</p> <p>Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.</p>
B2	<p>Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.</p> <p>Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.</p> <p>Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.</p>
B1	<p>Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.</p> <p>Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.</p> <p>Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.</p>
A2	<p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.</p> <p>Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.</p> <p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p>
A1	<p>Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.</p>

Figure 5. Niveaux communs de référence – Compétence sociolinguistique (CECRL, 2001, p.95)

Chapitre 6. Culture et didactique des langues

Dans ce chapitre je vais m'intéresser à la manière dont la « *matière culturelle* » est abordée par la didactique des langues. Il sera ici question d'établir des repères théoriques qui me seront utiles pour analyser, dans la partie 3 de ce mémoire, la manière dont cette « *matière culturelle* » a été traitée dans la conception des mallettes pédagogiques.

Pour cela, je commencerai par un bref retour historique sur la place que lui a été attribuée dans les différentes méthodologies d'enseignement du FLE.

J'exposerai ensuite l'organisation des compétences proposée par le CECRL, en me focalisant plus particulièrement sur la manière dont il traite la compétence culturelle.

Finalement, j'analyserai la place de la compétence culturelle dans l'approche actionnelle et les enjeux actuels de la mise en œuvre de cette dernière. Pour ce faire, je prendrai appui sur le modèle complexe de la compétence culturelle, proposé par Puren.

1. *Un retour historique*

Dans ce retour historique, considérablement basé sur l'ouvrage écrit par Louis (2009), je tenterai de présenter la manière dont les différentes méthodologies ont successivement traité la culture, dès l'enseignement de la civilisation au XVIII^e siècle à la découverte interculturelle des années 90, en passant par les méthodes directes et audiovisuelles ainsi que l'approche communicative.

1.1. *L'enseignement de la civilisation aux XVIII^e et XIX^e siècles*

Comme il a été évoqué au début de ce cadrage théorique, au XVIII^e siècle, le terme culture est employé comme synonyme de « *civilisation* », en tant que processus global de progrès intellectuel, matériel et spirituel de la société, notamment de la société occidentale. En effet, l'ethnocentrisme de cette époque ainsi que l'impérialisme et le colonialisme, encouragent la diffusion de la civilisation des « *lumières* », en érigeant en modèle celle de la France au XVIII^e siècle.

La civilisation française est enseignée à l'époque comme un ensemble de savoirs à acquérir et constitue le support d'apprentissage privilégié. Ce sont une manière française de voir les choses ainsi que l'appropriation d'une certaine image de la France qui sont enseignées, car comme le signale Louis,

« Il s'agit là d'un programme éducatif à visée idéologique dont les missions religieuses, tant catholiques que protestantes, puis l'état républicain et laïc vont se faire les zéloteurs aussi bien en Europe que dans l'Empire colonial » (2009, p.29).

Avec la méthodologie traditionnelle, dite de « *grammaire-traduction* » du XIX^e siècle, c'est la littérature, voie d'accès à la civilisation française par excellence, qui va tenir une place centrale dans l'enseignement de la culture. La langue est enseignée par le biais d'exercices grammaticaux et de traduction, puisés chez des auteurs célèbres. La culture est ainsi enseignée de manière explicite et elle représente évidemment une culture de nature savante (*Ibid.*).

La vision formatrice de l'apprentissage de la langue, et notamment celui de la culture en tant que « *formation de l'esprit* », est abandonnée dans les courants méthodologiques postérieures, au profit d'une vision fonctionnelle.

1.2. La civilisation dans les méthodes directes et audiovisuelles

Au début du XX^e siècle, les méthodes directes ont une vision fonctionnelle de l'apprentissage de la langue en tant qu'outil de communication à utiliser de manière effective en contexte. Elles se centrent toujours sur la langue en privilégiant l'enseignement de l'oral, dès le tout début de l'apprentissage et l'enseignement de la culture est, dans le meilleur des cas, réservé aux niveaux avancés.

La civilisation alors enseignée est une « *civilisation-répertoire* » qui vise « *l'accumulation d'éléments disparates constituant le contenu culturel d'un cours de FLE : façon de vivre, mentalité, sports, loisirs, grands hommes, etc.* » (*Ibid.*, p.30). Toujours à travers une démarche de transmission de contenus, on présente un mélange d'éléments des cultures cultivée et anthropologique, dans ce que Louis appelle « *une conception fourre-tout et quelque peu folklorisante de la civilisation* » (*Ibid.*).

Dans les méthodes audio-orales (aux États-Unis, dès 1940) et les méthodes audiovisuelles (en Europe, années 60-70), la priorité méthodologique est toujours accordée à l'oral : les structures de la langue sont présentées à travers de courts dialogues-modèles que l'élève répète plusieurs fois. Les premières méthodes structuro-globales audiovisuelles qui apparaissent vers 1972, avec le *Français fondamental*, se focalisent sur la langue et cherchent à neutraliser ses variations sociales et culturelles.

L'enseignement de la civilisation, même s'il n'est pas complètement absent, a lieu de manière implicite, « *par imprégnation inconsciente* » (*Ibid.*, p.31). Comme le signale Louis,

« la civilisation constitue la toile de fond de méthodes comme *Voix et Images de France* (1960) ou comme *La France en direct* (1971) mettant en scène des familles moyennes dans un cadre de vie typiquement français et intégrant les dialogues dans des situations de la vie quotidienne » (*Ibid.*).

Bien que ces éléments culturels relèvent de la culture anthropologique, selon cet auteur, la culture persiste, avant tout, une culture littéraire et cultivée, du fait que de nombreux professeurs n'abandonnent pas immédiatement les manuels et les pratiques pédagogiques des méthodologies antérieures.

Jusqu'à cet époque, ainsi que le signale Louis, deux constantes marquent l'enseignement de la civilisation : sa conception en tant que savoir à transmettre aux élèves (que ce savoir relève de la culture cultivée ou de la culture anthropologique) et son caractère de « *civilisation répertoire* » (*Ibid.*, p.40), enseignée indépendamment de la langue et de la communication.

Cet enseignement de la civilisation sera progressivement remis en cause et vers la première moitié des années 80, avec l'avènement de l'approche communicative, on assiste à « *la transition entre l'approche civilisationnelle et le développement de l'apprentissage culturel* » (*Ibid.*, p.51).

1.3. L'émergence de l'approche communicative

L'apprentissage d'une langue étrangère, jusqu'alors centré sur l'acquisition de connaissances et focalisé sur le vocabulaire et la grammaire, commence à se centrer sur la communication et sur sa dimension pragmatique : le linguistique est ainsi mis au service du communicatif.

Cette nouvelle approche communicative se base sur la notion d'acte de parole²³, conçue dorénavant comme un échange, une interaction entre des individus avec des caractéristiques sociales, psychologiques et, évidemment, culturelles. Désormais, apprendre une langue étrangère, implique « *apprendre à se comporter socialement avec la langue* » (Benadava, cité par Louis, 2009, p.44),

« l'objectif désormais poursuivi est de développer, chez les apprenants, la capacité à réagir à des situations de communication variées et d'interagir avec leurs interlocuteurs. La compréhension des paramètres sociaux et culturels intervenant lors de tout échange va, à l'évidence, constituer un des passages obligés pour la nouvelle méthode en voie d'élaboration » (*Ibid.*).

Les didacticiens commencent alors à s'approprier de la notion de « *compétence de communication* », qu'ils déclinent en différentes composantes, parmi lesquelles on en trouve certaines ayant trait à l'enseignement de la culture. Les dénominations de cette composante

²³ Les « fonctions qui traduisent les besoins des apprenants et déterminent les contenus d'enseignement » (Galissou, cité par Louis, 2009, p.42), répertoriées avec les notions et les mots dans lesquels elles s'actualisent dans le Niveau-Seuil, élaboré par le Conseil de l'Europe (à partir de 1975).

varient selon les auteurs, mais des termes tels que « *composante socioculturelle* » (privilégiant les connaissances) ou « *compétence ethnosocioculturelle* » (traitant le domaine des valeurs et des représentations), vont progressivement laisser la place à celui de « *compétence culturelle* » (*Ibid.*).

Les années 80 voient ainsi l'arrivée de la compétence culturelle dans le discours de la didactique du FLE. Cette compétence culturelle prend en compte le fait que des éléments culturels existent et influencent toute interaction et que la compétence de communication ne s'acquière pas uniquement à travers la maîtrise de la langue.

Même si sa conception s'appuie toujours sur la définition de contenus à transmettre, ces contenus ne sont pas tout à fait les mêmes qu'auparavant et la culture cultivée est relativement laissée de côté. On va effectivement privilégier une culture anthropologique (fortement liée aux pratiques de la vie quotidienne), ainsi qu'une culture ayant trait aux représentations et valeurs des différentes communautés ou « *l'ethnosocioculturel* » et une culture portant sur les rites d'interaction et les normes socio-langagières ou « *le socioculturel* » (*Ibid.*, p.72).

En outre, on commence progressivement à s'intéresser aux processus d'élaboration et d'interprétation de nouveaux savoirs ainsi qu'à la mise en place d'une démarche interprétative. Cette nouvelle perspective, qui est à la base de l'approche interculturelle, implique des changements méthodologiques, ainsi que l'explique Louis,

« c'est moins les connaissances elles-mêmes qui comptent désormais que la démarche permettant de les construire. [...] Désormais, les savoirs culturels ne s'étudient plus, mais se découvrent et se construisent » (*Ibid.*, p. 68).

1.4. La découverte interculturelle

Les années 90 connaissent l'élaboration et l'essor d'une notion très proches dans sa nature à celle de la compétence culturelle : la compétence interculturelle. Il est important de spécifier que cette dernière ne vient pas substituer (*Ibid.*) ni s'opposer (Puren, 2014) à la compétence culturelle. En effet ces deux auteurs s'accordent pour considérer la compétence interculturelle comme une dimension supplémentaire (Louis) ou une composante (Puren) de la compétence culturelle.

L'approche interculturelle trouve ses origines, d'une part, dans le souci des autorités politiques françaises et européennes de mettre en place une politique d'accueil et d'intégration des enfants de travailleurs migrants. D'autre part, elle veut aller plus loin avec la démarche interprétative (évoquée plus haut) et favoriser l'intercompréhension, devenue centrale dans la didactique du FLE des années 80 (Louis, *Ibid.*).

L'interculturel s'intéresse ainsi aux phénomènes qui ont lieu lors des rencontres entre individus de cultures différentes. Les théoriciens de cette approche se basent sur des notions telles que « *crible culturel* », « *habitus* », « *stéréotypes* », ou encore « *représentations* », pour analyser « *le processus par lequel chaque individu perçoit la culture étrangère à travers le prisme déformant de sa culture d'origine* » (*Ibid.*, p.96).

Louis caractérise cette approche par un double mouvement :

« l'étrangeté première de la culture-cible doit susciter questions, hypothèses et désir d'interprétation, chez l'apprenant, avant d'éveiller en lui la conscience de la relativité de la culture maternelle, son seul horizon de référence jusque-là » (*Ibid.*, p.122).

L'interculturel représente donc pour cet auteur, « *une dimension supplémentaire de la composante culturelle de la compétence à communiquer qui permet justement de favoriser l'intercompréhension et l'ouverture à l'autre* » (*Ibid.*).

L'enseignement de la culture est ainsi conçu à partir de l'action, de l'échange et l'interaction entre individus. Une nouvelle dimension de la culture vient s'ajouter aux autres relevées jusque-là (culture cultivée, anthropologique, l'ethnosocioculturel et le socioculturel) : les « *cultures d'action* » (Puren, 2014), celles qui sont mises à l'œuvre dans la découverte de toutes les dimensions de la culture et qui se construisent pour et par l'action et l'échange avec d'autres individus. Cette démarche prend tout son sens au regard de mon projet de stage, dans la mesure où il cherche à établir des ponts entre l'action, le vécu des étudiants lors des activités hors les murs, et la réflexion, l'échange dans la classe.

Cette nouvelle dimension de la culture est devenue centrale pour l'actuelle approche actionnelle, approche que je développerai avec le modèle complexe de la compétence culturelle de Puren, dans la Section 3 de ce chapitre. Je vais d'abord présenter brièvement l'organisation des compétences proposée par le CECRL, en me focalisant ensuite plus particulièrement sur la manière dont il traite la compétence culturelle.

2. Les compétences selon le CECRL

Le CECRL considère les compétences comme « *l'ensemble des connaissances, des habiletés, et des dispositions qui permettent d'agir* » (2001, p.15). Il distingue deux facettes de la compétence à communiquer de l'utilisateur/apprenant : les compétences générales individuelles et la compétence à communiquer langagièrement, chacune déclinée en différentes composantes comme on peut le voir dans le schéma ci-après (Figure 6).

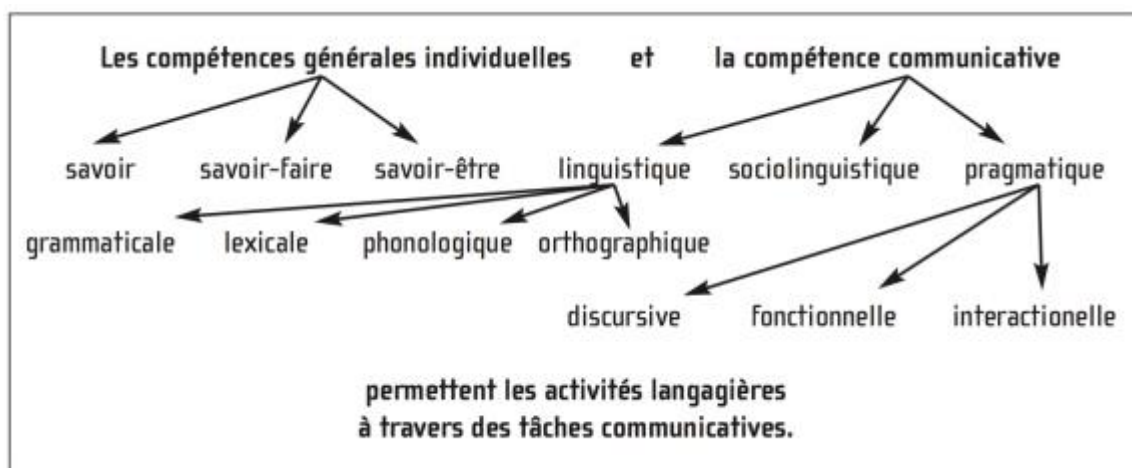


Figure 6. Schéma des compétences générales individuelles et de la compétence à communiquer langagièrement selon le CECRL (Goullier, 2005, p.17)

2.1. Les compétences générales individuelles et la compétence à communiquer langagièrement

Les compétences générales individuelles correspondent aux compétences qui « *ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières* » (Ibid.) et reposent sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre que possède l'apprenant.

La compétence à communiquer langagièrement correspond à « *la capacité à interagir langagièrement avec d'autres locuteurs* » (Puren, 2011, p.11) et se décline en trois composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique, chacune de ces composantes se constituant de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. Voici les définitions apportées par le Cadre pour chacune de ces composantes :

« **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (2001, p. 17).

« **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales [...], la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes » (2001, p.18).

« **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue [...] en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. » (2001, p.18).

Le Cadre consacre tout un chapitre aux détails des compétences générales et communicatives de l'utilisateur/apprenant, avec des échelles de descripteurs pour illustrer pour chaque niveau de référence, les différents aspects de chaque compétence (Chapitre 5, p.81-102). Il n'y a pas lieu, dans ce mémoire de passer en revue tous ces détails, il sera plutôt question dans les sections suivantes, de s'interroger sur la place que tient la compétence culturelle dans cet ensemble.

2.2. La ou les compétences culturelles

Le Cadre ne définit pas *une* compétence culturelle en tant que telle, mais comme le signale Beacco (2004, p. 252), il traite la « *matière culturelle* » au sein des différentes facettes de la compétence à communiquer de l'utilisateur/apprenant, que nous venons de voir dans la section précédente. Ainsi, on retrouve des éléments relevant de cette « *matière culturelle* » aussi bien au sein des savoirs, des aptitudes et savoir-faire et des savoir-être composant les compétences générales individuelles, que dans la compétence sociolinguistique faisant partie de la compétence communicative langagière (Beacco, *Ibid.*).

Cette omniprésence de la « *matière culturelle* » dans les différentes composantes de la compétence communicative semble être un reflet du rapport étroit qui existe entre la langue et la culture (évoqué dans le Chapitre 5), et qui justifie l'intérêt de leur approche simultanée.

Beacco aborde cette « *matière culturelle* » dans sa proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues, qu'il décrit en tant que

« compétences fondées sur des connaissances et des savoir-faire, qui caractérisent les dimensions culturelles de l'agir au contact d'une société réputée différente de celle à laquelle les utilisateurs/apprenants disent appartenir. Ces compétences ne se réduisent pas à des compétences strictement langagières, car elles comportent des dimensions cognitives, psychosociales, affectives et identitaires » (*Ibid.*, p. 251).

3. La compétence culturelle dans l'approche actionnelle

Selon Puren (2014), la principale nouveauté introduite par le Cadre, qu'il considère comme une rupture décisive par rapport aux antérieures approches communicative et interculturelle, c'est le changement de « *situation sociale de référence* ». En effet, la macro-situation communicative de référence était auparavant le voyage touristique, où les apprenants, des étrangers de passage, établissaient des rencontres initiales, brèves et ponctuelles avec des résidents locaux. Mais dans l'Europe multilingue et multiculturelle

décrite par le CECRL, il s'agit désormais de préparer les apprenants à « *vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée* » (*Ibid.*, p.29).

3.1. D'une situation communicative à un agir social

Le Cadre privilégie ainsi une perspective actionnelle considérant

« avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2001, p.15).

La tâche, l'une des notions centrales de l'approche actionnelle, représente donc l'action par laquelle un ou plusieurs individus (des acteurs sociaux) mobilisent stratégiquement des compétences (langagières ou pas) afin de parvenir à un résultat déterminé.

Concernant la compétence culturelle dans cette approche, on va s'intéresser aux « *cultures d'action* » (Puren, 2014), celles qui sont mises à l'œuvre dans l'agir et le vivre ensemble, dans les différents domaines d'action (personnel, public, éducationnel et professionnel).

Dans cette perspective, comme le signale Puren (*Ibid.*), le CECRL introduit deux compétences spécifiques, la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ces compétences regroupent toutes les connaissances et capacités qu'un individu a acquis tout au long de sa vie, à travers toute expérience des langues et des cultures avec lesquelles il a été en contact ; des compétences qu'il peut mobiliser pour **vivre** harmonieusement dans une société multilingue et multiculturelle.

Puren propose d'introduire deux autres compétences qui lui semblent nécessaires à la mise en œuvre de la perspective actionnelle : la « *compétence co-actionnelle* » et la « *compétence co-culturelle* » (*Ibid.*, p.31). La première implique la capacité à **agir** ensemble (langagièrément ou non) et la deuxième, la capacité d'adopter ou de se créer une culture d'action commune afin d'agir dans la longue durée avec des individus de cultures différentes. Il représente ainsi les enjeux actuels pour la didactique des langues-cultures dans le schéma ci-après (Figure 7).

