



HAL
open science

Des reportages de JT comme déclencheurs d'interactions orales dans une démarche transculturelle en classe de **FLE**

Bérengère Marie

► **To cite this version:**

Bérengère Marie. Des reportages de JT comme déclencheurs d'interactions orales dans une démarche transculturelle en classe de FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02893376

HAL Id: dumas-02893376

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02893376>

Submitted on 8 Jul 2020

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.

**Des reportages de JT comme déclencheurs
d'interactions orales dans une démarche
transculturelle en classe de FLE**

**MARIE
Bérengère**

Sous la direction de Mme Catherine MULLER

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues – 27 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

**Des reportages de JT comme déclencheurs
d'interactions orales dans une démarche
transculturelle en classe de FLE**

**MARIE
Bérengère**

Sous la direction de Mme Catherine MULLER

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues – 27 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

- Merci aux curieux croisés sur ma route, grâce à qui je suis tombée dans le FLE.
- Merci Maman, tu vas bientôt pouvoir prendre ta retraite de relectrice, après une carrière bien remplie !
- Спасибо Вадимушка. За что? За всё!

Merci Vadimouchka. Pour quoi ? Pour tout !

- Thanks Ollie, I'm sorry I can't mention you on the second page because it's devoted to the title, I hope you won't be offended to be here on the third page!

Merci Ollie, désolée de ne pas pouvoir te mentionner sur la deuxième page parce qu'elle est destinée au titre, j'espère que tu ne seras pas offensé de n'être que sur la troisième page !

- Merci Mélina, merci Félix, pour votre gentillesse, pour les ti punchs, pour les kilos de mangues, de fruits de la passion, de pommes cajou, d'abricots-pays,...
- Merci Joël, B., C. et S., pour m'avoir accueillie au CCL dans la joie et la bonne humeur.
- Merci à tous les apprenants du CCL, pour votre sympathie et pour la bienveillance que vous avez eu à mon égard.
- Merci Mme Muller, pour vos encouragements qui m'ont donné du baume au cœur et pour votre bonté qui transparait même derrière la banalité apparente d'un e-mail.
- Merci Mme Aleksandrova d'avoir accepté de faire partie de mon jury.

Sommaire

Introduction.....	6
Partie 1 - Présentation du contexte de stage.....	8
1.1. Le Centre Caribéen de Langues.....	9
1.1.1. Contexte socio-culturel et linguistique.....	9
1.1.2. La structure.....	11
1.1.3. Présentation des apprenants et des enseignants.....	15
1.2. Émergence d’une problématique liée au projet de stage.....	18
1.2.1. Le stage.....	18
1.2.2. La problématique.....	22
Partie 2 : Cadrage théorique.....	28
2.1. Vers une démarche transculturelle en contexte homoglotte.....	29
2.1.1. Le contexte homoglotte : quelques particularités.....	29
2.1.2. La culture en classe de langue étrangère.....	32
2.2. Le reportage télévisé, un document authentique catalyseur d’interactions.....	39
2.2.1. Les documents authentiques en classe de langue.....	39
2.2.2. Les potentialités du reportage de journal télévisé.....	43
2.2.3. De la réception à l’interaction.....	47
Partie 3 : Analyse des observations.....	55
3.1. Mise en place du projet ingénierique.....	56
3.1.1. Collecte de données de départ pour la définition du projet.....	56
3.1.2. Conception du matériel didactique.....	64
3.1.3. Test et amélioration du matériel didactique conçu.....	69
3.2. Bilan du projet ingénierique.....	75
3.2.1. Analyse critique du projet.....	75
3.2.2. Retours sur la problématique.....	78
3.2.3. Apports didactiques du projet.....	81
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	87
Sitographie.....	90
Sigles et abréviations utilisés.....	91
Table des annexes.....	92
Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens.....	93
Annexe 2 : Premières fiches-apprenants.....	94
Annexe 3 : Premières fiches-enseignants.....	96
Annexe 4 : Fiches-apprenants.....	100
Table des matières.....	108

Introduction

Voilà six ans que ma carte d'étudiante voyage au gré des humeurs de mon âme vagabonde. De la baie de Guanabara à celle de la Néva, de culture en culture, de langue en langue. Pendant ces années d'études en enseignement à distance, j'ai eu l'opportunité de vivre dans différentes parties du monde, et d'apprendre plusieurs langues étrangères. J'étais chaque fois en contexte homoglotte, et exposée quotidiennement à des discours et des documents que l'on qualifiera d'authentiques. J'ai de nets souvenirs de certains d'entre eux : publicités, journaux télévisés ou affiches d'exposition. Peut-être m'ont-ils marquée parce que l'équipe chargée de la communication était talentueuse, mais sûrement aussi parce qu'ils m'ont interpellée : comment une marque de bières peut-elle faire une publicité aussi dégradante pour la moitié de ses potentiels clients ? Pourquoi un journal télévisé défend-il corps et âme une réforme lancée par le gouvernement, spot publicitaire à l'appui ? Pourquoi une compagnie aérienne nationale se moque-t-elle des ressortissants du pays voisin dans sa campagne de promotion ? Ces documents m'ont mise au pied du mur : pourquoi suis-je interpellée, voire choquée ? Que sous-entendent ces propos ? En essayant de répondre à ces questions, je découvrais un fragment de la culture du pays dans lequel je me trouvais. Mais surtout, je prenais du recul par rapport à ma propre culture. Je me remettais en question, pour finalement changer d'avis, grandir. L'exposition à ces documents, petits bouts de culture offerts au voyageur curieux, me permettait de transformer ma vision du monde, de *me* transformer. Ces expériences étaient donc plus qu'interculturelles : elles étaient *trans*-culturelles, puisqu'elles m'ont *trans*-formée.

Comme on l'aura compris, les questions culturelles ont pour moi une résonance particulière, et c'est dans ce domaine que s'inscrira ce mémoire. J'ai effectué mon stage dans une petite école de langues qui se trouve à Sainte-Anne, en Guadeloupe : le Centre Caribéen de Langues (désormais CCL). Le public, composé d'adultes souvent diplômés, est pluriculturel. L'équipe pédagogique est composée de quatre enseignants. L'une des missions de stage qui m'était confiées, et c'est celle qui nous intéresse ici, était de sélectionner des documents authentiques audiovisuels et de les didactiser, en vue de leur utilisation par les enseignants du CCL. Mon travail s'est concentré sur des reportages de journaux télévisés français. Mon maître de stage souhaitait que les documents sélectionnés permettent d'introduire du contenu culturel en

classe, et notamment sur des sujets relatifs à la Guadeloupe. Les étudiants du CCL sont en effet particulièrement demandeurs de ce type de contenus. Après m'être entretenue avec les enseignants et les étudiants qui allaient utiliser ces ressources, j'ai décidé d'orienter mon travail vers une démarche transculturelle.

Afin de mener à bien ce projet, j'ai commencé par m'interroger sur la place des documents authentiques en classe de Français Langue Étrangère (désormais FLE). Je me suis aussi demandé si le caractère homoglotte du contexte d'enseignement/apprentissage influait sur la relation didactique entre l'enseignant et les apprenants. Le cas échéant, je me suis questionnée sur les conséquences que cela pouvait avoir sur l'utilisation de matériel didactique en classe. L'un des objectifs étant que le visionnage des reportages que j'allais sélectionner déclenche des interactions orales, je me suis naturellement intéressée aux sujets traités dans les reportages de journaux télévisés. Je me suis également demandé si certaines thématiques étaient plus susceptibles que d'autres d'engager les apprenants dans une réflexion d'ordre (trans)culturel. La synthèse de ces réflexions m'a conduite à formuler la problématique suivante, qui m'a servi de guide tout au long de ce travail :

Comment sélectionner et didactiser des reportages de journaux télévisés français pour déclencher des interactions orales et faire émerger une réflexion d'ordre (trans)culturel en classe de FLE chez des apprenants adultes en séjour linguistique en Guadeloupe ?

Dans une première partie, je présenterai mon terrain de stage. Je m'intéresserai aux particularités du contexte d'enseignement/apprentissage du CCL, puis je détaillerai ma mission de stage. Je reviendrai ensuite sur le cheminement des interrogations qui sont à l'origine de l'émergence de ma problématique. La deuxième partie de ce travail sera consacrée à la définition du cadre théorique dans lequel s'inscrit ma réflexion. Je me pencherai d'abord sur les spécificités de l'enseignement/apprentissage en contexte homoglotte, puis sur la notion de culture dans son acception en didactique des langues. Dans un deuxième temps, je m'intéresserai au genre textuel qu'est le reportage télévisé, pour comprendre pourquoi ce document authentique peut être envisagé comme un catalyseur d'interactions. Dans une troisième et dernière partie, je présenterai le projet de conception de matériel didactique que j'ai mené au CCL. J'expliquerai les différentes étapes de sa mise en place, et j'analyserai les résultats obtenus. Enfin, le bilan réflexif de ce projet sera l'occasion de revenir sur ma problématique pour tenter d'y apporter des éléments de réponses.

Partie 1 - Présentation du contexte de stage

1.1. Le Centre Caribéen de Langues

1.1.1. Contexte socio-culturel et linguistique

1.1.1.1. Brève histoire de la Guadeloupe

La Guadeloupe est l'un des cinq Départements et Régions d'Outre-Mer français (désormais DROM). Destination de vacances appréciée des Français métropolitains, cette île située dans l'archipel des Petites Antilles, dans la mer des Caraïbes, est connue pour ses plages de sable fin et sa forêt tropicale. Mais elle est aussi connue pour la violence des conflits sociaux qui y éclatent régulièrement.

L'identité culturelle de ce territoire insulaire est très forte, et puise ses racines dans la sombre Histoire de la colonisation. Pour mieux comprendre les enjeux socio-culturels à l'œuvre en Guadeloupe, et auxquels sont donc confrontés les apprenants du Centre Caribéen de Langues, il convient d'esquisser une courte histoire de la Guadeloupe. Voici quelques dates clés qui permettent de cerner l'histoire singulière de ce département français. Cette chronologie est tirée des sites officiels du Ministère des Outre-Mer (2016) et du Conseil Régional de la Guadeloupe (s.d.), ainsi que d'articles des journaux *Le Monde Diplomatique* (Doriac, 2009 ; Régnier, 1967 ; Ruffin, 2009) et *L'Obs* (L'Obs, 2009).

- à partir de 3000 av. J.-C. : les Indiens Arawaks puis Caraïbes peuplent l'île de Karukéra.
- 1493 : Christophe Colomb débarque sur l'île, qu'il rebaptise Guadalupe, mais les Espagnols ne s'y installent pas durablement.
- 1635 : des Français mandatés par la Compagnie des Isles d'Amérique organisent la colonisation de l'île. Leur mission est d'évangéliser les Indiens Caraïbes. Ils les exterminent et organisent l'arrivée des premiers esclaves originaires d'Afrique, qui travaillent dans les plantations de canne à sucre. Le commerce triangulaire se met en place.
- 1685 : proclamation du Code noir (qui encadre la traite négrière et l'esclavage) par Louis XV.
- 1794 : première abolition de l'esclavage par Victor Hugues.

- 1802 : rétablissement de l'esclavage par Napoléon Bonaparte.
- 1848 : seconde abolition de l'esclavage sur proposition de Victor Schoelcher.
- Seconde moitié du XIX^{ème} siècle : arrivée de coolies majoritairement originaires d'Inde, qui travaillent dans les plantations de canne à sucre pour des salaires dérisoires.
- 1946 : la Guadeloupe devient un département français.
- 14 février 1952 : massacre de la Saint-Valentin. Une révolte ouvrière dans le secteur de la canne à sucre est réprimée dans le sang. Bilan : 4 morts et 14 blessés.
- 26 et 27 mai 1967 : après un mois de grève, des affrontements éclatent entre ouvriers et forces de l'ordre. Bilan : 7 à 87 morts, selon les sources.
- 10 mai 2001 : la France reconnaît officiellement la traite négrière et l'esclavage comme crimes contre l'humanité.
- 20 janvier 2009 : grève générale qui durera 44 jours. L'une des revendications phares des grévistes est la revalorisation des bas salaires.

Il y a une vraie volonté de la part des enseignants du CCL de faire découvrir l'Histoire et la culture de la Guadeloupe aux apprenants.

1.1.1.2. Contexte linguistique

Nous l'avons dit, la Guadeloupe est un département français à part entière. Le français y est donc la seule langue officielle, qui est de ce fait la langue de l'administration et d'enseignement à l'école. L'Observatoire de la langue française indique dans son rapport *Le français dans le monde* (2019 : 97-98) qu'en Guadeloupe, 84 % de la population parle français, contre 97 % en France métropolitaine. Si le français est la langue de l'État, il ne peut pas être considéré comme l'unique langue première (désormais L1) de nombre de Guadeloupéens. En effet, on estime que le français est la langue maternelle (désormais LM) de moins de 2 % d'entre eux (d'après Eberhard, D., Simons, G., & Fennig, C., 2020). C'est le créole guadeloupéen qui serait la LM de la majorité des habitants de l'île (96 % de la population selon Eberhard, D., Simons, G., & Fennig, C. (2020)). Pustka (2007 : 65-67) estime elle que le créole et le français peuvent tous deux être considérés comme les L1 de la majorité des Guadeloupéens, car la différenciation entre langue première et langue seconde

est très difficile à établir dans le contexte guadeloupéen. Sans nous pencher plus en détail sur la situation linguistique en Guadeloupe, nous retiendrons néanmoins que le contexte d'enseignement/apprentissage du français en Guadeloupe a cela de particulier qu'il a lieu sur le territoire de la République Française (dont la langue officielle est le français), mais dans un contexte où le français cohabite avec une autre langue : le créole guadeloupéen.

Deux langues sont donc en co-présence sur le territoire, et les Guadeloupéens passent aisément de l'une à l'autre en fonction de leur interlocuteur ou du type de communication dans laquelle ils s'engagent. Le créole est la langue de l'intimité, parlée avec la famille et les amis. Le français est généralement utilisé dans les relations commerciales, et de façon plus générale dans tout type de communication un tant soit peu formelle. Nous remarquerons que les interférences entre les deux langues ne sont pas rares. La variété régionale du français parlé en Guadeloupe est influencée par le créole, notamment le système phonologique. En français guadeloupéen, la prononciation de certains phonèmes est calquée sur leur réalisation en créole. L'exemple le plus marquant, souvent associé à « l'accent antillais », est celui du /R/ qui, en français guadeloupéen, est fréquemment réalisé en /w/ lorsqu'il est en contexte labial, comme cela se fait en créole guadeloupéen (Valdman, 1978 : 56 ; 73).

Dans le cadre de ce travail, nous retiendrons donc que l'enseignement/apprentissage du français au CCL a lieu dans un contexte homoglotte, mais qu'une seconde langue est aussi présente sur le territoire (le créole guadeloupéen). Nous n'oublierons pas non plus que le français parlé par les locuteurs francophones hors de la classe est une variété divergente du français dit standard auquel les apprenants ont généralement été exposés pendant leur apprentissage antérieur du français.

Suite à ces précisions relatives au contexte socio-culturel et linguistique dans lequel est ancrée l'école de langues où se déroule mon stage, intéressons-nous désormais à l'école en elle-même.

1.1.2. La structure

1.1.2.1. Présentation de l'école

Le Centre Caribéen de Langues est un petit établissement privé d'enseignement des langues étrangères. Cette école se situe dans la commune de Sainte-Anne (24 000 habitants), en Guadeloupe (France). Son activité principale est l'enseignement du Français Langue

Étrangère, à des touristes étrangers qui viennent suivre des cours pour des durées allant d'une semaine à trois mois. Les apprenants sont donc en immersion, puisqu'ils interagissent en français en dehors des cours. Des cours d'anglais sont aussi proposés, mais ils ne représentent qu'une part infime de l'activité de l'école. Ils s'adressent aux Guadeloupéens. Les cours sont alors assurés par des étudiants-stagiaires venant du Royaume-Uni, qui enseignent donc leur langue maternelle. Nous ne nous attarderons pas sur ces cours, qui nous intéressent peu dans le cadre de ce travail.

Le Centre Caribéen de Langues a le statut d'entreprise individuelle, et est en activité depuis 2008. L'école travaille en partenariat avec des locations de vacances et des chambres d'hôtes, pour proposer des formules « cours+hébergement » aux apprenants. Mais ces derniers peuvent aussi choisir de trouver eux-mêmes un logement. Depuis quatre ans, le CCL travaille également avec des agences de réservation de séjours linguistiques. Certains apprenants réservent leur séjour en prenant contact avec l'école directement *via* son site internet, d'autres passent par ces agences en ligne.

L'école est installée dans une ancienne maison individuelle, dont les pièces ont été transformées en salles de cours. Trois salles sont dotées d'une grande table centrale, autour de laquelle s'installent les apprenants et l'enseignant, et d'un tableau blanc portable. Une salle plus petite et dotée d'un bureau est utilisée pour les cours individuels. Toutes les salles donnent directement sur l'extérieur, elles sont donc bien ventilées et il n'y fait pas trop chaud, même en début d'après-midi. L'école n'est pas très moderne, mais elle est lumineuse et la vue y est dégagée, ce qui la rend agréable. Deux grands balcons rendent le lieu convivial.

1.1.2.2. Organisation de la structure

Le directeur du Centre Caribéen de Langues, Joël, gère toute la partie administrative de la structure. Comme il est lui-même enseignant de FLE, il assure également une grande partie des cours. Il travaille seul une partie de l'année, pendant la basse-saison. Pendant la haute-saison touristique dans la Caraïbe, qui correspond à la saison sèche et s'étend de décembre à avril, il emploie jusqu'à trois enseignants de FLE, en plus d'un ou une éventuelle stagiaire. C'est en effet à cette période qu'il y a le plus d'étudiants au CCL. Comme les effectifs varient beaucoup d'une semaine à l'autre, le directeur travaille uniquement avec des enseignants qu'il embauche de façon ponctuelle en fonction de ses besoins. Lorsqu'il sait qu'il aura besoin

d'enseignants à une période donnée, il les contacte pour leur proposer des heures de cours, que ceux-ci acceptent ou non en fonction de leurs disponibilités. Cette organisation est très avantageuse d'un point de vue économique, puisque les frais de salaire des enseignants dépendent directement du nombre d'apprenants, donc des recettes du CCL. Mais cela nécessite de maintenir un réseau d'enseignants-collaborateurs, disponibles pour travailler en fonction de la demande du CCL, ce qui implique un travail de gestion important pour le directeur, qui doit être en liaison permanente avec les enseignants.

Le statut de l'école a un certain nombre d'impacts sur son organisation structurelle. Le CCL étant une entreprise individuelle, cela permet à son responsable de prendre les décisions qu'il souhaite au nom de l'entreprise, sans formalités particulières, car la société est en son nom propre. Il n'y a pas non plus de distinction entre le patrimoine de l'entreprise et celui de Joël, son propriétaire. Les conséquences de l'activité du CCL ont donc un impact direct sur son directeur. La prise de risques financiers se trouve limitée par ce statut. L'unique apport financier du CCL provient des inscriptions payées par les apprenants : la santé économique de l'école dépend donc de sa popularité, directement liée à la satisfaction des apprenants.

1.1.2.3. Les cours proposés au Centre Caribéen de Langues

Les cours proposés vont du niveau A1 au niveau C2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL). Il s'agit de cours intensifs de français général, ou éventuellement de Français de Spécialité (FS) dans le cadre des cours particuliers. Les apprenants prennent des cours cinq jours sur sept, pour des durées allant d'une semaine à trois mois. Le CCL limite ses effectifs à vingt apprenants au total, répartis en groupe de six apprenants maximum.

Le matin est dédié aux cours collectifs, de 8h à 12h, toujours en session de quatre heures consécutives. Ils ont lieu en petits groupes d'environ trois apprenants. Les cours particuliers ont lieu l'après-midi. La majorité des apprenants prend quatre heures de cours collectifs par jour, soit vingt heures par semaine. En addition, certains choisissent de prendre une ou deux heures de cours particuliers l'après-midi. D'autres ne prennent que des cours particuliers, généralement à raison de deux heures par jour, soit dix heures par semaine. Les apprenants choisissent donc entre suivre uniquement des cours collectifs, uniquement des cours particuliers, ou les deux. Lorsqu'il n'y a qu'un seul apprenant d'un certain niveau du CECRL,

qui devait originellement suivre quatre heures de cours collectifs, alors la formule suivante lui est proposée : deux heures de cours particuliers et deux heures de travail individuel. En fonction du niveau et des centres d'intérêt de l'apprenant, le travail individuel peut prendre la forme de lecture avec prise de notes suivie d'une restitution à l'oral à l'enseignant la séance suivante, et/ou d'exercices de systématisation de certains points linguistiques et/ou de la découverte d'un point linguistique avec des exercices d'application, généralement à partir des ouvrages *Grammaire progressive du français - Débutant (A1)* (Grégoire, M., 2018) et *Grammaire progressive du français – Intermédiaire (A2/B1)* (Grégoire, M. & Thievenaz, O., 2017).

Pour les niveaux A1 et A2 du CECRL, en cours particuliers comme en cours collectifs, la majorité des enseignants s'appuient sur les manuels *Latitudes 1* (Mérieux, R. & Loiseau, Y., 2008) et *Latitudes 2* (Mérieux, R., Lainé, E., & Loiseau, Y., 2009). Mais ils utilisent également beaucoup de documents en complément à ces méthodes, dans lesquelles ils ne sélectionnent finalement que le matériel qui les intéresse. À partir du niveau B1 (voire A2+), les enseignants recourent peu à l'utilisation de manuels. Ils travaillent beaucoup avec du matériel pédagogique qu'ils ont eux-mêmes sélectionné au cours de leurs carrières. Et, comme nous l'avons déjà mentionné, tous les enseignants travaillent aussi avec les ouvrages de la collection *Grammaire progressive du français (ibid.)*, que ce soit en classe ou pour du travail individuel, et ce pour tous les niveaux du CECRL.

Il n'existe pas de directives officielles établies par le directeur concernant la pédagogie privilégiée. Comme l'équipe du CCL est restreinte, le directeur négocie directement avec les enseignants les méthodologies à utiliser. Ces échanges ont lieu de façon informelle, et les enseignants ont de fait une grande liberté quant à la gestion des cours dont ils ont la charge. Globalement, l'approche peut être qualifiée de communicative. Une large place est accordée à la production et à l'interaction orale. À quelques rares exceptions près, tous les échanges ont lieu en langue cible pendant les cours. Très occasionnellement les apprenants ont recours à l'anglais s'ils ne parviennent pas à se faire comprendre, ou pour demander confirmation à l'enseignant qu'ils ont bien compris une consigne.

Relevons tout de même le fait que les inscriptions aux cours de FLE peuvent être tardives (réservation pour la semaine suivante, par exemple). Cela entraîne une incertitude permanente quant au nombre et aux niveaux des nouveaux apprenants. Les enseignants n'ont donc

généralement pas la possibilité de préparer leurs cours avec beaucoup d'anticipation.

1.1.3. Présentation des apprenants et des enseignants

1.1.3.1. Profils des étudiants

Le public est composé d'adultes souhaitant renforcer leurs compétences en langue française, pour des raisons personnelles ou professionnelles. Les apprenants viennent des cinq continents, mais les pays surreprésentés sont incontestablement ceux d'Europe de l'Ouest (Allemagne et Suisse notamment) et d'Amérique du Nord (États-Unis et Canada dans une moindre mesure). Le répertoire linguistique de chaque apprenant est donc singulier. Les apprenants sont des adultes généralement diplômés à très diplômés (Bac+3 à Bac+8). La moyenne d'âge se situe aux alentours de 38 ans.

Pour illustrer la diversité des profils des personnes venant apprendre le français au CCL, voici, à titre d'exemple, le public rencontré sur une semaine de janvier 2020 :

- un ingénieur aéronautique allemand expatrié depuis peu à Marseille (A2) ;
- une femme nigériane résidant aux États-Unis et qui souhaite profiter de ses vacances dans les Caraïbes pour perfectionner son niveau de français (A2) ;
- une infirmière néerlandaise travaillant en Suisse germanophone et soignant occasionnellement des patients francophones (A2) ;
- un commercial suisse-allemand travaillant occasionnellement en zone francophone (B1) ;
- un directeur d'hôtel américain qui souhaite travailler pour la Croix Rouge, à un poste pour lequel la maîtrise du français est un atout (B1) ;
- une professeure des écoles en Suisse alémanique qui doit enseigner le français à ses élèves de primaire (B2) ;
- une enseignante-chercheuse allemande en linguistique des langues romanes qui souhaite réactiver sa pratique du français, car certains examens oraux de linguistique pour lesquels elle est évaluatrice se déroulent en français (C1) ;
- un retraité canadien ayant vécu au Québec et souhaitant maintenir et/ou améliorer son niveau de français (C1).

Les profils des apprenants sont variés. Comme nous pouvons le deviner, ils utiliseront la langue française dans des situations de communications différentes. Cependant, comme ils

s'inscrivent à des cours collectifs de français général et que leurs besoins particuliers sont hétérogènes, les cours ne peuvent pas relever du Français sur Objectifs Spécifiques (désormais FOS). Les enseignants adaptent leurs cours aux centres d'intérêt des apprenants, dans la mesure du possible, mais l'approche reste celle du français général. Notons que dans le cas des cours particuliers, la situation peut être différente. Les enseignants s'adaptent aux besoins spécifiques de l'élève, et les enseignements relèvent parfois du Français de Spécialité.

Lors de leur séjour au CCL, certains apprenants sont en vacances, et quelques autres sont en congés de formation. Le CCL est certifié en Allemagne comme centre de formation éligible dans le cadre du *Bildungsurlaub*, l'équivalent allemand du Compte Personnel de Formation (anciennement Droit Individuel à la Formation) en France. Pour cette raison, le CCL accueille beaucoup d'étudiants allemands. Mais qu'ils soient en vacances ou en congé de formation, les apprenants ont tous fait un choix commun : combiner apprentissage du français et découverte de la Caraïbe. Ils sont donc intellectuellement très disponibles pour leur apprentissage du français, qui est souvent l'activité phare de leur séjour en Guadeloupe.

Bien que les profils soient hétérogènes, les apprenants ont certains points en commun. Relevons tout d'abord le fait qu'ils ne sont pas captifs. L'apprentissage du français est un choix qu'ils ont effectué pour des raisons personnelles ou professionnelles, mais qui ne leur est en tout cas pas imposé. Ils sont tous très motivés pour apprendre la langue française. La disponibilité et la motivation des apprenants permettent d'envisager des approches du type « classe-inversée » par exemple, ou *a minima* de leur demander une quantité de travail personnelle conséquente. Environ la moitié d'entre eux réclame d'ailleurs du travail à faire en autonomie, une fois rentré chez soi (ou à la plage !), équivalent à vingt minutes à une heure et demie de travail personnel par jour, en plus des cours à l'école.

Après leurs cours matinaux, il est très fréquent que les apprenants organisent ensemble des activités pour l'après-midi ou le week-end à venir. Cela participe à la bonne ambiance qui règne à l'école, et à la création d'une certaine complicité entre les apprenants. Notons que tous les apprenants maîtrisent l'anglais, au moins à un niveau A2, mais le plus souvent à un niveau B2. À partir du niveau B1 et si les apprenants en question sont de nationalités différentes, ils communiquent majoritairement en français en dehors de la classe. S'ils ont un niveau inférieur, les échanges ont souvent lieu en anglais, ou dans la langue maternelle des apprenants.

1.1.3.2. Les enseignants

L'équipe pédagogique du CCL est réduite, et composée uniquement de locuteurs dont le français est la langue maternelle. Joël est le directeur, et il assure la majeure partie des cours. B., S. et C. sont les trois enseignantes qui travaillent régulièrement pour le CCL. Néanmoins, l'enseignement du FLE au CCL n'est l'activité professionnelle principale d'aucune d'entre elles. Elles ont toutes les trois un autre emploi en parallèle.

Joël, âgé de 49 ans, est originaire de France métropolitaine. Il cumule un diplôme de Maîtrise en FLE, et un Master en sciences politiques. C'est un enseignant expérimenté. Il travaille dans le domaine du FLE depuis une vingtaine d'années. Il a occupé différents postes : enseignement, coordination pédagogique et direction. Il réside en Guadeloupe depuis une dizaine d'années.

B. a 31 ans, et elle enseigne le FLE depuis un an et demi. Elle est diplômée du Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangère (DAEFLE), d'une Licence en sciences de l'éducation et d'une Licence en sociologie. En parallèle de son activité au CCL, elle enseigne le français auprès d'un public d'adultes migrants, dans une entreprise qui bénéficie de contrats avec l'Office Français de l'Intégration et de l'Immigration (OFII). Auparavant, elle travaillait dans les secteurs de l'animation, de la formation pour adultes et de la coordination de projets. Elle est installée en Guadeloupe depuis trois ans. Cette Métropolitaine est familière des DROM, ayant vécu à Mayotte pendant trois ans.

Les sœurs S. et C. sont nées en France métropolitaine, où elles ont aussi passé leur enfance. Leurs parents sont guadeloupéens, et la famille est revenue vivre sur l'île lorsque S. et C. étaient adolescentes. S. a 35 ans, et elle est formatrice FLE depuis 2010. Elle est diplômée d'une Licence d'espagnol. C. est elle âgée de 41 ans, et diplômée d'une Licence FLE. Elle enseigne le FLE depuis dix-huit ans. En plus des cours qu'elle assure au CCL, elle est aussi coordinatrice pédagogique dans une association qui travaille avec des établissements scolaires.

Il règne une entente cordiale entre les enseignantes, et entre le directeur et les enseignantes. Joël, malgré sa charge de travail, reste très accessible. La taille réduite de l'école permet une communication efficace au sein de l'équipe pédagogique. Cependant, il y a peu de collaboration entre les enseignants, chacun préparant ses cours individuellement. Il faut dire

que les trois enseignantes travaillent rarement simultanément au CCL, et qu'elles savent généralement peu à l'avance quand elles y travailleront et avec quels apprenants. Cela ne facilite pas la coopération au sein de l'équipe.

Joël sera l'utilisateur privilégié des ressources que je suis amenée à concevoir dans le cadre de mon stage. C. les utilisera également, mais dans une moindre mesure. S. et C. ne se sont pas montrées particulièrement intéressées pour intégrer les documents que je didactise dans leurs enseignements. Elles préfèrent utiliser le matériel avec lequel elles ont l'habitude de travailler.

Nous venons de cerner le cadre dans lequel se déroule mon stage, en nous intéressant à la structure du Centre Caribéen de Langues, et aux étudiants et enseignants qui s'y côtoient. Nous allons à présent nous pencher sur le stage que j'y effectue, en détaillant la mission qui m'est confiée, puis expliciter les questionnements à l'origine de la problématique qui nous occupe ici.

1.2. Émergence d'une problématique liée au projet de stage

1.2.1. Le stage

1.2.1.1. La mission de stage

L'offre de stage à laquelle j'ai répondu était assez peu détaillée, le directeur de l'école de langues souhaitant trouver un projet d'un commun accord avec le ou la futur(e) stagiaire. En plus des heures de cours à assurer, les tâches proposées étaient les suivantes :

- Analyse des niveaux ainsi que des besoins des apprenants
- Analyse des besoins en Français sur Objectifs Spécifiques
- Élaboration de programmes
- Élaboration de cours et d'activités
- Création d'outils spécifiques

Au fil des échanges avec mon maître de stage, il s'est avéré que certaines de ces missions n'étaient pas pertinentes pour le CCL. L'analyse des besoins en FOS ne pouvait par exemple pas faire partie de ma commande de stage, car le CCL ne propose pas de cours de FOS à proprement parler, il s'agit plutôt de Français de Spécialité pour certains cours particuliers. Et

une analyse des besoins telle qu'elle est pratiquée dans une démarche de FOS est inenvisageable sur ce terrain, vu l'hétérogénéité des groupes et les contraintes spatio-temporelles. Concernant l'élaboration de programmes, des modifications ont également été apportées à la commande initiale. Il s'est avéré qu'il n'y avait pas de véritable besoin d'élaborer de nouveaux programmes, mais plutôt de compléter ceux utilisés en étoffant le matériel didactique disponible.

Le projet ingénierique est donc le fruit d'une discussion entre le directeur du CCL, qui est aussi mon maître de stage, et moi-même. C'est lorsque je lui ai exposé les attentes de l'université vis-à-vis du stage, et le fait qu'un projet ingénierique devait en être le cœur, qu'il m'a proposé de travailler sur la création de matériel adapté au public qu'il reçoit. Ce projet faisait partiellement partie des missions proposées dans l'offre de stage à laquelle je répondais, mais sans être nécessairement centrale. Ces négociations ont permis d'établir une commande de stage plus précise, centrée sur le projet de développement de matériel pédagogique, et plus particulièrement la sélection et la didactisation de documents authentiques. Le test des ressources créées (ou au moins d'une partie d'entre elles) fait également partie de ma mission, pour m'assurer de leur pertinence et de leur qualité.

Les apprenants suivent des cours de français au CCL pour des durées variables, mais qui se limitent généralement à quelques semaines. Comme la majorité des apprenants commence sa semaine de cours le lundi, les deux premières heures de cours permettent d'évaluer de façon informelle les nouveaux apprenants, avant que l'équipe enseignante ne décide de leur répartition définitive dans les groupes en fonction de leurs niveaux et de leurs besoins. Aussi, l'équipe enseignante ne sait qu'à 10h le lundi matin comment seront constitués les groupes, et quel sera donc le programme de formation à mettre en place. Pour cette raison, l'équipe enseignante a besoin d'avoir à sa disposition une grande quantité de documents authentiques didactisés, classés par thématique et par niveaux, qui soit adaptée aux attentes du public.

La finalité de la mission qui m'est confiée est donc de pallier un problème fréquemment rencontré au CCL par les enseignants : préparer un volume horaire conséquent de cours en un très court laps de temps. Pour cela, ils doivent disposer d'une base de ressources conséquente et modulaire, qui permette de faire face aux imprévus quant aux niveaux et aux besoins des apprenants, et ce afin d'offrir un enseignement de qualité dès le début du séjour de chaque étudiant. Mon travail sert à augmenter le volume de cette base de ressources, avec une

focalisation sur les niveaux B1 et B2 du CECRL, car ils couvrent la majeure partie des apprenants qui viennent étudier au CCL.

1.2.1.2. Affinement du projet

L'une des particularités de mon contexte de stage découle du statut de l'établissement. Comme nous l'avons dit, vu la forme juridique de l'entreprise, le directeur du CCL est directement tributaire de la santé financière de l'école. Cela implique qu'il a autorité pour toute prise de décision relative aux choix pédagogiques, car les risques pris par et pour l'école l'engagent aussi personnellement. Le directeur de l'école étant aussi mon maître de stage, ma marge de manœuvre est relativement limitée, et mes choix doivent toujours être consensuels. Et étant donné qu'il s'agit d'une petite école dont le directeur est globalement satisfait du mode de fonctionnement, ce que je propose durant mon stage ne doit pas remettre en question l'organisation actuelle. Le matériel que je crée sera utilisé principalement par le directeur de la structure (qui est le seul enseignant « permanent » au CCL), par certains enseignants travaillant régulièrement avec le CCL s'ils le souhaitent, et éventuellement par de futurs stagiaires. Je dois dès lors m'assurer que le matériel créé corresponde à leurs attentes, et que le directeur adhère pleinement à ce que je propose.

Dans le cadre de ma mission de stage, je suis amenée à didactiser des documents authentiques de différents types. Les supports audio ont été écartés par mon maître de stage, qui ne ressentait pas le besoin de disposer d'un volume plus conséquent de ce type de documents pour ses cours. Je travaille donc sur des supports écrits et des supports audiovisuels. Il s'est rapidement avéré que les enseignants étaient principalement demandeurs de supports vidéo didactisés. Ainsi, c'est assez naturellement que mes recherches se sont centrées sur ce type de documents.

Nous nous intéresserons plus particulièrement au choix et à la didactisation d'extraits de journaux télévisés français, notamment des reportages. Ils représentent en effet la majeure partie des documents authentiques audiovisuels sélectionnés. Plusieurs facteurs m'ont poussée à effectuer une telle sélection. Tout d'abord, parce que leur abondance et la variété des sujets qui sont traités dans ce type de document est immense. Comme ils couvrent un très grand nombre de thématiques, cela permettait d'éviter que l'indisponibilité de document ne vienne restreindre mes choix. De plus, les reportages peuvent traiter de thématiques assez

intemporelles ou qui reviennent régulièrement dans l'actualité, contrairement aux brèves par exemple, qui perdent de leur intérêt informationnel très rapidement. Ensuite, pour leur format. Il est aisé de trouver des reportages de journaux télévisés ayant des durées de deux à cinq minutes, ce qui correspond à ce que je recherchais, en accord avec les souhaits émis par le directeur du CCL. En outre, et afin que le contenu des documents puisse être exploité de la façon la plus exhaustive possible, j'ai choisi de me concentrer sur ce type de document car leur format est assez standardisé. Les apprenants peuvent ainsi se raccrocher aux codes textuels propres au type du reportage, ce qui guide leur compréhension. En limitant les implicites culturels liés au contenant, cela permet de focaliser leur attention sur les contenus.

De plus, j'ai rapidement pu observer que les apprenants étaient particulièrement demandeurs d'informations à caractère culturel sur leur environnement. La pertinence de cette observation a été confirmée par mon maître de stage, qui m'a explicitement demandé de faire figurer des documents relatifs à la culture et à la sociologie de la Guadeloupe, ainsi qu'à des sujets de société, dans le corpus que je sélectionnerai. Il était donc nécessaire que les vidéos choisies permettent d'introduire du contenu culturel en classe, et notamment sur des sujets propres à la Guadeloupe. Comme nous l'avons vu, la variété de français qui est parlée en Guadeloupe est influencée par le créole guadeloupéen, et donc relativement éloignée du français dit standard. C'est cette variété du français qui est utilisée dans nombre de médias locaux. Or les apprenants n'ont pas vocation à s'intégrer durablement dans les Antilles françaises. S'il est bien évidemment intéressant de travailler sur les variétés du français auxquelles ils sont confrontés durant leur séjour, il ne me semble pas primordial d'effectuer un travail approfondi sur cette variété de français, travail qui s'avérerait nécessaire si cette variété était majoritairement utilisée dans les documents authentiques sélectionnés. Aussi ai-je fait le choix de sélectionner des documents présentant principalement une variété de français dit standard, ce qui est le cas de nombreux reportages de journaux télévisés, même locaux. Cela permet donc de traiter des sujets ayant directement trait à la Guadeloupe, dans un français plus standard que celui parlé par une partie des Guadeloupéens.

Pour ce qui est du format du matériel pédagogique conçu, j'ai fait le choix, visé par mon maître de stage, de proposer une didactisation des documents permettant d'utiliser ces derniers de façon autonome. Comme chaque groupe d'apprenants a des besoins différents auxquels s'adapte l'enseignant, il ne me semblait pas pertinent de proposer des séquences

pédagogiques complètes incluant par exemple l'introduction à un point de grammaire dont le document présente des occurrences. Les séquences auraient de toute façon dû être réadaptées pour chaque groupe, or je cherchais à préparer des documents « prêt à l'emploi ». Pour cette raison, et parce que les enseignants utilisent une approche communicative, le caractère modulaire des ressources créées et des documents didactisés était primordial. Le visionnage des reportages se fera dans l'optique de discuter de leur contenu. Leur didactisation visera d'une part la compréhension audiovisuelle, et d'autre part le développement d'interactions orales à caractère culturel.

Une fois que mon projet de stage a été bien défini, j'ai commencé à réfléchir à la manière de le mettre en place.

1.2.2. La problématique

1.2.2.1. Questionnements initiaux

Les questionnements qui ont mené à la définition de la problématique qui nous intéressera ici se sont posés à moi au fil de la mise en place du projet ingénierique. J'ai eu la chance de pouvoir effectuer de longues heures d'observation de classe avant de me lancer dans la conception de matériel à proprement parler, ce qui m'a laissé le temps de mûrir ces questions, et de les enrichir de lectures documentaires. Tout d'abord, je me suis interrogée sur la place des documents authentiques en classe de Français Langue Étrangère :

- À quoi servent-ils ? Qu'apportent-ils en classe ? Quelle est leur plus-value par rapport à des documents fabriqués spécifiquement pour la classe ?
- Comment les enseignants du CCL intègrent-ils les documents authentiques audiovisuels dans leurs cours ? Quels est(sont) leur(s) objectif(s) lorsqu'ils utilisent de tels documents en classe ? Quelles compétences cherchent-ils à développer chez les apprenants ?

Pour ce qui est de l'utilisation des documents authentiques audiovisuels par les enseignants du CCL, quelques heures d'observation et une enquête préliminaire sous forme d'entretiens informels m'ont rapidement permis de cerner deux objectifs principaux. Il s'est très vite avéré qu'ils utilisent ces documents avant tout pour introduire des contenus culturels en classe, pour développer les compétences en compréhension orale des apprenants et dans le but de les faire

réagir face au document pour déclencher des interactions orales. Ils n'utilisent pas, ou très peu, les documents audiovisuels pour travailler sur des contenus grammaticaux ou lexicaux. C'est donc le contenu thématique des documents qui les intéresse prioritairement, c'est-à-dire le message véhiculé, et non les formes linguistiques présentes dans les documents.

Ces questions sur le rôle des documents authentiques m'ont ensuite amenée à réfléchir plus spécifiquement à la sélection desdits documents :

- Comment choisir des documents authentiques pour la classe de langue ? Sur quels critères les sélectionner ?
- Y a-t-il des facteurs favorables, qui permettent de s'assurer de la pertinence d'un document, et, au contraire, des facteurs rédhibitoires, qui rendent un document inexploitable ou inapproprié ?

Mes réflexions sur la sélection des documents ont abouti à d'autres interrogations, sur la prise en compte du contexte d'enseignement dans le choix des documents et, *in fine*, sur leur rôle en classe.

- Dans un contexte homoglotte, puisque les apprenants sont déjà exposés à une « langue française authentique » en dehors de la classe, quelle est la place du « document authentique » en classe ? Diffère-t-elle de celle qui est la sienne dans un contexte hétéroglotte ?
- Est-ce que le caractère homoglotte du contexte d'enseignement/apprentissage peut influencer la relation didactique entre l'enseignant et les apprenants ? Si tel est le cas, alors quels aspects de l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère sont les plus touchés par ce contexte ? Quelle sont les conséquences de ce changement dans la relation didactique sur le matériel utilisé en classe, et donc sur la sélection de documents authentiques ?
- Ici le contexte est homoglotte, mais la majorité des apprenants n'ont pas vocation à rester en France plus de quelques semaines. Dans ce cas, cette spécificité du contexte influence-t-elle la sélection de documents authentiques ?

Rappelons que les documents audiovisuels didactisés sont des extraits de journaux télévisés, plus particulièrement des reportages. Ces documents sont généralement destinés à être

visionnés une seule fois, à la date de leur diffusion à la télévision. Ils restent accessibles en ligne par la suite, mais la justification de leur diffusion est souvent liée à des questions d'actualités. Les particularités de ce type de document ont donc également été source de questionnement :

- Quels reportages sélectionner pour que leur caractère périssable ne soit pas un frein à leur utilisation de façon pérenne ? Certains sujets intemporels pourraient-ils pallier cette contrainte ?
- Comment sélectionner des reportages qui puissent intéresser le plus grand nombre d'étudiants possible ?
- Quels sujets sont les plus à même de déclencher des réactions spontanées chez les apprenants ?

Un autre point qui a été source de questionnements est celui des spécificités du contexte guadeloupéen.

- Comment les documents authentiques peuvent-ils aider les apprenants à décoder l'environnement immédiat dans lequel ils évoluent ?
- Peut-on prétendre leur donner des clés pour mieux comprendre la France d'Outre-Mer grâce à des reportages de journaux télévisés ?

Ces réflexions enrichissantes et mes premières lectures bibliographiques m'ont permis d'esquisser peu à peu une problématique.

1.2.2.2. Définition d'une problématique

Ce foisonnement d'interrogations a pu être déstabilisant, étant donné l'ampleur et la variété des questions à résoudre afin de compléter la mission de stage qui m'était confiée de manière professionnelle.

Après avoir définitivement décidé de faire de la pertinence des contenus culturels une priorité, et en émettant l'hypothèse que la nature de ceux-ci pourrait être à même de répondre aux demandes des enseignants qui avaient souligné que l'un de leurs objectifs était de déclencher des réactions spontanées chez les apprenants, la problématique suivante s'est dessinée :

Comment sélectionner et didactiser des reportages de journaux télévisés français pour déclencher des interactions orales et faire émerger une réflexion d'ordre (trans)culturel en classe de FLE chez des apprenants adultes en séjour linguistique en Guadeloupe ?

J'émetts les trois hypothèses suivantes, que nous tenterons de vérifier au fil de ce travail :

- Vu le contexte d'enseignement/apprentissage décrit et le profil des apprenants, les documents sélectionnés devront être porteurs de contenus polémiques, et/ou relatifs à l'environnement guadeloupéen, et/ou dont la *francité*¹ soit un trait marquant. S'ils répondent à ces critères, je pense que les documents permettront de stimuler des échanges authentiques en français.
- Le consensus autour du sujet d'un reportage télévisé peut être un frein au développement d'interactions entre les apprenants, ce qui serait contre-productif vu les objectifs recherchés.
- Les reportages de journaux télévisés sont des supports pertinents pour permettre aux apprenants de mieux appréhender les enjeux socio-culturels liés à la France et/ou aux cultures francophones.

Afin d'apporter des éléments de réponse à la problématique que j'ai énoncée et de satisfaire à la commande de stage qui m'était faite, j'ai envisagé la mise en place de la démarche méthodologique suivante.

1.2.2.3. Démarche méthodologique envisagée

Notons d'ores et déjà que la méthodologie utilisée dans le cadre de ce travail est directe. Je travaille directement sur le terrain où je mets en place le projet ingénierique qui nous occupe ici, ce qui implique que je suis constamment en présence des acteurs concernés, auprès de qui je collecte directement les données qui m'intéressent. Je peux, dans une certaine mesure, me réclamer d'une méthodologie de recherche-action, car ma mission consiste à intervenir sur le matériel utilisé au CCL (par la création de nouveau matériel), et donc sur l'enseignement/apprentissage au sein de cette école.

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questionnements soulevés en amont, j'ai

1. « Qualité de ce qui est français ; ensemble des caractéristiques de ce qui est reconnu comme français. », d'après le dictionnaire Larousse en ligne (2020a).

commencé par procéder à l'observation de classes au CCL. J'ai pu observer deux enseignants, Joël et B., qui seront les principaux utilisateurs des ressources que je suis amenée à créer. Ces longues heures d'observation m'ont permis de m'imprégner de la façon dont ils enseignent. Ce travail d'observation désengagée au cours duquel j'ai pu prendre des notes sur ce que j'observais m'a permis de récolter des données dites authentiques, car je n'intervenais pas dans la situation d'enseignement/apprentissage. À cette occasion, j'ai également eu recours à une méthodologie documentaire, puisque j'ai répertorié et analysé les documents authentiques audiovisuels déjà utilisés au CCL par ces deux enseignants. Je me suis aussi familiarisée avec les sujets de société fréquemment soulevés en Guadeloupe. Cette phase d'appropriation culturelle a été déterminante dans ma démarche ingénierique. En effet, je suis originaire de France métropolitaine, et je n'avais jamais vécu dans un Département ou Région d'Outre-Mer. Je me suis rendue en Guadeloupe pour y réaliser ce stage. Ma connaissance de l'environnement guadeloupéen était donc limitée. Cela implique que je suis moi-même passée par une phase de découverte culturelle en certains points similaire à celle que traversent nombre d'apprenants.

J'ai ensuite mené des entretiens compréhensifs individuels avec les deux enseignants que j'avais observés, et avec une douzaine d'étudiants. Ces entretiens se sont déroulés de façon informelle, pendant les pauses didactiques et/ou la fin des cours. Étant donné la taille de la structure et l'ambiance décontractée qui y règne, je craignais en effet que trop de formalisme ne vienne braquer mes interlocuteurs, et, par voie de conséquence, biaiser leurs réponses. Je souhaitais à tout prix éviter de tomber dans ce piège. Aussi je n'ai pas procédé à l'enregistrement desdits entretiens, mais j'ai eu recours à la prise de notes pendant et/ou immédiatement après les entretiens. Ces données provoquées ne relèvent pas des pratiques, mais du discours, contrairement à celles récoltées *via* mes observations. J'ai ainsi pu croiser ces deux types de données, qui se sont révélés concordants.

Suite à cette démarche d'investigation, et en entrecoupant les informations obtenues avec des lectures documentaires, j'ai commencé à définir certains critères pouvant présider à la sélection de documents audiovisuels authentiques. J'ai ensuite sélectionné des documents qui me semblaient pertinents, et je les ai didactisés. Puis Joël, B. et moi-même avons exploité ces documents avec de petits groupes d'apprenants. Dans cette phase de test, j'ai donc alterné entre observation et participation. Suite à une auto-analyse des séances menées et aux retours

des apprenants et des enseignants, j'ai pu améliorer le matériel didactique conçu. J'ai par la suite didactisé d'autres documents, que deux enseignants ont pu utiliser en classe. Parfois, je suis intervenue à leurs côtés pour animer des débats suite au visionnage d'un reportage. Les retours de ces deux enseignants et, encore une fois, des apprenants, m'ont permis de cibler avec toujours plus de finesse la sélection des documents, et d'ajuster leur didactisation aux attentes des deux parties (enseignants et apprenants).

Tout au long de ce travail, j'ai privilégié une démarche qualitative. Considérant le faible nombre d'acteurs impliqués côté enseignant, il m'a semblé plus pertinent de traiter les questions relevant de l'interculturel de cette façon.

Maintenant que le contexte dans lequel s'ancre mon projet de développement de matériel pédagogique est défini, je vais m'intéresser à quelques notions conceptuelles qui vont nous permettre de mieux cerner les enjeux à l'œuvre. Je synthétiserai les connaissances à mobiliser dans le cadre de la sélection et de la didactisation de reportages de journaux télévisés français, et je me pencherai sur la potentialité de ces derniers à déclencher des interactions orales et à faire émerger une réflexion d'ordre (trans)culturel en classe de FLE. Ce cadrage théorique m'aidera à mieux cerner les paramètres en jeu pour répondre à ma problématique, à travers la mise en place de la démarche méthodologique succinctement présentée ci-dessus et que je développerai dans une troisième partie.

Partie 2 : Cadrage théorique

Cette deuxième partie est le cadrage théorique qui sera le soubassement de mon travail de conception de matériel didactique. Afin de cerner certains concepts qui ont été fondamentaux dans ma démarche ingénierique, je vais m'intéresser d'abord aux particularités de la classe de langue étrangère en contexte homoglotte, et à la place de la culture dans ce contexte. Ensuite je développerai une réflexion sur l'utilisation du reportage de journal télévisé en classe de langue, et notamment la façon dont ce document authentique peut être utilisé pour catalyser les interactions en classe, dans une démarche transculturelle.

2.1. Vers une démarche transculturelle en contexte homoglotte

Dans ce premier volet, je vais commencer par pointer quelques spécificités inhérentes au contexte homoglotte, puis je verrai en quoi une démarche transculturelle apparaît particulièrement adaptée à ce contexte.

2.1.1. Le contexte homoglotte : quelques particularités

Chaque situation d'enseignement/apprentissage est unique, mais toujours influencée par le contexte dans lequel elle s'inscrit. Comme le contexte qui m'intéresse ici est homoglotte, je vais me pencher d'abord sur l'espace classe dans ce contexte particulier, puis sur les spécificités de la relation didactique qui s'y développe entre les apprenants et l'enseignant.

2.1.1.1. La classe de langue étrangère en contexte homoglotte

Lorsqu'un apprenant fait le choix de prendre des cours de langue « en immersion », il choisit en fait d'apprendre la langue en contexte homoglotte. C'est-à-dire dans un contexte où le français n'est pas seulement utilisé dans la classe de langue, mais aussi en dehors, comme c'est le cas lorsque les cours se déroulent dans un pays ou une région francophone. Les besoins communicationnels des apprenants sont donc immédiats et très forts, puisqu'ils surgissent quotidiennement dans la vie des apprenants.

Dans le cas qui nous intéresse ici, et c'est souvent vrai en contexte homoglotte, les apprenants ne sont pas captifs. Ils ont délibérément choisi de suivre ces cours de français, pour des motifs personnels ou professionnels. Ils sont donc très motivés, que se soit intrinsèquement, c'est-à-dire que les raisons, intérêts, ou éléments qui les poussent à apprendre le français sont inhérents à leur personne (pour le plaisir de comprendre des chansons en français par

exemple), ou extrinsèquement, c'est-à-dire que leurs motivations viennent de l'extérieur (la perspective d'un meilleur emploi par exemple) (Larousse, 2020b, 2020c et 2020d). Or pour Deci et Ryan, partisans de la *Self-Determined Theory* ou SDT, il ne fait pas de doute quant au fait que la motivation des apprenants est un facteur favorable au développement personnel et à l'apprentissage (Deci & Ryan, 2017 : 238). Si les apprenants sont déjà motivés avant de commencer le cours de langue, il ne revient plus à l'enseignant que d'entretenir cette motivation.

Comme le note Defays (2018 : 131), dans le cas d'apprenants adultes, les motivations qui sont relatives aux circonstances de l'apprentissage ne doivent pas être minimisées. L'intérêt des apprenants pour la langue apprise dépend en partie de l'environnement d'apprentissage, qui se doit d'être stimulant et convivial (*ibid.*). Pour ces raisons, l'enseignant doit veiller à ce que les relations qu'il entretient avec les apprenants, tout comme celles que les apprenants entretiennent entre eux, se développent dans la bienveillance. En étant attentif à ces facteurs, l'enseignant permettra de maintenir le désir d'apprendre des étudiants.

Mais en contexte homoglotte, où les apprenants sont dans un milieu qui leur est étranger, il ne faut pas minimiser les difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés. Au quotidien, c'est-à-dire dans la classe de langue, mais aussi en dehors, les apprenants peuvent être déstabilisés parce que les implicites culturels qu'ils partageaient dans leur communauté peuvent devenir, en contexte étranger, source d'incompréhension, voire de gêne (Lepez, 2006 : 259). Leur face, au sens que lui prête Goffman (1974), se trouve mise en péril à chaque interaction, et ce à un degré d'autant plus élevé que les interactants n'ont pas nécessairement les codes culturels de l'Autre pour l'aider à préserver sa face. Que ce soit l'enseignant, les autres apprenants, ou les personnes extérieures à la classe, ils ne sont pas nécessairement familiers avec les cultures desquelles sont issus les (autres) apprenants. Tous les phénomènes tacites mobilisés dans une situation de communication sont remis en question. Pour Lepez, en contexte homoglotte, la classe de langue se doit d'être « un espace de communication interculturelle et de médiation » (2006 : 258). Cette situation particulière au contexte homoglotte implique que l'enseignant a une responsabilité de médiation accrue. Cela a un impact sur la relation didactique qu'entretiennent les apprenants et l'enseignant, et il convient dès lors de nous intéresser plus en détail aux spécificités de cette relation.