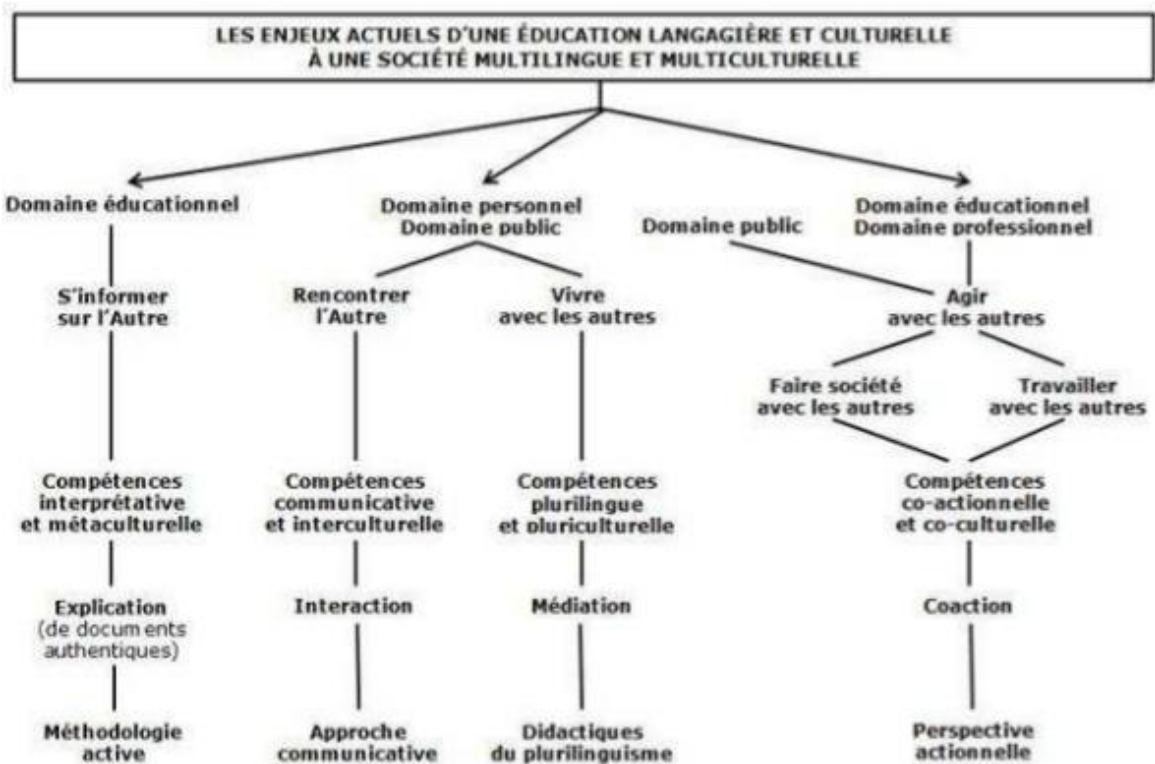


Figure 7. Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (Puren, 2014, p.31)

3.2. Un cadre conceptuel structuré pour la compétence culturelle

Comme on a pu le voir dans l'une des sections précédentes, dans le CECRL, la définition de la compétence culturelle ne bénéficie pas d'un cadre conceptuel structuré à la hauteur de celui employé pour définir la compétence à communiquer langagièrement. Cette absence d'approche structurée est critiquée par Puren (2011) qui propose un modèle complexe dont le concept générique (l'équivalent de la compétence à communiquer langagièrement), correspond à la compétence culturelle, constituée elle aussi de différentes composantes.

Ces composantes de la compétence culturelle, que Puren propose d'appeler également « *compétences* » (tout comme le fait le CECRL avec les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique), sont les suivantes : la compétence transculturelle, la compétence métaculturelle, la compétence interculturelle, la compétence pluriculturelle et la compétence co-culturelle. Elles sont présentées par Puren dans un tableau avec leurs définitions, domaines et activités privilégiés, que vous pouvez voir ci-dessous (Figure 8) et que je commenterai juste après.

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES
trans-culturelle	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme au-delà différences culturelles.	valeurs universelles	<i>parler sur</i> : reconnaître
méta-culturelle	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : paraphraser, réagir, extrapoler, interpréter, comparer, réagir, transposer
inter-culturelle	Capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d'interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et, au cours de l'échange, en raison des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i> (communiquer, découvrir) et <i>agir avec</i>
pluri-culturelle	Capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes et comportements	<i>vivre avec</i> (co-habiter)
co-culturelle	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet à adopter ou à se créer une culture d'action partagée.	conceptions	<i>agir avec</i> (co-agir)

Version décembre 2011

Figure 8. Modèle des composantes de la compétence culturelle (Puren, 2011, p.35)

Dans ce modèle, les différentes composantes de la compétence culturelle sont équivalentes dans la mesure où elles ne sont ni hiérarchisées ni reliées *a priori* entre elles. Cette organisation, comme l'a voulu son auteur, les rend ainsi

« susceptibles de sélections et mises en relation (hiérarchisations, combinaisons et articulations) variées et variables en fonction des objectifs institutionnels, des besoins d'usage et d'apprentissage des apprenants ainsi que de l'environnement global d'enseignement-apprentissage. » (Puren, 2011, p.6).

Il est ainsi tout à fait compatible avec ce modèle, de prioriser une certaine composante par rapport à une autre selon la situation d'enseignement-apprentissage. Toutefois, Puren souligne que, s'agissant d'étrangers souhaitant s'intégrer dans la société française, l'ensemble de ces composantes devrait être pris en compte (*Ibid.*).

On remarque que selon ce modèle, la comparaison explicite de réalités culturelles, fréquemment pratiquée en classe de FLE et souvent considérée comme relevant de la compétence interculturelle (Puren, 2010), relève en fait de la composante métaculturelle. En effet, la comparaison *factuelle* de différentes cultures porte sur les connaissances que

possèdent les étudiants de ces cultures, domaine privilégié de la composante métaculturelle, tandis que travailler la composante interculturelle implique un travail sur le domaine des représentations (*Ibid.*).

3.3. Le modèle de Puren appliqué aux centres universitaires en France

Comme il a été évoqué précédemment, dans l'approche actionnelle, il s'agit non plus seulement de préparer les apprenants à des rencontres occasionnelles, comme c'est le cas pour la *découverte* interculturelle, mais à vivre et agir ensemble avec les autres dans la durée (Puren, 2014). C'est la raison pour laquelle ce modèle considère que la composante interculturelle de la compétence culturelle n'est mise à l'œuvre que lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture.

De nos jours, et tout particulièrement lorsque l'apprentissage a lieu dans un centre universitaire en France, les situations sociales auxquelles doivent faire face les étudiants vont bien au-delà des rencontres occasionnelles. En effet, la grande majorité d'étudiants qui se trouvent dans un tel contexte, veut justement continuer leurs études universitaires en France, voire y trouver un travail.

Ils font ainsi sans doute appel à leur compétence interculturelle pour gérer les incompréhensions dues aux représentations dans de nombreuses situations de découverte, notamment à leur arrivée en France, mais comme l'affirme Puren,

« dès qu'il y a répétition et continuité dans la durée, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de vivre et de travailler ensemble, la composante interculturelle de la compétence culturelle ne suffit pas, et les composantes pluriculturelle et co-culturelle se trouvent forcément mobilisées » (*Ibid.*, p.12).

Ils doivent ainsi faire appel à la composante pluriculturelle pour gérer le maintien et l'enrichissement de leur identité culturelle à côté de la ou les cultures du pays d'accueil.

Ils ont recours à la composante co-culturelle pour agir au sein de leur milieu d'accueil, avec des individus de cultures différentes, dans de buts communs en respectant des cultures spécifiques à certains domaines (éducationnels, professionnels, etc.).

Ils doivent aussi reconnaître, voire partager, des valeurs que la société d'accueil considère comme universelles, comme la laïcité ou l'égalité hommes-femmes en France.

Enfin, toutes ces situations culturelles peuvent être facilitées si les étudiants disposent de connaissances culturelles de leur pays d'accueil ; des connaissances qui composent la composante métaculturelle de leur compétence culturelle (Puren, 2014).

Ainsi, dans la troisième partie de ce mémoire, il sera question d'analyser à la lumière de ce modèle de Puren, la manière dont le travail pédagogique proposé dans les

mallettes pédagogiques, ainsi que l'expérience des visites guidées, ont pu permettre aux apprenants de développer les différentes composantes de leur compétence culturelle.

3.4. Les « cultures d'action » de l'approche actionnelle et les activités hors les murs

L'approche actionnelle et ses « cultures d'action » évoquées plus haut, prennent tout son sens dans la réalisation d'activités hors les murs, notamment lorsque ces activités hors classe font partie de ce que Parpette dénomme la « formation alternée » (2007, p.30) :

« La formation alternée introduit une étape « de terrain » qui [...] va permettre aux apprenants de mettre en œuvre les acquis de la classe à travers des *tâches de découverte du milieu*. Au contact de situations réelles, ces acquis linguistiques et culturels sont confortés, complétés, voire au contraire partiellement remis en cause » (2007, p.30).

Ainsi, la découverte de la culture cible a lieu par l'action, et toutes les composantes de la compétence culturelle des apprenants se construisent pour et par l'interaction et l'échange avec d'autres individus.

Dans cette démarche, les activités hors les murs sont fortement intégrées au travail en classe, comme l'explique Parpette,

« La classe et le milieu entretiennent une interdépendance étroite à travers une organisation en trois temps de chaque unité pédagogique :

- prise de contact avec l'objectif communicatif et culturel, et les outils linguistiques (en classe),
- réalisation d'une tâche dans le milieu (hors classe),
- compte-rendu : travail sur les données apportées par le terrain (en classe) » (2007, p.30).

Cette relation étroite entre les deux situations d'apprentissage permet d'une part, d'accompagner les réflexions linguistiques et culturelles suscitées chez les apprenants par le contact avec le milieu, et d'autre part, de conférer à ces tâches un statut de *vraie* situation d'apprentissage. Ce dernier point est aussi cité par Abry et Petitgirard, concernant la mise en place de cette démarche aux centres de l'ADCUEFE-Campus-FLE,

« Il est important de faire comprendre aux apprenants que ces tâches extérieures ne sont pas simplement une visite touristique de la ville, mais qu'elles représentent une véritable tâche d'apprentissage comme celles réalisées en classe » (2016, p.42).

Dans cette même perspective, Parpette souligne que cette modalité d'enseignement-apprentissage doit encore « conquérir sa légitimité institutionnelle » (2006, p.30). Pour ce faire, cette auteure met en avant le « rôle-pivot » que doit jouer l'activité extérieure dans l'organisation du cours, ainsi que la nécessité de l'intégrer explicitement dans l'évaluation des apprentissages (*Ibid.*). Elle estime effectivement que « ce n'est pas

essentiellement le contenu des activités de terrain qui demande réflexion, mais leur place dans l'organisation du cours et leurs relations avec le déroulement de la classe » (Parpette, 2006, p.26).

Ainsi, dans ce mémoire, je voudrais montrer que la réalisation des activités et des tâches proposées dans les mallettes pédagogiques, aussi bien avant qu'après la visite, a aidé à intégrer cette dernière à la salle de classe, en lui conférant un statut de *vraie* situation d'apprentissage, représentant un gain linguistique et culturel. En vue de cela, au sein de la Partie 3 de ce mémoire, je tenterai non seulement d'exposer et analyser le contenu des activités proposées dans les mallettes, mais je m'interrogerai également sur les liens qu'elles ont établis entre l'expérience sur le terrain et le travail en classe.

Partie 3

-

Analyse des résultats

Chapitre 7. Présentation et analyse d'une mallette pédagogique

Dans ce chapitre, je me propose de présenter et analyser le matériel didactique conçu pendant mon stage, selon les trois étapes de la démarche d'ingénierie qui a été mise en place. Cette démarche a été exposée dans le Chapitre 3, concernant la méthodologie de travail, et représentée schématiquement dans la Figure 3, p.24.

Toutes les mallettes conçues pendant le stage suivent le but principal du projet : faire de la visite une situation d'apprentissage linguistique et culturel. Ce but principal a été décliné en objectifs généraux, qui ont été eux aussi déclinés en objectifs pédagogiques, représentés dans le tableau ci-dessous (Figure 9).

Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques
Aider à comprendre le plus grand nombre d'informations mentionnées par le guide au cours de la visite	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des besoins et anticiper d'éventuelles difficultés linguistiques et culturelles, à partir de l'analyse des échanges avec les guides. - Établir les objectifs d'apprentissage et construire la mallette à partir de cet analyse.
Donner envie de faire la visite	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir des activités intéressantes, motivantes, voire ludiques, pour éveiller leur curiosité. - Y inclure de belles images de manière à leur donner envie d'en voir plus. - Soigner l'aspect esthétique de la mallette dans le but de mobiliser leur sensibilité visuelle.
Progresser dans l'apprentissage de la langue et la culture françaises	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des activités qui visent à développer les compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique et culturelle. - Faire travailler toutes ces compétences à travers la réalisation des différentes activités langagières : CO, CE, PO, PE, IO.
Servir de lien entre la classe et la visite	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des activités à réaliser aussi bien en amont (préparation) qu'en aval (retour en classe) de la visite. - Proposer une tâche ou un travail de production à réaliser en classe à partir d'informations recueillies au cours de la visite, voire à partir de recherches à faire après, sur place et en autonomie.

Figure 9. Objectifs généraux et pédagogiques des mallettes pédagogiques

Afin de présenter et analyser en détail le matériel conçu ainsi que son évolution, je vais me focaliser sur l'une des six mallettes créées, celle qui concerne la visite intitulée « *Grenoble et ses fontaines* »²⁴. Les cinq autres mallettes conçues²⁵ ont été nommées dans la Chapitre 2, au sein de la présentation du projet à mettre en place.

²⁴ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.118-135, la version finale de cette mallette, (fiche enseignant, Annexe 11).

Je présenterai donc dans un premier temps, la phase de préparation de la mallette « *Grenoble et ses fontaines* » consistant dans l'analyse des besoins et la définition des objectifs d'apprentissage. J'analyserai ensuite sa phase de production qui concerne l'analyse et la sélection des documents support ainsi que la création des exercices, activités et tâches de cette mallette. Finalement, j'aborderai sa phase de réalisation et évaluation dont le but est d'évaluer la validité et la pertinence de la mallette en tant qu'outil pédagogique de préparation à la visite.

1. Étape 1 : Préparation de la mallette

La première phase consiste à la **préparation** de la mallette et a comme but de cerner les besoins des étudiants ainsi que de définir les objectifs à travailler dans la mallette, selon le contenu de la visite et le niveau du groupe.

Cette étape est constituée d'échanges avec les guides de l'OT, qui permettent d'identifier les contenus linguistiques, culturels et historiques à travailler en amont de la visite, afin d'anticiper d'éventuelles difficultés et de créer un horizon d'attente.

Suite à ces échanges, une vaste recherche documentaire autour des différents points évoqués par les guides permet de trouver le matériel pour constituer le contenu de la mallette et de fixer ainsi les objectifs d'apprentissage.

1.1. L'analyse des besoins

Cette première étape de préparation de la mallette a pour objectif de cerner les besoins des étudiants pour effectuer la visite, de sorte qu'ils profitent au maximum de cette expérience. Ces besoins sont identifiés à partir du contenu de la visite, qui est fourni en amont, par l'OT de Grenoble sous la forme d'une description synthétique de la visite et d'un échange plus détaillé avec les guides.

Voici donc la description synthétique de la visite « *Grenoble et ses fontaines* » fournie par l'OT²⁶ :

« Histoires de fontaines : un itinéraire pédestre au fil des ruelles vous permet de découvrir le Grenoble historique autour du thème de l'eau et des fontaines. Avec un rôle social ou vital, l'eau est évoquée à travers l'histoire de la ville, le site de confluence (Isère/Drac), les inondations, les bornes alimentées en eau des sources de

²⁵ Vous trouverez dans le volume des annexes, ces cinq fiches pédagogiques (fiche professeur) conçues pendant mon stage (Annexes 1, 4, 5, 6 et 7).

²⁶ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.137-138, l'échange détaillé avec le guide pour la visite « *Grenoble et ses fontaines* » (Annexe 12).

Rochefort, les fontaines historiques ou décoratives, anecdotiques ou commémoratives. »

À partir de cette description et des informations plus précises fournies par le guide, les trois grands axes thématiques de la visite ont été identifiés : les fontaines, les crues et inondations de Grenoble et l’histoire de l’alimentation en eau de la ville. Pour chacun de ces axes thématiques, des besoins linguistiques et culturels ont été distingués et définis en termes du type de discours et du vocabulaire spécifique qui serait employé par le guide ainsi que des références historiques régionales qui seraient évoquées pendant la visite. Le tableau ci-dessous (Figure 10), montre cette organisation des besoins linguistiques et culturels.

Axes thématiques	Besoins linguistiques		Besoins culturels
	Comprendre un discours	Connaître un vocabulaire spécifique	Saisir des références historiques et régionales
Les fontaines	Descriptif	Matériau, apparence, rôle (<i>utilitaire, décorative, commémorative</i>)	Événements préévolutionnaires : la Journée des Tuiles (Fontaine des Trois Ordres)
Les crues et inondations	Narratif	L’excès d’eau (<i>crue, inondation, déluge, le niveau de montée des eaux</i>)	Incidence de ce problème historique sur la ville (architecture)
L’histoire de l’alimentation en eau de la ville	Narratif	Éléments d’alimentation en eau (<i>puits, pompes, réseau d’adduction</i>)	Émile Gueymard (1 ^{er} réseau d’adduction d’eau), les eaux de Rochefort (2 ^{ème} et actuel réseau)

Figure 10. Besoins linguistiques et culturels selon les trois axes thématiques de la visite « Grenoble et ses fontaines »

Ces trois axes thématiques ont également guidé les recherches documentaires. Ces dernières ont permis d’une part, de préciser davantage les éléments linguistiques et culturels déjà identifiés, et d’autre part, de découvrir d’autres éléments et contenus d’intérêt, à travailler dans la mallette. Par exemple, les bizutages qui ont lieu dans la fontaine des dauphins, place Grenette, évoqués dans la vidéo « *Fontaines de Grenoble* »²⁷, ou encore la poésie « *Grenoblo malhérou* » de François Blanc (Blanc-la-Goutte), décrivant l’inondation catastrophique qui a dévasté Grenoble en 1733, ainsi que sa version illustrée avec les gravures de Diodore Rahoult dans l’ouvrage « *Poésie en patois du Dauphiné* ».

²⁷ Vidéo élaborée par isere-tourisme.com (disponible ici <http://voyage.rendez-vous.tv/Grenoble-environs/fontaines-de-grenoble.html>, consulté le 7 septembre 2017) et exploitée dans la mallette pédagogique « Grenoble et ses fontaines ».

1.2. Les objectifs d'apprentissage

L'analyse des besoins et les recherches documentaires, ont permis de dégager les éléments linguistiques et culturels à cibler dans la mallette. À partir de ces éléments ainsi que du niveau du groupe participant à la visite, les objectifs d'apprentissage ont été définis et organisés en objectifs communicatifs, linguistiques et culturels, comme l'illustre le tableau ci-dessous (Figure 11), pour la mallette « *Grenoble et ses fontaines* » (niveaux mi et fin B1).