2.1.1.2. *Spécificités de la relation didactique en contexte homoglotte*

En contexte homoglotte, l'enseignant est souvent un « natif », c'est-à-dire qu'il enseigne sa langue maternelle. Cadet et Causa (2006 : 245) remarquent qu'une des particularités qui le distinguent de l'enseignant non natif est qu'il n'a pas appris le français comme une langue étrangère. Il a de ce fait intériorisé la culture francophone qui est la sienne au cours de sa socialisation en langue première, de façon inconsciente. Pour cette raison, et parce que les cours se déroulent en milieu francophone (en France en ce qui nous concerne ici), l'enseignant n'a pas de distanciation avec la culture qu'il enseigne. Il est de fait expert en *francité*, terme dont Cicurel (2006 : 209) donne la définition suivante : « La « francité » apparaît comme un ensemble mixte composé de façons de parler, de manières de se comporter, d'habitudes, de façons d'interagir avec les autres ». Aussi l'enseignant doit-il adopter une posture réflexive vis-à-vis de sa culture, pour rendre cette *francité* accessible aux apprenants.

L'enseignant de Français comme Langue Étrangère en contexte homoglotte a souvent face à lui des étudiants venant d'horizons divers, qui ne partagent donc pas la même culture que lui, mais qui n'ont pas non plus de culture commune en tant que groupe d'étudiants. Il n'est cependant pas le seul référent culturel pour les apprenants, qui sont immergés dans un milieu francophone en dehors de la classe de langue (Lepez, 2006 : 262). Néanmoins, Lepez (*ibid.*) insiste sur le fait que le rôle de médiateur culturel de l'enseignant ne s'en trouve pas diminué, au contraire : il jouit de la confiance des étudiants qui attendent de lui des réponses à leurs questions. Son statut se trouve bouleversé par cette relation spéciale, et pour les étudiants, il devient une personne ressource à qui ils adressent prioritairement leurs interrogations (*ibid.*). Il est non seulement un référent culturel, mais aussi « un « représentant » de la culture-cible » (Cicurel, 2006 : 205).

Dans la préface de l'ouvrage *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en contexte homoglotte : spécificités et exigences* qu'elles coordonnent, Abry et Fiévet (2006 : 8) font le constat suivant : en contexte homoglotte, la progression linguistique et culturelle des apprenants n'est pas conditionnée uniquement par ce qui se passe en classe, mais aussi par le monde extérieur. Les apprenants font leurs propres expériences en langue étrangère en dehors de la classe, et l'enseignant ne peut ignorer cette exposition à la langue et à la culture cibles : il se doit de tenir compte de leurs apprentissages hors les murs. Les apprenants construisent

pas à pas leur propre image de la culture francophone dont ils font l'expérience jour après jour. Leur progression culturelle n'est pas totalement maîtrisée par l'enseignant. Ce dernier doit donc être prêt à laisser entrer en classe les expériences individuelles des apprenants, et par là même accepter l'imprévu, faire preuve d'une grande flexibilité. Comme tous les apprenants vivent la *francité*, mais qu'ils en ont chacun une expérience personnelle différente de celles des autres étudiants, ils sont tous dépositaires d'un fragment de culture francophone, ce qui leur confère un statut légitime pour aborder des questions d'ordre culturel.

Nous avons cerné quelques spécificités de l'enseignement/apprentissage en contexte homoglotte, et nous allons maintenant nous intéresser à une partie du contenu de cet enseignement/apprentissage, à savoir la question de la culture en classe de langue. Cela nous permettra de mieux appréhender ce qui sous-tend une démarche transculturelle en contexte homoglotte.

2.1.2. La culture en classe de langue étrangère

Avant toute chose, il convient de définir ce que nous entendons par « culture ». Nous pourrions ensuite aborder la place des contenus culturels en classe, puis nous focaliser sur la démarche transculturelle. Enfin, nous verrons les liens qui unissent culture et médias, pour comprendre comment ces derniers peuvent être vecteurs de contenus culturels.

2.1.2.1. Une définition de la culture en tant que composante indissociable de la langue

Le mot « culture » a aujourd'hui plusieurs sens, de la culture d'un champ de maïs à la culture dite cultivée, en passant par la culture d'entreprise. En ce qui concerne les sciences sociales, Blaise (2008 : 455-456) nous donne la définition suivante : « Par culture, il faut entendre la culture littéraire et artistique mais aussi l'histoire du pays, du peuple et l'explication de la société actuelle, ses règles de fonctionnement, ses valeurs et principes, ses codes ». Pour bien cerner ce que l'on appelle « culture » en classe de langue étrangère, je vais retracer très brièvement l'histoire de ce mot pluriel. À cette fin, je me référerai à l'ouvrage *La notion de culture dans les sciences sociales* de Cuche (2016 : 9-32).

Le terme « culture » a eu des acceptions très différentes depuis son apparition au Moyen-Âge (issu du latin *cultura*, il désignait alors le fait de s'occuper des champs et du bétail), jusqu'à

aujourd'hui. Après avoir désigné successivement un état (la terre cultivée), puis une action (le fait de cultiver la terre), il devint une faculté (la capacité à travailler et développer la terre). Ce n'est qu'au XVIII^{ème} siècle que ce mot commença à être utilisé dans le sens que nous lui conférons aujourd'hui, proche de « civilisation ». Pour les Lumières, la culture est la totalité des savoirs que l'humanité a acquis au fil de son histoire, et qu'elle se transmet. Elle est alors associée « aux idées de progrès, d'évolution, d'éducation, de raison qui sont au cœur de la pensée de l'époque » (*idib.*). Le mot culture n'est alors utilisé qu'au singulier, reflet de l'universalisme cher à ces philosophes. Mais avec le développement de l'ethnologie au XIX^{ème} siècle, la culture est questionnée, et son caractère universel est peu à peu mis en doute. C'est au XX^{ème} siècle et avec l'émergence du concept d'ethnocentrisme que l'idée de relativisme culturel gagne en popularité. En France, c'est Durkheim qui entérinera cette idée, aujourd'hui fondamentale en sciences sociales (elle sera ensuite largement développée par Lévi-Strauss, voir par exemple *Race et histoire* (1952)). À la croisée de plusieurs disciplines, ce sont ensuite les *cultural studies*, aux États-Unis d'abord puis en Europe, qui viendront enrichir et approfondir les travaux scientifiques relatifs au concept de culture.

Dans le cadre de ce travail, nous retiendrons finalement la définition de culture telle qu'elle est énoncée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (désormais UNESCO) dans la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* (2002 : 5) :

« [L]a culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et [elle] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »

Cette définition embrasse largement l'idée que culture et société sont intimement liées, faisant ainsi la part belle aux individus dans la notion de culture. Afin de clarifier un dernier point, j'ajouterai un élément qu'Abdallah-Preteceille considère comme fondamental dans l'optique d'un enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères : le caractère dynamique des cultures (2017 : 10). En effet, ces dernières ne cessent d'évoluer, et les individus jouent un rôle prépondérant dans ce processus. C'est pourquoi les cultures ne peuvent être décrites en essence : les tentations réductionnistes seraient trop grandes.

Le terme « culture » étant maintenant défini, dans le sens que nous lui attribuons dans ce travail en tout cas, il est temps de nous intéresser à la place à accorder aux contenus à caractère culturel en classe de langue étrangère.

2.1.2.2. *La place des contenus culturels en classe de langue*

Demougin (2008 : 102) nous rappelle qu'avec l'approche communicative, la langue était considérée comme un moyen de communication, puis qu'avec l'approche actionnelle, elle est devenue un moyen d'interaction sociale. Il ne s'agit plus seulement de *co*-mmuniquer, mais d'*inter*-agir dans un contexte social, et donc nécessairement socio-culturel. Cette conception de la langue est même dépassée, ou au moins remise en cause, par certains chercheurs qui ne conçoivent pas la langue uniquement comme un moyen de communiquer et d'agir, mais aussi comme un moyen « de construire sa pensée, de la développer, de l'exprimer » (Castellotti, 2017 : 191).

Il est désormais communément admis que la didactique des langues est intimement liée à celle des cultures, et la popularisation du terme « didactique des langues-cultures » confirme bien cette idée. Cette légitimation révèle tout d'abord la reconnaissance par la communauté scientifique que communiquer dans une langue, c'est communiquer dans un environnement langagier, environnement nécessairement marqué culturellement. Ensuite, qu'agir en tant qu'acteur social dans cet environnement implique d'être conscient des implicites culturels qui s'immiscent nécessairement dans l'interaction, et que ces implicites ne peuvent être ignorés, au risque d'entraver le bon déroulement de l'interaction. Le locuteur non natif, ou apprenant de la langue étrangère (et donc étranger au milieu culturel dans lequel il évolue, généralement, si le contexte est homoglotte), a besoin de se familiariser avec ces marqueurs culturels pour pouvoir les interpréter et les anticiper.

Mais l'initiation à la compréhension de la culture, au sens large, attachée à la langue étrangère en question, n'est pas seulement envisagée comme une composante qu'il serait utile d'enseigner afin de rendre l'apprenant plus performant dans ses interactions en langue et en contexte étranger. Il s'agit aussi, comme le remarque Beacco (2000 : 12), de répondre à une demande latente émanant des apprenants. Ces derniers sont en effet souvent curieux vis-à-vis de la culture associée à la langue qu'ils apprennent, même si Beacco (*ibid.*) souligne qu'« il est impossible d'évaluer l'importance à lui donner ».

Demougin (2008 : 103 ; 106) promeut une didactique des cultures contextualisée, qui prenne en compte la complexité des cultures, et laisse à l'apprenant la liberté de développer ce qu'elle nomme une « posture désirante », c'est-à-dire une envie de s'exprimer, ce qui facilitera l'émergence d'une interaction « vraie » (au sens où elle n'est pas simulée dans un but didactique) entre l'apprenant et l'enseignant et/ou les autres apprenants.

Dans une perspective moins pragmatique, nous pouvons aussi nous référer aux recommandations de l'UNESCO, qui encourage les États à favoriser « une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle » (2002 : 8). Car n'oublions pas que toute action d'enseignement/apprentissage est avant tout une action éducative. Or il n'y a pas d'éducation sans valeurs, comme nous le fait remarquer Reboul (2018 : 107). L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se doit donc, au moins par altruisme, de se conformer à cette recommandation de l'UNESCO.

Nous pouvons conclure de cela que la culture mérite sans aucun doute une place de choix dans les enseignements de langues. Il nous reste à discuter sous quelle forme, avec quelle finalité, et à soulever la question du rapport entre les cultures en présence dans la classe de langue.

2.1.2.3. Pour dépasser l'interculturel, le transculturel

Nous avons jusqu'ici parlé de culture, mais force est de constater qu'en didactique des langues, l'adjectif dérivé de ce nom (« culturel ») est souvent préfixé. Chaque déclinaison ainsi obtenue témoigne d'une vision différente des objectifs à atteindre par l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère, et plus généralement d'une vision différente du lien entre culture et identité.

Les compétences plurilingue et pluriculturelle relèvent des aptitudes d'un individu maîtrisant plusieurs langues à gérer et à mobiliser ce capital linguistique et culturel qui peut être hétéroclite (Coste, Moore et Zarate, 1997 ; cités par Coste, Moore et Zarate, 2009 : 5). Le terme « pluriculturel » renvoie donc à l'individu, contrairement à « multiculturel » qui relève plutôt d'un fait de société. Une personne plurilingue maîtrise avec plus ou moins d'aisance plusieurs langues et les cultures qui leurs sont associées, et une société multiculturelle est une société au sein de laquelle plusieurs cultures coexistent (Anderson, cité par Lemaire, 2012 : 210). Une approche multiculturelle envisage une juxtaposition des cultures, sans interférence

(Cuq, 2015). Abdallah-Preteille note que si le multiculturalisme a le mérite de reconnaître les différences, il « s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence, des groupes et des individus. » (2017 : 38), ce qui, dit-elle, peut être source de tensions (*ibid.*). Une approche interculturelle anticipe elle des échanges entre cultures et, en leur donnant le même statut (condition *sine qua non* à un échange réciproque), elle doit permettre à l'apprenant de se défaire de son (présupposé) ethnocentrisme, et d'adopter une posture tolérante vis-à-vis de l'Autre (Cuq, 2015).

L'approche multiculturelle a donc plutôt une visée descriptive, et l'approche interculturelle une visée compréhensive. La seconde a aussi une visée réflexive, et elle entend avoir un impact sur la façon dont l'apprenant perçoit la culture étrangère, et les représentants de ladite culture. Les finalités de cette approche concernent les représentations de l'Autre avec, en filigrane, l'idée du développement d'une capacité d'intégration (future ou hypothétique) au sein de la société caractérisée par cette culture.

Un autre dérivé de « culture », celui qui nous intéresse particulièrement ici, est « transculturel ». D'après Puren (2002, cité par Forestal, 2008 : 409), la « composante transculturelle » a émergé au XIX^{ème} siècle et avait alors trait aux valeurs universelles, le « fonds commun d'humanité » (*ibid.*) qu'envisageait Durkheim dans une perspective humaniste (cité par Cuhe (2016 : 27)). Elle a été peu à peu remise au goût du jour depuis le début des années 2000.

Telle qu'elle est envisagée aujourd'hui, l'approche transculturelle se veut une réponse à l'utilitarisme et au pragmatisme qui ont guidé les démarches précédentes. Elle n'a pas pour finalité la capacité d'intégration au sein d'une communauté étrangère, mais la transformation individuelle et collective des représentations du monde, des façons de penser et, *in fine*, des comportements, qui se réalise dans la confrontation avec des cultures étrangères à la nôtre (Blaise, 2008 : 451-452). Forestal tranche ainsi entre ces deux dérivés du concept de culture : « Si l'interculturel implique une adaptation, le transculturel va au-delà et implique une transformation » (2008 : 402). Cette démarche se veut émancipatrice, éthique et politique. Pour Forestal (*ibid.*), la démarche transculturelle est fondamentalement positive, dans la mesure où elle cherche à dépasser la comparaison, la compréhension et l'adaptation à la culture étrangère, pour construire ensemble, ou « co-crée » (*ibid.*). « Il peut s'agir aussi d'apprendre à rêver ensemble, à confronter nos imaginaires » (Forestal, 2008 : 405). Le

transculturel va au-delà de l'échange pour l'échange, puisqu'il vise la transformation non pas des représentations mais des sujets eux-mêmes.

Moins pragmatique et d'une certaine façon moins rigide que l'idée d'interculturel, l'idée de transculturel semble prometteuse en ce qui concerne des apprenants adultes qualifiés qui ont généralement déjà eu l'occasion de se confronter à des cultures différentes de la leur, en vacances ou dans le cadre professionnel. De plus, étant donné que les parcours de ce type de public sont souvent singuliers, il semble illusoire de partir du principe que chaque apprenant représente exclusivement « sa » culture. Chacun a en fait déjà pu faire l'expérience d'autres cultures, qui peuvent avoir influencé ses représentations du monde.

Nous venons de voir pourquoi une démarche transculturelle peut être intéressante en classe de langue. La culture étant une conception immatérielle, nous allons désormais nous intéresser à certains produits à travers lesquels elle peut se manifester.

2.1.2.4. *Médias et culture*

La culture étant inextricablement liée à la société, les produits de cette dernière sont fatalement marqués culturellement. L'introduction de la culture en classe de langue peut donc se faire en important des supports de communication utilisés par ladite société, dans lesquels transparaîtra son empreinte, et donc un peu de sa culture. Et parmi ces supports, c'est sur les médias que nous allons porter notre attention.

Dans le glossaire de son ouvrage *La télévision – Une machine à communiquer*, Lochard (2009 : 100) définit le terme « média » comme suit :

« Média : désigne un support de diffusion d'informations ou de spectacles prenant appui sur différents moyens langagiers (graphiques et visuels pour la presse écrite, sonore et verbal pour la radio, audiovisuels pour la télévision). Synonyme le plus souvent du terme mass-média, un média dans sa forme classique permet une diffusion de point à masse, autrement dit d'une source unique vers un grand nombre de destinataires. [...] ».

Dans ce travail j'envisagerai le média comme mass-média, car c'est cette dernière caractéristique qui nous intéresse particulièrement. Si un grand nombre de destinataires reçoivent effectivement l'information diffusée par le média, alors les informations transmises

peuvent être considérées comme une masse de connaissances partagée par les récepteurs du média. Ici, ces récepteurs seront plus précisément des téléspectateurs, car nous nous intéresserons en particulier à la télévision.

Wolton met en exergue le lien social que celle-ci représente en tant que média. Il nous explique que la télévision a ceci de particulier qu'elle est une sorte de savoir commun, qu'il image ainsi : « Je regarde un programme et je sais que l'autre le regarde, qui lui-même sait que je le regarde. » (cité par Lochard, 2009 : 23). Ce savoir partagé l'est implicitement, et c'est ce qui fait la force du « lien invisible » (*ibid.*) tissé entre les téléspectateurs. Celui qui regarde la télévision n'est plus seul devant son poste, mais fait partie intégrante d'un groupe (de téléspectateurs) avec qui il partage indirectement son temps et son attention. Les médias sont un concentré de ce que Zarate appelle l'implicite culturel : « Le fonctionnement de l'implicite repose sur un consensus social : les différents membres d'un groupe, quels qu'ils soient, se reconnaissent parce qu'ils adhèrent à des représentations du monde et à des intérêts communs. » (1986 : 18). Dans leurs discours, les médias peuvent convoquer toute cette réalité sociale que les acteurs de la communauté à laquelle ils sont destinés partagent (c'est du moins le cas pour ce qui concerne les journaux télévisés, mais nous y reviendrons plus en détail).

Les médias sont donc à la fois des témoins de la culture dans laquelle ils sont produits, et des fragments de cette culture, puisqu'ils participent à son façonnement. En effet ils montrent l'environnement dans lequel ils sont produits avec toute sa culture, et en même temps, ils contribuent à l'évolution de cette culture en devenant eux-mêmes des produits de référence culturelle dans l'espace médiatique.

En somme, la classe de langue est un espace d'échanges et d'apprentissages dans lequel une démarche transculturelle peut être pertinente avec un public d'adultes, en ce qu'elle contribue à leur développement personnel dans le cadre de la formation continue. En contexte homoglotte, cette envie de compréhension, de réflexion et de transformation est d'autant plus prégnante que le groupe est souvent pluriculturel et les apprenants sont en sus immergés au quotidien dans une culture qui leur est étrangère. Pour faire entrer la culture-cible en classe, les mass-médias s'avèrent être une option intéressante en ce qu'ils sont des supports de communication chargés de la culture dans laquelle ils ont été produits. Nous allons maintenant nous focaliser sur un échantillon du paysage d'émissions télévisuelles, choisi

notamment pour la diversité des thématiques qu'il met en scène et pour son rapport à l'actualité : le journal télévisé (désormais JT), et plus précisément les reportages qui y sont présentés. Nous verrons pourquoi ils se prêtent particulièrement bien à l'émergence d'interactions transculturelles en classe.

2.2. Le reportage télévisé, un document authentique catalyseur d'interactions

Dans cette partie, je vais m'intéresser plus en détail au reportage de journal télévisé, et analyser la façon dont on peut, en classe, passer de son visionnage (réception) à une dynamique d'interactions entre les apprenants et avec l'enseignant (production et interaction). Mais avant tout, je vais commencer par faire le point sur l'usage en classe de langue d'une catégorie de documents dans laquelle s'inscrit le reportage de JT : les documents dits « authentiques ».

2.2.1. Les documents authentiques en classe de langue

Il est dans un premier temps nécessaire de définir ce que nous entendons par « documents authentiques ». Ensuite nous pourrions nous intéresser à leur place en classe de langue lorsque le contexte d'enseignement/apprentissage est homoglotte, pour enfin nous focaliser sur les documents télévisuels et leurs potentialités pour l'apprentissage des langues-cultures étrangères.

2.2.1.1. Un document authentique, qu'est-ce que c'est ?

Qu'elle soit restrictive ou au contraire extensive, la définition du document authentique semble mettre les chercheurs d'accord. Il s'agit pour Defays (2018 : 236) d'un document dont le but originel n'est pas l'enseignement de la langue à des étrangers, et Cuq (2003 : 29) nous donne la définition suivante du terme authentique :

«La caractérisation d'authentique, en didactique des langues, est généralement associée à un document et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour les francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations

de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.»

Le reportage de journal télévisé correspond à cette définition : c'est bien un support de communication édité par des francophones (sur le terrain, journaliste et cameraman, et en post-production, l'équipe de la rédaction de la chaîne de télévision) pour des francophones (les téléspectateurs). Les fins de communication sont réelles, puisqu'il s'agit d'informer le public sur des sujets d'actualité.

La caractérisation d'authentique pour un document désigne donc uniquement le support en lui-même, sans prendre en compte l'utilisation qui en est faite en classe. Mais pour Zarate (1986 : 76), cette notion de document authentique est artificielle, et la seule authenticité qui vaille, c'est d'utiliser le document pour les fins pour lesquelles il a été produit. Cette tentative de faire tomber le document authentique du piédestal sur lequel il a été hissé au fil des ans pourrait être longuement débattue. En ce qui me concerne ici, je retiendrai cette injonction à ne pas dénaturer le document en travestissant par trop son usage, car elle me semble digne d'intérêt dans le cadre de ma démarche.

Maintenant que nous avons défini ce qu'est un document authentique dans son acception en didactique des langues, nous allons voir quelle est sa place dans la classe de langue.

2.2.1.2. La place du document authentique dans un contexte d'enseignement/apprentissage homoglotte

On pourrait se demander si le document authentique est aussi nécessaire en contexte homoglotte qu'en contexte hétéroglotte. En effet, les apprenants sont déjà submergés par ces documents dans leur quotidien, puisqu'ils vivent en milieu francophone. Mais si nous nous inscrivons dans la logique de Zarate (1986 : 76) que j'ai évoquée plus haut, et selon laquelle un document doit avant tout être utilisé aux fins pour lesquelles il a été produit, alors on conçoit qu'au contraire, c'est en contexte homoglotte que l'utilisation de documents authentiques pourra se faire le plus naturellement, puisque le contexte pour lequel les documents ont été produits est directement accessible.

Lepez nous fait remarquer que dans un contexte d'enseignement/apprentissage homoglotte, le

document authentique peut être exploité « d’abord dans son environnement originel » (2006 : 260). Il n’est plus (ou il est moins) décontextualisé, puisque la classe de langue est physiquement ancrée dans la société pour laquelle le document a été produit. Outre cette spécificité directement liée au contexte, elle souligne également que le document authentique peut être une réponse (ou un élément de réponse) que l’enseignant apporte pour combler la demande d’un apprenant (*ibid.*). On voit bien ici que la logique est différente de celle que l’on imagine commune en contexte hétéroglotte, où c’est l’enseignant qui vient alimenter la curiosité de l’apprenant, c’est-à-dire qu’il fait émerger un besoin de compréhension, auquel il satisfait lui-même. Dans le contexte homoglotte, la curiosité et le besoin de compréhension n’émergent pas seulement au sein de la classe, mais aussi et surtout en dehors, lors de l’interaction avec le monde, les locuteurs et les médias francophones que côtoie l’apprenant.

Dans le cadre du développement de compétences culturelles, dont nous avons parlé plus haut, Defays donne leurs lettres de noblesse aux documents authentiques, qu’il considère comme évidemment pertinents (2018 : 237). Cependant, il nous met en garde contre la tentation de généraliser de façon réductrice les contenus qui y sont présentés (*ibid.*), ce qui serait contraire à l’effet recherché, puisqu’on risquerait alors d’entraîner la création ou la fossilisation de stéréotypes sur la culture-cible.

Les documents authentiques ont donc la légitimité nécessaire pour être introduits en classe de langue en contexte homoglotte, mais il convient d’être vigilant lors de la médiatisation des contenus culturels qu’ils véhiculent. Si cela est valable pour la majeure partie des différents types de documents authentiques, je vais dès à présent focaliser mon attention sur l’un d’entre eux : le document télévisuel.

2.2.1.3. *Les documents télévisuels pour l’apprentissage des langues-cultures*

Le média télévisuel est une source intarissable de documents authentiques audiovisuels que l’enseignant de langue-culture étrangère peut exploiter en classe. Il existe pléthore d’émissions différentes, chacune pouvant potentiellement se prêter à une didactisation intéressante : séries, émissions thématiques (sportives ou littéraires par exemple), émissions de télé-réalité, direct ou retransmissions d’évènements sportifs...

La télévision (comprise comme les programmes qui y sont diffusés) est souvent considérée

comme étant un miroir de la société, sous-entendu de la société dans laquelle elle est produite. La société « existe », et la télévision la reflète. Le reflet étant indissociable de ce qu'il reflète, le produit télévisé n'est donc viable en tant que tel que dans l'environnement socioculturel dans lequel il est né. Une fois importé en classe de langue étrangère, c'est-à-dire face à des représentants d'une ou de sociétés autres que celle dans laquelle le produit télévisé a été créé, alors il est dénaturé dans le sens où il perd son but premier : informer, divertir des francophones. Cependant, dans le contexte homoglotte, la distance entre la classe de langue-culture étrangère et le monde francophone étant brouillée, le produit télévisé, en tant que produit médiatisé, peut recouvrir tout ou partie de son but originel. L'enseignant pourra servir de médiateur entre le média et l'apprenant, mais ce dernier pourra aussi légitimement endosser le rôle de téléspectateur, dans la mesure où il est (momentanément du moins) inséré dans le contexte pour lequel le produit télévisé a été créé. Cette double casquette de l'apprenant-téléspectateur va lui permettre de sortir de son rôle d'apprenant, pour s'investir dans celui d'acteur social qu'est le téléspectateur, avec les suites que cela implique. Pour éviter toute suspicion de passivité, qui pourrait être attachée à la notion de téléspectateur, je me référerai à Wolton, qui dans une interview accordée à Lochard dément tout à fait cet *a priori* : « Le récepteur est actif parce qu'il interprète, et ensuite parle de ce qu'il voit. Il aime, il n'aime pas, il en discute, mais c'est une forme d'activité qui n'est pas de l'interactivité directe. Autrement dit, c'est une interactivité médiatisée dans le temps » (Wolton, cité par Lochard, 2009 : 93).

Pour effectuer une sélection parmi les documents disponibles, Defays (2018 : 237) recommande de choisir des extraits relativement courts, pour que la phase de réception se fasse dans une posture active de la part des apprenants. Exploiter un document trop long et trop riche en informations serait prendre le risque que les apprenants se désengagent de l'écoute et perdent le fil du discours tenu. Loin de dénigrer les documents audiovisuels longs, comme les films ou les documentaires, je tiens simplement à souligner qu'ils apparaissent plus appropriés dans d'autres contextes d'enseignement/apprentissage, quand les besoins communicationnels des apprenants sont moins immédiats par exemple, ou quand l'apprentissage se fait de façon extensive. De plus, en contexte homoglotte, les apprenants ont souvent l'opportunité de s'exposer à ces types de documents en dehors de la classe (dans leur famille d'accueil par exemple), aussi ils peuvent avoir l'impression de gâcher le temps d'enseignement dont ils disposent, le domaine de l'enseignement privé tombant lui aussi sous

le coup de la logique d'efficacité/rentabilité.

Il est aussi intéressant de noter que l'avènement d'Internet a permis de développer considérablement l'accessibilité des ressources audiovisuelles, notamment avec les *replays* mis à disposition par les chaînes de télévision pour ce qui concerne les reportages de JT. Cette disponibilité fait que le document télévisuel ne doit pas être seulement envisagé comme du matériel utilisé en classe de langue, mais aussi comme du matériel que l'apprenant apprivoise petit à petit, et qu'il pourra par la suite utiliser en autonomie dans le cadre de son apprentissage (Dubois, Kamber & Skupien Dekens, 2010 : 2). Son utilisation en classe pourra donc participer à l'autonomisation des apprenants, ce qui est évidemment très concluant lorsque l'on envisage les activités réalisées en classe comme partie intégrante d'un processus d'apprentissage qui se poursuit au-delà de l'espace classe.

Comme je l'ai dit plus haut, il existe une très grande variété d'émissions de télévision, présentant toutes des caractéristiques différentes. Nous allons maintenant voir plus en détail quelles sont les spécificités du reportage diffusé à la télévision dans le cadre du JT, pour comprendre en quoi il est particulièrement prometteur pour une utilisation en classe de langue-culture.

2.2.2. Les potentialités du reportage de journal télévisé

Dans un premier temps, je vais définir et décrire ce qu'est un reportage de journal télévisé, puis je me pencherai sur certaines de ses caractéristiques qui méritent attention pour un usage en classe de langue. Je m'attacherai enfin à montrer en quoi le reportage de journal télévisé est un témoignage de la culture dans laquelle il est produit.

2.2.2.1. Le JT et ses reportages : description

La définition du reportage de journal télévisé que je retiendrai ici est une agrégation de celle que Von Munchow délimite dans son ouvrage *Les journaux télévisés français et allemands. Plaisir de voir ou devoir de s'informer* (2004 : 68), et de définitions du Larousse (2020e) et du glossaire du site internet de La Maison Des Journalistes (dont Cothière est directrice de la publication) (s.d.). J'entendrai par JT un programme diffusé quotidiennement sur une chaîne de télévision présentant un bulletin d'actualités, qui utilise donc les deux canaux de diffusion que sont l'image et le son. Le reportage de JT est la partie de ce programme dans laquelle sont présentées des informations collectées par un journaliste à propos d'un évènement d'actualité

en particulier. C'est un film dont la durée va de moins d'une minute à quelques minutes, dont les images peuvent être accompagnées de la voix *off* du journaliste reporter lorsqu'il n'apparaît pas directement à l'écran. Il est destiné à informer un public le plus large possible en lui donnant l'illusion qu'il est lui-même sur le lieu de l'événement.

En France, les principaux JT sont diffusés à treize heures et à vingt heures (France 2, TF1 etc.). Ils durent une trentaine de minutes, et ont vocation à être suivis par un public le plus large possible. Leur audience se compte en millions de téléspectateurs. Lapix, présentatrice iconique du JT de vingt heures de France 2, affirmait en 2018 que chaque semaine, un peu moins d'un Français sur deux regarde un JT de 20 heures (dans un article de Rousseaux publié en 2018 sur *Le Parisien*).

Lorsqu'on regarde un reportage dans un journal télévisé, c'est avant tout pour se tenir au fait des actualités marquantes. En tant que locuteur natif, on écoute ce qu'a à nous dire le journaliste, pour comprendre le message qu'il transmet. Ensuite, on interprète ce message selon nos connaissances, notre vécu et nos sentiments. Puis, souvent, on partage nos impressions, que ce soit avec les personnes avec qui nous regardons le JT, avec notre famille par téléphone, avec nos collègues à la machine à café ou avec nos amis au restaurant. L'enjeu face au JT est de comprendre, d'interpréter, puis d'échanger à propos de la thématique du reportage. En classe de langue, c'est ce schéma que nous essayerons de reconstruire, pour que le visionnage du reportage en classe de FLE ressemble au visionnage qui en est fait par les francophones.

La description de ce que nous entendons par reportage de JT étant faite, je vais m'attarder sur quelques-unes de ses caractéristiques qui sont dignes d'intérêt dans l'optique d'une utilisation de ce type de document en classe de langue.

2.2.2.2. *Les caractéristiques du reportage de journal télévisé*

Comme Compte (2001 : 400), je considérerai comme acquise la culture télévisuelle des apprenants, qui sont aussi des téléspectateurs. Le public qui nous intéresse est composé d'adultes lettrés très majoritairement issus de cultures dites occidentales, dans lesquelles la télévision fait partie intégrante du paysage médiatique. Il me semble donc raisonnable de postuler que la lecture télévisuelle fasse partie de leur bagage de compétences. Même si Von Munchow (2004) a montré que le genre télévisuel qu'est le JT n'est pas aussi universel qu'il y

paraît, il me semble qu'il le soit néanmoins assez pour pouvoir être exploité en classe de langue sans qu'un travail en amont sur le genre ne soit effectué, du moins avec le public qui nous intéresse ici.

Certains traits inhérents au genre télévisuel du reportage sont profitables à l'enseignant de langue. Defays (2018 : 216) souligne leur côté attrayant pour les apprenants, du fait qu'ils traitent de sujets d'actualité. Cette caractéristique rend le reportage de JT particulièrement apte à créer des ponts entre le dedans et le dehors de la classe de langue. Quant à Compte (2001 : 404), elle relève que ce type de document est construit de façon très fonctionnelle, car le public auquel il s'adresse est large, donc l'information à transmettre doit être présentée de façon très claire. Les journalistes étant soumis à des règles déontologiques, les informations qu'ils transmettent doivent être le moins ambiguës possible. Il est par ailleurs intéressant de noter que lorsqu'ils réalisent des reportages, les journalistes se conforment normalement à la méthode de questionnement dite des « 5W » ou « *What Who Where When Why* » en anglais, soit « Quoi Qui Où Quand Pourquoi » en français. C'est-à-dire que dans le reportage, ils se doivent de répondre à toutes ces questions. Si, lors de l'utilisation en classe du reportage, un éclairage historique pourra parfois être bienvenu, cette caractéristique rend néanmoins le document utilisable de façon autonome, ce qui n'est *a priori* pas le cas, par exemple, d'un extrait de documentaire où une contextualisation serait nécessaire.

Quant au but du reportage de JT, réalisé par un journaliste et monté par une équipe de production, il est d'informer le public. Or nous avons dit, en nous référant à Zarate (1986 : 76), qu'en classe de langue il était particulièrement opportun d'utiliser les documents authentiques aux fins pour lesquelles ils étaient produits. Il me semble que l'exploitation des reportages de journaux télévisés puisse se faire plus ou moins conformément à ces recommandations, d'autant plus dans une perspective culturelle. En effet, même si l'activité est transposée en classe et que le reportage n'est pas intégré au visionnage du journal télévisé dans son intégralité, le visionnage du reportage peut néanmoins se faire dans le but de s'informer sur des sujets de société considérés comme importants, et être suivi de discussions relatives à lui, comme cela pourrait se faire en famille ou entre amis, à la maison par exemple. Et l'information des apprenants sur des questions d'actualité relatives à l'environnement francophone peut tout à faire être considérée comme partie intégrante d'un processus d'apprentissage complet.

Je n'examinerai pas en détail la complémentarité entre le texte et l'image à laquelle ont recours les médias télévisuels. Dans le cadre de ce travail, je me bornerai à mentionner Compte, qui affirme à propos des reportages de journaux télévisés que « [l']équilibre entre la bicanalité, verbale et visuelle est, dans [leur] cas, particulièrement respecté. » (2001 : 404). À mon sens, cet équilibre nous permet de faire l'économie d'un travail approfondi sur leurs fonctions respectives, puisque je suis partie du principe que les apprenants disposaient déjà d'une culture télévisuelle qu'ils avaient développée au cours de leur socialisation dans leur langue-culture maternelle. Compte note encore que dans ce type de documents, l'utilisation du « verbal » se fait dans des proportions équivalentes à celles relevées dans les interactions ayant lieu dans la « vraie vie », et explique qu'il s'agit là d'une spécificité du JT (2001 : 405).

Vu ces caractéristiques, on comprend les atouts que revêt le reportage de JT pour une utilisation en classe de langue. Et puisque c'est dans une démarche transculturelle que nous nous projetons, il est important d'investiguer en quoi le reportage de JT est un témoin pertinent de la société, donc par ricochet de la culture, qui l'a vu naître.

2.2.2.3. Le reportage de journal télévisé comme témoignage de la culture dans laquelle il est produit

Pour Compte (2001 : 402), le journal télévisé, et donc par extension les reportages qui y sont présentés, est un document qui témoigne non seulement de l'état de la langue utilisée au sein d'une société, mais également de la société elle-même. En extrapolant, on peut donc affirmer que le JT est bien un témoin de la société dans laquelle il a été produit : les références au *common knowledge* dont parle Wolton (cité par Lochar, 2009 : 23) y sont nombreuses, et il est chargé d'implicites socio-culturels.

Lorsqu'ils réalisent les reportages présentés dans les journaux télévisés, les journalistes sont amenés à traiter l'information. Et bien que l'objectivité fasse partie des règles déontologiques qu'ils doivent s'appliquer à respecter, dans les faits, l'objectivité n'est que relative. En effet, sélectionner le sujet d'un reportage, c'est déjà effectuer des choix, et présenter une information, aussi neutre que l'on veuille être, implique nécessairement une part de subjectivité à travers l'angle choisi, ce qui participe notamment à la coloration politique des journaux. Cela est particulièrement vrai du fait de la courte durée des reportages (pas plus de quelques minutes), contrairement aux documentaires par exemple qui laissent assez d'espace

pour qu'une variété de points de vue puissent y être développée. En se référant à Mc Quail (1987 ; dans Compte, 2001 : 402), Compte souligne aussi que les attentes du public influent sur le choix des sujets et des faits qui sont rapportés dans le journal télévisé.

Si cette subjectivité peut être source de méfiance dans le cadre d'une réflexion journalistique, pour une activité d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère, il y a là matière à explorer, à interroger et à s'interroger sur ces choix et orientations (Compte, 2001 : 402), et à engager une réflexion d'ordre interculturel, voire transculturel, car tous les choix que nous venons de lister sont faits au sein d'une société, donc culturellement voire politiquement marqués (la couverture médiatique des guerres par les journaux télévisés des pays qui y sont impliqués reflète par exemple très bien ce fait).

Le reportage de journal télévisé est donc un document authentique très riche, présentant de nombreux attraits pour une exploitation en classe de langue-culture étrangère. Voyons maintenant comment ces potentialités peuvent être mises à profit par l'enseignant qui s'inscrit dans une démarche transculturelle.

2.2.3. De la réception à l'interaction

Dans le cadre de ce projet ingénierique, ce qui nous intéresse, c'est que le visionnage du reportage aboutisse à des échanges à l'oral entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant, et que ces échanges prennent une dimension transculturelle. Pour Bange (1992 : 1) comme pour Pekarek Doehler (2000 : 4), l'apprentissage d'une langue étrangère passe par la communication dans cette langue. Vu le type de document qui nous intéresse ici et les effets recherchés par son utilisation en classe, je me placerai également dans une approche interactionniste.

2.2.3.1. Les apprenants, l'enseignant et le reportage : quelles relations dans l'interaction ?

Blaise (2008 : 452) prend le parti de considérer le groupe-classe comme une situation de communication authentique, dans la mesure où s'y rencontrent des personnes aux vécus différents, et qui partagent un espace commun, la classe de langue, dans lequel ils peuvent échanger (et non « faire semblant d'échanger ») et apprendre avec d'autres êtres humains, et donc s'enrichir des expériences et des conceptions des Autres. Pour qu'une telle situation

puisse exister dans le groupe-classe, il faut que pendant ces échanges, l'enseignant et les apprenants acceptent de sortir de la hiérarchie traditionnellement instituée en classe. De cette façon, les positions de chacun pourront être considérées sur le même plan, c'est-à-dire comme des discours empreints de relativité subjective liée à l'éducation, à l'histoire et à la culture de chaque individu (*ibid.*). Alors seulement le visionnage du reportage pourra donner lieu à des interactions spontanées qui seraient des discours valides hors de la classe de langue. Cela permettra à tous les acteurs de s'engager pleinement dans une « conversation » telle qu'elle pourrait se dérouler en dehors de l'espace-classe. De la même façon qu'en famille on ne désigne pas un expert en contenu du JT avant son visionnage, on veillera dans la classe à recréer ce « regarder collectif » dont parle Rémon (2012 : 100).

Lorsque l'on regarde et commente le journal télévisé en famille, entre amis ou, pourquoi pas, avec des inconnus, on ne cherche pas seulement à donner son avis, mais aussi à recueillir celui des autres. C'est cet échange d'opinions, argumenté, qui permet à chacun de se forger sa propre vision des événements : en s'enrichissant de celle des autres, pour faire évoluer la sienne. Chaque interactant est amené à reconsidérer sa propre position, pour la faire évoluer grâce à la confrontation. Lors de la transposition de cette activité en classe, cela suppose que tous les interlocuteurs, enseignant et apprenants, adoptent une posture équivalente face au document.

Je ne m'attarderai pas ici sur les questions relatives à l'agir professoral. En effet, dans le cadre de ce projet ingénierique, je teste le matériel que je conçois mais il est avant tout destiné à être utilisé par d'autres enseignants. Mon travail a peu d'impact sur leur posture d'enseignant. Je noterai simplement que l'empathie et la bienveillance sont évidemment nécessaires (Defays, 2018 : 131), et que l'enseignant, en tant que médiateur, doit veiller à ce que l'environnement d'apprentissage soit toujours chaleureux. Sans cela, mais il en va de même hors du cadre d'enseignement/apprentissage, la qualité des interactions sera nécessairement altérée. L'une des particularités de la relation didactique implique qu'il revienne à l'enseignant de veiller à ce que la face des apprenants, au sens que lui attribue Goffman (1974), soit préservée. Bien entendu, les apprenants doivent aussi veiller à préserver cet équilibre, mais c'est l'enseignant qui, de par son statut, en est responsable.

Maintenant que nous avons exploré quelques facettes de la relation qui s'établit entre les interactants et le document audiovisuel, je vais m'intéresser au choix du document en

question. Si nous partons du principe que des apprenants intéressés par le sujet de l'interaction en cours seront plus impliqués dans l'interaction, alors il convient d'être attentif au choix de la thématique du reportage.

2.2.3.2. *Du matériel intellectuellement stimulant, une nécessité*

Comme nous l'avons dit plus haut, des apprenants non captifs en contexte homoglotte sont généralement motivés. L'enseignant doit entretenir cette motivation, qui est un facteur favorable à l'apprentissage, et pour cela le matériel didactique qu'il choisit d'importer dans la classe doit susciter l'intérêt des apprenants. Pour cette raison, et dans une démarche de transculturalité, je partirai du principe que l'étonnement peut être fécond. En effet, Thievenaz (2017 : 152) explique qu'il implique une prise de distance vis-à-vis de ses propres schémas de pensée, activité mentale que l'on peut mettre en synergie avec la recherche de relativisme culturel nécessaire pour se défaire de l'ethnocentrisme. L'étonnement oblige à se décentrer, et pour Mayen :

« se décentrer signifie, d'une part, adopter un point de vue qui permette d'envisager une situation, une action, un phénomène, autrement qu'on ne l'avait envisagé jusque-là, d'autre part, lorsqu'on agit avec d'autres êtres vivants, de pouvoir se placer dans leur position, de saisir les enjeux, besoins, modes de fonctionnement » (2014 : 42, cité par Thievenaz, 2017 : 152).

On voit bien là les apports que peut avoir une démarche basée sur l'étonnement lorsque l'on cherche à construire ensemble une vision du monde.

Dans cette optique, je me pencherai ici sur trois types de sujets qui me paraissent pouvoir déclencher des réactions d'étonnement et, en extrapolant, initier des réflexions d'ordre transculturel dans la confrontation des points de vue des interactants. Il s'agit des questions dites socialement vives, des thématiques relevant de ce que Porcher a introduit en didactique des langues sous l'appellation d' « universels-singuliers » (terme issu de la philosophie, qu'il emprunte à Hegel), c'est-à-dire des phénomènes « qui ont lieu quel que soit l'endroit (universel), mais que chaque société traite de sa propre manière (singulier) » (Barthelemy, Groux & Porcher, 2011 : 213 ; cités par Germain, 2015 : 143), et des sujets relatifs à l'environnement immédiat des apprenants.

Les Questions Socialement Vives ou QSV sont, d'après la définition qu'en fait Legardez (2006), des questions qui sont considérées comme des enjeux sociétaux majeurs, qui sont sources de débats et de controverses et auxquelles il n'y a pas de réponse univoque. Ces questions sont transdisciplinaires, comme par exemple les questions de l'énergie nucléaire, de l'agriculture biologique ou des ondes téléphoniques. Les QSV présentent des particularités intéressantes pour la classe de langue. Dans la mesure où il n'y a pas de réponse à ces questions, les potentialités communicationnelles sont immenses : pour peu que les interlocuteurs ne soient pas d'accord en tous points, la palette d'arguments à laquelle ils peuvent recourir est très large. De plus, ces questions se posent au niveau international et les éléments de réponse qui y sont apportés divergent d'un pays à l'autre. Il est donc fort probable que les apprenants y aient déjà été confrontés antérieurement, et éventuellement qu'ils aient une opinion sur le sujet traité.

Dans le cadre de séquences thématiques, ce qui est le cas dans ce projet ingénierique, Defays (2018 : 209) recommande de recourir aux universels-singuliers qui, selon lui, sont propices à la confrontation entre les cultures-sources et la culture-cible, ce qui nous intéresse particulièrement dans le cadre d'une démarche transculturelle. Pour Germain, ce qui est intéressant avec les universels-singuliers, c'est qu'« ils sont dotés d'une singularité locale. » (2015 : 143). Cette particularité est prometteuse pour une activité avec des apprenants d'origines variées, car les « singularités locales » qu'ils connaissent seront nécessairement différentes les unes des autres. Cette diversité sera une richesse pour le développement d'interactions transculturelles.

La troisième thématique qui semble pouvoir être intellectuellement stimulante en contexte homoglotte, et je l'ai évoquée dans le chapitre consacré aux spécificités de ce contexte d'enseignement/apprentissage, concerne le territoire dans lequel est implantée la classe de langue. J'ai dit en me référant à Defays (2018 : 131) que les phénomènes relatifs à l'environnement d'apprentissage étaient des sources de motivation non négligeables pour les apprenants. Curieux de mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent (temporairement), les apprenants se tournent prioritairement vers l'enseignant de langue pour qu'il guide leur découverte et leur appropriation culturelle du monde francophone. Or les reportages de JT peuvent tout à fait aborder des questions locales, notamment dans leurs éditions régionales, et ainsi apporter un point de vue qui sera peut-être différent de celui de

l'enseignant. Ces thématiques seront d'autant plus pertinentes si les apprenants sont eux-mêmes confrontés à l'événement auquel s'intéresse le reportage.

Avec ces trois types de thématiques, les enjeux communicationnels sont forts. Blaise (2008 : 453) explique qu'elle favorise « des sujets polémiques à portée universelle », car ils favorisent l'émergence de débats authentiques sur des sujets qui font véritablement débat, ce qui évite de tomber dans une conversation artificielle qui ne pourrait exister hors du cadre de la classe. N'oublions pas que les apprenants ne sont pas « que » des apprenants de langue : ils sont des personnes avec une histoire singulière ; et il en va de même pour l'enseignant. Naturellement, les deux ont donc une opinion, un avis, un regard critique sur le monde qui les entoure. Par exemple une QSV soulevée dans un reportage peut, par analogie avec le phénomène ou le point de vue présenté dans ledit reportage, déclencher des réactions en cascade, dans lesquelles les apprenants, pour étayer leurs points de vue, vont s'appuyer sur des exemples particuliers de leur vécu.

Bien que cette position ne fasse pas consensus², je plaiderai ici pour laisser entrer en classe la subjectivité de l'enseignant. Il me semble que si l'enseignant ne s'engage pas pleinement dans l'interaction, alors il est peu probable que les apprenants le fassent. Comme je l'ai dit, cela sous-entend qu'ils interagissent non pas en tant qu'apprenants ou en tant qu'enseignant, mais en tant que citoyens. Et plutôt qu'une neutralité désengageante ou une objectivité forcément biaisée, je considère au même titre que Forestal (2008 : 401; 405) qu'une subjectivité assumée et raisonnée est préférable.

En sélectionnant des reportages qui rentrent dans l'une des catégories susmentionnée, l'enseignant de langue mettra toutes les chances de son côté pour susciter l'intérêt des apprenants. Mais aussi intéressantes que soient les thématiques soulevées par les documents choisis, encore faut-il que leur didactisation se prête au but recherché par l'enseignant de langue.

2.2.3.3. *Des pistes pour la didactisation*

Ce que nous cherchons dans le cadre de ce travail, c'est à déclencher en classe des

2. Je prendrai pour exemple le numéro 415 de la revue *Le français dans le monde* qui présente un article de Boiron intitulé « L'interculturel en classe au quotidien » et dans lequel on peut lire que pour l'enseignant, « il s'agit d'apprendre à percevoir, à regarder, à décrire ce que l'on voit le plus objectivement possible » (2018 : 51).

interactions orales ayant une dimension (trans)culturelle. Le visionnage du reportage de JT va servir à initier ces interactions. Et pour cela, il faut d'abord que les apprenants comprennent avec plus ou moins de finesse les tenants et les aboutissants du reportage. Il y a donc deux phases : d'abord, la réception audiovisuelle, puis les interactions orales, entre apprenants, et entre les apprenants et l'enseignant.

Je rappelle que dans le cadre de ce projet ingénierique, les documents sont destinés à des apprenants ayant, en ce qui concerne les compétences de réception orale et audiovisuelle, des niveaux allant du B1 en voie d'acquisition au B2 du CECRL. Ils sont donc relativement autonomes dans la compréhension globale des reportages de JT. En effet, on peut lire dans le CECRL que les apprenants de niveau B1 sont en mesure de comprendre « une grande partie » des journaux télévisés (Conseil de l'Europe, 2001 : 59), à condition que le débit ne soit pas trop rapide, et que les apprenants de niveaux B2 peuvent eux comprendre « la plupart » des journaux télévisés (*ibid.*).

Considérons les trois logiques décrites par Puren (2014) guidant l'utilisation des documents authentiques en classe de langue, à savoir :

- la « logique document », dans laquelle le document est central et exploité pour lui-même, comme c'est par exemple le cas en Français Langue Maternelle (FLM) pour une explication de texte ;
- la « logique support », dans laquelle le document sert de support à une activité langagière (compréhension ou expression orale ou écrite) ;
- la « logique documentation », dans laquelle le document est envisagé comme une source d'information utile pour réaliser une action, comme par exemple choisir un hôtel pour ses vacances.

Le choix de la logique d'utilisation d'un document est à la base de sa didactisation. La dernière logique (logique documentation) n'est pas appropriée dans notre cadre de travail, car c'est à une approche par tâches qu'elle convient, ce qui n'est pas le cas dans l'école de langue à laquelle je m'intéresse. C'est donc la seconde logique, la logique support, qui apparaît comme la plus appropriée si l'on veut respecter les recommandations de Holec (1990) tout en satisfaisant aux contraintes locales. En effet, Holec (1990 : 7) suggère que les activités que l'on demandera aux apprenants de réaliser soient le plus proches possibles d'activités que

l'apprenant sera amené à réaliser en dehors de la classe de langue, car c'est ainsi qu'il acquerra des savoir-faire qui n'auront pas une utilité uniquement dans le cadre de la classe, mais bien dans sa vie « en français ». En développant de telles stratégies en classe de langue, l'apprenant reconstruira peu à peu sa sociabilité en langue/culture-cible.

Concernant la phase de réception, Defays (2018 : 137) recommande à l'enseignant de ne pas guider les apprenants, afin de leur laisser le plaisir de la découverte. Cette liberté permettra également de ne pas influencer leurs réactions face au reportage, et donc de leur laisser l'espace nécessaire pour qu'ils puissent exprimer leur ressenti personnel, et non un pseudo-ressenti conforme aux opinions de l'enseignant. Pour Erard (2010 : 64-65), un travail de compréhension orale (même s'il relève le flou généré par ce terme) doit porter aussi bien sur les signifiants (les énoncés), que sur les signifiés (le message). Pour cela il préconise d'effectuer un travail qui permettra aux apprenants de découper le flux sonore en unités ayant un sens, par exemple avec des textes à trous, ou des mots à repérer, qui encouragent l'apprenant à focaliser son attention sur certaines formes phoniques. Cela permettra un travail sur les signifiants. Ensuite, Erard (*ibid.*) propose de recourir à des vrai-faux, ou tout autre type d'exercice qui donne lieu à un travail sur le sens.

En ce qui concerne l'interaction orale, au niveau B1 du CECRL, les apprenants sont capables de soutenir une conversation et d'« exprimer [leur] pensée sur un sujet abstrait ou culturel » (Conseil de l'Europe, 2001 : 61 ; 63). Au niveau B2, ils peuvent « exposer [leurs] opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 61).

Dans cette activité, le travail de sélection du document réalisé en amont se révélera crucial. Si le reportage sélectionné est pertinent pour le groupe d'apprenants auquel il est soumis, l'enseignant ne devrait pas avoir besoin de susciter les interactions, ces dernières devraient émerger spontanément. Son rôle devrait alors être majoritairement celui de médiateur, bien qu'il puisse être amené à jouer aussi celui d'animateur pour réguler les tours de parole par exemple. L'enseignant orientera l'interaction vers des réflexions d'ordre culturel pour que les apprenants, en échangeant entre eux, développent une posture transculturelle. S'il perçoit que les stéréotypes prennent une place trop importante dans les échanges, il interviendra pour engager les apprenants dans une réflexion critique vis-à-vis de ces stéréotypes, afin d'éviter leur fossilisation. L'enseignant devra être capable de faire face aux imprévus, car il ne peut

pas prévoir les réactions des apprenants.

Comme le fait remarquer Rémon (2012 : 99), dans ce type d'activité, les capacités langagières sont mises au service d'une vraie conversation. Cela permet à l'apprenant de gagner en confiance quant à sa capacité à utiliser la langue étrangère pour dire des choses, pour exprimer son opinion. Defays recommande même, dans l'idéal, que l'enseignant ne pose aux apprenants que des questions dont il ne connaît pas la réponse (2018 : 23). En se conformant du mieux que possible à ce principe, l'enseignant curieux devrait lui-même ressortir enrichi de cette interaction.

In fine, une didactisation pertinente devrait permettre aux apprenants de passer d'une compréhension globale du document à une compréhension plus fine, dans l'objectif de pouvoir discuter en classe du contenu du reportage visionné. Vu le public adulte pluriculturel et donc les différentes représentations du monde en présence, les interactions seront l'occasion d'entamer une réflexion d'ordre culturel, que l'enseignant, dans son rôle de médiateur, orientera vers une démarche transculturelle.

Pour synthétiser, je dirai que la didactique des langues-cultures fait aujourd'hui la part belle aux documents dits « authentiques ». Ces documents, qui n'avaient à leur conception pas vocation à être utilisés en classe de langue, sont finalement des supports privilégiés pour faire entrer la culture-cible en classe, notamment dans le cadre d'une démarche transculturelle. Parmi eux, les journaux télévisés, et plus précisément les reportages qui y sont diffusés, se prêtent particulièrement bien à cet exercice. De par leur structure et leurs finalités, ils regorgent de traces culturelles qui pourront donner lieu à de riches interactions entre les apprenants (entre eux) et l'enseignant. Pour cela, les reportages devront être sélectionnés pour leurs contenus intellectuellement stimulants, et enseignant et apprenants devront s'affranchir de la hiérarchie qui régit souvent leur relation, pour s'engager pleinement dans l'interaction en tant que citoyens du monde. Il incombera à l'enseignant un rôle de médiateur, qu'il devra assumer avec tact et bienveillance pour ne pas mettre en péril la face des apprenants pendant ces interactions au cours desquelles ils seront amenés à prendre le risque de remettre en question leurs représentations du monde.

Partie 3 : Analyse des observations

Dans cette troisième partie, je vais m'intéresser au projet ingénierique que j'ai mené au Centre Caribéen de Langues. Je vais commencer par détailler les étapes de mise en place du projet, articulées à ma démarche de recueil des données. Ensuite, je ferai le bilan critique de ce projet. Je proposerai pour cela des pistes d'amélioration et verrai quels apports didactiques peuvent être tirés de cette recherche.

3.1. Mise en place du projet ingénierique

Je vais tout d'abord expliquer quelles données j'ai recueillies sur mon terrain de stage, et comment ces données m'ont permis de définir mon projet de conception de matériel. Je décrirai ensuite la phase de conception du matériel, puis le test des ressources créées. Je terminerai en présentant les améliorations apportées aux ressources suite aux retours des enseignants et des apprenants.