Axes thématiques de la visite	Objectifs communicatifs	Objectifs linguistiques		
		Grammaire	Lexique	Phonétique
Les fontaines	Comprendre et élaborer une description	La voix passive et la forme pronominale de sens passif	Matériaux, apparence, rôles des fontaines	
Les crues et inondations de Grenoble	Comprendre un récit		L'excès d'eau	
L'histoire de l'alimentation en eau de la ville	Comprendre un récit		Éléments d'alimentation en eau	
Tâches	Création d'un flyer d'une fontaine de Grenoble			

Axes thématiques de la visite	Objectifs culturels			
	Culture historique	Culture régionale	Culture savante	Culture anthropologique
Les fontaines	L'Ancien Régime, la Journée des Tuiles		Les fontaines (sculptures)	Les bizutages
Les crues et inondations de Grenoble		Le patois du Dauphiné	La BD « <i>L'Histoire de l'Isère en BD</i> », la poésie « <i>Grenoblo Malhérou</i> » et l'ouvrage « <i>Poésie en patois du Dauphine</i> »	Le rôle vital et destructeur de l'eau
L'histoire de l'alimentation en eau de la ville				Le rôle social des fontaines et de l'eau
Tâches	Réaliser une visite culturelle de Grenoble et ses fontaines avec un guide			

Figure 11. Objectifs de la mallette pédagogique « Grenoble et ses fontaines »

Ces objectifs d'apprentissage correspondent à la première étape de préparation de la mallette, ils constituent donc une sorte de projection des objectifs d'apprentissage. En

effet, malgré notre volonté de travailler tous ces éléments, lors de l'étape de production, certains n'ont pas pu être exploités dans la mallette, comme la compréhension d'un récit, ou encore le thème et le lexique de l'histoire de l'alimentation en eau de la ville. En revanche, lors de l'étape de réalisation et d'évaluation, grâce aux idées des enseignants ayant exploité la mallette, d'autres éléments viendront s'y ajouter, notamment en ce qui concerne la phonétique et la thématique de la problématique écologique de l'eau.

Il est important de signaler que le choix des objectifs d'apprentissage a été uniquement déterminé par le contenu thématique et le niveau ciblé. Ainsi, travailler tous les aspects linguistiques dans chaque mallette n'a pas constitué une priorité. Il se trouve que dans celle qui fait l'objet de cette analyse, il y a eu un point de grammaire qui a été particulièrement travaillé (la voix passive), mais ce n'a pas été le cas pour d'autres où il n'y a pas eu de point de grammaire spécifique. Il y a eu toutefois une certaine volonté d'inclure dans les mallettes, un travail linguistique explicite et assez « traditionnel », de sorte à intégrer davantage la préparation de la visite dans le programme du cours et à combiner apprentissages linguistiques et culturels.

2. Étape 2 : Production de la mallette

La deuxième phase est la **production** de la mallette qui concerne l'analyse et la sélection des documents support, la création d'exercices, d'activités et de tâches ainsi que leur organisation de sorte à établir une progression cohérente. Cette étape a pour objectif d'obtenir un produit fini avant la visite, afin de pouvoir le réaliser et l'évaluer lors de la troisième phase.

2.1. Les documents support

Dans cette sous-section, je me propose d'analyser la pertinence linguistique et culturel des documents support exploités dans la mallette « *Grenoble et ses fontaines* », ainsi que leur adaptation aux niveaux ciblés : mi et fin-B1. Les trois documents principaux de la mallette seront ici traités : la vidéo « *Fontaines de Grenoble* », les trois textes sur les fontaines de Grenoble et l'extrait de la bande dessinée « *L'Histoire de l'Isère en BD* ».

- *La vidéo « Fontaines de Grenoble »*²⁸

Cette vidéo présente une situation de communication qui coïncide avec celle de la visite : il s'agit d'un monologue par lequel une personne présente et décrit quelques

²⁸ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.140, la transcription de cette vidéo (Annexe 13).

fontaines de Grenoble. Elle constitue ainsi un support très pertinent pour la préparation à la visite, puisqu'elle permet de s'entraîner progressivement à comprendre un discours descriptif. En effet, dans la mallette, toute une activité de CO a été construite autour de cette vidéo avec différentes phases progressives de compréhension.

L'articulation du locuteur est claire, il ne présente pas d'accent particulier, son débit de parole est accessible et la durée de la vidéo (2'50'') est assez courte. Ainsi, selon les descripteurs des niveaux de compétence proposés par le CECRL (évoqués dans le cadrage théorique de ce mémoire, Figure 4, p.44), la vidéo est adaptée aux niveaux visés (mi et fin-B1), voire facile pour ces niveaux. C'est la raison pour laquelle elle a pu être utilisée en tant que document déclencheur de la toute première activité de la mallette.

Au niveau de la complexité syntaxique du discours du locuteur, les phrases employées sont simples et d'une longueur adaptée aux niveaux visés. On remarque notamment une grande présence de la voix passive, raison pour laquelle nous avons choisi d'aborder ce point de grammaire dans la préparation de la visite.

Sur le plan sémantique, le registre de langue est standard et bien que le vocabulaire employé par le locuteur soit relativement spécialisé, il concerne justement le thème des fontaines et permet d'introduire des termes relatifs à leurs rôles ainsi qu'à leur apparence (*romantiques, ornementales, commémoratives, pittoresques, allure...*).

En ce qui concerne l'aspect culturel, la vidéo évoque les bizutages qui ont lieu dans la Fontaine des Dauphins, place Grenette. Il s'agit d'un phénomène intéressant de la culture anthropologique, qui concerne les rituels d'une société, et qui présente une possibilité d'ouverture métaculturelle.

Finalement, l'aspect esthétique et visuel de la vidéo qui montre de belles images des fontaines ainsi que de la ville de Grenoble, donne envie de les visiter et de les voir en direct.

- *Les textes sur les fontaines de Grenoble*²⁹

De la même manière que la vidéo, ces trois textes sur quelques fontaines de Grenoble présentent un discours descriptif, mais il s'agit évidemment d'un support écrit. Ce sont des textes d'une longueur très accessible, ce qui nous a permis d'y inclure un texte pour chacune des trois fontaines différentes.

²⁹ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.142-143, les versions originales et adaptées de ces trois textes (Annexe 14).

Les tournures des phrases dans les versions originales étaient relativement compliquées pour ce niveau, avec certaines phrases longues et complexes. C'est pourquoi nous avons choisi d'adapter ces textes et de reformuler quelques phrases de sorte qu'elles aient une formulation plus simple.

Le vocabulaire employé dans les textes originaux était également difficile pour les niveaux ciblés, et nous avons en conséquence reformulé certains termes en gardant uniquement ceux qui revêtaient un intérêt particulier pour le thème. Ainsi, nous avons gardé ces derniers en ajoutant des notes de vocabulaire de manière à introduire le lexique relatif à la description des fontaines, notamment un grand nombre de verbes (*installer, inaugurer, concevoir, bâtir, restaurer, symboliser, etc.*), les artistes créateurs (*maçon, architecte, sculpteur*) et d'autres termes liés à la description des fontaines (*griffon, triton, vasque, calcaire blanc, monument emblématique*) mais aussi au thème de l'eau (*méandres*).

Au niveau culturel, le texte sur la fontaine des Trois Ordres, donne l'occasion d'aborder l'objectif culturel historique concernant l'Ancien Régime, les événements prérévolutionnaires et la Journée des Tuiles. Également, en abordant les fontaines en tant qu'œuvres d'art relevant de la sculpture, c'est aussi l'opportunité de travailler un aspect de la culture savante.

- *L'extrait de la bande dessinée « L'Histoire de l'Isère en BD »³⁰*

Le type de discours est ici différent, il s'agit d'un discours davantage narratif ; discours qui est tout aussi important pour préparer la visite. En revanche, la situation de communication de la BD n'est pas tout à fait la même que celle de la visite. Tandis que dans la première il s'agit d'un seul *narrateur* (le guide), dans la deuxième il y a un narrateur mais aussi des personnages qui interviennent dans l'histoire. Ce document permet ainsi d'introduire une variété dans les supports et un aspect ludique.

Bien que la longueur de l'extrait choisi soit assez courte pour le niveau, le vocabulaire présenté est un vocabulaire spécifique qui pourrait être difficile pour le niveau. Ce document permet ainsi d'introduire plusieurs éléments importants pour la visite, concernant le thème de l'excès d'eau : *le déluge, des pluies diluviennes, le lit de la rivière, le niveau de l'eau, l'étiage, etc.* En plus, l'accès au sens des mots et des expressions est facilité par les dessins, comme pour l'eau qui *pénètre* par les portes, ou la Tour du Trésor qui *se retrouve les pieds dans l'eau*.

³⁰ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.145, l'extrait de cette BD (Annexe 15).

Les phrases sont majoritairement simples et courtes. Les différentes voix narratives permettent l'occurrence d'une variété de temps et modes verbaux (présent de l'indicatif, impératif présent, futur proche, futur simple, passé simple, etc.), et on remarque notamment la présence de phrases aussi bien à la voix passive qu'à la voix active, ce qui sera exploité dans un exercice.

Sur le plan culturel, ce document présente une multitude d'intérêts. D'une part, par rapport à la culture savante, c'est l'occasion d'aborder la BD en tant que genre littéraire ainsi que de faire découvrir aux étudiants une autre manière de connaître l'histoire régionale. Aussi, on y trouve la référence à la poésie « *Grenoblo Malhérou* », qui permet d'élargir sur l'ouvrage « *Poésies en patois du Dauphiné* », ainsi que des patois ; des aspects importants de la culture régionale. D'autre part, on remarque des éléments intéressants de la culture anthropologique, tels que le rôle vital mais aussi destructeur de l'eau et la manière dont les populations réagissent et font face aux catastrophes.

2.2. Les exercices, les activités et les tâches

Dans cette sous-section, il sera question d'analyser la manière dont les points d'intérêt linguistique et culturel des documents support, identifiés dans la section précédente, ont été exploités dans les exercices, activités et tâches proposés dans la mallette « *Grenoble et ses fontaines* ». Plus précisément, il s'agira ici d'identifier les aspects des compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique et culturelle qu'ils ont pu permettre aux étudiants de développer.

- *Activité 1 : Devinez le thème du reportage*

La mallette « *Grenoble et ses fontaines* » débute par une activité de CO autour de la vidéo « *Fontaines de Grenoble* ». Cette première activité de CO présente plusieurs objectifs, elle vise à introduire le thème, à faire découvrir le lexique relatif à la description des fontaines, à s'entraîner à comprendre un discours descriptif et à susciter l'interaction et l'échange métaculturel entre les apprenants.

Elle se constitue de trois étapes : une activité de pré-écoute, qui consiste à regarder la vidéo sans le son et deviner le sujet du reportage, ainsi qu'à lui donner un titre. Ensuite, on passe directement à une compréhension sélective, dans laquelle il faut trouver des informations précises par une écoute orientée. Finalement, la troisième étape se focalise davantage sur le lexique (les rôles des fontaines, leur apparence), ainsi que sur l'échange métaculturel entre les étudiants. Ce dernier est suscité en demandant aux apprenants ce

qu'ils trouvent « *pittoresque* » à Grenoble ainsi que par le point culturel concernant les bizutages.

Suivant le modèle de Puren (2011), cet échange est métaculturel dans la mesure où les questions posées aux étudiants³¹ ciblent leur capacité à mobiliser leurs connaissances aussi bien de leur culture d'origine que de la culture cible, et à construire de nouvelles connaissances culturelles à partir du document authentique travaillé en classe. Ils seront ainsi amenés à parler sur les bizutages en tant que pratique culturelle, à réagir à la vidéo et aux propos des autres, à interpréter, voire opérer des comparaisons entre les cultures.

L'échange pourrait aussi devenir transculturel si la réflexion abordait la dimension universelle de cette action de soumettre un nouveau à des épreuves d'initiation afin de l'admettre dans un groupe social. Il pourrait aussi développer un aspect interculturel si justement par l'échange des points de vue, les étudiants voyaient évoluer leurs représentations. Toutefois, ces deux dernières composantes ne sont malheureusement pas explicitement ciblées dans l'activité, sinon qu'elles sont plutôt livrées au déroulement de l'échange, voire à la volonté et l'ouverture culturelle des étudiants et de l'enseignant.

Une autre critique que l'on peut faire à cette activité est de ne pas exploiter davantage la compréhension détaillée en ciblant plus précisément le repérage et la compréhension des caractéristiques du discours descriptif. Il aurait été intéressant de demander aux étudiants par exemple de repérer les éléments constituant les descriptions, ainsi que de déterminer s'ils suivent ou non un ordre spécifique.

- *Activité 2 : Comment les fontaines sont-elles présentées dans le reportage ?*

Il s'agit ici d'une activité avec un clair objectif linguistique grammatical : la voix passive. Cette activité présente l'intérêt de maintenir le contexte de la visite et de se servir justement de quelques phrases du reportage de l'activité précédente, pour constituer le corpus à partir duquel sera étudié le passif. Le focus est ici la compétence linguistique grammaticale, mais elle est toujours travaillée autour du même thème et dans le contexte de la préparation de la visite.

³¹ « À votre avis, qu'est-ce qui se passe lors de ces bizutages ? Pourquoi ont-ils lieu ? Quel est leur objectif ?

Y a-t-il des bizutages dans votre pays ? En quoi consistent-ils ?
Que pensez-vous de ces pratiques ? »

Le travail proposé suit une démarche explicite et inductive. Ainsi, dans un premier temps, les étudiants observent des phrases passives du reportage, qu'ils doivent relier à leurs homologues à la forme active. À partir de l'observation de ces phrases et d'un schéma présentant les éléments d'une même phrase à la forme active et passive (Figure 12, ci-dessous), les étudiants complètent des phrases à trous afin de restituer la règle de formation de la voix passive.

2. Observez ce schéma et complétez les phrases ci-dessous.

Forme active	Victor Sappey	a dessiné	les dauphins de la fontaine de la Place Grenette.
	Sujet	Verbe	Complément direct
Forme passive	Les dauphins de la fontaine de la Place Grenette	ont été dessinés	par Victor Sappey.
	Sujet grammatical	Verbe	Complément d'agent

Pour écrire une phrase à la forme passive ...

Le sujet de la forme active devient complément d'agent précédé de « *par* », à la forme passive.

Le complément direct devient le sujet grammatical, à la forme passive.

On utilise l'auxiliaire « *être* » au temps et au mode du verbe de la forme active + le « participe passé » de ce verbe.

Figure 12. Schéma présentant les éléments d'une phrase à la forme active et passive et la règle de formation de la voix passive (activité 2.2 de la mallette « Grenoble et ses fontaines », fiche professeur)

L'étape suivante consiste d'une part, à manipuler la règle en demandant aux étudiants d'identifier ces éléments dans les phrases actives et passives du corpus, et d'autre part, à comprendre l'emploi de la voix passive par rapport à la voix active.

- *Activité 3 : D'autres fontaines à Grenoble*

Cette activité qui consiste à compléter des textes à trous en mettant des verbes entre parenthèses à la forme passive, est en réalité un exercice systématique de mise en pratique de la règle de formation du passif. En plus de faire travailler la compétence grammaticale, cet exercice présente l'intérêt d'apporter d'autres éléments de vocabulaire ainsi que des informations relatives aux fontaines qui feront partie de la visite.

En outre, le travail sur le texte de la Fontaine des Trois Ordres est l'occasion d'introduire l'objectif culturel concernant l'Ancien Régime et la Journée des Tuiles. Ces deux références historiques sont présentées sous la forme de deux courts textes factuels

dans un encadré intitulé « *Pour en savoir plus...* » et traitées comme un savoir encyclopédique. L'objectif de cette démarche est de traiter la culture historique comme un savoir propre afin de pouvoir accéder aux informations qui seront évoquées par le guide lors de la visite, mais aussi afin de pouvoir accéder aux allusions implicites à ces références historiques que les apprenants pourront par la suite rencontrer dans leur vie quotidienne. Étant donné que ce travail privilégie le domaine des connaissances culturelles, c'est la composante métaculturelle qui est encore une fois mobilisée.

De plus, l'interprétation de la Fontaine du Lion et du Serpent (Place de la Cimaise) permet d'introduire le deuxième axe thématique de la visite : la lutte de la ville de Grenoble contre les inondations de l'Isère ; thématique qui sera approfondie dans l'activité suivante.

Comme il a déjà été remarqué pour l'activité de CO, cette activité aurait pu également bénéficier d'un travail autour de la compréhension détaillée d'un discours descriptif afin de développer la compétence pragmatique. Toutefois, elle présente le mérite d'associer le travail des composantes grammaticale et lexicale de la compétence linguistique à celui de la composante métaculturelle de la compétence culturelle.

- *Activité 4 : Les crues et inondations de Grenoble*

Cette activité qui se base sur l'extrait de la BD « *L'Histoire de l'Isère en BD* », aborde le deuxième axe thématique de la visite : les crues et inondations de Grenoble. Comme il a été mentionné plus haut, cette thématique est introduite par le texte de la Fontaine du Lion et du Serpent de l'activité précédente, que l'on peut donc considérer comme la phase de pré-lecture.

Ensuite, la phase de lecture de l'extrait de la BD comporte une première étape de lecture globale du document, dans laquelle on attire l'attention des étudiants vers les images et le genre du document, sans lire le texte. L'objectif de cette lecture d'ensemble du document est de créer un horizon d'attente chez les étudiants. Ils seront ainsi amenés à émettre des hypothèses sur ce qui se passe lors de ces crues ainsi qu'à reconnaître des endroits à Grenoble sur les images. La deuxième étape de lecture correspond à une lecture sélective dans laquelle les étudiants relèvent dans le texte tous les termes qui se rapportent à l'eau ; le focus de cette lecture sélective est donc le vocabulaire spécifique de l'eau.

Après la lecture, un exercice de grammaire est proposé à partir de quelques phrases de l'extrait de la BD. L'objectif est ici de faire travailler la transformation des phrases de la forme active à la forme passive, et vice-versa. Un encadré intitulé « *Pour aller plus loin...* », introduit un aspect grammatical supplémentaire : la forme pronominale de sens passif. La

démarche suivie cette fois-ci est déductive, avec d'abord, l'énonciation de la règle et ensuite un court exercice systématique de mise en pratique (transformation des formes pronominales de sens passif à la forme passive et vice-versa).

Sur le plan culturel, la référence à la poésie « *Grenoblo Malhérou* », est développée encore une fois sous la forme d'un court texte factuel dans un encadré « *Pour en savoir plus...* ». Cet encadré est également l'occasion d'élargir sur l'ouvrage « *Poésies en patois du Dauphiné* », avec notamment une image de sa page de couverture³² représentant le serpent et le dragon. Finalement, cet encadré présente aussi quelques informations sur les patois, un aspect important de la culture régionale. En outre, dans un encadré intitulé « *Parlez-vous le patois du Dauphiné ?* », les étudiants sont invités à manipuler le patois de la région d'une manière ludique, en essayant de deviner ce qui est écrit en patois dans l'une des gravures de l'ouvrage « *Poésies en patois du Dauphiné* », représentant la maison Vaucanson³³.