3.1.1. Collecte de données de départ pour la définition du projet

Afin de définir précisément mon projet ingénierique, j'ai commencé par collecter plusieurs types de données. Je vais détailler ici la façon dont j'ai analysé la méthodologie utilisée par les enseignants, puis comment j'ai défini les besoins en matière de documents authentiques.

3.1.1.1. Analyse de la méthodologie utilisée par les enseignants

La toute première étape du projet ingénierique que j'ai mené au Centre Caribéen de Langues a été une phase d'observation. À mon arrivée, j'ai commencé par me familiariser avec mon environnement de stage. Au mois de novembre, seul Joël, qui est mon maître de stage et le directeur de la structure, enseignait le français. Au mois de décembre, j'ai fait connaissance de B., qui est la seconde enseignante qui s'est montrée intéressée par l'utilisation des ressources que j'allais créer. S. et C., que j'ai rencontrées en décembre également, n'ont pas manifesté d'intérêt pour mon projet, comme je l'ai expliqué dans la première partie de ce mémoire. Toutes deux préféraient continuer à utiliser les supports de cours qui leur étaient familiers, et ne ressentaient pas le besoin d'introduire de nouveaux documents dans leurs curriculums. Mes observations se sont donc concentrées sur les cours de Joël et B., puisqu'ils allaient être les deux enseignants utilisateurs des ressources que j'allais créer.

La méthodologie utilisée au CCL peut être qualifiée de communicative. C'est ainsi que Joël

qualifie lui-même sa méthode d'enseignement, et cela concorde effectivement avec ce que j'ai pu observer pendant mon stage. J'ai rapidement noté que Joël et B. accordent une très large place au développement de compétences orales dans leurs cours, et notamment à l'interaction orale. Pour déclencher ces interactions, ils procèdent généralement de deux façons : soit ils se basent sur le vécu des apprenants, en leur posant des questions sur leur vie personnelle et professionnelle, soit ils utilisent des documents supports qui servent de déclencheurs à l'interaction. Tous les documents authentiques qu'ils utilisent servent *in fine* à déclencher des interactions au sein du groupe d'apprenants. Ces documents peuvent être des supports écrits (articles de journaux le plus souvent) ou audiovisuels.

Joël et B. m'ont confirmé que déclencher des interactions orales en classe est effectivement l'une de leurs priorités lorsqu'ils enseignent au CCL. Je les ai plusieurs fois entendus dire que « le plus important, c'est de faire parler les étudiants ». Tous deux expliquent ce choix par deux raisons. Ils estiment tout d'abord que vu les profils des apprenants qui viennent étudier au CCL, c'est souvent la compétence qui leur sera la plus utile dans leur utilisation du français, en contexte professionnel ou dans leur vie privée. Ensuite, selon eux, c'est principalement ces compétences que les apprenants qui viennent étudier au CCL souhaitent développer, car il leur est plus aisé de travailler les compétences écrites en autonomie ou en semi-autonomie. Mes entretiens avec les étudiants ont confirmé ces dires. Si certains accordent une large place à l'apprentissage de la grammaire, la grande majorité d'entre eux s'accorde sur le fait que s'ils sont venus en France pour prendre des cours de français, c'est parce qu'ils souhaitent avoir l'opportunité de communiquer en français beaucoup plus qu'ils ne le font dans leur pays. Nous avons dit en nous référant à Defays (2018 : 131 ; voir p. 30) que dans le cas d'apprenants adultes, les motivations qui sont relatives aux circonstances de l'apprentissage ne doivent pas être minimisées, car l'intérêt des apprenants pour la langue apprise dépend en partie de l'environnement d'apprentissage. Pour cette raison, le travail effectué dans le cadre de ma mission de stage a volontés à s'inscrire dans la lignée de ces motivations exprimées par les étudiants du CCL.

Maintenant que nous avons vu que la place accordée à l'interaction orale était centrale dans la méthodologie utilisée au CCL, je vais m'intéresser plus précisément à la façon dont les enseignants se servent des documents authentiques audiovisuels pour déclencher ces interactions.

3.1.1.2. Utilisation des documents authentiques audiovisuels par les enseignants

Je vais me référer ici principalement à mes observations de Joël, car c'est lui que j'ai pu le plus longuement observer, B. n'ayant pas enseigné au CCL pendant le premier mois de mon stage. Joël utilise plusieurs types de documents audiovisuels pendant ses cours : des reportages de JT, des journaux d'investigation, et quelques documentaires, publicités, web-chroniques et vidéos de vulgarisation scientifique. Ces documents ont des durées qui vont de moins de deux minutes à presque dix minutes.

Lorsqu'il travaille avec des reportages de JT, des journaux d'investigation, des documentaires ou des vidéos de vulgarisation scientifique, il fournit aux étudiants une fiche contenant des questions de compréhension sur le document, qu'il leur demande de lire avant le premier visionnage. Si les étudiants ne comprennent pas certaines questions ou certains mots, Joël répond à toutes leurs interrogations avant le premier visionnage. Si certains apprenants sont en mesure de répondre à la question posée par l'un d'entre eux, Joël les invite à le faire, quitte à compléter lui-même la réponse donnée si elle s'avère incomplète ou imprécise. Après cela, les étudiants visionnent le document deux fois, avec une pause entre les deux visionnages qui leur permet de relire les questions et de commencer à y répondre. Le troisième et dernier visionnage sert à vérifier la compréhension fine des étudiants. Joël fait de très nombreuses pauses pendant ce visionnage, et répète toutes les phrases que les étudiants n'auraient pas bien comprises. Ce dernier visionnage permet aux étudiants de vérifier qu'ils ont bien trouvé les réponses aux questions posées, et de se corriger le cas échéant. Ce n'est qu'après ces trois visionnages du document que débute la phase d'interaction orale.

Pour cette activité, ni Joël ni B. n'utilisent de supports didactiques. Ils s'appuient uniquement sur les informations données dans le document, leurs connaissances personnelles du sujet, et les connaissances des apprenants. Ils n'utilisent pas non plus de fiche-enseignant avec des questions ou des thématiques à aborder. Bien qu'ils orientent les échanges par les questions qu'ils posent aux apprenants ou avec les pistes de réflexion qu'ils apportent, ils laissent une grande liberté aux apprenants pour développer leur point de vue sur le sujet abordé par le document, et plus largement sur la thématique dans laquelle il s'inscrit. Ils initient généralement l'activité d'interaction orale par une question assez générale du type « Alors, qu'est-ce que vous en pensez ? » ou, en fonction du sujet du document : « Est-ce que vous

aviez déjà entendu parler de ça ? ». Les apprenants se prêtent rapidement au jeu et, en fonction des groupes d'apprenants, les interactions durent entre quinze minutes et une heure.

Le fait que les échanges ne soient pas prédéfinis par un plan qui guiderait les interactions (comme une liste de questions ouvertes auxquelles devraient répondre les apprenants par exemple) permet aux étudiants de sortir plus facilement du schéma type enseignant-enseigné, et de mettre sur un pied d'égalité les propos tenus par chacun des interactants. Si cette situation peut être déstabilisante au début pour certains apprenants, j'ai été étonnée de la rapidité avec laquelle ils se prêtent au jeu de la « conversation ». Comme il s'agit d'un public d'adultes généralement qualifiés, qui dans leur cadre professionnel occupent des postes hiérarchiquement élevés, ils n'ont généralement pas de difficultés à s'installer dans une position d'égal à égal avec l'enseignant. Cette déhiérarchisation au sein de la classe de langue facilite l'éclosion d'une communication authentique au sens que lui donne Blaise (2008 : 452 ; voir p. 47), telle qu'elle pourrait se dérouler en dehors de la classe de langue. Ce constat est particulièrement vrai lorsqu'un apprenant est expert du sujet en question. Il n'hésite alors pas à adopter une posture dominante dans l'interaction, ce qui favorise les échanges entre apprenants puisque les étudiants non experts sollicitent naturellement l'étudiant expert pour répondre à leurs questions ou obtenir son avis sur une question.

Pour illustrer cette situation, je prendrai pour exemple un groupe de deux apprenants de niveau B1, constitué d'une étudiante finlandaise qui travaillait pour l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) et d'un étudiant suisse qui était commercial pour une société fabriquant des grues de chantier. Le document support était un reportage sur « le retour à la terre » en Italie, dans lequel étaient interviewés plusieurs jeunes agriculteurs qui après leurs études supérieures avaient fait le choix de se reconvertir dans l'agriculture. Les échanges qui ont suivi le visionnage du reportage ont d'abord porté sur le métier d'agriculteur, et sur ce point aucun des interactants n'était expert. Ensuite, les interactions ont évolué vers l'agriculture et plus particulièrement les différents types de semences utilisées, domaine dans lequel l'étudiante finlandaise peut être qualifiée de personne-ressource, puisque c'est le cœur de son métier. Joël est aussi bien renseigné sur le sujet, car il lui tient à cœur. L'étudiant suisse était celui ayant le moins d'informations sur le sujet. Au fil des interactions, il s'est naturellement tourné vers l'étudiante finlandaise pour en savoir plus sur l'utilisation des différents types de semences, et elle a pu légitimement

endosser le rôle d'experte pour répondre à ses questions. Joël intervenait pour leur apporter le vocabulaire dont ils avaient besoin ou éventuellement corriger une erreur de prononciation, de syntaxe ou de grammaire. J'ai pu constater, à d'autres reprises encore, que lorsqu'un étudiant se démarque comme personne-ressource sur un sujet, les apprenants s'engagent plus dans l'interaction et le volume et la qualité des interactions augmentent. Cette situation permet de dépasser l'échange de banalités sur un sujet et suscite la curiosité des apprenants.

Puisque Joël et B. n'utilisent pas de supports pour guider les interactions orales suite au visionnage du document, je me suis intéressée à leur agir professoral. Bien que ma mission de stage n'ait pas d'impact sur leur façon d'enseigner, j'avais néanmoins besoin de comprendre leur manière de faire pour que les documents que je sélectionnerai et didactiserai soient compatibles avec elle. Selon moi, la démarche qu'ils adoptent lors de l'exploitation des reportages de JT peut être qualifiée de transculturelle. Ils questionnent les apprenants sur leurs opinions, mais se gardent d'effectuer des comparaisons entre les idées développées par chacun. Leur attitude est constructive et se veut fédératrice. Ils encouragent les apprenants à voir ce qu'il y a de commun dans leurs façons d'aborder une question ou un problème, et à comprendre le point de vue des autres. Tous les deux sont français et enseignent en France, mais ont vécu à l'étranger et/ou dans des territoires français d'outre-mer pendant plusieurs années. Joël a travaillé au Soudan, au Maroc et au Pakistan, et B. a travaillé à Mayotte et en Espagne. Ils ont donc tous les deux déjà fait l'expérience de la vie en contexte culturel étranger. De plus, ni l'un ni l'autre n'est originaire de Guadeloupe : en tant que Métropolitains, ils sont donc eux aussi dans une forme d'acculturation, comme le sont les apprenants.

En me concentrant sur la façon dont Joël et B. utilisent les documents audiovisuels en classe et notamment les reportages de JT, j'ai pu cibler précisément quels types de documents pouvaient être pertinents au vu de leurs pratiques de classe. Je vais à présent analyser les besoins des enseignants et des apprenants du CCL en matière de documents authentiques.

3.1.1.3. Analyse des besoins en matière de documents authentiques audiovisuels

J'ai remarqué, après l'observation de nombreux cours, que dans le contexte du CCL les reportages de JT étaient les documents les plus efficaces pour déclencher des échanges

spontanés entre les apprenants. C'est suite au visionnage de ces reportages que le volume et la qualité des interactions entre les apprenants étaient les plus élevés. Lorsque les apprenants discutaient de ce qu'ils avaient vu dans le reportage, ils s'investissaient personnellement dans l'interaction, au-delà de leur rôle d'apprenant, comme participant à un débat d'idées. Les tours de parole des apprenants étaient plus longs et les propos plus construits et argumentés qu'à la suite du visionnage d'une vidéo de vulgarisation scientifique par exemple.

J'ai également pu observer que c'était après le visionnage de ces documents que le caractère culturel des échanges était le plus marqué. Il me semble que l'une des raisons pouvant en partie expliquer cela est le caractère orienté des reportages de JT. En effet, nous l'avons dit dans le cadrage théorique de ce mémoire, lorsque des journalistes réalisent un reportage destiné à être diffusé dans un JT, ils choisissent un angle particulier pour aborder le sujet traité. Comme nous l'avons souligné en nous référant à Compte (2001 : 402 ; voir p. 46), l'angle choisi est révélateur de la culture dans laquelle est réalisé le produit télévisé, et cette richesse d'informations socio-culturelles invite à une réflexion d'ordre (trans)culturel. Les apprenants de langue française qui regardent le reportage sont confrontés à l'information proprement dite, mais aussi à la façon dont l'information est traitée par le journaliste francophone. Ils ont donc matière à réagir sur ces deux points, et le second (le traitement de l'information) s'est montré très propice au développement d'interactions d'ordre culturel, voire transculturel. Suite au visionnage d'un reportage réalisé à la frontière franco-suisse et pointant du doigt les résidents suisses qui jetaient leurs ordures en France pour ne pas payer certaines taxes liées aux déchets en Suisse, une étudiante a par exemple relevé qu'elle trouvait que le reportage était très moralisateur. Joël a demandé à l'étudiante d'expliquer pourquoi elle avait cette impression. Cette remarque a ensuite permis au groupe de réfléchir ensemble aux responsabilités liées au métier de journaliste, à leurs droits et devoirs, et l'expérience personnelle de chacun des étudiants a permis aux autres de remettre en question sa propre vision de la notion « d'information ».

Si les efforts de Joël et B. pour dépasser la simple comparaison entre cultures sont concluants, j'ai tout de même pu repérer une tendance à la comparaison chez certains apprenants, notamment ceux qui avaient une moindre expérience de vie et de voyage à l'étranger. Cette constatation a participé à orienter mon projet ingénierique vers une démarche transculturelle, qui me semblait pouvoir être enrichissante pour le public du CCL. Les enseignants étant déjà

engagés dans une démarche de ce type, j’ai souhaité leur proposer du matériel didactique qui pourrait servir à développer et approfondir cette démarche avec les apprenants. Comme ma commande de stage consistait pour partie à augmenter le volume du répertoire de documents authentiques didactisés du CCL, j’ai décidé, en concertation avec mon maître de stage, d’intégrer cette problématique transculturelle à ma mission de conception de matériel.

J’ai fait l’état des lieux des documents audiovisuels utilisés par Joël et B. avec des apprenants de niveau B1 et/ou B2. Je ne vais répertorier ici que ceux qui relèvent de la catégorie des reportages de JT, et voir comment ceux-ci s’inscrivent dans les catégories délimitées dans mon cadrage théorique, à savoir les Questions Socialement Vives, les universels-singuliers et les questions relatives à la Guadeloupe.

Titre du reportage et lien URL	Catégories dans lesquelles s’inscrit la thématique		
	<i>QSV</i>	<i>Universels-singuliers</i>	<i>Guadeloupe</i>
Transport : le drone taxi, de la science-fiction à la réalité (https://www.francetvinfo.fr/monde/chine/transport-le-drone-taxi-de-la-science-fiction-a-la-realite_2703034.html)	La gestion du trafic urbain	La technologie Les transports	
Déchets : la France est-elle en passe de devenir la décharge des Suisses ? (https://www.francetvinfo.fr/economie/dechets-la-france-est-elle-en-passe-de-devenir-la-decharge-des-suisses_2771623.html)	La responsabilisation des consommateurs	Les services publics	
Italie : les jeunes se tournent vers l’agriculture (https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/metiers/agriculture/italie-les-jeunes-se-tournent-vers-l-agriculture_2563345.html#xtor=EPR-502-[newslettervideo]-20180117-[video1])	Le chômage chez les jeunes	Le travail	
Guadeloupe : le cauchemar des sargasses (la vidéo n’est plus disponible en ligne)	Les conséquences de l’agriculture intensive		Les problèmes rencontrés
Recrutement : ils jouent le jeu (https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/recherche-d-emploi/recrutement/recrutement-ils-jouent-le-jeu_2637490.html)		Le travail	

Tableau 1: Reportages de JT utilisés par Joël et B. avec des apprenants de niveau B1/B2

Je souhaitais me conformer à la logique de Zarate (1986 : 76 ; voir p. 40), pour qui l’utilisation de documents authentiques en classe de langue ne fait sens que s’ils sont utilisés

aux fins pour lesquelles ils ont été produits, c'est-à-dire principalement s'informer dans le cas des reportages de JT. Pour cerner les thématiques que les apprenants trouvaient dignes d'intérêt, et donc sur lesquelles ils pouvaient trouver pertinent de s'informer, j'ai donc mené des entretiens compréhensifs avec une douzaine d'apprenants et avec les enseignants (voir annexe 1 p. 93). Ces entretiens ont toujours eu lieu de manière informelle. J'ai recueilli les propos de mes interlocuteurs de façon discrète, en prenant des notes. Vu la taille de la structure, et l'ambiance décontractée qui y règne, demander à procéder à des entretiens de façon plus formelle et enregistrée m'aurait fait courir le risque de voir mes interlocuteurs adopter une posture distante. Je craignais d'installer un certain malaise au sein de l'école, or les apprenants étant, pour beaucoup, en vacances, il était impensable que mon étude vienne amoindrir la qualité de leur séjour. Je pense aussi que leurs propos auraient été biaisés par la recherche d'une réponse « correcte », ou du moins conforme à ce qu'ils pouvaient penser que j'attendais. J'ai donc choisi d'écarter ce risque, et de me contenter de prises de notes.

De ces entretiens, j'ai retenu comme possiblement intéressantes les thématiques suivantes :

- les inégalités sociales, l'immigration, les libertés individuelles, le développement durable, l'agriculture, la démographie (qui sont des Questions Socialement Vives) ;
- la technologie, le travail, la santé, l'environnement, la famille, le rêve, l'éducation, l'éthique (qui relèvent des universels-singuliers) ;
- l'histoire et la sociologie de la Guadeloupe, les problèmes auxquels font face les Guadeloupéens (qui sont des questions relatives à l'environnement immédiat des apprenants, c'est-à-dire la Guadeloupe).

L'inventaire des ressources déjà utilisées, qui relève de la méthode documentaire, combiné aux entretiens qui relèvent de la méthode d'enquête, m'a permis de mieux cibler les thématiques que je devais tenter de couvrir prioritairement lors de mon travail de conception. Les questions liées à la Guadeloupe, qui étaient citées par la majorité des étudiants, sont peu traitées dans les documents utilisés au CCL : un seul document couvre cette thématique. J'ai aussi remarqué que les QSV plébiscitées par les apprenants n'étaient que peu présentes dans cette collection de reportages. Elles devraient donc être au cœur de mes recherches de documents.

Après avoir collecté ces données de départ et les avoir analysées, j'avais finalement une idée

relativement claire du type de document que j'allais didactiser, et de la façon dont ils seraient utilisés en classe par Joël et B. Je suis donc passée à la phase de conception du matériel didactique.

3.1.2. Conception du matériel didactique

La phase de conception du matériel s'est déroulée en deux étapes principales, à savoir le choix des reportages, et leur didactisation. J'ai commencé par sélectionner deux reportages que j'ai didactisés, et après les premiers retours des enseignants et des apprenants, j'ai sélectionné et didactisé huit autres reportages. Les phases de sélection des documents et de didactisation ne se sont pas déroulées distinctivement, de façon linéaire et successive. C'est-à-dire que je n'ai pas d'abord effectué une sélection exhaustive des documents que j'ai ensuite didactisés. J'ai sélectionné certains documents, que j'ai didactisés avant d'avoir terminé ma sélection, puis j'ai repris ma recherche de documents, etc. Ces allers-retours entre sélection et didactisation m'ont permis d'affiner au fil du projet ma capacité à juger de la pertinence et de l'exploitabilité d'un document. Ici, je présenterai néanmoins ces deux étapes distinctement afin de mieux synthétiser les informations qui nous intéressent, mais ce choix ne correspond pas nécessairement à la réalité chronologique de la mise en place du projet.

3.1.2.1. Choix des reportages de journaux télévisés

Une fois les thématiques définies, j'ai cherché des reportages qui traitaient de ces sujets. Les apprenants m'ont fait part de leur manque d'enthousiasme pour les documents audiovisuels « trop longs ». Trois étudiants m'ont explicitement dit qu'ils préféreraient regarder ce type de document chez eux plutôt qu'en classe. Lors de la sélection des reportages, j'ai donc été attentive à sélectionner majoritairement des documents ayant une durée inférieure à quatre minutes, ce qui corroborait de toute façon les exigences imposées par mon maître de stage. Le document le plus court dure une minute et quarante-deux secondes (« Fête des mères : les promos sexistes ») et le plus long dure cinq minutes et quarante-trois secondes (« Faire pousser des légumes sans eau, c'est possible »).

Mon idée était à l'origine de dresser une liste de critères qui me permettrait de définir si un document était pertinent ou non pour le contexte d'enseignement propre au CCL. Or je me suis rendu compte que les critères applicables à tous les reportages étaient relativement peu nombreux concernant le fond du reportage, et très nombreux concernant la forme et que, *in*

fine, ils ne me permettaient pas de catégoriser un document comme étant pertinent ou non. Une grille critériée me semblait *a priori* l’outil le plus pratique pour déterminer aisément si un document était convenable ou pas, mais ne laissait finalement pas assez de place à la subjectivité et à la sensibilité nécessaires pour émettre un jugement de valeur sur la qualité du reportage et sa pertinence au vu des objectifs poursuivis. Au commencement de mes recherches de documents, il me semblait que la codification du genre du reportage de JT aseptisait quelque peu le style de ces documents, mais en m’appropriant petit à petit le reportage de JT comme objet pédagogique et non plus en tant que téléspectatrice, je me suis aperçue qu’il n’en était rien. La voix du journaliste, la clarté de son énonciation et de celle des personnes interviewées, le débit de parole, la qualité des images, mais aussi la contextualisation du sujet présenté, les références culturelles mobilisées, l’enchaînement des points de vue etc. participent à rendre le reportage plus ou moins adéquat pour l’utilisation que je souhaitais en faire. Or cette alchimie est difficilement évaluable à travers une grille critériée. De plus, ma mission de stage n’étant pas de fournir un outil destiné à faciliter le choix et la didactisation de documents, mais bien de proposer une sélection de documents didactisés, il m’a semblé peu pertinent de persévérer dans cette voie extrêmement chronophage et peu efficace. J’ai donc fini par abandonner cette idée, qui me paraissait pourtant centrale au début de la mise en place de mon projet, mais qui s’est révélée inappropriée.

J’ai effectué mes recherches à l’aide de mots-clés dans un moteur de recherche, dans la section « vidéo ». Ensuite, j’ai souvent pu retrouver les reportages sur le site internet de la chaîne de télévision sur laquelle ils avaient été diffusés. Voici, dans l’ordre chronologique de leur sélection, la liste des dix documents avec lesquels j’ai choisi de travailler et les catégories dans lesquelles ils s’inscrivent.

Titre du reportage et lien URL	Catégories dans lesquelles s’inscrit la thématique		
	<i>QSV</i>	<i>Universels -singuliers</i>	<i>Guadeloupe</i>
Guadeloupe : l’eau potable devient rare pour les habitants (https://www.francetvinfo.fr/societe/guadeloupe-l-eau-potable-devient-rare-pour-les-habitants_3658925.html)	L’eau : bien commun ou marchandise ?	L’eau	Les problèmes rencontrés
Fête des mères : les promos sexistes (https://www.francetvinfo.fr/societe/droits-des-femmes/fete-des-meres-les-promos-sexistes_2771645.html)	L’égalité femme-homme		

Titre du reportage et lien URL	Catégories dans lesquelles s'inscrit la thématique		
	QSV	Universels -singuliers	Guadeloupe
Chlordécone : le poison des Antilles (https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/metiers/agriculture/chlordecone-le-poison-des-antilles_2800237.html)	L'utilisation de pesticides dans l'agriculture	La nourriture Le travail	L'histoire/Les problèmes rencontrés
Chine : tous filmés, tous identifiés (https://www.francetvinfo.fr/monde/chine/chine-tous-filmes-tous-identifies_2595868.html)	Les libertés individuelles	La technologie	
Nouvelle-Zélande : la semaine de quatre jours payés cinq (https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/carriere/vie-professionnelle/sante-au-travail/nouvelle-zelande-ils-travaillent-4-jours-et-sont-payes-5_3672259.html)		Le travail La famille Le temps L'argent	
Faire pousser des légumes sans eau, c'est possible (https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/metiers/agriculture/faire-pousser-des-legumes-sans-eau-c-est-possible_1074079.html)	L'agriculture de demain	La nourriture La terre	
Guadeloupe : l'hôpital en état d'urgence (https://www.francetvinfo.fr/sante/guadeloupe-l-hopital-en-etat-d-urgence_2677290.html)		La santé	La sociologie Les problèmes rencontrés
L'île grecque de Lesbos face aux migrants (https://www.lci.fr/international/video-l-ile-grecque-de-lesbos-face-aux-migrants-2147406.html)	La gestion des flux migratoires		
Reconversion : du bureau au four à pain (https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/reconversion-professionnelle/reconversion-du-bureau-au-four-a-pain_2660178.html)		Le travail	
L'homéopathie déremboursée par la Sécu en 2021 (https://www.francetvinfo.fr/sante/medicament/homeopathie/l-homeopathie-deremboursee-par-la-secu-en-2021_3529433.html)	Les lobbies	La santé	

Tableau 2: Reportages de JT sélectionnés dans le cadre de mon projet ingénierique

Avec cette sélection de documents, je n'ai pas pu couvrir toutes les thématiques que j'avais identifiées comme pertinentes. Les deux principales raisons à cela étant le nombre d'heures limitées consacrées à la réalisation de ce projet ingénierique d'une part, et les reportages que j'ai pu trouver d'autre part. En effet, je me suis aperçue qu'il pouvait être très chronophage de rechercher un reportage en ayant une idée très précise de ce que l'on aimerait trouver.

Le choix des reportages m'a pris beaucoup de temps. Pour arriver à cette sélection de dix documents d'environ trois minutes en moyenne, j'ai visionné énormément de reportages. Il m'est arrivé de trouver un reportage satisfaisant en une demi-heure (par exemple

« Nouvelle-Zélande : la semaine de quatre jours payés cinq »), comme de passer plusieurs jours à cette tâche (par exemple « Guadeloupe : l'eau potable devient rare pour les habitants »). Maintenant que nous avons vu comment j'ai procédé pour sélectionner ces documents dans le contexte particulier du CCL, nous allons nous intéresser à l'étape suivante, qui est celle de la didactisation.

3.1.2.2. Didactisation des reportages de journaux télévisés

Vu le matériel à disposition au CCL, il était évident que la didactisation des reportages devait prendre la forme de fiches-apprenants à imprimer. En effet, il n'y a pas de postes informatiques à disposition des apprenants qui permettraient par exemple d'envisager une didactisation directement sur la vidéo pour que les étudiants travaillent individuellement. J'ai choisi de présenter les fiches-apprenants toujours sous le même format. Si cela peut installer une certaine routine lorsqu'il s'agit de cours extensifs, et éventuellement créer un effet de lassitude chez les apprenants, il m'a semblé qu'au contraire pour des cours intensifs cette présentation leur permettrait de prendre leurs marques et faciliterait la prise en main des documents.

Comme je l'ai expliqué dans le cadrage théorique de ce travail, c'est ce que Puren appelle « la logique support » (2014 ; voir p. 52) qui m'a semblé être la logique d'utilisation des reportages la mieux adaptée au contexte du CCL. J'ai respecté le choix de Joël qui souhaitait exploiter les documents audiovisuels que j'allais didactiser de la façon dont il a l'habitude de le faire, et que j'ai décrite plus haut. J'ai didactisé les deux premiers reportages que j'avais sélectionnés (« Guadeloupe : l'eau potable devient rare pour les habitants » et « Fête des mères : les promos sexistes ») de la façon suivante : une fiche-apprenant focalisée sur la compréhension audiovisuelle du document, et une fiche-enseignant avec le corrigé et des pistes pour mener l'activité d'interaction orale.