Nous sommes encore une fois, face à une activité qui vise les composantes grammaticales et lexicales de la compétence linguistique ainsi que la composante métaculturelle de la compétence culturelle, tout en gardant le thème et le contexte de préparation de la visite.

- *Activité 5 : Créez votre flyer d'une fontaine de Grenoble*

Cette activité à réaliser après la visite, représente la tâche langagière de la mallette : la création d'un flyer décrivant une fontaine au choix, parmi celles citées par le guide pendant la visite. Cette tâche, qui est annoncé aux étudiants avant la visite, poursuit de multiples objectifs.

D'une part, le travail de production écrite proposé dans cette tâche vise le remploi des objectifs communicatifs (élaborer une description), grammaticaux (la voix passive) et lexicaux (le vocabulaire relatif aux fontaines) travaillés tout au long de la mallette. D'autre part, en demandant aux étudiants de recueillir des informations pour construire leur description, cette tâche cherche à les impliquer davantage au cours de la visite, à rendre leur écoute active, voire, à les encourager à interagir et poser des questions au guide. Ainsi, cette tâche aspire à attribuer à la visite un « *rôle-pivot* » dans l'organisation de la mallette, « *entre les deux phases de travail en classe, entre une première étape introductive, et une troisième étape fondée sur les données rapportées du terrain* » (Parpette, 2006, p.30).

³² Vous trouverez dans le volume des annexes, p.147, l'image de la page de couverture de cet ouvrage (Annexe 16).

³³ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.149, l'image de cette gravure (Annexe 17).

En outre, elle vise aussi l'expression personnelle des étudiants, qui sont amenés à partager leur avis sur la fontaine qu'ils ont choisie et la raison de leur choix, ainsi que les photos qu'ils ont prises pendant la visite. Cette tâche aborde également un certain aspect créatif, toujours dans la perspective de mobiliser leur sensibilité esthétique et visuelle, qui est facilitée par l'outil suggéré : le site canva.com. En effet, cet outil permet de concevoir différents types de documents à partir de modèles qui ont une mise en page très esthétique, et que l'on peut aussi modifier à son gré. Il est d'ailleurs très facile à prendre en main et il permet d'obtenir des résultats visuellement très agréables.

Dans la fiche professeur, la publication des productions dans le Facebook du CUEF, le CUEF Mag International³⁴, ou l'affichage au foyer culturel, sont envisagés comme pistes de travail pour les enseignants. En effet, cet objectif de publication qui implique le fait de s'adresser à des destinataires autres que l'enseignant et les pairs, peut motiver davantage les étudiants à soigner leurs textes ainsi que l'aspect esthétique de leur mise en page.

Cette tâche présente toutefois quelques faiblesses. En effet, étant donné que le modèle présenté comme exemple avec les consignes de l'activité est un document ad hoc³⁵, il ne respecte pas tout à fait le genre de texte. Le genre « flyer » ou tract, vise certes, à décrire et à expliquer, mais aussi à convaincre ; un acte de parole qui n'est pas présent dans ce modèle de flyer et qui n'a pas été travaillé dans la mallette. De plus, vu qu'une analyse du modèle n'est pas proposée dans cette activité, on risque d'avoir différentes interprétations du genre « flyer » de la part des étudiants. Ceci laisse la porte ouverte à des productions très diverses et notamment, à des productions dans lesquelles on ne remploie pas les objectifs travaillés mais d'autres qui n'ont pas été abordés dans la mallette (ce qui n'est pas très grave à condition que les étudiants maîtrisent déjà ce point linguistique).

3. Étape 3 : Réalisation et évaluation de la mallette

La troisième phase de **réalisation et évaluation** cherche à évaluer la validité et la pertinence de la mallette en tant qu'outil pédagogique pour préparer la visite. Il s'agit, d'une part, d'analyser comment elle fonctionne dans une classe, et d'autre part, de vérifier la cohérence entre le travail proposé dans la mallette et la visite guidée. Ces deux aspects de la mallette seront analysés au sein de cette section, à la lumière du premier corpus de ce

³⁴ Magazine sur l'actualité créé par les étudiants dans l'atelier Magazine International et diffusé sur le Facebook du CUEF.

³⁵ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.151, cet exemple de flyer (Annexe 18).

travail : les notes que j'ai prises pendant l'observation des séances d'exploitation et durant l'observation de la visite³⁶.

3.1. La mallette dans la classe

Dans cette sous-section, je me pencherai sur le fonctionnement de la mallette « *Grenoble et ses fontaines* » dans les deux groupes qui ont participé à la visite. Dans un premier temps, j'analyserai l'adéquation du travail proposé aux niveaux des deux groupes. Dans un deuxième temps, il sera question d'évaluer si la mallette a réussi à éveiller l'intérêt des apprenants et à leur donner envie de faire la visite.

- *L'adéquation de la mallette aux niveaux ciblés : l'exemple de la CO*

Lors de l'observation des séances d'exploitation de la mallette, j'ai pu remarquer que de manière globale, la mallette était bien adaptée aux niveaux ciblés. Pour illustrer ce constat, je vais prendre comme exemple l'activité de CO autour du reportage des fontaines de Grenoble.

Le groupe mi-B1 a réalisé cette activité telle qu'elle est proposée dans la mallette, avec un premier visionnage sans le son comme activité de pré-écoute. Après le premier visionnage du reportage avec le son, l'enseignante a interrogé les étudiants sur le débit de parole du narrateur qu'ils ont trouvé légèrement rapide. En effet, après cette première écoute, ils ont réussi à trouver facilement les informations globales, mais ils ont eu du mal à repérer les informations plus détaillées.

Analysons par exemple, la question 2.b. « *Pourquoi peut-on dire que Grenoble est « la ville des fontaines » ?* », dont la réponse attendue est la suivante : « *Parce qu'il y a de très nombreuses fontaines à Grenoble, on en compte plus d'une quarantaine répartie dans toute la ville et une quinzaine dans la vieille ville* ». Lors d'une mise en commun collective suite à la première écoute, les étudiants fournissent comme réponse le fait qu'il y a beaucoup de fontaines à Grenoble, mais ils ne sont pas en mesure de fournir d'informations plus précises, notamment d'identifier les mots « *quarantaine* » et « *quinzaine* ». L'enseignante les incite donc à chercher un nombre précis pendant la deuxième écoute, au cours de laquelle elle arrête la vidéo juste après les nombres afin de les guider encore plus vers la réponse. Un étudiant prend spontanément la parole pour faire une tentative de réponse : « *peut-être quarante ?* ». L'enseignante répond qu'il s'agit d'un mot qui ressemble à quarante, une

³⁶ La méthodologie adoptée pour ces observations a été développée dans le Chapitre 3 qui traite la méthodologie de recueil de données (p.26-27).

autre étudiante répond finalement « *une quarantaine* ». L'enseignante explique ces deux mots aux étudiants qui ne les connaissaient pas et elle leur fait réécouter l'extrait afin qu'ils puissent les reconnaître.

Dans le cadre d'un échange postérieur avec l'enseignante, elle m'explique que n'ayant pas beaucoup de temps, elle a été obligée d'aller plus vite pour avoir le temps de tout faire avant le laboratoire. C'est en effet la raison pour laquelle elle a arrêté la vidéo après les réponses ; si elle avait eu plus de temps, elle aurait fait la compréhension plus lentement pour laisser le temps aux apprenants de trouver les réponses tous seuls. Elle trouve d'ailleurs que certains apprenants ne sont pas très forts, qu'ils n'ont pas vraiment le niveau mi-B1, c'est aussi pourquoi elle est allée plus doucement et les a guidés davantage.

L'enseignante du groupe fin-B1 a mis en place une démarche légèrement différente, à savoir, elle a effectué le premier visionnage de la vidéo directement avec le son, étant donné qu'elle ne disposait pas de beaucoup de temps et qu'elle avait déjà introduit le thème ainsi qu'un peu du vocabulaire employé dans la vidéo, juste avant, au laboratoire³⁷. Elle a toutefois procédé de la même manière lors du deuxième visionnage de la vidéo, en arrêtant la vidéo après les réponses aux questions pour aider les apprenants à repérer les informations et en faisant réécouter l'extrait pour identifier quelques termes précis.

Dans les deux cas, les étudiants ont bien réussi, avec un certain effort de leur part, à trouver les réponses aux questions de l'activité. On peut donc en conclure que l'activité est bien adaptée, dans la mesure où elle est accessible aux niveaux ciblés tout en impliquant un degré de difficulté qui peut être surmonté avec le guidage de l'enseignant. Elle permet également d'être facilement adaptée par l'enseignant selon ses besoins et ceux des étudiants.

- *L'intérêt des étudiants*

D'une manière générale, le travail proposé dans la mallette a attiré l'intérêt des étudiants, qui ont participé activement aux activités, même si certains semblaient plus motivés que d'autres. En outre, les activités proposées ont suscité des interactions et des échanges riches dans la classe et les séances d'exploitation de la mallette ont été très dynamiques.

L'activité de CO illustre, encore une fois, ces affirmations. En effet, les étudiants des deux groupes ont regardé la vidéo avec attention, certains en prenant des notes pendant

³⁷ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.156-159, la feuille de route du laboratoire (Annexe 20).

le visionnage, sans que cette consigne ait été donnée par l'enseignante. Les étudiants du groupe fin-B1 ont même applaudi à la fin du premier visionnage, ce qui montre qu'ils ont pris du plaisir à regarder la vidéo.

La question 3.b. « *Que trouvez-vous pittoresque à Grenoble ?* » de cette activité a donné lieu à des échanges très intéressants dans les deux groupes. Les étudiants ont participé spontanément et avec une forte implication personnelle : ils voulaient partager leur endroit préféré de la ville. Ils ont effectué des descriptions très précises, par exemple une étudiante du groupe fin-B1 qui a décrit une situation vivante plutôt que juste un cadre spatial : elle a parlé de la place Saint-André, qu'elle a décrit au niveau visuel mais elle a aussi donné des détails sur le moment de la journée où il faut s'y rendre pour avoir la meilleure lumière, les bruits de fond que l'on y entend, etc.

La question 3.d. (Figure 13, ci-dessous) qui porte sur les bizutages dans la fontaine des dauphins, a également suscité des discussions très riches dans les deux groupes. Les étudiants ont participé activement à l'échange et ont partagé volontiers les coutumes de leurs pays d'origine, en faisant des comparaisons avec celles de la France et de tous les pays présents dans le groupe. En effet, ils ont fait preuve de curiosité et de volonté de découvrir la forme que prend cette pratique dans les différents pays, en s'interrogeant les uns aux autres. Ils ont adopté une attitude d'ouverture face aux différentes cultures présentes dans la classe, en s'y intéressant et en allant à leur rencontre. C'était ainsi une occasion de mettre en pratique la composante pluriculturelle de leur compétence culturelle, dans la mesure où ils ont pu développer leur capacité à *vivre avec* d'autres cultures.

- d. Dans le reportage, on nous dit que la Fontaine des dauphins prend un rôle particulier, au mois de septembre, à la période du bizutage, où elle sert plutôt de piscine.
Observez la photo³ d'un bizutage dans cette fontaine.



À votre avis, qu'est-ce qui se passe lors de ces bizutages ?
Pourquoi ont-ils lieu ?
Quel est leur objectif ?

Y a-t-il des bizutages dans votre pays ?
En quoi consistent-ils ?

Que pensez-vous de ces pratiques ?

Figure 13. Question 3.d. de l'activité 1 de la mallette pédagogique « Grenoble et ses fontaines »

Lorsque l'échange a porté sur l'opinion des étudiants sur ces pratiques, ils ont été tous d'accord pour dire qu'elles constituent des pratiques dangereuses qui peuvent donner lieu à des violences. Effectivement, ils trouvaient tous que ce sont des conduites qui humilient les personnes en plus de les entraîner à abuser de l'alcool. Ainsi, malgré les différentes formes qui prennent ces pratiques dans les différentes cultures, ils ont fini par reconnaître une connotation violente et humiliante qui est, d'une certaine manière, universelle à ces pratiques. On peut donc interpréter cette démarche comme un exercice de la composante transculturelle de la compétence culturelle, dans le sens où elle encourage les étudiants à saisir le dénominateur commun entre les différentes cultures.

D'autres activités de la mallette ont aussi réussi à captiver l'intérêt des étudiants qui se sont montrés curieux et désireux d'en savoir plus. Voici quelques questions posées par les étudiants qui témoignent de leur intérêt par le thème :

- « *Comment les dauphins sont arrivés ici si on est très loin de la mer ?* »,
- « *Quelle relation existe-t-il entre le Drac et le Lac de Monteynard ?* »,
- « *Que s'est-il passé après la Journée des Tuiles ?* »,
- « *L'eau de Grenoble n'est pas du tout traitée ?* ».

3.2. La mallette et la visite

Je m'intéresserai ici aux liens entre la mallette et la visite. J'analyserai d'abord, la pertinence du contenu de la mallette par rapport à la visite : le vocabulaire et les informations culturelles et historiques sont-elles reprises par le guide ? Y a-t-il une cohérence entre les deux sources d'apprentissage ? J'exposerai ensuite le comportement des étudiants pendant la visite, à partir des notes que j'ai prises lors de l'observation de cette activité extérieure, notamment en ce qui concerne plus directement la mallette et la préparation de la visite.

- *La cohérence entre le contenu de la mallette et celui de la visite*

Lors de l'observation de la visite, j'ai pu constater qu'il existe une forte cohérence entre le contenu proposé dans la mallette et celui de la visite. En effet, la totalité des éléments travaillés dans la mallette ont été repris par la guide tout au long de la visite.

Toutes les fontaines mentionnées dans la mallette ont été visitées, mais aussi d'autres, telles que le grand bassin de la place Victor Hugo, ou la fontaine de la Place Claveyson (nommée par les enfants « *l'égout de Gruyère* »). Les informations ont été ainsi complétées et élargies par la guide. Prenons comme exemple la fontaine Place des Gordes qui est citée dans le reportage de l'activité de CO de la mallette, mais dont on décrit

uniquement l'apparence et le rôle. Lors de la visite, la guide a présenté la fontaine et a complété ces informations en expliquant l'origine de sa sculpture et la légende mythologique grecque du berger Cyparisse. Cette dernière a beaucoup impressionné les étudiants, qui ont réagi en émettant des exclamations de surprise et de tristesse.

L'axe thématique concernant les crues et inondations de Grenoble a également été abordé lors de la visite. La guide a parlé de la poésie « *Grenoblo Malherou* » devant la porte de la maison de son auteur (Place Claveyson), ainsi que des illustrations de cet ouvrage réalisées par Théodore Riault, dont elle a montré quelques images de certaines de ses gravures. Elle a aussi évoqué quelques crues et inondations importantes dans l'histoire de la ville, notamment celle qui a eu lieu le 2 de novembre 1859 dont elle a montré les marques de crue qui indiquent le niveau de montée des eaux. Les étudiants ont pu ainsi avoir une idée plus précise de l'ampleur de cette inondation.

En effet, les informations exposées dans la mallette, sont d'une certaine manière, matérialisées lors de la visite et elles deviennent ainsi une réalité sensible que l'on peut non seulement écouter, mais aussi voir et toucher. Cette diversité de manières d'interagir avec l'information est sans doute très intéressant pour l'apprentissage, notamment en ce qui concerne les différents styles d'apprentissage.

L'axe thématique concernant l'histoire de l'alimentation en eau de la ville, absent de la mallette à cause d'un manque de temps lors de sa production, a été également évoqué pendant la visite. Ce manque dans la préparation a constitué une source de difficulté pour les apprenants, vu les concepts techniques et le vocabulaire spécialisé mobilisé par la guide (*le réseau d'adduction, l'aménagement d'eau de la ville, l'eau de source, la nappe phréatique...*), ainsi que les personnalités ou les références importantes telles que le Marquis de la Vallette et les sources de Rochefort. Effectivement, lorsque cette thématique a été évoquée, certains étudiants n'avaient pas l'air de bien suivre ce qu'expliquait la guide, et la nécessité d'inclure cet axe thématique dans la mallette nous a donc été évidente.

- *Le comportement des apprenants*

Seulement la moitié des étudiants des deux groupes dont la visite faisait partie du programme de cours, a assisté à cette activité extérieure. Interrogés sur les raisons de leur absence à travers le questionnaire distribué aux deux groupes, ces étudiants ont donné diverses réponses. Certains étudiants ont eu des empêchements pour y assister : « *j'ai déménagé* », « *j'étais malade* », « *je travaille et je n'ai pas eu la possibilité d'assister* ». D'autres ont évoqué des raisons telles que « *je pensais que ce n'était pas obligatoire* » ou « *pour moi cela ne fait pas partie du cours de français* », même si, dans les séances avant la visite, les

enseignantes chargées de ces groupes ont incité les étudiants à participer à cette activité extérieure en insistant sur le fait qu'elle faisait partie du cours³⁸.

Les étudiants qui ont assisté à la visite avaient l'air de comprendre le discours de la guide, qu'ils suivaient avec des nouements de tête. Ils rigolaient face à des commentaires comiques, ils émettaient des exclamations de surprise lorsqu'une information leur semblait étonnante et dans quelques occasions, ils lui ont posé des questions pour avoir des clarifications. Quelques étudiants avaient apporté avec eux leur mallette, qu'ils consultaient pendant la visite et dans laquelle certains prenaient des notes. Ils ont également pris beaucoup de photos.

Même si pour la quasi-totalité de la visite c'était la guide qui a eu la parole et qui a fait des explications, dans quelques occasions, elle a interrogé les étudiants, qui ont pu ainsi participer plus activement et montrer ce qu'ils avaient déjà appris. Par exemple, quand la guide a présenté la Fontaine des Trois Ordres, au moment d'évoquer la Journée des Tuiles, elle a demandé aux étudiants si quelqu'un pouvait expliquer ce qui s'était passé lors de cet événement. Un des étudiants a pris spontanément la parole pour répondre à la question et d'autres étudiants sont venus compléter sa réponse avec d'autres éléments d'information.

Dans d'autres occasions, c'est la situation contraire qui a eu lieu : lorsque la guide a posé une question aux étudiants sur une information mentionnée lors de la préparation de la visite, ils n'ont pas pu y répondre. Par exemple, en parlant du réseau d'adduction de Rochefort qui alimente les bornes fontaines de la ville, la guide a demandé aux étudiants s'ils connaissent le mot « borne ». Ils ont tous répondu négativement, alors que ce terme (accompagné d'une image d'une borne-fontaine) apparaît dans la mallette.

Cette question a été posée au milieu d'un discours difficile, qui portait justement sur l'axe thématique qui n'a pas été traité dans la mallette. On peut donc supposer que les étudiants étaient un peu perdus, voire déstabilisés par le nombre important de termes inconnus. Il n'en reste pas moins que les informations auxquelles l'on n'est exposé qu'une seule fois, ne sont évidemment pas imprimées dans le cerveau. D'où l'intérêt de présenter des informations lors de la préparation, qui seront reprises pendant la visite, dans le même contexte mais dans une autre situation, par une autre personne et dans le cadre d'une autre expérience d'apprentissage que celle de la classe.