Chaque fiche-apprenant est composée d'une partie avec des questions de compréhension globale, puis une partie avec des questions de compréhension détaillée. Il m'a semblé important de marquer cette séparation en séparant physiquement les questions par des titres, afin que les apprenants se repèrent visuellement et chronologiquement dans la fiche, mais aussi qu'ils prennent le réflexe, lors du visionnage d'un document, de focaliser leur attention d'abord sur le sens global du reportage avant d'en repérer les détails lors d'une deuxième

écoute.

Pour créer les fiches-apprenants, j'ai eu recours à plusieurs types de questions : de nombreux vrai/faux, des questions à réponse ouverte courte, des questions à choix multiples, et quelques questions ouvertes principalement pour la compréhension globale. Vu la courte durée des documents, il fallait que les apprenants puissent répondre assez rapidement aux questions, afin d'éviter qu'ils ne regardent et n'écoutent pas une partie du reportage parce qu'ils étaient en train de rédiger une réponse à une question trop longue, demandant une justification par exemple. Comme recommandé par Erard (2010 : 64-65 ; voir p. 53), j'ai conçu des questions qui portaient sur les signifiants et sur les signifiés (voir les fiches-apprenants pour les reportages « Guadeloupe : l'eau potable devient rare pour les habitants » et « Fête des mères : les promos sexistes », annexe 2 p. 94).

Pour la partie des fiches-enseignants destinée à aider les professeurs à mener à bien l'activité d'interaction orale dans une démarche transculturelle, j'ai choisi de présenter les pistes d'exploitation du reportage sous deux formes : des thématiques pouvant être abordées d'une part, et des questions pouvant être posées aux apprenants telles quelles d'autre part (voir annexe 3 p. 96). Je connaissais les principaux enseignants qui utiliseraient ces documents (Joël et B.), et j'avais remarqué en les observant qu'ils étaient tous les deux à l'aise pour entretenir une interaction sur des sujets de société. C'est cette observation qui m'a poussée à proposer des thématiques d'interactions. J'avais peur qu'en proposant des pistes d'interaction trop rigides, les enseignants manquent de liberté pour mener l'activité. Mais si j'ai aussi opté pour une partie avec des questions déjà formulées, c'est parce que mon travail s'inscrit dans une démarche transculturelle. Il me semblait donc indispensable de proposer du matériel « prêt à l'emploi », qui permettrait par exemple aux enseignants d'orienter des apprenants qui auraient tendance à avoir une approche des cultures se limitant à leur comparaison, vers des réflexions qui relèveraient plus de la transculturalité. Je ne détaillerai pas plus la façon dont j'ai créé ces pistes pour l'interaction destinées aux enseignants, car nous verrons plus loin que les enseignants ne s'en sont pas servis et que j'ai donc renoncé à proposer la même chose pour les reportages suivants.

Maintenant que nous avons vu comment j'ai procédé à la sélection et à la didactisation des premiers reportages, il convient naturellement de nous intéresser à leur utilisation en classe. J'ai souvent eu la chance de pouvoir assister aux cours pendant lesquels Joël et B. utilisaient

les documents que j'avais créés, ce qui a été un précieux apport pour évaluer et ensuite retravailler le matériel didactique conçu.

3.1.3. Test et amélioration du matériel didactique conçu

Je vais commencer par présenter l'utilisation qui a été faite des deux premières ressources que j'avais créées, et les retours que j'ai pu obtenir de la part des enseignants et des apprenants après environ dix heures d'utilisation (approximativement quatre heures et trente minutes par Joël, une heure et trente minutes par B. et quatre heures par moi-même).. Ensuite, je verrai comment ces retours m'ont permis d'apporter des améliorations au matériel déjà conçu et d'affiner ma façon de faire pour la sélection et la didactisation des reportages suivants.

3.1.3.1. Exploitation des premiers documents didactisés avec des groupes-classes

Dans cette partie, je vais m'appuyer principalement sur l'utilisation des deux premiers documents que j'ai didactisés, à savoir « Guadeloupe : l'eau potable devient rare pour les habitants » et « Fête des mères : les promos sexistes ». C'est en effet après avoir utilisé ces deux premiers documents, et avoir recueilli les retours des enseignants et des apprenants, que j'ai effectué les principales modifications dans ma façon de sélectionner et de didactiser les reportages. Pour les documents suivants, les phases de sélection, didactisation, test et amélioration se sont répétées de nombreuses fois au cours de ma démarche ingénierique. Une fois que j'avais sélectionné et didactisé un reportage, si l'un des enseignants l'utilisait en classe, je bénéficiais de feedbacks à propos du matériel conçu, et ainsi de suite pour les autres reportages. En procédant de cette manière, j'ai pu apprécier avec de plus en plus de justesse quels reportages étaient adaptés à une utilisation au CCL, et ainsi proposer des documents les plus pertinents possible.

Joël, B. et moi-même avons utilisé les deux premiers reportages avec des groupes d'apprenants de niveau B1 et/ou B2. La plupart du temps, nous avons travaillé avec des groupes de deux ou trois apprenants, et exceptionnellement en cours individuels. En ce qui concerne le format des fiches-apprenants et leurs corrections pour les enseignants, les retours des étudiants et des enseignants ont été positifs. Après que je leur ai explicitement posé la question, ils ont soutenu l'idée de garder toujours le même format standard pour les

ressources qui allaient suivre ces deux premiers reportages.

Les questions de compréhension étant accessibles au niveau B1, le niveau des apprenants a peu influé sur cette activité. Je me suis très vite aperçue que pour les deux documents, le nombre de questions était trop important compte tenu de la durée des reportages. Les réponses à certaines questions étaient trop proches dans le document, les apprenants n'avaient donc pas le temps de les noter même s'ils étaient capables d'identifier le passage dans lequel se trouvait la réponse à une question donnée, puisqu'ils étaient en train de répondre à la question précédente. Joël et B. m'ont également rapporté ce problème.

En ce qui concerne la phase d'interaction orale, qu'ils aient un niveau B1 ou B2, les apprenants ont globalement été capables de développer leurs idées de façon approfondie. Bien sûr, les échanges ont été plus riches et mieux construits chez les étudiants de niveau B2. J'ai aussi constaté, comme lorsque j'avais observé Joël et B. au début de mon stage, que les interactions étaient plus fournies lorsqu'un apprenant du groupe avait des connaissances approfondies sur la thématique ou le sujet traité dans le reportage. Les interactions entre les apprenants se développaient alors d'autant plus rapidement, et j'avais moins besoin d'intervenir pour enrichir ou réguler les échanges.

Le fait que les interactions aient toujours duré relativement longtemps (au moins dix minutes) après le visionnage des reportages a chaque fois permis à tous les apprenants de s'exprimer et de réagir aux idées des autres étudiants. Ces longs échanges ont aussi permis de soulever des questions parfois complexes, et à mon avis le fait de s'engager dans une réflexion dépassant les remarques superficielles a favorisé une attitude positive des étudiants sur toutes les questions d'ordre culturel. En ne se contentant pas de commenter, mais en prenant part à une véritable réflexion, les étudiants ont développé des capacités à agir en français. J'ai parfois eu recours à l'humour, à l'ironie ou à des questions rhétoriques pour inciter un apprenant à développer son point de vue plus en détail jusqu'à ce qu'il en pointe lui-même les limites, ce qui a souvent permis aux autres apprenants de rebondir sur les propos de l'étudiant en question. J'ai remarqué en observant Joël et B. que les étudiants avaient tendance à s'engager plus nettement dans l'échange lorsque l'enseignant prenait lui-même position. Cette posture engagée est d'ailleurs en phase avec les suggestions de Forestal (2008 : 401 ; 405) qui, comme nous l'avons dit, plaide pour une non-neutralité des enseignants en didactique des langues et des cultures.

J'ai eu l'occasion d'observer Joël lorsqu'il utilisait le reportage « Fête des mères : les promos sexistes » avec deux groupes d'apprenants. Les interactions qui ont suivi le visionnage du reportage ont été très différentes d'un groupe à l'autre. Le premier groupe, composé de deux étudiants allemands et d'une étudiante américaine, a majoritairement discuté la question des rapports homme-femme dans la famille et dans la société au sens large. Les échanges au sein du second groupe, composé d'une étudiante néerlandaise et d'un étudiant suisse, ont été plutôt pauvres. Seule la question de la publicité a été abordée, mais la question du sexisme n'a pas vraiment été percutante pour eux, malgré les efforts de Joël pour attirer leur attention sur ce sujet, thématique absolument centrale dans le reportage. Il s'est avéré que le thème du document était peut-être moins universel que je ne le pensais. Comme le panel de cultures d'origine des étudiants à qui sont destinés les reportages est hétéroclite, il aurait probablement été plus judicieux que je choisisse un document à la tonalité moins engagée. Il me semble *a fortiori* que les implicites culturels étaient trop nombreux dans ce document, ce qui m'a semblé inhiber les réactions des apprenants du second groupe.

Suite au visionnage du reportage « Guadeloupe : l'eau potable devient rare pour les habitants », les apprenants ont échangé entre eux, mais ils ont surtout beaucoup sollicité Joël, B. et moi-même pour obtenir plus d'informations sur la question de l'eau en Guadeloupe. La majorité des étudiants avait déjà entendu parler du problème de l'eau, soit en se renseignant sur l'île, soit dans les familles où ils étaient hébergés, soit parce qu'ils avaient eux-mêmes été confrontés à des coupures d'eau ou avaient vu des barrages sur la route installés en contestation à la gestion du problème. Ainsi comme nous l'avons dit en nous référant à Abry et Fiévet (2006 : 8 ; voir p. 31), en contexte homoglotte, la progression linguistique et culturelle des apprenants n'est pas conditionnée uniquement par ce qui se passe en classe, mais aussi par le monde extérieur. Le visionnage de ce reportage portant sur l'environnement immédiat des apprenants a permis de laisser entrer les expériences personnelles des apprenants en classe. Il a offert aux étudiants l'occasion de partager leurs impressions sur la vie en Guadeloupe, mais il a surtout été une opportunité pour les apprenants d'obtenir des éléments de réponse à des questions qui avaient émergé au cours de leur séjour, et ce à travers le document mais aussi grâce aux échanges avec l'enseignant. On retrouve ici la fonction de référent culturel de l'enseignant natif en milieu homoglotte, dont parle Cicurel (2006 : 205 ; voir p. 31). Les échanges autour de ce reportage ont bien permis de tisser un lien entre l'apprentissage en classe et l'apprentissage hors les murs des apprenants. J'estime que dans

l'optique du développement de compétences culturelles, le visionnage de ce reportage a été une réussite dans tous les groupes avec lesquels il a été utilisé. Les apprenants ont pu développer une meilleure compréhension de l'environnement immédiat dans lequel ils se trouvaient, et des contraintes avec lesquelles les Guadeloupéens doivent composer au quotidien. Cela a permis aux apprenants de déconstruire, le cas échéant, certains stéréotypes.

J'ai constaté que Joël et B. n'utilisaient pas les pistes proposées pour déclencher et/ou alimenter l'activité d'interaction orale suite au visionnage des reportages. Tous les deux m'ont dit qu'ils n'en ressentaient pas le besoin, car ils avaient spontanément des idées pour mener l'interaction. J'ai moi-même très peu utilisé les pistes d'interaction que j'avais préparées. Cependant, il m'est difficile de dire si c'est parce que je les avais de toute façon en tête, étant moi-même la conceptrice de la ressource, ou parce que j'étais capable, en tant qu'enseignante et citoyenne, de mener sans support l'interaction dans une démarche transculturelle. En comparant, *a posteriori*, les sujets abordés lors des interactions orales avec les pistes que j'avais proposées, j'ai chaque fois remarqué que certaines pistes de la fiche-enseignant avaient spontanément été développées, et qu'un grand nombre d'autres sujets avaient été discutés.

L'analyse de l'exploitation que j'ai pu faire des reportages que j'avais didactisés ainsi que les retours des apprenants et des autres enseignants les ayant utilisés ont été une étape clé de mon projet ingénierique. En plus de me permettre d'évaluer la pertinence du travail réalisé et l'adéquation avec les objectifs de départ, cela a été l'occasion pour moi de relever des pistes d'améliorations à exploiter. Je vais désormais m'intéresser aux modifications que j'ai pu apporter aux ressources créées afin de les perfectionner.

3.1.3.2. Amélioration du matériel créé et points d'attention pour les nouvelles ressources

Le test des premières ressources en classe m'a permis de voir quelles modifications je pouvais leur apporter, mais aussi et surtout de repérer les points auxquels je devais être attentive pour les ressources suivantes. Ces dernières n'auraient pas nécessairement toutes l'occasion d'être utilisées en classe avant la fin de mon stage, et il était donc important que le modèle type soit validé par son utilisation en contexte.

Suite aux premiers retours des enseignants et des apprenants, la première modification que j'ai effectuée a concerné le nombre de questions. Comme la majorité des utilisateurs des

ressources avaient noté que les questions étaient trop nombreuses, j'ai limité leur nombre à quatorze par document, soit deux ou trois questions de compréhension globale et environ onze questions de compréhension détaillée. Les retours quant à ce changement ont été positifs, et je me suis donc conformée à ces chiffres pour la didactisation des nouveaux reportages (voir la suite des fiches-apprenants, annexe 4 p. 100).

Pour ce qui est des thématiques des reportages, j'ai été attentive à sélectionner des documents qui, bien qu'ils soient nécessairement marqués culturellement, ne fassent pas appel à trop de références culturelles (comme c'est souvent le cas avec l'ironie par exemple). Si, dans une démarche transculturelle, il est essentiel d'amener les apprenants à se décentrer par rapport à leur culture, ce processus peut être chronophage et, pour parvenir à ses fins, l'enseignant doit respecter le rythme d'apprentissage des apprenants. Le document « Fête des mères : les promos sexistes » s'appuyait à un tel point sur ce que Zarate (1986 : 18 ; voir p. 38) appelle les implicites culturels, que cela a sûrement pu entraver le bon déroulement de l'activité et finalement nuire au développement des compétences culturelles des apprenants, selon les groupes avec lesquels il était utilisé. Pour les reportages suivants, mon choix s'est donc porté sur des documents dont le style journalistique était plus sobre et moins engagé (voir tableau 2 pp. 65-66).

En ce qui concerne les fiches-enseignants, Joël m'a explicitement fait savoir qu'il n'avait pas l'impression d'avoir besoin des pistes de didactisation que j'avais proposées pour l'interaction orale pour les deux premiers documents. Il préférerait que je concentre mon travail sur les fiches-apprenants. Selon lui, à partir du moment où les reportages que je sélectionnais étaient assez intéressants et riches culturellement, il estimait avoir le bagage nécessaire pour les utiliser dans une démarche transculturelle. J'ai donc été contrainte d'abandonner cette partie de la didactisation des reportages, qui occupait pourtant une place centrale dans mon projet ingénierique. Ce changement dans la façon de concevoir la didactisation des reportages m'a incitée à être très critique et vigilante dans la sélection des reportages. En effet, la phase de sélection est devenue mon principal levier d'action dans le cadre de cette démarche transculturelle, le reste reposant entièrement sur les savoir-faire et savoir-être des enseignants utilisateurs des ressources. Si cette contrainte a pu être frustrante dans la mise en place de mon projet ingénierique, il semble néanmoins qu'elle était nécessaire pour que le matériel proposé corresponde véritablement aux besoins des enseignants, ce qui était bien sûr

primordial dans ma mission de stage.

Après avoir effectué ce travail d'analyse et d'observation qui m'a permis d'apporter des améliorations aux ressources créées, j'ai didactisé quatre autres reportages : « Nouvelle-Zélande : la semaine de quatre jours payés cinq », « Faire pousser des légumes sans eau, c'est possible », « Chlordécone : le poison des Antilles » et « Chine : tous filmés, tous identifiés ». J'ai pu soit les utiliser moi-même avec des groupes d'apprenants, soit obtenir des retours de Joël ou B. et éventuellement de leurs apprenants. Cela m'a permis d'effectuer quelques modifications, notamment la formulation de certaines questions. Pour les quatre derniers documents que j'ai didactisés, je n'ai malheureusement pas pu avoir de retour sur leur utilisation. Il s'agit des reportages « L'homéopathie déremboursée par la Sécu en 2021 », « L'île grecque de Lesbos face aux migrants », « Reconversion : du bureau au four à pain » et « Guadeloupe : l'hôpital en état d'urgence ». J'ai terminé mon stage en télétravail, et je ne donnais alors plus de cours. J'ai transmis les ressources créées à mon maître de stage, mais il ne les a pas utilisées avec les deux apprenants à qui il donnait encore des cours par correspondance. Joël s'est montré satisfait des documents sélectionnés et de leur didactisation, mais comme ni lui ni aucun autre enseignant du CCL ne les a utilisées, je n'ai pas bénéficié de retours critiques qui m'auraient permis d'améliorer ces ressources, comme cela a été le cas pour les six premiers reportages.

L'utilisation des ressources en classe et les retours des utilisateurs (enseignants et apprenants) m'ont donc permis d'améliorer leur pertinence et leur qualité. Cela m'a permis d'affiner ma perception de ce qu'était un reportage de JT intéressant pour une utilisation dans le contexte spécifique du CCL. J'ai ainsi pu sélectionner et didactiser de nouveaux documents, qui n'ont malheureusement pas tous pu être utilisés au CCL avant la fin de mon stage.

Résumons les différentes étapes de la mise en place de mon projet ingénierique au CCL. Après l'analyse de la méthodologie utilisée par les enseignants du CCL, et plus particulièrement de la façon dont ils utilisent les documents audiovisuels en classe, j'ai pu me concentrer sur les besoins qui pouvaient être les leurs en matière de reportages de JT, dans l'optique d'enrichir leur approche transculturelle. Je me suis aussi entretenue avec les apprenants pour cerner leurs centres d'intérêt, et suite à cette collecte d'informations, j'ai pu passer à l'étape de création de matériel pédagogique. J'ai sélectionné des reportages de JT les

plus pertinents possibles au vu des besoins décelés lors de l'analyse des données collectées. Cette sélection s'est avérée chronophage, mais après le test des deux premiers reportages didactisés, j'ai pu identifier assez précisément quels documents pouvaient s'avérer intéressants dans une démarche transculturelle. Quant à la didactisation des reportages, si les fiches-apprenants dédiées à la compréhension audiovisuelle étaient globalement satisfaisantes, les fiches-enseignants contenant les pistes d'exploitation pour l'interaction orale ne correspondaient pas aux attentes de mon maître de stage. J'ai donc dû revoir ma didactisation et me résigner à cesser de proposer aux enseignants des pistes pour animer les activités d'interaction orale. Je me suis donc concentrée sur l'un des objectifs de ma mission de stage qui était d'augmenter le volume de ressources audiovisuelles disponibles pour les enseignants du CCL et utilisables dans une démarche transculturelle. Nous allons maintenant adopter une posture réflexive pour faire le bilan de ce projet ingénierique.

3.2. Bilan du projet ingénierique

Je vais commencer ce bilan par une analyse critique du projet. Je reviendrai ensuite sur la problématique de ce mémoire pour voir quelles réponses la réalisation de ce projet de stage peut apporter. Enfin, je conclurai en m'intéressant aux modestes apports didactiques pouvant être tirés de la réalisation de ce projet ingénierique.

3.2.1. Analyse critique du projet

Afin d'analyser de façon critique et constructive mon projet ingénierique, je réfléchirai d'abord à la manière dont je l'ai mis en œuvre, puis je tenterai de faire quelques propositions d'améliorations qui auraient permis d'augmenter son efficacité voire sa scientificité.

3.2.1.1. Réflexions sur la mise en place du projet ingénierique

À mon avis, la lacune la plus saillante dans la mise en place de ce projet concerne l'évaluation de l'impact de l'utilisation des ressources que j'ai créées. Vu l'organisation des cours, je me suis rendu compte dès le début de mon stage qu'il ne me serait pas possible d'effectuer, avec un même groupe, un diagnostic de leurs compétences à développer des interactions d'ordre transculturel, suivi de l'utilisation de documents que j'aurais didactisés, puis une phase d'évaluation des compétences développées. De fait, les étudiants restent généralement pour

des périodes assez courtes au CCL (quelques semaines), ce qui rend assez compliquée l'évaluation du développement de compétences d'ordre culturel. De plus, les groupes étaient souvent réorganisés en cours de semaine, soit parce que des apprenants arrivaient ou partaient, soit parce qu'un enseignant estimait que des écarts de niveau s'étaient creusés dans un groupe, ce qui entraînait généralement la réorganisation de tous les groupes alors présents à l'école. En outre, il arrivait que des apprenants s'inscrivent ou se désistent très peu de temps avant leur date de début de cours, ce qui était un facteur d'imprévisibilité supplémentaire quant à l'organisation des cours et des groupes. Cette instabilité, en plus de la petite taille de l'école, m'a empêchée de faire des tests entre, par exemple, un groupe qui aurait utilisé mes documents pendant plusieurs semaines, avec un groupe de référence qui ne les aurait pas utilisés. J'ai donc dû me contenter d'observations plus générales pour jauger de la réussite du projet.

D'autre part, j'ai trouvé très difficile d'évaluer la progression des apprenants dans le développement d'une compétence transculturelle, ce qui complique l'évaluation de la réussite ou de l'échec de mon projet. S'il peut être relativement aisé pour un enseignant de constater les progrès d'un apprenant en interaction orale, il est par contre difficile d'évaluer le développement de compétences transculturelles. Si le fait que les groupes d'apprenants sont très petits au CCL est un avantage pour suivre la progression de chaque étudiant, cela est contrebalancé par le fait que ces derniers effectuent des séjours courts et il est finalement assez difficile d'évaluer cette progression. De plus, comme je l'ai dit plus haut, le contexte d'enseignement/apprentissage homoglotte rend complexe, si ce n'est impossible, de savoir quelle part de la progression est due à l'activité d'apprentissage en classe, et quelle part est due à l'apprentissage qui s'effectue hors les murs.

Maintenant que nous avons vu quelles ont été les difficultés rencontrées lors de la mise en place de ce projet, nous allons réfléchir à quelques pistes d'amélioration que j'aurais pu mettre en place.

3.2.1.2. Propositions d'amélioration

Avant de me lancer dans la conception du matériel, voire avant de centrer mon projet sur la didactisation de reportages de JT dans une démarche transculturelle, j'aurai dû m'assurer auprès de mon maître de stage que le format de la didactisation que j'allais proposer lui

convenait. Si je m'étais aperçue dès le début de la mise en place de mon projet ingénierique que cela ne l'intéressait pas que je propose pour les enseignants des pistes pour l'interaction orale, alors j'aurais pu redéfinir mon projet. Dans ce cas, je pense qu'il aurait été intéressant soit de définir des objectifs différents pour la didactisation des reportages, soit de rester dans une démarche transculturelle mais en proposant du matériel différent, comme par exemple un jeu de société. Je dois dire que j'ai été très surprise quand mon maître de stage m'a fait part de son désintérêt pour la partie de la didactisation concernant l'interaction orale, puisqu'il me semblait évident que vu mon projet de stage, cet aspect de mon travail était essentiel.

Concernant l'utilisation des reportages avec les étudiants, il aurait sûrement été pertinent d'adopter une posture métaculturelle. En explicitant avec les apprenants ce qu'est la notion de transculturel, et en verbalisant la compétence qu'ils étaient en train de développer, ils auraient peut-être adopté une attitude réflexive sur leur conception du monde et des cultures qu'ils auraient pu exprimer comme telle. Ainsi, en mettant en application les recommandations de l'UNESCO que nous avons évoquées (2002 : 8 ; voir p. 35), le cours de langue-culture étrangère leur aurait permis de « [prendre] conscience de la valeur positive de la diversité culturelle » (2002 : 8). Le fait de ne pas dire que les compétences que je cherchais à les aider à développer étaient de l'ordre du culturel a probablement influé sur le contenu des interactions qui émergeaient suite au visionnage des reportages. Si le développement de compétences culturelles était clairement un objectif du côté des enseignants, je ne suis pas certaine que du côté des apprenants cette finalité ait été perçue comme un objectif d'apprentissage. Ce qui, par ailleurs, n'a pas nécessairement empêché le développement de compétences transculturelles, mais elles n'ont probablement pas été intériorisées comme telles par les apprenants.

Il y a un autre facteur de l'enseignement/apprentissage qui m'est cher et qui m'a paru être favorable au développement d'interactions d'ordre (trans)culturel, mais que je n'ai pas pris en considération dans le cadre de ce travail. Il s'agit de la gestion de l'espace dans la classe. Au CCL, les salles sont équipées d'une grande table centrale autour de laquelle s'installent l'enseignant et les apprenants. Je n'ai pas étudié l'impact de cette configuration sur les échanges entre les apprenants, d'une part parce qu'il aurait fallu que je puisse la comparer avec une configuration différente, et d'autre part à cause du volume horaire limité dédié à ce projet. Toutefois, mes observations me laissent penser que cette disposition conviviale a un

impact très positif sur l'état d'esprit des apprenants et les relations qu'ils développent entre eux et avec l'enseignant. Si les étudiants se sont montrés très disponibles pour s'engager dans un échange authentique, c'est possiblement parce que l'organisation de la salle augmente leur sécurité affective. Je me garderai cependant d'assurer cela avec certitude : il s'agit d'impressions personnelles et subjectives que je n'ai pas eu le loisir de documenter. Peut-être aurait-il été intéressant de prendre en compte ce facteur lors de la définition de mon projet.

Maintenant que nous avons fait une analyse critique du projet ingénierique, et que nous avons réfléchi à quelques pistes qui auraient pu le rendre plus performant, il est temps de remonter à la problématique qui a guidé ce travail.

3.2.2. Retours sur la problématique

Nous allons d'abord revenir sur les trois hypothèses émises en première partie de ce mémoire, pour voir si elles peuvent être confirmées, ou si elles doivent au contraire être infirmées. Ces réflexions nous permettront *in fine* de voir quelles réponses peuvent être apportées à la problématique.

3.2.2.1. Vérification des hypothèses de départ

La problématique qui a été le fil rouge de ce travail était la suivante :

Comment sélectionner et didactiser des reportages de journaux télévisés français pour déclencher des interactions orales et faire émerger une réflexion d'ordre (trans)culturelle en classe de FLE chez des apprenants adultes en séjour linguistique en Guadeloupe ?

Ma première hypothèse était qu'au regard du contexte d'enseignement/apprentissage, les documents sélectionnés devraient être porteurs de contenus polémiques, et/ou relatifs à l'environnement guadeloupéen, et/ou dont la *francité* soit un trait marquant. Je pensais que s'ils répondaient à ces critères, les documents permettraient de stimuler des échanges authentiques en français. Il me semble finalement qu'il ne s'agit pas là de critères exhaustifs permettant de s'assurer qu'un reportage va stimuler des échanges authentiques. J'ai en effet pu observer que certains documents que j'avais sélectionnés ne répondaient à aucun de ces critères, comme « Faire pousser des légumes sans eau, c'est possible », et qu'ils avaient cependant permis de nourrir de riches interactions entre les apprenants. Plus que les polémiques ou la *francité*, ce sont les Questions Socialement Vives et les universels-singuliers

qui se sont montrés efficaces pour déclencher des interactions d'ordre transculturel, tout comme les sujets relatifs à l'environnement immédiat des apprenants. Cette hypothèse a orienté mon travail vers une réflexion approfondie concernant le choix des reportages, ce qui a été concluant, mais *a posteriori*, je ne la considère pas comme valide.