³⁸ La capacité de la mallette à éveiller l'intérêt des étudiants par la visite sera analysée à partir du retour des enseignantes (Chapitre 8) et celui des étudiants (Chapitre 9).

Chapitre 8. La mallette pédagogique en tant qu'outil d'enseignement : le retour des enseignants

Dans ce chapitre, il sera question d'analyser le retour des deux enseignantes, Alice et Elsa, ayant exploité avec leurs groupes la mallette pour préparer la visite « *Grenoble et ses fontaines* ». Pour cela, je prendrai appui sur des extraits du deuxième corpus de données de ce travail : des entretiens³⁹ que j'ai menés avec ces enseignantes. L'objectif de ces entretiens a été de connaître leur perception et leur opinion de la mallette en tant qu'outil pédagogique pour préparer la visite, mais aussi en tant qu'outil d'enseignement de la langue et la culture.

Ainsi, dans un premier temps, je me focaliserai sur l'avis des enseignantes en ce qui concerne les apports de la mallette pour la progression des étudiants dans l'apprentissage de la langue et de la culture. J'exposerai ensuite leurs observations concernant les liens entre la préparation de la visite proposée dans la mallette et l'expérience même de la visite. Finalement, je terminerai par analyser leur opinion quant à la souplesse de la mallette en tant qu'outil pédagogique, ainsi que leurs remarques sur les éléments qu'elles ont identifiés comme des lacunes de la mallette.

1. La progression dans l'apprentissage de la langue et la culture

Au sein de cette section, j'analyserai l'avis des deux enseignantes par rapport aux contributions de cette expérience à l'évolution des étudiants dans leur apprentissage, d'abord, au niveau linguistique, ensuite, au niveau culturel et enfin, au niveau personnel.

1.1. Au niveau linguistique

Interrogées sur la progression des étudiants dans l'apprentissage de la langue, les enseignantes des deux groupes ont été d'accord pour affirmer que tout le travail proposé autour de la visite a été bénéfique pour les étudiants, comme le montre cet extrait de l'entretien avec Alice :

*« pour moi ça leur a apporté beaucoup de choses. Ça a apporté donc [...] une révision [...], un retour sur **un point grammatical** qu'ils avaient déjà vu, ça leur a permis de le réinvestir, de le réutiliser, donc de le consolider. Ça leur a permis donc d'acquérir du **vocabulaire** et puis dans les activités ils ont eu l'occasion de le*

³⁹ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.98-112, la transcription des entretiens avec les enseignants (Annexes 8 et 9).

réutiliser, de le réinvestir aussi, donc ça c'est bien. Et ça a donné l'occasion d'ouvrir des discussions et des débats dans la classe, donc d'échanger, donc c'est bien ! ».

Elsa a également précisé les éléments de la langue qu'à son avis ce travail a permis de développer chez les étudiants,

« le vocabulaire certes, sûr, en plus c'est un vocabulaire spécifique, bon la grammaire, ça a repris mais ça renforce, compréhension orale oui parce que forcément il y a la vidéo, l'audio, voilà. Compréhension écrite aussi, interaction je ne sais pas s'il y en a vraiment beaucoup avec la guide... ».

Effectivement, en ce qui concerne l'interaction orale, si bien comme le signale Alice, les activités de la mallette ont suscité des échanges entre les étudiants et ont donc permis de travailler l'IO dans la classe, ce n'a pas été le cas au cours de la visite. Dans un autre extrait de l'entretien, cette enseignante qui a assisté à la visite, souligne que ce ne sont pas de visites actives, mais des visites passives ; la participation des étudiants étant en effet très limitée. Ainsi, elle a proposé d'autres pistes de travail telles que mettre au point une liste de questions sur tout ce qui a été vu en classe et pendant la visite, afin que les étudiants puissent aller interroger les Grenoblois. Ce serait ainsi une manière d'encourager leur autonomie et de les faire travailler l'IO en situation authentique.

Les deux enseignantes ont également mis l'accent sur les bienfaits de la mise en contexte fournie par la visite, pour accéder aux expressions idiomatiques, comme l'évoque Alice,

« Je trouve que c'est bien quand tu peux introduire effectivement aussi des expressions idiomatiques, parce que [...] c'est vraiment en contexte et puis je pense que les étudiants, ils sont toujours friands d'apprendre des expressions idiomatiques et vraiment de les comprendre, c'est un moyen de bien les aborder. »

En effet, dans la mallette « Grenoble et ses fontaines », des expressions idiomatiques telles que « pleurer comme une fontaine », « ça coule de source », ou encore le proverbe « Il ne faut jamais dire, fontaine, je ne boirai pas de ton eau » ont été abordés. Les étudiants ont facilement saisi le sens de ces expressions grâce au contexte donné par la visite et la mallette, comme le remarque Elsa,

« de là découlent facilement les expressions, du coup les expressions ils les ont trouvées facilement, on était dans le contexte, tout ça, toute cette mise en contexte, pour moi est très, très importante ».

1.2. Au niveau culturel

Par rapport aux aspects de la société française que les étudiants ont pu découvrir grâce à cette expérience, les enseignantes ont trouvé qu'il y a eu des découvertes intéressantes, notamment les bizutages en tant que pratique sociale actuelle. D'autre part,

Elsa considère que cette expérience leur a permis de changer le regard qu'ils portent sur Grenoble :

« je suis sûre qu'ils se sont pas rendus compte que l'eau était si importante que ça dans la ville de Grenoble. Quand tu es juste touriste tu vois les Alpes, mais tu regardes pas l'eau, tu regardes les montagnes en fait, tu regardes les bulles de Grenoble, voilà, tu regardes peut-être la Bastille en gros, mais justement ça leur fait voir Grenoble d'une façon différente, je trouve que c'est intéressant, de voir une ville sous cet aspect-là, donc, oui, pour moi, il y a tout à apprendre et du coup quand ils vont voir une prochaine ville, ils vont la regarder différemment, ils vont regarder les fleuves différemment ».

Ainsi, selon Elsa, cette expérience aurait permis aux étudiants de développer leur compétence interculturelle, dans la mesure où elle les aurait encouragés à voir la ville différemment et à faire évoluer leurs représentations de Grenoble. De plus, elle considère que ce nouveau regard sur la ville, serait susceptible d'influencer leurs prochaines découvertes.

Alice met plutôt l'accent sur les aspects de la culture anthropologique auxquels les étudiants ont pu être exposés par le biais de cette expérience, notamment au cours de la visite,

« forcément qu'ils sont d'une manière ou d'une autre un peu projetés dans la vie quotidienne [...], même si c'est pas forcément conscient, il y a des aspects de la vie quotidienne des Français, qui leur arrivent, dans les yeux, mais bon, il faut que les étudiants, ils aient l'œil, et puis, c'est vrai qu'il faut aussi que la guide, elle fasse, peut-être des petits clins d'œil par rapport à tout ça ».

En effet, étant donné que l'enseignant chargé du groupe n'assiste pas à la visite, il n'y a que le guide qui peut attirer l'attention des étudiants vers ces aspects de la vie quotidienne des Grenoblois. Le rôle de l'enseignant est ainsi relativement limité, si ce n'est pour, comme le suggère Alice, donner comme consigne avant la visite aux étudiants, de relever pendant la visite une anecdote ou un élément quotidien qui a attiré leur intérêt ou que les a interpellés. Ce sont encore des pistes pour les enseignants qu'il serait tout à fait pertinent d'inclure dans la mallette.

Elsa souligne également l'importance du rôle de l'enseignant dans la découverte de la culture cible et notamment la valeur de son guidage pour la construction de liens entre les différents aspects des cultures, ainsi qu'avec la culture d'origine des étudiants. Elle l'explique en prenant comme exemple un aspect historique qui traverse toutes les cultures et qui relève donc de la composante transculturelle :

« en économie par exemple, la majorité des habitants dans le monde, habitent, c'est souvent dans des ports, ou proches des fleuves, les hommes se sont installés proches de l'eau, ça fait partie de l'Histoire humaine, même dans leurs propres pays, donc

c'est pour ça qu'il me semble que des fois ils passent à côté de choses, parce qu'ils font pas les liens, et justement, le prof, lui, il peut faire, il peut aider à faire ces liens-là ».

1.3. Au niveau personnel

Les enseignantes des deux groupes trouvent que cette expérience représente un grand intérêt personnel pour les étudiants. Ainsi, Alice trouve que ce vécu est très enrichissant pour eux, dans la mesure où il les permet de mieux connaître leur environnement proche ainsi que de découvrir quelques spécificités historiques de la ville dans laquelle ils sont accueillis. Elle met en valeur la possibilité que leur offre la visite de se familiariser avec la ville ainsi que de développer leur curiosité,

« ça peut permettre à certains qui vont jamais au centre-ville d'entrer en contact avec le centre-ville et de leur donner envie d'aller s'y promener, de s'y sentir mieux, [...] je dirais une familiarisation avec la ville, le centre-ville, avec des lieux dans lesquels ils n'y iraient pas forcément [...], c'est peut-être aussi un moyen de leur donner plus envie d'aller s'y promener, oui, donc développer la curiosité ».

De son côté, Elsa le qualifie d'« expérience de vie » qui vient nourrir l'apprentissage :

« ce qui est pour moi très important c'est qu'ils font une expérience de vie, c'est qu'ils sortent de leurs chambres, certains sont toujours dans leur chambre, donc là ils voient qu'il y a pas de mal à se promener dans la ville, d'apprendre des choses, c'est culturel, c'est une expérience de vie, c'est face à quelqu'un justement qui s'adapte plus ou moins bien à eux, et bon eux, comment ils réagissent, comment ils prennent les choses ».

Ce dernier point évoqué par Elsa est tout à fait important. En effet, l'aspect authentique du discours du guide a été un peu négligé dans la mallette. Il serait tout à fait intéressant de proposer des activités autour des spécificités du discours oral authentique (phonétique, syntaxe, etc.) ainsi que sur les stratégies de gestion des interactions en situation authentique. Ce travail aurait pour objectif de fournir aux étudiants des réponses à des questions telles que :

- *que peux-tu faire si je ne comprends pas ?*
- *Comment peux-tu demander poliment au guide de parler plus doucement, de répéter, de reformuler, de me montrer quelque chose ?*
- *Est-ce que je peux couper la parole au guide ? Quand ?*

Ce serait ainsi une excellente occasion de développer leur compétence pragmatique, dans la mesure où il s'agirait d'apprendre à utiliser fonctionnellement les ressources de la langue dans un échange interactionnel réel. Ce travail pourrait également permettre de développer l'autonomie des étudiants, un aspect aussi un peu délaissé dans la mallette. En

effet, comme il a été mentionné plus haut, les étudiants sont relativement passifs pendant la visite, et ils n'ont pas beaucoup d'occasions d'avoir des initiatives propres à développer leur autonomie.

2. Les liens entre la mallette et la visite

Il sera ici question d'exposer les observations des enseignantes en ce qui concerne les liens existants entre la préparation en classe avec la mallette et la visite hors-les-murs. Plus précisément, cette analyse abordera trois aspects : la manière dont ces deux expériences d'apprentissage peuvent s'enrichir mutuellement, les différentes stratégies mises en place pour intégrer la visite au cours et la capacité de la mallette à éveiller l'intérêt des apprenants pour la visite.

2.1. Les bienfaits de la préparation pour la visite

Les deux enseignantes s'accordent pour affirmer que la préparation a aidé les étudiants à mieux vivre la visite, même si, comme le signale Alice, il y a eu ce manque au niveau du contenu de la mallette, concernant la thématique de l'eau de Grenoble. Voici un extrait de l'entretien avec Alice qui exprime son avis à ce sujet :

« je pense que ça leur a servi, bien sûr, [...] je pense qu'il y a eu plein de choses qu'ils avaient vues quand même, on avait pas tout vu mais, je pense qu'ils étaient, sur certaines choses ils étaient plus réceptifs, et du coup c'est bien parce que ça fait un écho à ce qui a été vu et ça vient, là encore ça vient consolider ce qui a été appris, donc ça c'est bien, ça rend utile le travail qu'a été fait en amont ».

Dans cet extrait, Alice évoque un bénéfice réciproque entre la visite et la classe : d'une part, ce qui a été travaillé en amont a facilité la réception de ce qui a été expliqué au cours de la visite. D'autre part, ce qui a été repris par le guide lors de la visite a renforcé et consolidé ce qui a été travaillé avant la visite, dans la classe. Ainsi, une préparation et une visite fortement liées, permettent de se compléter et de s'enrichir mutuellement.

Elsa trouve aussi que la préparation a été utile pour les étudiants et qu'elle les a aidés à mieux comprendre le guide, si bien qu'ils ont été demandeurs de plus d'information. Elle l'explique, dans l'extrait ci-dessous, en prenant comme exemple le retour d'une des étudiants ayant participé à la visite :

« oui, ça les a aidés, et justement il y a par exemple Mireya qu'a dit [...] que justement la guide [...] s'exprimait de façon trop simple par rapport au niveau et que justement elle n'a pas tenu compte que les étudiants avaient déjà été préparés et que du coup, elle aurait pu aller plus loin [...] donc, voilà, en fait, effectivement, quand il y a préparation, les étudiants sont un peu plus aguerris, et ils demandent plus de nourriture ».

2.2. Comment intégrer la visite au cours ?

Les malles pédagogiques conçues suivent l'organisation en trois temps de la formation alternée définie par Parpette (2007), évoquée dans le cadrage théorique de ce mémoire. Effectivement, elles proposent aussi bien des activités à faire en amont, afin de préparer la visite, qu'une tâche à réaliser en aval, pour laquelle les étudiants doivent recueillir des informations au cours de la visite. Cette organisation vise à intégrer fortement la visite au cours, en lui attribuant un statut de « vraie » situation d'apprentissage et non pas d'activité annexe. Interrogées à ce sujet, les deux enseignantes trouvent que tout ce travail réalisé en classe autour de la visite est très important, notamment la tâche finale de production.

Alice estime que la tâche proposée dans la mallette « *Grenoble et ses fontaines* » (la création d'un flyer d'une fontaine de Grenoble) représente une très bonne idée. Ainsi, elle a proposé cette tâche aux étudiants de son groupe, qu'elle a légèrement modifiée. Étant donné qu'ils avaient montré beaucoup d'enthousiasme pour partager leur endroit préféré à Grenoble, elle les a encouragés à le présenter dans le flyer, ainsi qu'une fontaine de leur pays d'origine qu'ils aimaient bien.

Elle souligne aussi l'importance de la publication des productions finales. En effet, elle trouve que si cette tâche finale n'a pas d'objectif de publication, elle représente un intérêt moindre pour les étudiants. C'est la raison pour laquelle elle a proposé aux étudiants de son groupe de publier leurs productions au Foyer culturel du CUEF (Figure 14, ci-dessous), proposition à laquelle les étudiants ont répondu avec enthousiasme.



Figure 14. Photo des flyers créés par les étudiants du groupe fin-B1 et affichés au Foyer culturel

Elsa remarque également l'importance de ce travail de production finale, qu'elle suggère de noter, afin de valoriser davantage cette expérience et de lui attribuer encore plus de poids dans le programme du cours :

« moi, j'irais même jusque-là [noter le travail final], parce que c'est important aussi la culture, c'est important, c'est du vocabulaire, c'est de la grammaire, c'est de l'expression écrite, et une forme de, un côté artistique, de sensibilité puisqu'ils vont faire leur photo personnelle, donc pour moi c'est à valoriser et ça fait partie de l'apprentissage ».

Elle a aussi proposé cette tâche aux étudiants de son groupe. Elle leur a donné les consignes avant la visite, avec enthousiasme (« *Vous avez de la chance ! J'aimerais tant venir avec vous !* ») mais aussi d'un ton sérieux, afin de les responsabiliser : « *Je vous confie la responsabilité de faire des photos d'une fontaine que vous aimez beaucoup et de bien écouter ce que dit le guide* », « *C'est un travail !* ». Face à cette dernière remarque d'Elsa, une étudiante lui a demandé si ça voulait dire qu'ils devaient apporter un cahier. Elsa lui a répondu positivement, « *comme ça vous pourrez prendre des notes* ». Ainsi, grâce à cette tâche et à la manière dont elle a été présentée par l'enseignante, certains étudiants ont pris conscience qu'ils devaient prendre un rôle actif et s'engager davantage dans la visite.

L'attribution d'une note au travail final évoquée par Elsa, est très importante en ce qui concerne la « *légitimité institutionnelle* » de la visite. En effet, comme il a été mentionné dans le cadrage théorique de ce mémoire, l'activité extérieure doit être explicitement intégrée aux procédures de validation des apprentissages afin de lui attribuer un statut de *vraie* situation d'apprentissage représentant un gain linguistique et culturel (Parpette, 2006).

La question de l'évaluation des différents aspects linguistiques, culturels et personnels travaillés pour chaque visite a effectivement été négligée dans les mallettes. Ainsi, outre cette idée d'Elsa de noter les productions finales écrites ou orales, il serait intéressant d'envisager d'autres modalités d'évaluation, comme le signale Parpette,

« Au-delà de cette procédure classique (épreuves d'expression orale interactive ou d'expression écrite), mais nécessaire dans un premier temps sur le plan institutionnel pour faire reconnaître le rôle du milieu dans l'apprentissage, d'autres procédures seront intéressantes à envisager, celles qui valideraient cet apprentissage non pas à travers une épreuve académique d'expression orale ou écrite, mais à travers l'aboutissement, le degré de réussite des tâches réalisées dans le milieu » (2006, p.31).

Il serait aussi intéressant de proposer aux étudiants une auto-évaluation de cette expérience afin qu'ils puissent eux aussi porter un regard critique sur leur progrès à travers cette expérience.

Dans cette perspective d'intégrer la visite au programme du cours, Alice trouve qu'il est aussi important de nourrir la mallette d'autres éléments pour permettre aux étudiants de ne pas se sentir enfermés dans la visite. En effet, elle estime qu'il peut être plus intéressant pour eux d'élargir à d'autres thématiques que celle de la visite. Ainsi, pour la visite « *Grenoble et ses fontaines* », elle a proposé par exemple, un travail autour de la problématique écologique de l'eau dans le monde⁴⁰. Voici comme elle l'explique :

« ça [élargir à d'autres thématiques] leur permet aussi d'avoir la sensation de travailler, [...] comme ils ont effectivement l'impression que la sortie c'est du Bla Bla, ils ont l'impression que tout ce qui est en lien, tout le vocabulaire, tout ce qui va avec, n'est pas intéressant, alors que peut-être en élargissant, ils prennent conscience que, voilà on va aborder beaucoup d'autres mots de vocabulaire, que ça peut s'élargir, là on a élargi carrément à la planète avec l'eau [...], je pense qu'il faut effectivement élargir pour que ça puisse s'installer dans la semaine, et que ça soit cohérent dans la semaine ».

2.3. Éveiller l'intérêt des étudiants pour la visite

Concernant la capacité de la mallette à éveiller l'intérêt des apprenants pour la visite et de leur donner envie d'y participer, Alice et Elsa considèrent que cet outil présente de nombreuses qualités pour intéresser et motiver les apprenants. Elles mettent en avant la variété des activités proposées, l'intérêt de son contenu ainsi que son aspect esthétique. Toutefois, elles trouvent que cet aspect varie considérablement d'un groupe à l'autre et dépend en grande mesure de la personnalité des étudiants, notamment de leur curiosité et leur ouverture d'esprit.