Selon ma deuxième hypothèse, le consensus autour du sujet d'un reportage télévisé pouvait être un frein au développement d'interactions entre les apprenants, ce qui allait être contre-productif vu les objectifs recherchés. Au fil de l'utilisation des ressources que j'ai créées, je me suis aperçue que cette hypothèse était en fait inappropriée au contexte. Cette erreur de jugement est peut-être due à un ethnocentrisme de ma part, qui a pu me conduire à considérer que l'on était nécessairement plus ou moins en accord ou en désaccord avec la façon dont était traitée un sujet de reportage de JT. Un consensus implique en effet un accord, au moins tacite, or le visionnage d'un reportage ne provoque pas forcément adhésion ou rejet chez le téléspectateur. Des désaccords manifestes entre certains apprenants ont parfois été moteurs des interactions au sein d'un groupe, comme cela a été le cas lors de l'exploitation du document « Nouvelle-Zélande : la semaine de quatre jours payés cinq » avec un groupe composé de deux jeunes actifs allemands et d'une étudiante états-unienne. Mais souvent, ce sont les convergences de sensibilité entre les apprenants qui ont enrichi les interactions.

J'avais aussi émis l'hypothèse que les reportages de journaux télévisés sont des supports pertinents pour permettre aux apprenants de mieux appréhender les enjeux socio-culturels liés à la France et/ou aux cultures francophones. Je considère que la démarche transculturelle adoptée tout au long de ce travail m'a en fait permis de dépasser cette hypothèse, dans la mesure où les réflexions des apprenants ont été au-delà de la compréhension d'une culture. Il me semble néanmoins qu'en étant confrontés aux documents culturellement marqués que sont les reportages de JT (comme nous l'avons vu avec Compte (2001 : 402) ; voir p. 46), et en développant une réflexion ayant pour point de départ ces documents, les apprenants ont pu s'imprégner des cultures « française » et « guadeloupéenne ». Ils se sont en effet retrouvés dans la peau de téléspectateurs francophones découvrant un reportage à la télévision. Les échanges qui ont suivi et auxquels participait chaque fois l'enseignant natif, dans sa fonction de médiateur (Lepez, 2006 : 262 ; voir p. 31) mais aussi parfois en tant que « « représentant » de la culture-cible » (Cicurel, 2006 : 205 ; voir p. 31) ont contribué à leur meilleure appréhension de la culture dans laquelle le reportage a été produit. Malgré tout, il est difficile

d'évaluer l'impact de l'utilisation d'un certain type de document en classe de langue sur le développement des compétences culturelles, particulièrement sur un court laps de temps. Cela est d'autant plus vrai en contexte homoglotte, où les étudiants sont aussi confrontés à des cultures francophones en dehors de la classe. Dès lors que la classe de langue n'est plus le lieu exclusif de l'apprentissage, les frontières entre la classe et l'extérieur sont brouillées et l'enseignant n'est plus maître de la progression culturelle de l'apprenant, comme nous le faisaient remarquer Abry et Fiévet (2006 : 8 ; voir p.31). Si je pencherais plutôt pour confirmer cette hypothèse, je ne saurais néanmoins la valider suite à la mise en place de ce projet ingénierique relativement court.

À la lumière des résultats issus de la mise en place de mon projet ingénierique, nous venons de discuter les trois hypothèses émises au début de ce mémoire. Voici donc désormais quelques éléments de réponse à la problématique qui a guidé l'élaboration de ce travail.

3.2.2.2. Éléments de réponse à la problématique

Notons d'ores et déjà que ces fragments de réponse, qui se veulent constructifs, soulèvent autant de questions qu'ils apportent de réponses. La mise en place de ce projet ingénierique ne m'a en effet pas permis d'apporter une réponse franche et univoque à ma problématique.

Nous pouvons tout d'abord remarquer que dans le but de déclencher des interactions orales et de faire émerger une réflexion d'ordre (trans)culturelle en classe de FLE chez des apprenants adultes en séjour linguistique en Guadeloupe, utiliser des reportages de JT français s'est avéré pertinent. Pour sélectionner ces reportages, prendre en compte les centres d'intérêt des apprenants est nécessaire. Le concepteur se doit en effet de proposer du matériel intellectuellement stimulant pour les étudiants. Cela participe au maintien de leur motivation pour l'apprentissage de la langue, et augmente leur implication dans les activités pédagogiques. Il est apparu que pour ce public, certaines catégories de thématiques comme les Questions Socialement Vives, les universels-singuliers et les questions relatives à la Guadeloupe seyaient particulièrement bien aux objectifs visés. Il me semble aussi important de souligner que la subjectivité du concepteur ou de l'enseignant joue un rôle non négligeable dans la sélection des documents. Sa sensibilité en tant que citoyen, téléspectateur et professionnel de la didactique lui permet, avec plus de finesse que des critères purement objectifs, de juger de l'adéquation du reportage aux objectifs poursuivis. Si ce constat peut

sembler manquer de rigueur scientifique, il est à mon avis nécessaire de prendre en compte les facteurs humains lorsqu'on travaille dans le domaine des sciences humaines, d'autant plus dans le cadre d'un projet ayant des visées culturelles.

En ce qui concerne la didactisation des reportages, ce travail m'a permis de constater à quel point la prise en compte des préférences et des habitudes des enseignants était importante dans un travail de conception de matériel didactique. Si ma problématique ne soulevait pas cette question, elle m'apparaît *a posteriori* comme essentielle pour proposer une didactisation de documents audiovisuels authentiques pertinents. Le concepteur de contenus pédagogiques a effectivement face à lui deux types d'utilisateurs auxquels son travail doit s'adapter : les apprenants, mais aussi les enseignants. Ces derniers, en tant que responsables des cours qu'ils assurent, sont d'ailleurs les premiers à faire valoir leur droit de regard sur le matériel conçu. Ce sont eux qui décident en dernier lieu d'utiliser ou non les documents à leur disposition. Ce travail m'a donc permis de mettre en lumière la limite d'action du matériel pédagogique dans une démarche transculturelle, puisqu'il peut être supplanté par l'agir professoral des enseignants impliqués dans cette démarche. Dans cette mission de stage, je n'avais pas pris sur cet agir, mais il s'est avéré entrer en synergie avec les effets recherchés dans le cadre de ce travail.

La mise en place de mon projet ingénierique m'a donc permis d'apporter quelques réponses à la problématique qui a guidé ce travail, mais elles restent partielles. Au-delà de cette problématique, je vais désormais m'intéresser à ce qu'a pu apporter ce projet dans le champ de la didactique des langues étrangères.

3.2.3. Apports didactiques du projet

Les reportages de JT se sont révélés être des documents pertinents pour initier de riches interactions entre les apprenants et l'enseignant. En outre, dans le large panel des thématiques traitées dans les reportages de JT, certaines se sont montrées propices à la mise en place d'une démarche transculturelle en classe de langue. Si, dans le contexte d'enseignement/apprentissage du CCL, j'ai pu délimiter certaines de ces catégories de thématiques (les Questions Socialement Vives, les universels-singuliers et l'environnement immédiat du lieu d'enseignement), il ressort néanmoins de la mise en place de ce projet ingénierique que la sélection des reportages est une étape cruciale, mais qui reste assez

subjective. La sensibilité de l'enseignant ou du concepteur de contenus pédagogique ne me semble pas pouvoir être neutralisée par des critères de sélection infaillibles et exhaustifs.

Il s'est aussi avéré que les reportages étaient propices à déconstruire la hiérarchie traditionnellement instaurée en classe entre enseignant et apprenants, et entre les apprenants. Il peut arriver qu'un apprenant soit expert du sujet traité dans le reportage, ou au contraire que ce soit l'enseignant qui soit le plus au fait du sujet. Cette situation favorise le développement d'échanges oraux où les rapports de domination dans l'interaction s'établissent non pas du fait du statut dans la classe de langue (enseignant/apprenant), mais du fait de la connaissance ou de la méconnaissance des thématiques ou des questions soulevées dans le reportage. Cette observation se vérifie également au sein du groupe d'apprenants, entre les « gros parleurs » et les « petits parleurs ». Cette propriété des reportages de JT est très prometteuse dans la mesure où elle peut permettre de rééquilibrer la parole dans un groupe d'apprenants au sein duquel tous ne s'expriment pas avec la même aisance. Par exemple, le visionnage d'un reportage traitant d'un sujet dont un « petit parleur » est expert peut permettre de lui donner un statut plus important au sein du groupe, et donc de valoriser sa prise de parole, pour son contenu. Les « gros parleurs » moins connaisseurs du sujet sont alors forcés de laisser un plus grand espace de parole au « petit parleur » expert du sujet.

Dans la mise en place de mon projet, la double formation des enseignants est aussi apparue comme un atout précieux. Pour rappel, les enseignants qui ont utilisé le matériel didactique que j'ai conçu ont tous deux suivi un parcours universitaire complémentaire à leurs diplômes d'enseignement du Français Langue Étrangère. Joël est diplômé d'une licence en lettres modernes et d'un master en sciences politiques, et B. est diplômée d'une licence en sociologie. Les sujets qui relèvent de leurs thématiques d'études sont des sujets qui leur tiennent particulièrement à cœur, et sur lesquels ils ont des connaissances qui dépassent celles relevant de la culture générale. S'ils n'ont pas ressenti le besoin d'utiliser les pistes de didactisation que j'avais préparées pour animer les interactions orales qui allaient suivre le visionnage des reportages de JT, c'est parce que leurs formations universitaires leur donnaient l'assurance nécessaire pour aborder des thématiques sociales complexes avec les apprenants. Ils étaient en mesure d'apporter aux étudiants des éclairages pertinents sur les thèmes abordés dans les documents sélectionnés. Cette relation entre contenant (la langue française) et contenu (la thématique du reportage) se rapproche de la conception de l'enseignement des

langues tel qu'il est envisagé dans une démarche CLIL (*Content and Language Integrated Learning* ou enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère). L'approche CLIL est généralement destinée à des publics scolaires, mais vu la démarche que j'ai dû adopter pour satisfaire aux besoins du public rencontré au CCL, il me semble que cette même approche pourrait être prometteuse avec les publics (très) qualifiés. Deux propositions de réflexion peuvent être dégagées de ces observations :

- certains publics, pour lesquels une démarche de FOS ou de français professionnel n'est pas adaptée, pourraient bénéficier de la démocratisation de la démarche CLIL ;
- la double formation des enseignants peut, au moins dans certains contextes d'enseignement/apprentissage, être un véritable atout qui a des conséquences positives sur l'apprentissage de la langue.

Le dernier point que je souhaite soulever se rapporte à l'autonomisation des étudiants dans leur apprentissage du français. En effet, les retours des apprenants ont été largement positifs, et certains m'ont fait part de leur intention de continuer à visionner des reportages une fois de retour dans leur pays, pour continuer à progresser en français. Cette réaction témoigne, si ce n'est de l'utilité des reportages pour la progression des compétences en français de ces apprenants, au moins de leur impact positif sur l'attitude des étudiants face à leur apprentissage de la langue et sur leur motivation. Ces retours laissent penser que l'introduction de reportages de JT en classe de Français Langue Étrangère est une piste à exploiter dans la perspective du développement de l'autonomisation des apprenants dans leur apprentissage de la langue.

Pour conclure ce bilan réflexif, synthétisons ses différentes étapes. Tout d'abord, les réflexions sur la mise en place du projet ingénierique ont montré ses faiblesses, notamment en ce qui concerne l'évaluation des résultats obtenus. J'ai ensuite proposé plusieurs pistes d'amélioration qui auraient pu être fructueuses, ce qui m'a permis de compléter l'analyse critique du projet dans sa globalité. Suite à ces considérations, la vérification des hypothèses posées en première partie de ce travail m'a permis d'apporter quelques éléments de réponse à la problématique qui a guidé mon cheminement intellectuel. Le nombre important de facteurs entrant en jeu pour répondre à cette question complexe ne me permet pas de donner une

réponse définitive et complète. Néanmoins, les quelques réponses que la mise en place de ce projet m'a permis de formuler ont servi à dégager de cette recherche quelques considérations didactiques. Il est à présent temps de clore ce travail qui sera pour moi, je l'espère, le point de départ de nombreuses autres réflexions dans le domaine de la didactique du Français Langue Étrangère.

Conclusion

Ce travail reflète la complexité et la richesse du processus de création que j'ai suivi pour concevoir du matériel didactique pour le CCL. Tout au long de ce mémoire, j'ai cherché à répondre aux questions que je me suis posées au fil de la définition puis de la mise en place de ce projet ingénierique. Le travail de conception que j'ai réalisé visait à déclencher des interactions orales d'ordre transculturel entre les apprenants, et je me suis demandé comment sélectionner et didactiser des reportages de JT pour parvenir à cette fin.

Si la mise en place de ce projet ne m'a finalement pas permis de répondre entièrement à la problématique qui a guidé ce mémoire, j'ai tout de même pu mettre en évidence la pertinence de l'utilisation de reportages de journaux télévisés dans une démarche transculturelle. J'ai aussi constaté que l'utilisation de documents s'inscrivant dans certaines thématiques (les QSV, les universels-singuliers et l'environnement immédiat des apprenants) était particulièrement indiquée pour atteindre les objectifs visés par le projet, sans pouvoir néanmoins comparer les résultats à ceux de l'utilisation de reportages ne relevant pas de ces thématiques. Ce travail ne me permet pas non plus de statuer sur la question de la didactisation des reportages de JT dans une démarche transculturelle. Il permet toutefois de souligner que l'agir professoral des enseignants joue un rôle central dans ce type de démarche. En effet, lorsqu'il mène une activité d'interaction orale, l'enseignant peut avoir une influence telle sur le développement des interactions (par ses réactions, ses questions, son attitude, son point de vue, ses connaissances sur le sujet traité, etc.) que l'influence de la didactisation du document authentique servant de support à cette interaction s'en trouve fort amoindrie. Ces considérations mettent d'ailleurs en lumière le rôle de médiateur qui incombe à l'enseignant dans une démarche transculturelle.

Si mon expérience de stage au CCL a été très positive, je noterai toutefois les difficultés que j'ai pu rencontrer pour faire reconnaître par les enseignants du CCL mon projet ingénierique comme un travail à visée scientifique. J'ai pu compter sur leur disponibilité pour la mise en place de ce projet, mais le fait qu'ils considèrent mon travail comme une mission de production de matériel pédagogique, et non comme un travail de conception et de recherche, a parfois compliqué ma tâche d'apprentie-chercheuse. Cette expérience m'a permis de réaliser à

quel point, dans un travail de recherche qui ne se veut pas qu'observant, l'implication des différents acteurs concernés est essentielle. J'ai également perçu combien il pouvait être difficile de concilier deux statuts aux impératifs différents : jeune stagiaire ayant peu d'expérience d'un côté, apprentie-chercheuse en fin de second cycle de l'enseignement supérieur de l'autre. En tant que « stagiaire-apprentie-chercheuse », j'ai parfois été tiraillée entre les exigences professionnelles et universitaires, en parfaite harmonie dans la théorie, mais présentant des discordances dans la pratique.

Dans la mise en place de ce projet, le contexte d'enseignement/apprentissage a beaucoup influé sur mes choix didactiques. Le profil des enseignants et des apprenants, mais aussi la singularité du lieu d'enseignement (un morceau de France bien loin de la Tour Eiffel) ont fortement orienté mon travail de conception. De ce fait, la question de sa transposabilité à des contextes différents se pose, par exemple avec un public qui ne soit pas pluriculturel, ou dans un contexte hétéroglotte, ou avec des enseignants non natifs.

Dans ce travail, je me suis concentrée sur des reportages de JT français. Dans l'optique d'ouvrir aux apprenants les portes de la diversité culturelle que représente l'espace francophone, et dans la continuité du travail effectué, il pourrait également être profitable de compléter le corpus de documents sélectionnés par des reportages de journaux télévisés d'autres pays francophones. Cette remarque m'amène à souligner le fait que l'accessibilité des reportages de JT, pour beaucoup en libre accès sur Internet, est un réel atout pour l'enseignant de FLE. Qu'il enseigne dans un pays non francophone ou dans un environnement où l'accès à des documents intéressants pour la classe de langue peut être compliqué, s'il dispose d'un accès à un internet libre, alors il a à sa disposition cette base conséquente et chaque jour enrichie de documents authentiques culturellement marqués que sont les reportages de JT.

Pour terminer, je souhaite relever que l'implication des enseignants dans une démarche transculturelle est une façon de favoriser l'épanouissement des apprenants. À l'heure des objectifs d'apprentissage et de l'analyse des besoins, de l'évaluation diagnostique et de l'efficacité, je crois qu'il est bon de (se) rappeler que l'acte d'enseigner est avant tout un acte éducatif, qui vise à l'enrichissement de l'esprit et à l'émancipation.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. 2017. *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abry, D. & Fiévet, M. 2006. Préface. In D. Abry & M. Fiévet (coords.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, pp. 7-9.
- Bange, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°1, pp. 53-85. En ligne : <http://journals.openedition.org/aile/4875> consulté le 12/04/2020.
- Beacco, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Blaise, M. 2008. De la pluralité culturelle à la transculturalité. L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°152, pp. 451-462.
- Boiron, M. 2018. L'interculturel en classe au quotidien. *Le français dans le monde*, n°415, pp. 50-51.
- Cadet, L. & Causa, M. 2006. Aises et malaises des enseignants natifs en contexte homoglotte : constats et perspectives de formation. In D. Abry & M. Fiévet (coords.) *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, pp. 243-253.
- Castellotti, V. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2006. Agir professoral en milieu homoglotte et francité. In D. Abry & M. Fiévet (coords.) *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, pp. 195-211.
- Compte, C. 2001. Décoder le journal télévisé : Une stratégie pour l'apprenant de langue. *Französisch Heute*, n°32, pp. 400-408.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. [1997] 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/272747782_Compétence_plurilingue_et_pluriculturelle consulté le 28/04/2020.
- Cuche, D. 2016. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. 2015. Multiculturel interculturel, transculturel... *Le français dans le monde*, n°398, p. 19.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY : Guilford Press.
- Defays, J.-L. 2018. *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Wavre, Belgique : Mardaga.

- Demougin, F. 2008. La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes. *Tréma*, n°30, pp. 101-111. En ligne : <https://doi.org/10.4000/trema.427> consulté le 26/03/2020.
- Doriac, F. 2009. Lame de fond à la Guadeloupe. *Le Monde Diplomatique*, Mars 2009, p. 23. En ligne : <https://www.monde-diplomatique.fr/2009/03/DORIAN/16894> consulté le 12/03/2020.
- Dubois, M., Kamber, A. & Skupien Dekens, C. 2010. Introduction: L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères. *Bulletin vals-asla*, n°92, pp. 1-7.
- Erard, Y. 2010. L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde : document à interpréter ou exemple à suivre? *Bulletin vals-asla*, n°92, pp. 57-86.
- Forestal, C. 2008. L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°152, pp. 393-410.
- Germain, C. 2015. Le concept universel-singulier de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues. *Synergies Europe*, n°10, pp. 141-151. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Europe10/germain.pdf> consulté le 29/03/2020.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Grégoire, M. 2018. *Grammaire progressive du français - Débutant (A1)*. Paris : CLE International.
- Grégoire, M. & Thievenaz, O. 2017. *Grammaire progressive du français – Intermédiaire (A2/B1)* Paris : CLE International.
- Holec, Henri. 1990. Des documents authentiques pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, pp. 65-74.
- Legardez, A. 2006. Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repère. In A. Legardez & L. Simonneaux (dirs.), *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux (France) : ESF, pp. 19-32.
- Lemaire, E. 2012. Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies*, n°45-46, pp. 205-218. DOI : <https://doi.org/10.7202/1009903ar> consulté le 28/04/2020.
- Lepez, B. 2006. Exigences d'apprentissage en matière de compétence plurilingue et pluriculturelle en milieu homoglotte. In D. Abry & M. Fiévet (coords.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, pp. 257-268.
- Lévi-Strauss, C. 1952. *Race et histoire*. Paris : UNESCO.
- L'Obs. 2009. *L'histoire de la Guadeloupe en 15 dates*. En ligne : <https://www.nouvelobs.com/societe/guadeloupe-dom-la-crise/20090219.OBS5445/l-histoire-de-la-guadeloupe-en-15-dates.html> consulté le 12/03/2020.
- Lochard, G. 2009. *La télévision. Une machine à communiquer*. Paris : CNRS Editions.
- Mérieux, R., Lainé, E., & Loiseau, Y. 2009. *Latitudes 2. Méthode de français*. Paris : Didier FLE.
- Mérieux, R. & Loiseau, Y. 2008. *Latitudes 1. Méthode de français*. Paris : Didier FLE.
- Observatoire de la langue française. 2019. *La langue française dans le monde 2015-2018*. Paris : Gallimard. En ligne : https://www.francophonie.org/sites/default/files/2020-02/Edition%202019%20La%20langue%20francaise%20dans%20le%20monde_VF%202020%20.pdf consulté le 08/03/2020.

- Pekarek Doehler, S. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°12. En ligne : <https://journals.openedition.org/aile/934> consulté le 29/03/2020.
- Puren, C. 2014. *L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langue-cultures : trois grandes "logiques" différentes*, version longue de Puren, C. 2013. Les documents, supports pour enseigner, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 508, Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques, pp. 19-20. En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014c/> consulté le 26/04/2020.
- Pustka, E. 2007. Le mythe du créole L1 – et la naissance du français régional aux Antilles. *Romanistisches Jahrbuch*, Vol 57. pp. 60-83.
- Reboul, O. 2018. Chapitre VII. Les valeurs et l'éducation. In O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 96-118.
- Régnier, F. 1967. Les événements de la Guadeloupe ont mis en évidence la précarité de la situation économique des îles. *Le Monde Diplomatique*, Octobre 1967, p. 11. En ligne : <https://www.monde-diplomatique.fr/1967/10/REGNIER/28047> consulté le 12/03/2020.
- Rémon, J. 2012. Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ?. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXI N° 2, pp. 90-102. En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/2702> consulté le 21/03/2020.
- Rousseaux, F. 2018. Anne-Sophie Lapix à Médias en Seine : «Le 20 Heures a encore de l'avenir». *Le Parisien*, 22 Novembre 2018. En ligne : <http://www.leparisien.fr/culture-loisirs/tv/anne-sophie-lapix-a-medias-en-seine-le-20-heures-a-encore-de-l-avenir-22-11-2018-7949826.php> consulté le 17/04/2020.
- Ruffin, F. 2009. Une flammèche obstinée a embrasé la Guadeloupe. *Le Monde Diplomatique*, Novembre 2009, pp. 4-5. En ligne : <https://www.monde-diplomatique.fr/2009/11/RUFFIN/18428> consulté le 12/03/2020.
- Thievenaz, J. 2017. Chapitre 7. Repérer l'étonnement : un enjeu pour la recherche en formation des adultes. In J. Thievenaz, *De l'étonnement à l'apprentissage: Enquêter pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 149-201.
- UNESCO. 2002. *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160/PDF/127160qaa.pdf.multi.page=3> consulté le 02/04/2020.
- Valdman, A. 1978. *Le créole : structure, statut et origine*. Nice : Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles.
- Von Münchow, P. 2004. *Les journaux télévisés français et allemands. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Sitographie

- Conseil Régional de la Guadeloupe. s.d. *La Guadeloupe, terre d'histoire*. En ligne : <https://www.regionguadeloupe.fr/ma-region-un-territoire/un-territoire-a-decouvrir/terre-dhistoire/> consulté le 12/03/2020.
- Eberhard, D., Simons, G., & Fennig, C. (eds.). 2020. *Ethnologue: Languages of the World*. (23^{ème} éd). Dallas, Texas : SIL International. En ligne : <https://www.ethnologue.com/country/GP/languages> consulté le 08/03/2020.
- La Maison Des Journalistes. s.d. *Le lexique de Renvoyé Spécial : les mots du Journaliste*. En ligne : <https://www.maisondesjournalistes.org/glossaire-journalisme/> consulté le 13/04/2020.
- Larousse. 2020a. Francité. *Le dictionnaire Larousse en ligne*. Paris : Société Éditions Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/francit%0c3%a9/35044?q=francit%0c3%a9#35013> consulté le 10/03/2020.
- Larousse. 2020b. Extrinsèque, *Dictionnaires de français, Larousse.fr*. Paris : Société Editions Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/extrins%0c3%A8que/32511> consulté le 15/04/2020.
- Larousse. 2020c. Intrinsèque, *Dictionnaires de français, Larousse.fr*. Paris : Société Editions Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intrins%0c3%a8que/44001?q=intrins%0c3%a8que#43925> consulté le 15/04/2020.
- Larousse. 2020d. Motivation, *Dictionnaires de français, Larousse.fr*. Paris : Société Editions Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784?q=motivation#52643> consulté le 15/04/2020.
- Larousse. 2020e. Journal, *Dictionnaires de français, Larousse.fr*. Paris : Société Editions Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/journal/45035/locution?q=journal#173379> consulté le 17/04/2020.
- Ministère des Outre-Mer. 2016. *Guadeloupe - Histoire*. En ligne : <http://www.outre-mer.gouv.fr/guadeloupe-histoire> consulté le 12/03/2020.

Sigles et abréviations utilisés

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CCL : Centre Caribéen de Langues

CLIL : *Content and Language Integrated Learning* ou enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère

DAEFLE : Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français comme Langue Étrangère

DROM : Départements et Régions d'Outre-Mer

FAO : Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture

FLE : Français comme Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

FS : Français de Spécialité

JT : Journal Télévisé

L1 : Langue première

LM : Langue Maternelle

OFII : Office Français de l'Intégration et de l'Immigration

QSV : Questions Socialement Vives

SDT : *Self-Determined Theory* ou théorie de l'auto-détermination

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Table des annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens.....	93
Annexe 2 : Premières fiches-apprenants.....	94
Annexe 3 : Premières fiches-enseignants.....	96
Annexe 4 : Fiches-apprenants.....	100

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens

Statut	Nom	Date	Durée approximative	Lieu	Conditions d'entretien
Directeur du CCL et enseignant	Joël	16/12/2020	30 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Après la matinée de cours
		20/01/2020	35 minutes	Sainte-Anne (Restaurant Chez Tatie Clotilde)	Après la pause déjeuner
Enseignante	B.	10/01/2020	20 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Après la matinée de cours
Étudiante	I.	29/11/2019	10 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Pendant la pause didactique
Étudiant	S.	05/12/2019	15 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Après la matinée de cours
Étudiante	A.	12/12/2019	20 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Pendant la pause didactique
Étudiant	D.	23/12/2019	20 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Pendant la pause didactique
		25/02/2020	10 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Pendant la pause didactique
Étudiante	K.	09/01/2020	10 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Après la matinée de cours
Étudiant	D.	14/01/2020	10 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Pendant la pause didactique
Étudiant	S.	15/01/2020	15 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Après la matinée de cours
Étudiant	B.	23/01/2020	10 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Après la matinée de cours
Étudiante	K.	06/02/2020	10 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Pendant la pause didactique
Étudiante	T.	18/02/2020	20 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Pendant la pause didactique
Étudiant	M.	19/02/2020	15 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Après la matinée de cours
Étudiante	S.	27/02/2020	10 minutes	Sainte-Anne (CCL)	Pendant la pause didactique

Annexe 2 : Premières fiches-apprenants

Guadeloupe : l'eau potable devient rare pour les habitants

Compréhension globale

1. À quel problème sont confrontés les Guadeloupéens ?
2. En Guadeloupe, ce problème est : exceptionnel / fréquent

Compréhension détaillée

1. Le premier habitant interviewé n'a pas d'eau :
 - une fois tous les 4 jours
 - 4 jours par semaine
 - exceptionnellement depuis 4 jours
2. Quel est le premier signe que l'eau courante va bientôt revenir ?
3. Le lave-linge ne fonctionne plus à cause des coupures d'eau. VRAI FAUX
4. Quand il n'y a pas d'eau courante, la famille se lave :
 - à la laverie
 - aux toilettes
 - à la rivière
5. Dans la clinique, qu'est-ce qui a été annulé à cause des coupures d'eau ?
6. Depuis combien de temps les canalisations n'ont pas été entretenues ?
7. Pour remettre le réseau d'eau en état, quel est le budget nécessaire ?
8. Qu'est-ce qui pollue l'eau en Guadeloupe ?
9. Le charbon actif :
 - sert à filtrer l'eau
 - pollue l'eau
 - sert à conserver l'eau plus longtemps
10. La station d'épuration :
 - est très ancienne
 - n'a jamais fonctionné
 - est en construction
11. Où se déversent les eaux usées ?
12. Quelle est la proportion de stations d'épurations qui ne sont pas aux normes ?