Elles soulignent également l'importance du rôle de l'enseignant pour motiver les apprenants à participer à cette expérience. Effectivement, dans les séances de préparation de la visite les deux enseignantes ont présenté cette expérience comme une opportunité d'apprentissage pour les étudiants, avec des phrases telles que :

- « *vous avez la chance de faire une visite !* »,
- « *c'est un super exercice de compréhension puisque vous serez avec un guide et pas un prof* »,
- « *profitez bien de cette visite, j'aimerais bien être là avec vous !* »,
- « *même si cela peut vous paraître hors sujet, c'est de la culture générale et c'est la découverte de votre région* ».

En outre, les deux enseignantes ont fortement valorisé cette expérience, par exemple en demandant aux étudiants ayant assisté à la visite de présenter et expliquer des

⁴⁰ Vous trouverez dans le module des annexes, p.153-154, cette activité sur la problématique écologique de l'eau proposée par Alice (Annexe 19).

mots ou des éléments évoqués pendant la visite à ceux qui n'étaient pas là. En effet, le rôle de l'enseignant pour motiver les étudiants à participer dans cette expérience est crucial, puisque comme le souligne Elsa, il reste le référent et le garant de l'apprentissage.

3. La souplesse de l'outil pédagogique

J'aborderai ici le ressenti des enseignantes par rapport à la prise en main de la mallette en tant qu'outil pédagogique. J'exposerai d'abord, leur avis sur la possibilité d'adopter différentes démarches pour l'exploiter et ensuite, la souplesse de sa mise en place d'un point de vue pratique.

3.1. La possibilité d'adopter différentes démarches

Par rapport à la souplesse de la mallette, autrement dit, le degré de facilité avec lequel on peut la modifier et l'adapter selon les besoins de l'enseignant et des apprenants, Alice et Elsa trouvent qu'elle constitue un outil souple que l'on peut transformer et réadapter à son gré. Ainsi, interrogée à ce sujet, Elsa explique dans l'extrait ci-dessous, comment elle a pu se servir du contenu de la mallette et le modifier pour composer le laboratoire :

« oui, [c'est un outil souple], parce que du coup, regarde, la transcription, hop ! je l'ai modifiée, et du coup, adaptée pour faire la [dictée], donc ça me permet de faire une dictée, j'utilise des exercices qui sont pas prévus pour la lecture, mais moi je les utilise en lecture ».

Les deux enseignantes estiment également que la mallette permet de suivre différentes démarches pour l'exploiter. En effet, elles trouvent qu'il est tout à fait possible soit de suivre activité par activité, telles qu'elles sont proposées dans la mallette, soit de sauter d'une activité à l'autre, de les adapter et les compléter avec d'autres éléments, voire de ne pas exploiter la mallette dans sa totalité. Voici deux extraits des entretiens à ce sujet :

« moi j'ai sauté d'une activité à l'autre, au début j'ai suivi et après j'ai sauté d'une activité à l'autre, oui, elle permet justement d'adapter, il y a des points précis quand même, plus vocabulaire, plus compréhension, plus grammaire » (Elsa).

« comme il y a le livret, t'as quand même un peu, un petit attachement, tu vois, à quand même suivre un peu les activités [...]. Mais tu peux les découper, si, t'es pas obligé de tout faire, comme là par exemple, effectivement je pense pas que je vais faire le patois, tu vois. Je pourrais aussi ne pas faire la BD effectivement si j'en avais pas envie » (Alice).

3.2. La mise en place d'un point de vue pratique

Au niveau pratique, les deux enseignantes se trouvaient dans des situations différentes, ce qui a déterminé en grande mesure la démarche qu'elles ont mise en place pour exploiter la mallette.

Elsa avait les étudiants deux séances juste avant la visite et deux séances la semaine suivante. Avec son binôme, elles avaient décidé de séparer le travail ; Elsa étant entièrement chargée du travail concernant la visite. Étant donné qu'elle n'allait pas revoir les étudiants que cinq jours après la visite, elle a voulu faire toutes les activités de la mallette lors des deux séances avant la visite et ne garder que la tâche finale pour après. C'est ainsi qu'elle n'a eu le temps de faire que ce qui était proposé dans la mallette, si ce n'est pour quelques compléments qu'elle a rajoutés pour compléter le laboratoire.

Alice se trouvait dans une situation légèrement différente puisqu'elle prenait le relais de son binôme (Marie-Thérèse) la semaine de la visite, et elle avait ce groupe jusqu'à la fin de la session. Voici la façon dont elle explique sa situation :

« moi, j'étais pas avec ce groupe avant, [...] je voulais pas commencer en plus un nouveau truc, je voulais pas avoir les fontaines, et un nouveau truc alors qu'ils étaient déjà avec Marie-Thérèse et qu'ils avaient déjà les oppositions qu'ils avaient pas fini, donc j'étais dans une situation où il fallait quand même que je trouve une cohérence, c'est aussi peut-être ce qui m'a poussé un peu à chercher des choses à faire à côté ».

Ainsi, elle a pu prendre son temps pour réaliser les activités de la mallette, qu'elle a proposées aussi bien avant qu'après la visite. Elle a aussi proposé d'autres activités pour aller plus loin dans le sujet de l'eau, notamment des activités de CO au laboratoire concernant l'eau de Grenoble (Annexe 20) et la problématique écologique de l'eau (Annexe 19).

Pour aider les enseignants à faire face aux différentes situations et besoins (l'organisation du travail avec le binôme, le laboratoire, d'autres priorités au niveau du programme), nous avons fini par faire le choix de proposer une mallette basique, constituée uniquement d'activités directement en lien avec la visite et d'accompagner cette mallette basique de fiches pédagogiques annexes⁴¹. Ces fiches annexes, largement basées sur le travail proposé par Alice, offrent des prolongements, de façon à élargir à des thématiques autres que celle de la visite. De cette manière les enseignants auraient la possibilité selon

⁴¹ Vous trouverez dans le volume des annexes, p.161-166, les deux fiches pédagogiques annexes de la mallette « *Grenoble et ses fontaines* », (fiche enseignant, Annexes 21 et 22).

leurs besoins, de prendre juste le minimum (la mallette), ou d'enrichir les contenus thématiques traités et d'aller plus loin avec les fiches pédagogiques annexes.

Finalement, en ce qui concerne la mise en page, la forme et la distribution de la mallette, nous avons fait le choix de les remettre en version papier aux enseignants chargés des groupes, sous la forme d'un petit livret relié et en couleurs (fiche professeur et fiche étudiant). Ceci a été bien apprécié par les enseignants, comme le montre cet extrait de l'entretien d'Alice :

« là j'ai vraiment apprécié déjà, d'un point de vue pratique [...], de dire bon bah voilà je vais chercher ma mallette toute belle, en couleurs, reliée [...], je pense, d'un point de vue pratique, s'agisse pour les enseignants, c'est top de pouvoir les chercher ou [...] d'en avoir en réserve, ça c'est génial. Comme ça en plus, tu peux les avoir à l'avance, tu peux les préparer à l'avance ».

En outre, toutes les mallettes pédagogiques, les fiches pédagogiques annexes ainsi que d'autres documents support bruts ont été mis à disposition de toute l'équipe enseignante du centre, en version numérique, à travers le serveur de partage de fichiers de l'institution.

4. Les manques de la mallette « Grenoble et ses fontaines »

Dans cette section, il s'agira de présenter quelques éléments que les enseignantes ont identifiés comme des manques ou des lacunes de la mallette. J'exposerai ainsi leurs remarques en ce qui concerne le laboratoire de langue, les objectifs grammaticaux et les contenus thématiques.

4.1. Le laboratoire de langue

Les deux enseignantes signalent l'absence de pistes de travail pour le laboratoire comme l'une des lacunes les plus importantes de la mallette. Ainsi, comme il a déjà été mentionné, afin de maintenir un fil conducteur entre le travail en classe et au laboratoire, Elsa a majoritairement pris des éléments de la mallette, qu'elle a détourné de leur objectif premier pour en faire des activités propres au travail dans le laboratoire. Elle explique la démarche qu'elle a mise en place dans l'extrait ci-dessous.

« j'ai rajouté la chanson « Rien que de l'eau ». Aussi dans la prononciation, [...] ce qui manque un peu dans la mallette, c'est tout le travail de mise en bouche des mots, donc en phonétique j'ai rajouté « vieille ville » [...], ces prononciations-là qu'ils ont du mal. La lecture des documents, parce que tous ces textes c'est très bien, mais c'est juste [...] de la compréhension écrite, et ce qui était intéressant c'est de mettre en bouche tous ces mots-là, [...] et puis ça fixe le vocabulaire, puisqu'on voit tout ce vocabulaire, autant le lire [...]. Et pour fixer aussi [...] j'ai fait la transcription en

dictée parce qu'on travaille aussi l'orthographe des mots, il faut savoir les prononcer, les reconnaître, et les écrire [...] correctement, avec la bonne orthographe ».

Comme le note Elsa, les objectifs phonétiques étaient absents du travail proposé dans la mallette. Effectivement, un travail autour de la forme orale de tout le vocabulaire présenté est d'autant plus pertinent que c'est précisément la forme des mots à laquelle les étudiants seront confrontés pendant la visite.

Comme il a été évoqué plus haut, Alice a choisi d'élargir à d'autres thématiques liées à celle de la visite, ce qu'elle a fait justement à travers des activités de CO réalisées au laboratoire :

« ce qui me manquait c'était le lab, parce que oui, tu peux prendre [...] quelques éléments de la mallette pour remplir le lab, mais quand même tout ce qui est compréhension orale et tout, là ça me manquait [...], des pistes pour le lab, pour qu'il y ait un lien, pour qu'il y ait une cohérence [...]. On peut reprendre les mots de vocabulaire et faire des dictées [...], les chansons, les poèmes, les proverbes, donc c'est vrai que c'est sympa d'avoir de quoi faire un petit, une petite salade composée ».

On remarque que les deux enseignantes soulignent l'importance de maintenir le fil conducteur et la cohérence du travail en classe et au laboratoire, un aspect qui avait été négligé dans la mallette. Ces pistes de travail ont été ainsi incluses dans la mallette, et notamment les activités de CO conçues par Alice ont constitué les fiches annexes permettant d'élargir à d'autres thématiques.

4.2. Au niveau grammatical

À propos du point de grammaire traité dans la mallette (la voix passive), il s'agissait pour ces niveaux d'une révision, même s'il y avait le point « *Pour aller plus loin* » concernant la forme pronominale de sens passif. Ainsi, Elsa trouve que ce dernier point est intéressant pour ces niveaux et regrette qu'il n'y ait pas d'exercices plus approfondis sur ce point dans la mallette. En effet, certains étudiants de son groupe ont trouvé que les activités grammaticales étaient trop faciles, raison pour laquelle elle pense qu'il serait favorable pour des niveaux plus avancés d'envisager d'aller encore plus loin au niveau des objectifs grammaticaux :

« Je pense qu'on pourrait même aller jusqu'à la construction de la voix passive avec « se faire », bon, mais ça c'est presque plus B2, fin B1, début B2, mais, voilà, en tout cas, là, du coup on est un petit peu pauvres au niveau exercices ».

En outre, elle suggère de proposer également plus d'exercices autour de l'accord des participes passés, un point important pour les niveaux ciblés. Elle souligne, dans l'extrait ci-dessous, l'intérêt pédagogique qu'implique faire exercer un point de grammaire

mais toujours de manière contextualisée, autour de la même thématique et avec un réemploi du vocabulaire travaillé.

« Ils étaient en révision des participes passés et là il y a des participes passés [...], moi, j'ai donné un exercice à moi sur plein de participes passés, mais ça aurait été super, vraiment idéal de faire un exercice sur l'accord des participes passés, systématique mais avec ce vocabulaire-là, puisqu'il y a aussi [...] cette difficulté-là des accords des participes passés, donc voilà, par exemple ce que je rajouterais en grammaire ».

4.3. Au niveau du contenu thématique

Les deux enseignantes sont satisfaites du contenu de la mallette, qu'elles considèrent de bonne qualité. Globalement, elles estiment que les liens entre la mallette et la visite sont étroits et que la mallette aborde efficacement le contenu thématique de la visite. Elles signalent toutefois l'absence d'un travail autour du troisième axe thématique de la visite, à savoir, l'histoire de l'alimentation en eau de Grenoble :

« il m'a semblé que donc quand même, il manquait cette notion de l'eau, des circuits d'eau potable et non potable, avec cette spécificité tu vois, elle a parlé plusieurs fois de Rochefort, et je me suis félicité moi-même d'en avoir parlé parce que tu vois quand elle dit Rochefort, pouf ! ben franchement, ceux qui ont pas travaillé Rochefort, ils doivent se dire mais qu'est-ce que c'est que Rochefort ! » (Alice).

Ainsi, Alice a proposé aux étudiants de son groupe, une activité de CO sur l'eau de Grenoble, au laboratoire avant la visite (Annexe 20), qu'a été effectivement très pertinente pour préparer la visite. Cette activité a donc été par la suite incluse dans la mallette comme fiche annexe afin de remédier à cette lacune du contenu thématique de la mallette.

Elsa remarque également cette absence, mais elle considère que cet axe thématique ainsi que d'autres telles que le cycle de l'eau ou la vie des rivières, pourraient s'aborder comme un approfondissement, en invitant les étudiants à travailler en groupe pour faire des recherches sur différentes thématiques liées à l'eau :

« une équipe pourrait faire effectivement des flyers, une équipe pourrait faire des recherches sur l'histoire de l'eau à Grenoble et puis faire un petit livret, une équipe pourrait faire un petit livret sur le cycle de l'eau, plus scientifique, et une équipe pourrait faire, donc je te montre un article extrait du journal des enfants, c'est sur la vie du Rhône, mais, ils pourraient le faire sur la vie de l'Isère ou la vie du Drac, ils pourraient le faire sur la vie des rivières qui sont à Grenoble ».

Dans cette perspective, des ressources brutes telles que le dossier « *L'eau en danger* » de la revue *Le français dans le monde* ou le dossier « *Protéger l'eau* » du journal pour enfants, *Mon Quotidien*, ont été mises à disposition des enseignants comme documents support pour des approfondissements sur ces thématiques.

Chapitre 9. La mallette pédagogique en tant qu'outil d'apprentissage : le retour des étudiants

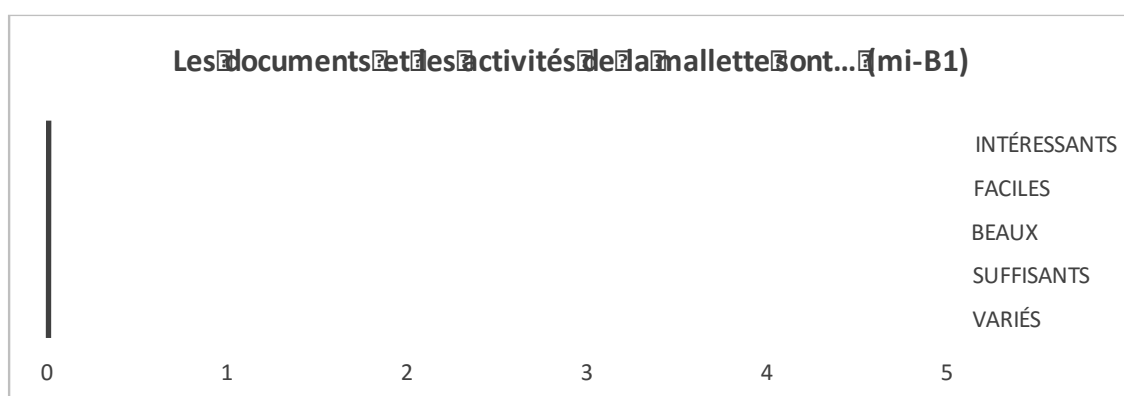
Dans ce chapitre je me pencherai sur le troisième corpus de données de ce travail : des questionnaires⁴² auprès des étudiants des groupes participant à la visite, afin d'analyser leur perception de la mallette et de la visite. J'analyserai dans un premier temps, leur retour sur la mallette et sur la préparation de la visite. J'exposerai ensuite leur avis sur les apports de la mallette pour leur apprentissage de la langue et la culture. J'aborderai enfin leurs commentaires à propos de la manière dont ils ont vécu l'expérience de la visite.

1. La mallette et la préparation de la visite

Dans cette sous-section je me focaliserai sur trois aspects : l'opinion des étudiants sur la mallette « *Grenoble et ses fontaines* », leur avis sur la préparation de la visite (leur a-t-elle donné envie de participer à la visite ? Les a-t-elle aidés à mieux comprendre le guide ?) et leur appréciation de la tâche finale consistant à la création d'un flyer d'une fontaine de Grenoble.

1.1. Leur avis sur la mallette « *Grenoble et ses fontaines* »

La mallette a reçu un retour plutôt positif de la part des apprenants, qui ont apprécié notamment l'intérêt, l'esthétique et la variété de ses documents et activités, comme vous pouvez le voir dans les graphiques ci-dessous (Figure 15). Ces graphiques représentent les résultats de la question 1.1. du questionnaire, dans laquelle les étudiants ont donné leur avis sur les documents et activités de la mallette, en entourant un chiffre sur une échelle de 1 à 5.



⁴² Vous trouverez dans le module des annexes, p.114-116, le questionnaire distribué aux étudiants (Annexe 10).

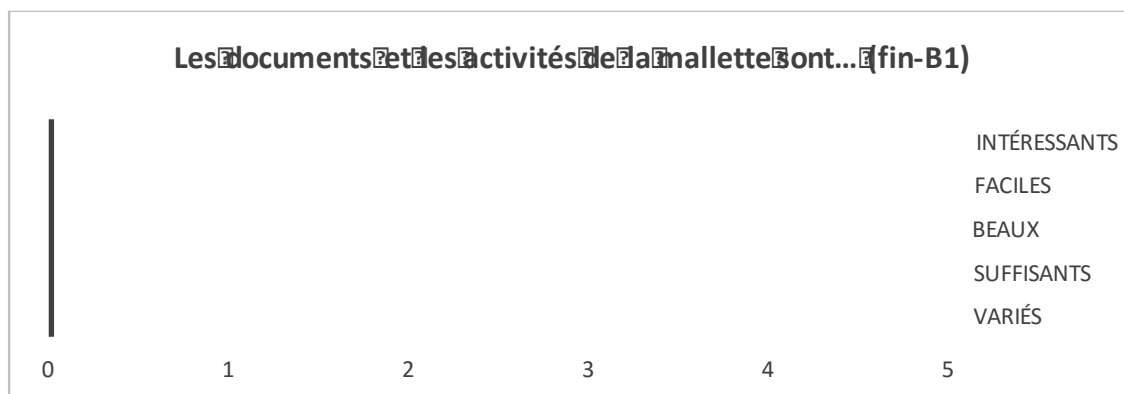


Figure 15. Résultats de la question 1.1. du questionnaire concernant l’avis des étudiants sur les documents et activités de la mallette pédagogique « Grenoble et ses fontaines »

1.2. La préparation de la visite

Concernant plus précisément la préparation de la visite, la totalité des étudiants des deux groupes ont affirmé que les activités proposées en amont leur ont donné envie de faire la visite. En effet, comme l’ont exprimé certains étudiants dans leur réponse à la question à ce sujet (question 1.5.), les activités ont attiré leur intérêt et leur ont donné envie de découvrir plus d’éléments sur le thème de la visite : « *L’information sur les lieux proposés m’a intéressé beaucoup* », « *[J’ai voulu voir] plus de fontaines* ». Pour d’autres étudiants, la préparation a constitué une sorte d’avant-goût de la visite qui leur a permis de créer un horizon d’attente : « *Les activités de préparation vous introduisent dans le sujet* », « *Je pense que parce que avec l’information j’ai su quoi je vais voir* ».