Reportage : V. Heurtel, P. Maire, V. Castel – France 2 (14/10/2019)

https://www.francetvinfo.fr/societe/guadeloupe-l-eau-potable-devient-rare-pour-les-habitants_3658925.html

Fête des mères : les promos sexistes

Compréhension globale

1. Pour quelle occasion les marques proposent-elles des réductions ?
2. Sur quels types de produits y a-t-il des promotions ?
3. Le journaliste trouve que c'est une démarche positive. VRAI FAUX

Compréhension détaillée

1. Les images en noir et blanc ont été tournées dans les années 60. VRAI FAUX
2. D'après le journaliste, à qui sont destinés les produits en promotion ?
3. Sur les réseaux sociaux, les commentaires concernant ces publicités sont positifs ou négatifs ?
4. Pour Fatima Benomar, les femmes sont encore considérées comme des ménagères. VRAI FAUX
5. D'après le journaliste, les marques font ces promotions parce que c'est intéressant économiquement. VRAI FAUX
6. À la période de la fête des mères, on vend plus d'électroménager que d'habitude. VRAI FAUX
7. Selon Philippe Moati, ces promotions sont une bonne stratégie marketing qui n'a que des avantages. VRAI FAUX
8. Le journaliste suggère que les marques fassent aussi des promotions sur les perceuses et barbecues pour la fête des mères. VRAI FAUX

Reportage : J. Duponchel, M-P. Cassignard, S. Gripon, M. Niewenglowski, B.Baubit, M. Le Rue – France 2 (26/05/2018)
https://www.francetvinfo.fr/societe/droits-des-femmes/fete-des-meres-les-promos-sexistes_2771645.html

Annexe 3 : Premières fiches-enseignants

Guadeloupe : l'eau potable devient rare pour les habitants

Compréhension globale

1. À quel problème sont confrontés les Guadeloupéens ?
Des coupures d'eau (0:09)
2. En Guadeloupe, ce problème est : ~~exceptionnel~~/ **fréquent (0:01)**

Compréhension détaillée

1. Le premier habitant interviewé n'a pas d'eau :
 - une fois tous les 4 jours
 - 4 jours par semaine (0:14)**
 - exceptionnellement depuis 4 jours
2. Quel est le premier signe que l'eau courante va bientôt revenir ?
Le bruit de l'eau dans les canalisations (0:39)
3. Le lave-linge ne fonctionne plus à cause des coupures d'eau.
VRAI FAUX "Le lave-linge a rendu l'âme" (0:54)
4. Quand il n'y a pas d'eau courante, la famille se lave :
 - à la laverie
 - aux toilettes
 - à la rivière (1:08)**
5. Dans la clinique, qu'est-ce qui a été annulé à cause des coupures d'eau ?
Toutes les opérations prévues au bloc (1:21)
6. Pour remettre le réseau d'eau en état, quel est le budget nécessaire ?
Près d'un milliard d'euros (1:53)
7. Depuis combien de temps les canalisations n'ont pas été entretenues ?
Depuis 50 ans (1:59)
8. Qu'est-ce qui pollue l'eau en Guadeloupe ?
Les pesticides (2:34)
9. Le charbon actif :
 - sert à filtrer l'eau (3:13)**
 - pollue l'eau
 - sert à conserver l'eau plus longtemps
10. La station d'épuration :
 - est très ancienne
 - n'a jamais fonctionné (3:42)**
 - est en construction
11. Où se déversent les eaux usées ?
Dans la mer (3:46)
12. Quelle est la proportion de stations d'épurations qui ne sont pas aux normes ?
Les deux tiers (4:00)

Reportage : V. Heurtel, P. Maire, V. Castel – France 2 (14/10/2019)

https://www.francetvinfo.fr/societe/guadeloupe-l-eau-potable-devient-rare-pour-les-habitants_3658925.html

Pistes pour l'interaction orale

Questions

- Que savez-vous à propos des problèmes d'eau en Guadeloupe ? Y avez-vous été confronté ?
- Selon vous, l'eau doit-elle être considérée comme un bien commun ou comme une marchandise ?
- Selon vous, quelle est la meilleure façon de gérer l'accès à l'eau potable ? Gestion par l'état, par des compagnies privées, autre ?
- Qui est responsable de l'accès à l'eau potable ?
- Pensez-vous que l'environnement devrait avoir un statut juridique reconnu ?
- Les coupures d'eau sont fréquentes en Guadeloupe et dans d'autres départements d'outre-mer, mais pas en métropole. Que pensez-vous de cette différence d'accès au service public ? Selon vous, d'où peut venir cet écart ? Que faudrait-il faire pour le réduire ?
- Que pensez-vous de l'utilisation de pesticides dangereux pour la santé dans l'agriculture ?

Thématiques

- L'accès à l'eau potable et aux « biens » de première nécessité
- La privatisation des services publics
- Les conséquences du mauvais accès à l'eau potable sur différentes sphères de la vie privée/publique
- Les conséquences de l'agriculture intensive sur l'accès à l'eau potable
- Les territoires français d'outre-mer et leur gestion
- Les revendications sociales en Guadeloupe
- Les conséquences des activités de l'Homme sur l'environnement

Reportage : V. Heurtel, P. Maire, V. Castel – France 2 (14/10/2019)

https://www.francetvinfo.fr/societe/guadeloupe-l-eau-potable-devient-rare-pour-les-habitants_3658925.html

Fête des mères : les promos sexistes

Compréhension globale

1. Pour quelle occasion les marques proposent-elles des réductions ?
La fête des mères (Titre)
2. Sur quels types de produits y a-t-il des promotions ?
Les produits d'entretien de la maison / L'électroménager (0:01)
3. Le journaliste trouve que c'est une démarche positive.
~~VRAI~~ FAUX "Une opération marketing qui peut paraître de mauvais goût" (0:46)

Compréhension détaillée

1. Les images en noir et blanc ont été tournées dans les années 60.
~~VRAI~~ FAUX En 2018 (0:14)
2. D'après le journaliste, à qui sont destinés les produits en promotion ?
Aux femmes ("À Madame") (0:00)
3. Sur les réseaux sociaux, les commentaires concernant ces publicités sont positifs ou négatifs ?
Négatifs : colère/boniches/sexisme/niais (0:21)
4. Pour Fatima Benomar, les femmes sont encore considérées comme des ménagères.
~~VRAI~~ FAUX (0:38)
5. D'après le journaliste, les marques font ces promotions parce que c'est intéressant économiquement.
~~VRAI~~ FAUX "Une opération marketing [...] qui obéit à une réalité économique" (0:46)
6. À la période de la fête des mères, on vend plus d'électroménager que d'habitude.
~~VRAI~~ FAUX "L'électroménager connaît un pic de vente à cette période "(0:57)
7. Selon Philippe Moati, ces promotions sont une bonne stratégie marketing qui n'a que des avantages.
~~VRAI~~ FAUX "Cette stratégie promotionnelle peut s'avérer très dangereuse pour les marques et les grandes surfaces selon cet économiste" (1:13)
8. Le journaliste suggère que les marques fassent aussi des promotions sur les perceuses et barbecues pour la fête des mères.
~~VRAI~~ FAUX Ironie : "Les marques feront-elles preuve d'autant d'imagination pour la fête des pères ?" (1:31)

Reportage : J. Duponchel, M-P. Cassignard, S. Gripon, M. Niewenglowski, B.Baubit, M. Le Rue – France 2 (26/05/2018)

https://www.francetvinfo.fr/societe/droits-des-femmes/fete-des-meres-les-promos-sexistes_2771645.html

Pistes pour l'interaction orale

Questions

- Existe-t-il une fête équivalente dans votre pays ? Si oui, offrez-vous des cadeaux à cette occasion ? Quels types de cadeaux ?
- Quelle serait la réaction de votre mère/soeur/conjointe/femme/meilleure amie(/votre réaction pour les femmes) si on lui offrait de l'électroménager pour la fête des mères ? Pourquoi ?
- Avez-vous déjà été confronté à du sexisme ? Si oui, où : dans la rue, au travail, dans les transports ? Quelle a été votre réaction ?
- Selon vous, qu'est-ce qui participe à la création de stéréotypes sur le genre ?
- Selon vous, l'argument économique pour la mise en place d'une telle campagne publicitaire est-il valable ?
- Vous est-il déjà arrivé de boycotter un produit ou une marque pour des raisons d'éthique ?
- Quelles solutions vous semblent les plus efficaces pour lutter contre le sexisme ?
- Pensez-vous que la publicité puisse être utilisée de façon positive pour déconstruire certains stéréotypes ?

Thématiques

- Le sexisme et le sexisme dit « ordinaire »
- Les associations sexe/couleurs (bleu pour les garçons et rose pour les filles), sexe/métiers (une secrétaire et un directeur), sexe/qualités (une femme douce et un homme brave), etc.
- La genrification des tâches et des activités
- La féminisation des noms de métiers
- Les inégalités salariales entre femmes et hommes
- L'impact de la publicité sur la société, notamment sur la création, le maintien et/ou la destruction de stéréotypes
- Éthique et société de consommation
- La récupération "marketing" de certaines célébrations (Noël, Fête des mères/pères, etc.)

Reportage : J. Duponchel, M-P. Cassignard, S. Gripon, M. Niewenglowski, B. Baubit, M. Le Rue – France 2 (26/05/2018)

https://www.francetvinfo.fr/societe/droits-des-femmes/fete-des-meres-les-promos-sexistes_2771645.html

Annexe 4 : Fiches-apprenants

Chlordécone : le poison des Antilles

Compréhension globale

1. Qu'est-ce que le chlordécone ?
2. Quel est le problème avec l'utilisation du chlordécone ?

Compréhension détaillée

1. Le chlordécone a commencé à être utilisé il y a : 140 ans / 40 ans / 4 ans.
2. Quelle est la proportion d'Antillais contaminés par le chlordécone ?
3. Selon Claude Jaffart, dans les plantations, tous les ouvriers portaient des masques quand ils manipulaient le chlordécone. VRAI FAUX
4. Pour Claude Jaffart, l'Etat aurait dû :
 - informer de la dangerosité du chlordécone
 - interdire le chlordécone
 - interdire les bananeraies
5. Depuis combien de temps le chlordécone est-il interdit ?
6. Aujourd'hui, le chlordécone a totalement disparu des Antilles. VRAI FAUX
7. Quand on fait ses courses au marché, est-il facile de savoir si un produit est contaminé ?
8. Au CHU de Pointe-à-Pitre, on a enregistré 500 cas de cancer de la prostate depuis l'interdiction du chlordécone. VRAI FAUX
9. En quelle année l'effet cancérogène du chlordécone a-t-il été reconnu ?
10. Les Etats-Unis ont interdit le chlordécone avant la France. VRAI FAUX
11. Pour Maître Durimel, la santé des populations a été sacrifiée pour les intérêts économiques. VRAI FAUX
12. Jean-Michel Emmanuel a toujours refusé d'utiliser du chlordécone. VRAI FAUX

Reportage : V. Heurtel, B. Rimbart, H. Possetto – France 2 (13/06/2018). En ligne : https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/metiers/agriculture/chlordecone-le-poison-des-antilles_2800237.html

Chine : tous filmés, tous identifiés

Compréhension globale

1. De quoi sont capables les caméras dont on parle ?
2. Ce système n'est utilisé que par la police. VRAI FAUX

Compréhension détaillée

1. Comment les Chinois appellent-ils ce système ?
2. De quoi sont dotées les caméras ?
3. Quel est le prix de l'amende pour quelqu'un qui traverse au feu rouge ?
4. Y a-t-il des lois sur la vie privée en Chine ?
5. Les 3 personnes interrogées sont favorables à l'utilisation de ces caméras. VRAI FAUX
6. Que développe la start-up "Face++" ?
7. La start-up a 600 employés. VRAI FAUX
8. Combien d'arrestations y a-t-il eu grâce au logiciel ?
9. Statistiquement, quel est le risque d'erreur de la machine ?
10. Statistiquement, quel est le risque d'erreur d'un humain ?
11. Citez 3 autres exemples de l'utilisation de la reconnaissance faciale.
12. Qui organise ce système ?

Envoyé spécial à Xi'an (Chine) : Arnaud Miguet – France 2 (05/02/2018). En ligne :

https://www.francetvinfo.fr/monde/chine/chine-tous-filmes-tous-identifies_2595868.html

Nouvelle-Zélande : la semaine de 4 jours payés 5 !

Compréhension globale

1. Où a été instaurée la semaine de 4 jours payés 5 ?
2. Est-ce que ce système fonctionne bien ?

Compréhension détaillée

1. Combien y a-t-il d'employés dans l'entreprise ?
2. Depuis que la semaine de 4 jours a été instaurée, les employés peuvent terminer leurs dossiers chez eux. VRAI FAUX
3. Pour augmenter la productivité, on encourage les salariés à écrire moins de mails. VRAI FAUX
4. Selon Adrian Chapman, où peut-on organiser les réunions pour augmenter la productivité ?
5. Qui est Andrew Barns ?
6. Où était-il lorsqu'il a eu l'idée d'instaurer la semaine de 4 jours ?
7. De combien ont augmenté les taux d'engagement, de loyauté et d'autonomie pendant la période d'essai ?
8. Le taux de stress a augmenté de 15%. VRAI FAUX
9. Quel est le métier de l'amie de Reghan, qui est interviewée ?
10. Pourquoi ne pourrait-elle pas travailler moins en gardant le même salaire ?
11. Pour le patronnat néo-zélandais, ce système pourrait être appliqué aux ouvriers. VRAI FAUX
12. Dans le monde, combien d'entreprises s'intéressent à la semaine de 4 jours ?

Envoyé spécial à Auckland (Nouvelle-Zélande) : Hakim Abdelkhalek – France 2 (23/10/2019). En ligne :

https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/carriere/vie-professionnelle/sante-au-travail/nouvelle-zelande-ils-travaillent-4-jours-et-sont-payes-5_3672259.html

Faire pousser des légumes sans eau, c'est possible

Compréhension globale

1. Quel est l'exploit réalisé par le maraîcher dont on parle dans le reportage ?
2. Comment est le climat dans sa région ?

Compréhension détaillée

1. Que fait ce maraîcher si ses plants de tomates sont malades ?
2. Combien de kilos de tomates récolte-t-il par mètre carré ?
3. Et pour les tomates industrielles, quelle est la production par mètre carré ?
4. Pour que les plantes deviennent résistantes, il utilise une technique :
 - de sélection
 - de modification génétique
 - d'hybridation
5. Pascal ne vend plus ses fruits et légumes. Que vend-il désormais ?
6. Selon Pascal, les plantes transmettent des informations à leur descendance. VRAI FAUX
7. Isabelle Goldringer est :
 - agricultrice
 - scientifique
 - vendeuse
8. L'inconvénient des semences paysannes, c'est que :
 - elles coûtent plus cher que les semences industrielles
 - elles sont moins résistantes que les semences industrielles
 - elles produisent moins que les semences industrielles
9. De quel type de semences est issu le maïs qui a été détruit ?
10. De quel type de semences est issu le maïs qui a résisté ?
11. Pour Armand Duteil, les semences paysannes ne sont pas intéressantes économiquement.
VRAI FAUX

Reportage : Y. Junqua, E. Denis, F. Chevre, A. D'Abriègeon - France 2 (07/09/2015). En ligne : https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/metiers/agriculture/faire-pousser-des-legumes-sans-eau-c-est-possible_1074079.html

Guadeloupe : l'hôpital en état d'urgence

Compréhension globale

1. Dans quelle ville se situe l'hôpital ?
2. À quel problème est confronté l'hôpital ?

Compréhension détaillée

1. Quel est l'intrus ? Hôpital / CHU / Pharmacie / Clinique
2. Quel service de l'hôpital est installé sous la tente ?
3. Combien de personnes sont hospitalisées sous la tente ?
4. Comment est garantie la confidentialité entre les patients ?
5. Qu'est ce qui a détruit une partie de l'hôpital ? Quand ?
6. Avant l'incendie, il n'y avait pas de pénurie de médicaments. VRAI FAUX
7. Que doivent faire les médecins pour obtenir des médicaments ?
8. Selon les syndicats, de quel pourcentage a augmenté le taux de mortalité à l'hôpital entre la période du reportage et la même période l'année précédente ?
9. Quelle est la spécificité de la médecin nommée à la tête de l'ARS ?
10. Pour résoudre le problème, certains services de l'hôpital vont être déplacés vers d'autres hôpitaux de Guadeloupe. VRAI FAUX
11. Combien d'euros le ministère de la santé a-t-il débloqué pour résoudre le problème ?

Reportage : A. Jolly, C-M. Denis, P. Goldmann - France 2 (27/03/2018). En ligne :

https://www.francetvinfo.fr/sante/guadeloupe-l-hopital-en-etat-d-urgence_2677290.html

L'île grecque de Lesbos face aux migrants

Compréhension globale

1. On parle de la frontière entre quels pays ?
2. Pourquoi des migrants essaient-ils de venir sur cette île ?

Compréhension détaillée

1. De quel pays sont les policiers qui ont affronté des migrants ?
2. La Turquie ne retiendra pas les migrants qui passent par la terre. VRAI FAUX
3. La Turquie ne retiendra pas les migrants qui passent par la mer. VRAI FAUX
4. De qui les habitants de Lesbos attendent-ils de l'aide ?
5. De quand datent les souffrances liées à l'immigration sur l'île ?
6. Qui a violemment pris pour cible des migrants ?
7. À Lesbos, la situation : s'améliore / se dégrade.
8. Combien de migrants vivent sur cette île ?
9. Le centre d'accueil peut encore accueillir 5 fois plus de personnes. VRAI FAUX
10. Les habitants réclament l'ouverture d'un nouveau camp pour les migrants. VRAI FAUX
11. De quel pays est originaire la jeune femme interviewée ?
12. Les garde-côtes ont tiré à côté du bateau dans lequel elle était. VRAI FAUX

Reportage : A. Basar, E. Fourny, S. Roland – France 3 (07/03/2020). En ligne : <https://www.lci.fr/international/video-l-ile-grecque-de-lesbos-face-aux-migrants-2147406.html>

Reconversion : du bureau au four à pain

Compréhension globale

1. Pourquoi Jean-Marc Portier a-t-il changé de métier ?
2. Est-il heureux de sa reconversion professionnelle ?

Compréhension détaillée

1. À quelle heure se lève Jean-Marc Mortier ?
2. Depuis combien de temps travaille-t-il dans sa boulangerie ?
3. Quel était l'ancien métier de Jean-Marc Mortier ?
4. Qu'est-ce qui manquait à Jean-Marc dans son ancien métier ?
5. Jean-Marc travaille avec une grosse équipe dans son atelier. VRAI FAUX
6. Pendant ses premiers jours de formation, Jean-Marc cherchait en permanence à s'asseoir.
VRAI FAUX
7. Combien a-t-il de salariés ?
8. Jean-Marc a employé sa belle-mère parce qu'elle n'avait pas de travail. VRAI FAUX
9. Depuis qu'il a changé de métier, les revenus de Jean-Marc ont : augmenté / diminué.
10. Après le travail, que fait Jean-Marc ?

Reportage : A. Richier, R. Chapelard, T. Gauthier - France 2 (16/03/2018). En ligne :
https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/reconversion-professionnelle/reconversion-du-bureau-au-four-a-pain_2660178.html

L'homéopathie déremboursée par la Sécu en 2021

Compréhension globale

1. Avant 2019, quand on achetait de l'homéopathie en France, l'état payait une partie de ce médicament. VRAI FAUX
2. Pour quelle raison l'homéopathie ne sera plus remboursée par la Sécu ?

Compréhension détaillée

1. Tout le monde est d'accord pour dire que l'homéopathie ne doit plus être remboursée. VARI FAUX
2. Jusqu'en 2019, à quel taux l'homéopathie était-elle remboursée par la Sécu ?
3. Quelles seront les conséquences de cette mesure pour la première femme interviewée ?
4. La deuxième femme interviewée ne pourra plus se soigner avec de l'homéopathie à cause de cette mesure. VRAI FAUX
5. Qui a recommandé le déremboursement de l'homéopathie ?
6. Dans quel département le laboratoire Boiron a-t-il son siège ?
7. Pour Bruno Bonnell, les gens remplaceront l'homéopathie par d'autres médicaments, donc le coût pour la Sécurité Sociale restera le même. VRAI FAUX
8. Pour Olivier Véran, l'argent ainsi économisé par la Sécurité Sociale permettra de rembourser d'autres médicaments plus efficaces. VRAI FAUX
9. Que demandent les laboratoires Boiron ?

Reportage : s.n. - France 3 (10/07/2019). En ligne : https://www.francetvinfo.fr/sante/medicament/homeopathie/l-homeopathie-deremboursee-par-la-secu-en-2021_3529433.html

Table des matières

Remerciements.....	3
Déclaration anti-plagiat.....	4
Sommaire.....	5
Introduction.....	6
Partie 1 - Présentation du contexte de stage.....	8
1.1. Le Centre Caribéen de Langues.....	9
1.1.1. Contexte socio-culturel et linguistique.....	9
1.1.1.1. Brève histoire de la Guadeloupe.....	9
1.1.1.2. Contexte linguistique.....	10
1.1.2. La structure.....	11
1.1.2.1. Présentation de l'école.....	11
1.1.2.2. Organisation de la structure.....	12
1.1.2.3. Les cours proposés au Centre Caribéen de Langues.....	13
1.1.3. Présentation des apprenants et des enseignants.....	15
1.1.3.1. Profils des étudiants.....	15
1.1.3.2. Les enseignants.....	17
1.2. Émergence d'une problématique liée au projet de stage.....	18
1.2.1. Le stage.....	18
1.2.1.1. La mission de stage.....	18
1.2.1.2. Affinement du projet.....	20
1.2.2. La problématique.....	22
1.2.2.1. Questionnements initiaux.....	22
1.2.2.2. Définition d'une problématique.....	24
1.2.2.3. Démarche méthodologique envisagée.....	25
Partie 2 : Cadrage théorique.....	28
2.1. Vers une démarche transculturelle en contexte homoglotte.....	29
2.1.1. Le contexte homoglotte : quelques particularités.....	29
2.1.1.1. La classe de langue étrangère en contexte homoglotte.....	29
2.1.1.2. Spécificités de la relation didactique en contexte homoglotte.....	31
2.1.2. La culture en classe de langue étrangère.....	32
2.1.2.1. Une définition de la culture en tant que composante indissociable de la langue.....	32
2.1.2.2. La place des contenus culturels en classe de langue.....	34
2.1.2.3. Pour dépasser l'interculturel, le transculturel.....	35
2.1.2.4. Médias et culture.....	37
2.2. Le reportage télévisé, un document authentique catalyseur d'interactions.....	39
2.2.1. Les documents authentiques en classe de langue.....	39
2.2.1.1. Un document authentique, qu'est-ce que c'est ?.....	39
2.2.1.2. La place du document authentique dans un contexte d'enseignement/apprentissage homoglotte.....	40
2.2.1.3. Les documents télévisuels pour l'apprentissage des langues-cultures.....	41
2.2.2. Les potentialités du reportage de journal télévisé.....	43
2.2.2.1. Le JT et ses reportages : description.....	43
2.2.2.2. Les caractéristiques du reportage de journal télévisé.....	44
2.2.2.3. Le reportage de journal télévisé comme témoignage de la culture dans laquelle il est produit.....	46

2.2.3. De la réception à l'interaction.....	47
2.2.3.1. Les apprenants, l'enseignant et le reportage : quelles relations dans l'interaction ?.....	47
2.2.3.2. Du matériel intellectuellement stimulant, une nécessité.....	49
2.2.3.3. Des pistes pour la didactisation.....	51
Partie 3 : Analyse des observations.....	55
3.1. Mise en place du projet ingénierique.....	56
3.1.1. Collecte de données de départ pour la définition du projet.....	56
3.1.1.1. Analyse de la méthodologie utilisée par les enseignants.....	56
3.1.1.2. Utilisation des documents authentiques audiovisuels par les enseignants.....	58
3.1.1.3. Analyse des besoins en matière de documents authentiques audiovisuels.....	60
3.1.2. Conception du matériel didactique.....	64
3.1.2.1. Choix des reportages de journaux télévisés.....	64
3.1.2.2. Didactisation des reportages de journaux télévisés.....	67
3.1.3. Test et amélioration du matériel didactique conçu.....	69
3.1.3.1. Exploitation des premiers documents didactisés avec des groupes-classes.....	69
3.1.3.2. Amélioration du matériel créé et points d'attention pour les nouvelles ressources.....	72
3.2. Bilan du projet ingénierique.....	75
3.2.1. Analyse critique du projet.....	75
3.2.1.1. Réflexions sur la mise en place du projet ingénierique.....	75
3.2.1.2. Propositions d'amélioration.....	76
3.2.2. Retours sur la problématique.....	78
3.2.2.1. Vérification des hypothèses de départ.....	78
3.2.2.2. Éléments de réponse à la problématique.....	80
3.2.3. Apports didactiques du projet.....	81
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	87
Sitographie.....	90
Sigles et abréviations utilisés.....	91
Table des annexes.....	92
Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens.....	93
Annexe 2 : Premières fiches-apprenants.....	94
Annexe 3 : Premières fiches-enseignants.....	96
Annexe 4 : Fiches-apprenants.....	100

ABSTRACT (fr)

L'introduction de contenus culturels en classe de langue étrangère est devenue incontournable avec les approches communicative et actionnelle. Ce travail porte sur la mise en place d'un projet ingénierique dans une petite école proposant des séjours linguistiques en Guadeloupe. L'école propose des cours intensifs en petits groupes, à un public pluriculturel adulte. Ce projet avait pour objectif de déclencher des interactions orales d'ordre (trans)culturel chez les apprenants, en utilisant comme supports didactiques des reportages de journaux télévisés français. La première partie de ce mémoire présente le terrain de stage qui a vu naître ce projet. La deuxième partie définit le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail, en s'intéressant notamment à la démarche transculturelle dans un contexte homoglotte et au reportage de journal télévisé comme document authentique catalyseur d'interactions. La troisième partie relate la mise en place du projet et analyse les résultats obtenus, pour terminer par une analyse critique de l'ensemble. Ce travail met en évidence la pertinence de l'utilisation de reportages de journaux télévisés dans une démarche transculturelle, mais ne statue pas sur la question de leur didactisation. Il permet toutefois de souligner que l'agir professoral des enseignants joue un rôle central dans une démarche transculturelle.

Mots-clés : document authentique, reportage, transculturel, interaction orale, contexte homoglotte.

ABSTRACT (en)

Introducing cultural content in a foreign language class has become essential with communicative and action-oriented approaches. This work focuses on the implementation of a project in a small school offering immersive language course in Guadeloupe. The school offers intensive courses in small groups for a pluricultural, adult audience. The aim of this project was to trigger oral (trans)cultural interactions among learners, using French television news reports as didactic materials. The first part of this work presents the training field which gave birth to this project. The second part defines the theoretical framework into which this work enters, focusing in particular on the transcultural process in a homoglot context and the use of televised news reports as an authentic document which can catalyse interactions. The third part describes the implementation of the project and analyses the results obtained, ending with a critical analysis of the whole project. This work highlights the relevance of the use of televised news reports in a transcultural approach, but does not rule on the question of their didactisation. However, it underlines how the professorial action of teachers plays a central role in a transcultural process.

Keywords : authentic documents, news report, transcultural, spoken interaction, homoglot context.