La majorité des étudiants (90%) ont également manifesté que les activités de préparation ont représenté une aide pour comprendre le discours du guide au cours de la visite, comme l’a exprimé un étudiant dans sa réponse concernant ce point (question 1.6.) « *Les activités de préparation aide avec l’information, ensuite c’est facile pour comprendre le guide* ». Certains étudiants ont particulièrement souligné l’importance d’avoir travaillé le vocabulaire ainsi que les références culturelles et historiques en amont : « *Le vocabulaire et d’avoir un peu connaissance d’histoire a aidé* », « *Elles m’ont aidé à mieux comprendre le vocabulaire, la culture et histoire que le guide a présenté* ». Un étudiant a mis en avant la possibilité d’avoir recours à un support écrit : « *Le document m’a aidé bien parce que j’ai eu l’histoire en écrire* », tandis qu’un autre a mis l’accent plutôt sur la mise en contexte qu’offre la préparation : « *les activités de préparation donnent beaucoup de contexte pour la visite* ».

Concernant plus spécifiquement les éléments de la préparation qui leur ont semblé utiles pour comprendre la visite, les étudiants des deux groupes ont signalé comme importants le vocabulaire, la CO et la culture et Histoire de France. Ils ont estimé que la

grammaire et la CE n'étaient pas si essentielles pour comprendre le contenu de la visite. Ces résultats, représentés dans les graphiques ci-dessous (Figure 16), ont été obtenus à partir des réponses à la question 1.7. du questionnaire, dans laquelle les étudiants devaient entourer pour chaque élément, un chiffre sur une échelle, selon si l'élément les avait aidé beaucoup (5) ou pas du tout (1).

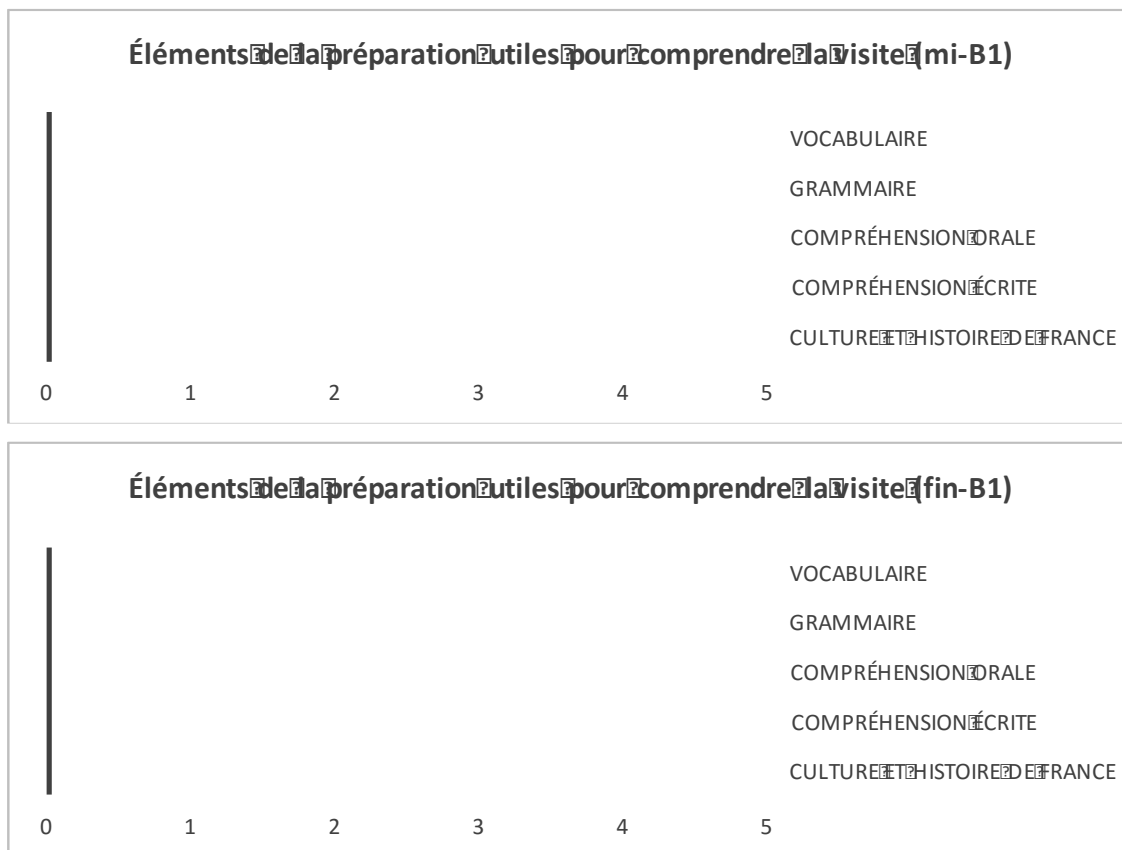


Figure 16. Résultats de la question 1.7. du questionnaire concernant l'avis des étudiants sur les éléments de la préparation qui leur ont été utiles pour comprendre la visite

1.3. La tâche finale

La tâche proposée après la visite a reçu également un retour positif de la part des étudiants qui ont trouvé que c'était une activité intéressante, motivante et différente de ce qu'ils ont l'habitude de faire en classe. Voici quelques réponses à la question sur ce point (question 3.1.) qui témoignent de ce retour : « *J'aime bien la création d'un flyer !* », « *J'aime parce que c'est un interessant activitie pour nous* », « *Les activités proposées sont amusantes et intéressantes* », « *C'est bien, j'aime quand on fait les differents chauses dans la classe* ».

Pour certains étudiants, cette tâche a constitué une motivation pour aller encore plus loin dans le sujet, pour faire des recherches et apprendre encore plus sur certains éléments de la visite : « *La création d'un flyer était une bonne motivation à rechercher plus sur l'internet* », « *J'aime l'exercice (le flyer), parce que il a été une opportunité pour apprendre sur une fontaine* ».

qui je préfère ». Enfin, un étudiant a mis en avant la possibilité qu’offre cette tâche de réinvestir ce qu’ils ont appris avec cette expérience : « *Je pense que c’est une bonne idée, je peux appliquer ce que j’ai visité* ».

2. La progression des étudiants dans leur apprentissage de la langue et la culture

Je vais ici m’intéresser à l’avis des étudiants à propos de leur évolution dans l’apprentissage de la langue et la culture. J’aborderai les aspects qu’ils ont eu l’impression d’améliorer par le biais de cette expérience, l’impact de cette dernière sur leur vision de la société française ainsi que sur celle de leur société d’origine.

2.1. Les aspects de la langue et la culture qu’ils ont pu développer

En ce qui concerne leur évolution dans l’apprentissage de la langue et la culture, la totalité des étudiants des deux groupes ont estimé que cette expérience a eu un effet positif à ce niveau. Ils ont trouvé particulièrement bénéfique le travail concernant le vocabulaire, la culture et l’Histoire de France et la CO, comme vous pouvez le voir dans les graphiques ci-dessous (Figure 17).

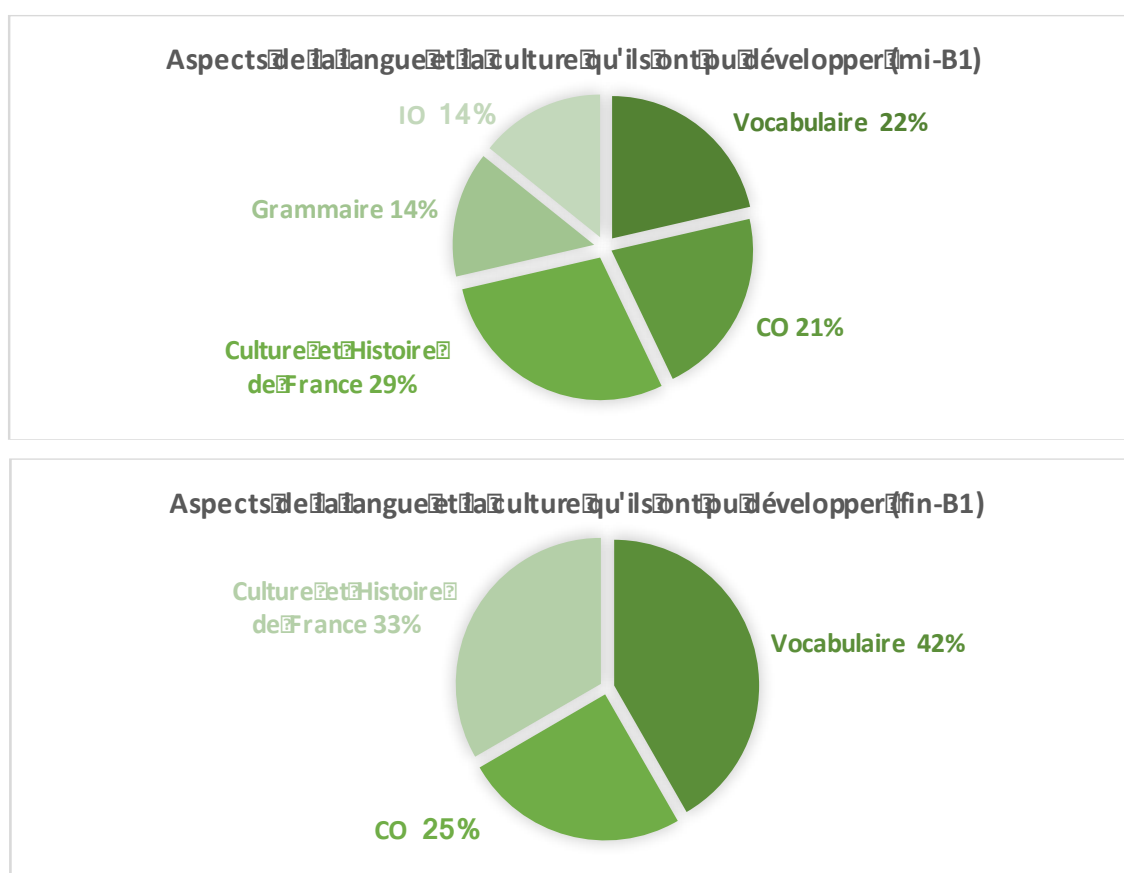


Figure 17. Résultats de la question 1.4. du questionnaire concernant l’avis des étudiants sur leur progression dans l’apprentissage de la langue et la culture

Il est intéressant de noter que ce sont les mêmes éléments que les étudiants ont mis en avant dans la question sur les éléments de la préparation considérés utiles pour comprendre la visite. En effet, malgré le travail explicite de grammaire proposé dans la mallette, ou encore celui de production écrite impliqué dans la tâche finale, les étudiants n'ont pas eu le sentiment de faire du progrès à ces niveaux-là, mais uniquement dans les éléments qu'ils ont l'impression d'avoir mis à profit pendant la visite : le lexique, la culture et l'Histoire de France et la CO.

On peut interpréter cette observation comme une sorte de validation de l'apprentissage par l'expérience sur le terrain, en dehors de la classe. Si l'on va encore plus loin dans cette interprétation, les étudiants estiment ainsi que ce n'est que s'ils sont capables de faire quelque chose dans la vie réelle avec ce qu'ils ont appris en classe, qu'ils l'ont vraiment appris. Ceci constitue effectivement le cœur de la perspective actionnelle et qui est tout à fait à exploiter lorsque l'on a la possibilité d'associer activités en classe et expériences hors-les-murs. Il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une interprétation de leurs réponses ; la question de l'acquisition et du sentiment de progression étant des sujets beaucoup plus complexes.

2.2. Leur vision de la société française

Les résultats concernant l'évolution de la perception des étudiants de la société française sont plus mitigés et varient davantage entre les deux groupes. En effet, interrogés à ce sujet, 83% des étudiants du groupe fin-B1 ont trouvé que cette expérience leur a permis de voir différemment la société française, alors que dans le groupe mi-B1, 40% des étudiants ont répondu positivement.

Parmi les réponses positives à la question à ce sujet (question 3.4.), les étudiants ont apprécié divers aspects de la vie quotidienne des Français, et notamment des Grenoblois : « *Maintenant, je connais plus de peuples de Grenoble* », « *[J'ai découvert] la vie des gens dans les rues* », « *J'ai appris beaucoup d'information sur la société française. C'est très intéressant pour moi* », « *La société française souligne et fait attention à sa propre culture et tradition qui se présentent dans sa vie quotidienne* ». Toutefois, à travers ces remarques ces étudiants partagent des découvertes, ce qui n'implique pas forcément que cette expérience a modifié la manière dont ils voient la société française. On n'est donc pas en mesure d'affirmer que cette expérience leur a permis de développer leur compétence interculturelle, dans la mesure où l'on ne constate pas une évolution de leurs représentations sur la société française.

Par rapport aux réponses négatives, divers éléments intéressants ont été évoqués par les étudiants dans leurs commentaires. D'une part, certains étudiants ont marqué une distinction nette entre culture et société : « *Je pense que cette expérience m'aide comprendre seulement la culture* », « *ma vision n'a pas changé beaucoup, mais maintenant je connais un peu plus la culture et l'Histoire* ». À partir de ces réponses, on pourrait supposer qu'ils associent le terme culture à ce qui a été traité comme culture savante dans le cadrage théorique de ce mémoire, et le terme société au concept de culture anthropologique, mais ce ne sont que des hypothèses. Ainsi, dans le questionnaire, il aurait peut-être fallu spécifier ce que l'on entend par « la société française » afin d'assurer une certaine concordance dans les réponses, voire interroger les étudiants sur leurs propres représentations de la culture et de la société française.

D'autre part, une étudiante a relativisé cette expérience, en donnant la réponse suivante : « *Non, [je ne vois pas différemment la société française grâce à cette expérience], mais je vois Grenoble différemment* ». Effectivement, elle place cette expérience dans le contexte grenoblois et ne lui accorde pas un caractère français absolu. On peut d'ailleurs identifier dans sa réponse, la possibilité qu'offre cette expérience de porter un nouveau regard sur la ville et qu'évoquait Elsa dans son entretien. Ainsi, le vécu de cette étudiante lui aurait permis de développer sa compétence interculturelle puisqu'il l'aurait encouragé à faire évoluer sa représentation de Grenoble.

2.3. Leur regard sur leur société d'origine

Pour la question 3.5. du questionnaire, concernant une éventuelle réflexion de la part des étudiants sur leur société d'origine à partir de cette expérience, les résultats varient également entre les groupes. La moitié des étudiants du groupe fin-B1 ont trouvé que cette expérience leur a fait réfléchir sur cette question, alors que dans le groupe mi- B1, la totalité des étudiants a répondu positivement.

Ainsi, beaucoup d'étudiants ont exprimé que cette expérience les a encouragés à mettre en parallèle la société française et celle de leur pays d'origine : « *Après la visite, c'est inévitable de faire des comparaisons entre les deux sociétés* », « *Oui, un peu. C'est intéressant pour apprendre de société française, ainsi, je peux voir les différences et les similarités* », « *J'ai noté la vie différente entre les deux culture* ». Ces réflexions auraient ainsi constitué un exercice de la composante métaculturelle de la compétence culturelle, dans le sens où les étudiants ont été amenés à mobiliser et confronter leurs connaissances des deux cultures.

Certains étudiants ont partagé plus précisément leurs réflexions : « *Oui, il n'y a pas beaucoup d'histoire au Canada donc je trouve l'histoire française très intéressante* », « *En Chine, on poursuit trop quelque chose de nouveau et moderne, on ne peut pas souligner ses propres cultures et traditions dans sa vie quotidienne* ». Pour ces deux étudiants, cette expérience leur aurait permis de développer la composante interculturelle de leur compétence culturelle dans la mesure où par la découverte de certains aspects de la culture française, elles ont été capables de mettre en perspective des aspects de leur culture d'origine. En effet, inviter les étudiants à vivre des expériences nouvelles présente l'énorme intérêt de susciter des réflexions de cette nature, comme il a été souligné par une étudiante dans sa réponse à cette question : « *C'est toujours quand j'ai des nouvelles expériences que je réfléchis* ».

3. Comment ont-ils vécu l'expérience de la visite ?

Dans cette section il sera question d'analyser ce que les étudiants ont exprimé par rapport à l'expérience de la visite, les découvertes qu'ils ont pu réaliser ainsi que leur volonté de répéter une expérience de cette nature.

3.1. Leurs découvertes lors de la visite

La totalité des étudiants des deux groupes a affirmé que la visite lui a permis de réaliser des découvertes. Ainsi, certains étudiants ont mis l'accent sur des découvertes liées directement au contenu thématique de la visite : « *J'ai découvert les fontaines potables à Grenoble !* », « *J'ai découvert quelque fontaine moderne, la borne fontaine et la fontaine des Gordes* », « *J'ai découvert que Grenoble a 40 fontaines, et tous les fontaines n'ont pas l'eau potable* », « *Je savais pas qu'il avait des problèmes avec la rivière* », « *J'ai découvert l'eau est plus clair qu'en Chine* ».

D'autres étudiants ont plutôt mis en avant des découvertes de nouveaux endroits de la ville ainsi que de son histoire : « *j'ai découvert beaucoup des lieux intéressantes* », « *Oui, il y avait beaucoup plus d'information intéressants. J'ai connaît meilleur de la ville* », « *J'ai découvert l'histoire de ma nouvelle ville d'accueil* ». Ainsi, comme l'avaient estimé les enseignantes de ces groupes, la visite a donc effectivement permis aux étudiants d'approfondir leurs connaissances de leur milieu d'accueil et de se familiariser avec leur environnement proche.

3.2. Leur envie de faire d'autres visites guidées

Interrogés sur si cette expérience leur a donné envie de participer à d'autres visites guidées (question 3.2.), les réponses des étudiants varient encore une fois entre les deux

groupes. La totalité des étudiants du groupe mi-B1 a manifesté vouloir répéter une expérience de cette nature, alors que dans le groupe fin-B1 seulement 67% des étudiants ont répondu positivement.

À travers ces réponses positives, les étudiants ont évoqué divers éléments intéressants. Pour certains étudiants la visite a éveillé leur curiosité et leur a transmis une envie d'approfondir encore plus leurs connaissances de la ville : « *Oui, je voudrais participer d'autres visites guidées à Grenoble pour connaître la ville mieux* ». Pour d'autres, elle leur a donné une certaine confiance en soi et le sentiment d'être capables de répéter une telle expérience : « *Oui, je pense que je peux faire une visite avec une guidées qui parle lentement* ».

Certains étudiants ont également mis en avant la richesse que représentent des expériences de cette nature pour leur apprentissage de la langue et la culture : « *Oui, je pense que les visites guidées valorisent mes expériences* », « *Oui, j'aime les visites guidées, et d'apprendre la culture on apprend la langue aussi* ».

Finalement, les étudiants ayant manifesté ne pas vouloir refaire une telle expérience, ont expliqué que cette forme particulière de découvrir une ville ne constitue pas une pratique de leur préférence : « *Normalement je préfère aller par libre (sans guide)* », « *En général, je n'aime pas les visites guidées* ».

Conclusion

À partir du retour des enseignants et de celui des étudiants, j'ai pu constater que les mallettes pédagogiques conçues ont accompli leur objectif de faire de la visite une situation d'apprentissage linguistique et culturel. En effet, elles ont permis aux étudiants de développer leur compétence linguistique, notamment dans les aspects qu'ils ont eu l'impression d'avoir mis à profit pendant la visite : le lexique et la CO. En revanche, la compétence sociolinguistique ainsi que la compétence pragmatique auraient pu être exploitées davantage, notamment en ce qui concerne les genres et types de texte, les spécificités du discours oral authentique et les stratégies de gestion des interactions en situation authentique.

En ce qui concerne l'enseignement de la culture, les mallettes ont présenté un travail qui lie étroitement la langue et la culture, en exploitant les différentes formes de cette dernière : anthropologique, savante, historique et régionale. Ainsi, comme il a été analysé dans la troisième partie de ce mémoire, les étudiants ont eu l'occasion de développer les composantes métaculturelle, transculturelle, interculturelle et pluriculturelle, de leur compétence culturelle (selon le modèle proposé par Puren, 2011). La composante co-culturelle, autrement dit, la capacité des étudiants à mettre en œuvre une culture d'action partagée afin d'agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures différentes, reste toutefois un aspect à développer dans les mallettes.

En outre, la mallette a réussi à établir des passerelles entre ces deux situations d'apprentissage « hors-les-murs » et « intra-muros », dans la mesure où elle a éveillé l'intérêt des étudiants par la thématique de la visite et leur a donné envie d'y participer, notamment à travers l'intérêt, l'esthétique et la variété de ses documents et activités. Elle a d'ailleurs aidé les étudiants à mieux comprendre le discours du guide, grâce au travail en amont du vocabulaire et des références historiques et culturelles, à la possibilité d'avoir recours à un support écrit et à la mise en contexte qu'offre la préparation.

La tâche finale à réaliser en aval, à partir des informations recueillies au cours de la visite, a réussi à impliquer les étudiants et les a encouragés à prendre un rôle relativement actif au cours de cette activité extérieure. Néanmoins, sa modalité de type conférence n'encourage pas suffisamment cet aspect et d'autres pistes de travail pour développer l'autonomie des apprenants (par exemple, l'organisation d'enquêtes de terrain à faire en autonomie), pourraient être envisagées.

Concernant le statut des visites et leur intégration aux cours, plusieurs éléments ont été mis en lumière : l'intérêt à élargir le travail à d'autres thématiques liées à celle sur laquelle porte la visite, le rôle de la tâche finale et l'intérêt de sa publication, l'importance du rôle de l'enseignant, notamment la manière dont il présente l'activité extérieure, transmet les consignes de la tâche finale et valorise cette expérience pour l'apprentissage de la langue et la culture. Cependant, la question de l'évaluation des apprentissages liés à cette expérience, afin de l'intégrer encore plus au programme des cours, reste à explorer.

Enfin, une forte cohérence entre le contenu de la mallette et celui de la visite a aussi été établie, notamment dans sa version finale qui a incorporé un grand nombre des modifications et améliorations suggérées par les enseignantes. Ce dernier point met aussi en évidence la pertinence de la démarche d'ingénierie mise en place. Effectivement, la première étape de préparation a permis, à travers des échanges avec les guides de l'OT, de cerner les besoins des étudiants ainsi que de définir les objectifs à travailler dans la mallette. La dernière étape de réalisation et évaluation de la mallette qui a eu lieu en étroite collaboration avec les enseignantes, a permis d'enrichir et d'améliorer le produit final de manière à qu'il soit encore plus apte à répondre aux besoins aussi bien des étudiants que des enseignants.

Toutefois, la démarche suivie en ce qui concerne la recherche et notamment le recueil des données pourrait certainement être améliorée. Ainsi, il aurait probablement mieux valu analyser le retour d'un enseignant moins impliqué qu'Elsa dans ce projet. En effet, comme elle l'a signalé dans son entretien, se trouvant à la source de ce projet d'évolution des cours intensifs et ayant été ma tutrice pédagogique pour la conception des mallettes, elle a eu du mal à être objective en ce qui les concerne. En outre, il aurait été également pertinent d'enregistrer des extraits de la visite et des interactions entre le guide de l'OT et les étudiants, dans le but de montrer de manière plus précise et objective la façon dont la mallette a préparé à la visite.

En conclusion, même si les mallettes présentent de nombreux aspects à améliorer, elles ont réussi à répondre aux attentes et aux besoins de l'institution. Cette expérience, riche en apprentissages professionnels et personnels, m'a encouragée à envisager mon projet professionnel, l'enseignement du FLE en contexte hétéroglotte, sous de nouvelles perspectives. Ainsi, je m'interroge sur les possibles applications et adaptations de cette démarche en milieu hétéroglotte, notamment les moyens d'exploiter pédagogiquement le milieu cible lorsqu'il se trouve géographiquement loin.

Bibliographie

- ABRY, D. & PETITGIRARD J.-Y. (2016). Les bienfaits des classes hors les murs. *Le français dans le monde*, 403, 42-43.
- AZÉMAR, R. (2003). Pour une pédagogie du patrimoine et de l'environnement. Les ressources locales. *Tréma*, N° 20-21. Repéré à <http://trema.revues.org/1429> ; DOI : 10.4000/trema.1429
- BEACCO, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- BEACCO, J.-C. (2004). Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues. Dans J.-C. BEACCO, S. BOUQUET & R. PORQUIER, *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant), Textes et références* (251-287). Paris : Didier.
- BERTHIER, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés* (4^e édition). Paris : Armand Colin.
- BURNETT TYLOR, E. (1871). *Primitive Culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Londres : Bradbury, Evans, and Co. Printers.
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- CHAMPSEIX, E., RAMBI, I., ROA-BIRTH, C. & ROBERT, A. (2006). Intégration d'apprenants en milieu homoglotte et enseignement/apprentissage de la civilisation. Dans D. ABRY & M. FIEVET (coord.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences, Actes du 2^e colloque ADCUEFE* (juin 2005, 77-84). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- ELHAJJI, M. (2013). *Le culte à la Culture : évolution, révolution et régression*. Dans F. DERVIN (dir.) *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations* (19-46). Paris : L'Harmattan.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- GOULLIER, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.
- LEPEZ, B., ABRY, D. & PETITGIRARD J.-Y. (2016). Usages linguistiques et savoirs culturels. *Le français dans le monde*, 404, 54-55.
- LICATA, L. & HEINE, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles : De Boeck.
- LOUIS, V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle. 2^e édition revue et corrigée*. Bruxelles : Éditions Modulaires Européennes (E.M.E.).
- MACAIRE, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans MOLINIÉ, M. (dir.) *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action* (p. 113-124). Encrege édition. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00580541/document>
- PARIZOT, I. (2010). L'enquête par questionnaire. Dans PAUGAM, S. *L'enquête sociologique* (p. 93-113). Paris : Presses Universitaires de France.
- PARPETTE, C. (2006) Influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE : d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée. Dans D. ABRY & M. FIEVET (coord.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences, Actes du 2^e colloque ADCUEFE* (juin 2005, 21-31). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- PARPETTE, C. (2007). Apprendre le français en sortant de la classe. *Le français dans le monde*, 349, 30-31.

- PORCHER, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, volume 108, 5-12. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251 ; DOI : 10.3406/rfp.1994.1251
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Baume-les-Dames : Hachette éducation.
- PUREN, C. (2010). La compétence culturelle et ses composantes. *S&F – Savoirs et Formation – Recherches & Pratiques*, n°3, 6-15.
- PUREN, C. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles* ». Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>.
- PUREN, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, p.21-38. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015b/>.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Sigles et abréviations utilisés

ADCUEFE : Association des directeurs des centres universitaires d'études françaises pour étrangers

CE : Compréhension écrite

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CO : Compréhension orale

ComUE : Communauté Université Grenoble Alpes

CUEF : Centre universitaire d'études françaises

DALF : Diplôme approfondi de langue française

DEL CIFE : Département d'enseignement de la langue, de la culture et des institutions françaises aux étrangers

DEL F : Diplôme d'études en langue française

DSA : Diplôme supérieur d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère

DUEF : Diplôme universitaire d'études françaises

FLE : Français langue étrangère

IO : Interaction orale

OT : Office de tourisme

PE : Production écrite

PO : Production orale

TCF : Test de connaissance du français

UGA : Université Grenoble Alpes

Table des illustrations

Figure 1. Rotation des thématiques et des niveaux des groupes participant aux visites de chaque mois de l'année 2016-2017	18
Figure 2. Objectifs généraux et objectifs pédagogiques du stage	21
Figure 3. Schéma représentant les trois étapes de la démarche d'ingénierie	24
Figure 4. Niveaux communs de référence – Échelle globale (CECRL, 2001, p.25)	44
Figure 5. Niveaux communs de référence – Compétence sociolinguistique (CECRL, 2001, p.95)	45
Figure 6. Schéma des compétences générales individuelles et de la compétence à communiquer langagièrement selon le CECRL (Goullier, 2005, p.17)	51
Figure 7. Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (Puren, 2014, p.31)	54
Figure 8. Modèle des composantes de la compétence culturelle (Puren, 2011, p.35)	55
Figure 9. Objectifs généraux et pédagogiques des mallettes pédagogiques	60
Figure 10. Besoins linguistiques et culturels selon les trois axes thématiques de la visite « Grenoble et ses fontaines »	62
Figure 11. Objectifs de la mallette pédagogique « Grenoble et ses fontaines »	63
Figure 12. Schéma présentant les éléments d'une phrase à la forme active et passive et la règle de formation de la voix passive (activité 2.2 de la mallette « Grenoble et ses fontaines », fiche professeur)	69
Figure 13. Question 3.d. de l'activité 1 de la mallette pédagogique « Grenoble et ses fontaines »	75
Figure 14. Photo des flyers créés par les étudiants du groupe fin-B1 et affichés au Foyer culturel	84
Figure 15. Résultats de la question 1.1. du questionnaire concernant l'avis des étudiants sur les documents et activités de la mallette pédagogique « Grenoble et ses fontaines »	93
Figure 16. Résultats de la question 1.7. du questionnaire concernant l'avis des étudiants sur les éléments de la préparation qui leur ont été utiles pour comprendre la visite	94
Figure 17. Résultats de la question 1.4. du questionnaire concernant l'avis des étudiants sur leur progression dans l'apprentissage de la langue et la culture	95

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Présentation du stage.....	10
CHAPITRE 1. PRESENTATION DU CONTEXTE DU STAGE.....	11
1. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	11
1.1. L'histoire du CUEF.....	11
1.2. Le CUEF au sein de l'UGA.....	11
2. L'OFFRE DE FORMATION.....	12
2.1. Les cours de langue et de culture françaises.....	12
2.2. Les autres formations qu'offre le CUEF.....	13
3. LE PROJET D'EVOLUTION DES COURS INTENSIFS.....	13
3.1. Une demande des enseignants et des partenaires du CUEF.....	13
3.2. Les visites culturelles avec l'OT de Grenoble.....	14
3.3. Les autres visites culturelles du projet.....	15
3.4. Former des ambassadeurs du territoire.....	15
CHAPITRE 2. PRESENTATION DU PROJET A METTRE EN PLACE.....	17
1. LA COMMANDE DE STAGE.....	17
1.1. Exploiter le patrimoine culturel dans une visée didactique.....	17
1.2. Les thématiques des malles pédagogiques.....	17
1.3. D'autres aspects pratiques.....	18
2. MES MISSIONS DE STAGE.....	19
2.1. La conception de mallette pédagogiques.....	19
2.2. Mes autres missions de stage.....	20
CHAPITRE 3. LA METHODOLOGIE DE TRAVAIL.....	22
1. À LA RECHERCHE D'UN LIEN ENTRE « HORS-LES-MURS » ET « INTRA-MUROS ».....	22
1.1. La vision des acteurs du projet.....	22
1.2. Coordonner les deux situations d'apprentissage.....	22
2. UNE DEMARCHE D'INGENIERIE EN TROIS ETAPES.....	23
2.1. La phase de préparation.....	24
2.2. La phase de production.....	24
2.3. La phase de réalisation et évaluation.....	25
3. POUR UNE METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES « OBJECTIVANTE ».....	25
3.1. Mon implication en tant qu'actrice de la recherche.....	25
3.2. Les trois méthodes d'enquête mises en place.....	26
Partie 2 - Cadrage théorique 1.....	29
CHAPITRE 4. CULTURE ET PATRIMOINE.....	30
1. LA NOTION DE CULTURE.....	30
1.1. Un aperçu historique de la notion de culture.....	30
1.2. Vers une définition scientifique de la culture.....	31
2. CULTURE ET SUBCULTURES.....	32
2.1. La culture régionale.....	32
2.2. La culture historique et le patrimoine.....	32
2.3. L'accès à l'implicite à travers la culture historique.....	33
3. CULTURE CULTIVEE ET CULTURE ANTHROPOLOGIQUE.....	34
3.1. La culture cultivée, une culture savante et encyclopédique : une « culture-ostentation » ?.....	34

3.2. La culture anthropologique, une culture partagée et comportementale : une « culture-discrétion » ?	35
3.3. Culture cultivée versus culture anthropologique ?	36
CHAPITRE 5. LANGUE ET CULTURE	38
1. QUELS LIENS ENTRE LANGUE ET CULTURE ?	38
1.1. Le « commensalisme » entre la langue et la culture	38
1.2. Langue et identité culturelle	39
1.3. Lexique et culture : la « lexiculture »	39
2. DEUX EXPERIENCES INSPIRATRICES	40
2.1. Des cours à contenu exclusivement culturel	41
2.2. Les Centres de l'ADCUEFE-Campus-FLE	42
2.3. L'influence du niveau de langue	43
CHAPITRE 6. CULTURE ET DIDACTIQUE DES LANGUES	46
1. UN RETOUR HISTORIQUE	46
1.1. L'enseignement de la civilisation aux XVIII ^e et XIX ^e siècles	46
1.2. La civilisation dans les méthodes directes et audiovisuelles	47
1.3. L'émergence de l'approche communicative	48
1.4. La découverte interculturelle	49
2. LES COMPETENCES SELON LE CECRL	50
2.1. Les compétences générales individuelles et la compétence à communiquer langagièrement	51
2.2. La ou les compétences culturelles	52
3. LA COMPETENCE CULTURELLE DANS L'APPROCHE ACTIONNELLE	52
3.1. D'une situation communicative à un agir social	53
3.2. Un cadre conceptuel structuré pour la compétence culturelle	54
3.3. Le modèle de Puren appliqué aux centres universitaires en France	56
3.4. Les « cultures d'action » de l'approche actionnelle et les activités hors les murs	57
Partie 3 - Analyse des résultats	59
CHAPITRE 7. PRESENTATION ET ANALYSE D'UNE MALLETTE PEDAGOGIQUE	60
1. ÉTAPE 1 : PREPARATION DE LA MALLETTE	61
1.1. L'analyse des besoins	61
1.2. Les objectifs d'apprentissage	63
2. ÉTAPE 2 : PRODUCTION DE LA MALLETTE	64
2.1. Les documents support	64
2.2. Les exercices, les activités et les tâches	67
3. ÉTAPE 3 : REALISATION ET EVALUATION DE LA MALLETTE	72
3.1. La mallette dans la classe	73
3.2. La mallette et la visite	76
CHAPITRE 8. LA MALLETTE PEDAGOGIQUE EN TANT QU'OUTIL D'ENSEIGNEMENT : LE RETOUR DES ENSEIGNANTS	79
1. LA PROGRESSION DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET LA CULTURE	79
1.1. Au niveau linguistique	79
1.2. Au niveau culturel	80
1.3. Au niveau personnel	82
2. LES LIENS ENTRE LA MALLETTE ET LA VISITE	83
2.1. Les bienfaits de la préparation pour la visite	83
2.2. Comment intégrer la visite au cours ?	84
2.3. Éveiller l'intérêt des étudiants pour la visite	86
3. LA SOUPLESSE DE L'OUTIL PEDAGOGIQUE	87
3.1. La possibilité d'adopter différentes démarches	87
3.2. La mise en place d'un point de vue pratique	88
4. LES MANQUES DE LA MALLETTE « GRENOBLE ET SES FONTAINES »	89

4.1. Le laboratoire de langue.....	89
4.2. Au niveau grammatical.....	90
4.3. Au niveau du contenu thématique.....	91
CHAPITRE 9. LA MALLETTE PEDAGOGIQUE EN TANT QU’OUTIL D’APPRENTISSAGE : LE RETOUR DES ETUDIANTS	92
1. LA MALLETTE ET LA PREPARATION DE LA VISITE.....	92
1.1. Leur avis sur la mallette « Grenoble et ses fontaines ».....	92
1.2. La préparation de la visite.....	93
1.3. La tâche finale.....	94
2. LA PROGRESSION DES ETUDIANTS DANS LEUR APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET LA CULTURE.....	95
2.1. Les aspects de la langue et la culture qu’ils ont pu développer.....	95
2.2. Leur vision de la société française.....	96
2.3. Leur regard sur leur société d’origine.....	97
3. COMMENT ONT-ILS VECU L’EXPERIENCE DE LA VISITE ?.....	98
3.1. Leurs découvertes lors de la visite.....	98
3.2. Leur envie de faire d’autres visites guidées.....	98
Conclusion.....	100
Bibliographie.....	102
Sigles et abréviations utilisés.....	105
Table des illustrations.....	106
Table des matières.....	107
Annexes (volume 2)	

MOTS-CLÉS : exploitation du patrimoine culturel, contexte homoglotte, activités hors les murs, compétence culturelle, compétence linguistique.

RÉSUMÉ

Ce travail aborde l'exploitation du patrimoine culturel pour l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu homoglotte. Les nombreuses possibilités pédagogiques qu'offre la proximité immédiate du milieu cible peuvent permettre de lier apprentissages linguistiques et culturels, ainsi que d'encourager une découverte et une réflexion sur ce milieu avec lequel l'apprenant interagit quotidiennement. La question se pose alors sur l'accompagnement pédagogique adéquat de ces sorties et les relations à établir entre ces deux sources d'apprentissage. Une recherche a été menée au sein du Centre universitaire d'études françaises (CUEF) de Grenoble afin de concevoir des mallettes pédagogiques pour accompagner des visites guidées proposées par l'office de tourisme de Grenoble, de sorte à ce que cette expérience permette aux apprenants de développer aussi bien leur compétence culturelle, que leurs compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatique.