



HAL
open science

Les résistances au document authentique en contexte irlandais : écarts de représentations entre enseignants et apprenants de français

Sandrine Kells Fargeat

► **To cite this version:**

Sandrine Kells Fargeat. Les résistances au document authentique en contexte irlandais : écarts de représentations entre enseignants et apprenants de français. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02933649

HAL Id: dumas-02933649

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02933649>

Submitted on 8 Sep 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.



Les résistances au document authentique en contexte irlandais : écarts de représentations entre enseignants et apprenants de français

**Sandrine
KELLS
FARGEAT**

Sous la direction de Catherine MULLER

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

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation recherche

Année universitaire 2019-2020



Les résistances au document authentique en contexte irlandais : écarts de représentations entre enseignants et apprenants de français

**Sandrine
KELLS
FARGEAT**

Sous la direction de Catherine MULLER

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

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Au terme de cette belle aventure, je voudrais exprimer toute ma gratitude aux personnes qui m'ont encouragée, en particulier Kathleen Shields et Eamon O'Ciosain, qui m'ont récemment légué une large partie de leur bibliothèque lors de leur départ à la retraite. *Go raibh míle maith agat!*

Parmi les autres soutiens de la première heure, mille mercis à Anne O'Brien, Brigitte McNeely, et Francesca Counihan pour leur bienveillance et pour les conseils qu'elles m'ont dispensés.

J'aimerais profiter de l'opportunité qui m'est donnée pour rendre un hommage appuyé à ma Directrice de Recherche, Catherine Muller, qui a accepté de me guider dans ce projet. Malgré la distance, elle m'a accompagnée de façon remarquable par la clarté de ses propos, par sa réactivité, mais aussi et surtout par ses encouragements.

Bien entendu, cette recherche n'aurait pu aboutir sans les témoignages, souvent intimes, qu'ont bien voulu livrer les enseignants et les apprenants interrogés. Je les remercie infiniment du temps et de la confiance qu'ils m'ont accordée.

À mon mari, Graham, toute ma reconnaissance pour son soutien moral et logistique, sans lesquels je n'aurais pu avancer sereinement. À mes enfants, Adrien et Aliénor, merci d'avoir été aussi patients durant ces deux dernières années, particulièrement depuis la scolarisation à domicile : n'est pas professeur des écoles qui veut !

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : ...*Sandrine*.....

NOM : ...*KELS*.....

DATE : ...*08/06/2020*.....

Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - Revue de la littérature	9
CHAPITRE 1. LA NOTION D’AUTHENTICITE.....	10
1.1. L’AUTHENTICITE : UN TERME POLYSEMIQUE	10
1.2. LE CHOIX ET LE TRAITEMENT DU DOCUMENT AUTHENTIQUE : QUELS OBJECTIFS ?.....	14
CHAPITRE 2. LA DELICATE TRANSMISSION DE LA CULTURE ETRANGERE	17
2.1. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE ET LA QUESTION DE L’INTERCULTURALITE	17
2.2. LE CAS DE LA LITTERATURE EN CLASSE DE FLE	20
CHAPITRE 3. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE DANS LES RELATIONS INTERPERSONNELLES.....	26
3.1. LA PRISE EN COMPTE DE L’HUMAIN	26
3.2. APPROCHER LE DOCUMENT AUTHENTIQUE COLLECTIVEMENT	29
3.3. LA REACTION AUX DOCUMENTS AUTHENTIQUEES	30
Partie 2 - Contexte et méthodologie	33
CHAPITRE 4. LE TERRAIN ET LA METHODOLOGIE.....	34
4.1. CLEFS DE LECTURE DE L’IRLANDE	34
4.2. LE CADRE METHODOLOGIQUE.....	38
4.3. LA QUESTION DE L’INTERPRETATION.....	46
4.4. TABLEAUX SYNOPTIQUES.....	48
Partie 3 - Analyse et résultats	51
CHAPITRE 5. LA RESISTANCE AU DOCUMENT AUTHENTIQUE.....	52
5.1. L’ENNUI.....	52
5.2. L’ENGAGEMENT EMOTIONNEL	60
CHAPITRE 6. SUPPORTS AUTHENTIQUEES ET TRANSPOSITION DIDACTIQUE.....	72
6.1. L’AMBIGUÏTE DE L’INTERPRETATION	72
6.2. L’ACCOMPAGNEMENT DU DOCUMENT AUTHENTIQUE	78

6.3. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE, UNE RESSOURCE SUPERFLUE ?	85
6.4. PISTES INTERPRETATIVES	87
Conclusion	89
Bibliographie	91
Table des annexes	94

Introduction

La classe de langue est, par nature, un lieu où se déroulent des échanges ritualisés, et où les relations interpersonnelles sont soumises à des rapports hiérarchiques forcément asymétriques. C'est un espace qui subit également de nombreux impératifs, qu'ils soient institutionnels, administratifs ou temporels. Ce cadre laisse donc bien souvent peu de place à la spontanéité et à la conversation ordinaire. Malgré tout, quelques décennies ont suffi à transformer radicalement le paysage de l'enseignement et de l'apprentissage, de surcroît dans le domaine de la didactique des langues étrangères. *Exit* le par cœur et les méthodes frontales ; l'autorité et l'expertise sans faille de l'enseignant ont en effet laissé la place à des approches plus participatives, où le rôle de l'apprenant est véritablement actif. Ce bouleversement dans le paradigme éducationnel s'explique bien entendu par les avancées dans le champ de la didactique des langues et le développement des sciences de l'éducation en général. Cependant, ce changement aurait-il eu lieu si la pléthore de documents authentiques, à la fois écrits et oraux, n'avait connu une telle facilité d'accès ?

Ma propre expérience d'apprenante, puis d'enseignante, montre que ces attributs font aujourd'hui partie du paysage didactique de nombreux cours de langue, du moins fleurissent-ils dans les classes où la culture éducative laisse place à un savoir qui ne soit pas transmis de façon centrale ni rigide. En République d'Irlande, où je travaille comme enseignante dans diverses structures aux objectifs et aux programmes variés, le support authentique fait partie intégrante de l'élaboration de la plupart des séquences didactiques, et il ne viendrait à quiconque l'idée de remettre en question son utilité, voire sa légitimité. Or l'observation que j'ai réalisée l'année dernière en Master 1 m'a conduite à reconsidérer certains aspects. Dans l'université où s'est déroulé mon stage, j'ai en effet assisté à des postures évidentes de désengagement liées aux ressources authentiques, qu'elles soient écrites ou orales. Outre la démotivation et l'apathie, j'ai parfois constaté la crispation, voire le malaise sur le visage des apprenants. Cette résistance à l'apprentissage s'est même traduite de façon inattendue lors d'une scène de dissidence d'un étudiant, qui a carrément décidé de quitter la salle à la projection du film *Intouchables*, laissant l'enseignante et le reste des élèves pantois. Dès lors, je me suis demandé si les phénomènes susnommés étaient le fruit du contexte d'enseignement, sachant que l'Irlande est un pays où l'institution religieuse conserve la mainmise sur l'éducation. Résultent-ils au contraire d'un manque de compétences

interculturelles de la part des étudiants, ou bien la culture éducative contemporaine et l'autonomie grandissante de l'apprenant favorisent-elles la manifestation de sa contestation ?

En cherchant des éléments de réponse théoriques, il est apparu que les didacticiens des langues encensaient largement les bénéfices de l'utilisation de ressources authentiques ; rares étaient ceux qui l'envisageaient comme un frein à l'apprentissage *et* à l'enseignement.

Avec la prise en compte de la culture éducative et du contexte singulier de l'Irlande, la présente recherche se propose de comprendre dans quelles circonstances le document authentique peut entraver l'apprentissage *et* l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE). Afin de répondre à cette problématique, trois grandes parties composeront l'ossature de notre travail.

La première partie de cette étude s'attachera à définir les contours terminologiques qui seront convoqués tout au long de ce travail. Trois chapitres constituant la revue de la littérature seront consacrés respectivement aux notions d'authenticité, à l'interculturalité, puis aux effets du document authentique sur relations interpersonnelles. Un deuxième volet exposera les aspects contextuels et présentera la démarche méthodologie retenue, tandis qu'une dernière partie livrera l'analyse des données recueillies et les résultats qui en découlent.

Partie 1

-

Revue de la littérature

Avec une problématique ayant pour objectif de cerner les limites du document authentique en cours de Français Langue Étrangère, il a fallu sélectionner, parmi la profusion de sources françaises et étrangères, des auteurs et des points de vue s'attachant à circonscrire notamment la notion d'authenticité et de document authentique, pour ensuite s'intéresser à la dimension interculturelle forcément présente lorsque l'on étudie une langue cible. Enfin, parce que le document authentique ne saurait être envisagé sans l'enseignant qui le sélectionne et l'apprenant qui le réceptionne, la dernière partie de cette revue de la littérature traitera de la question des relations interpersonnelles dans le milieu formel qu'est la classe.

Chapitre 1. La notion d'authenticité

1.1. L'authenticité : un terme polysémique

Les lectures sur lesquelles repose ce cadrage théorique montrent qu'il existe un certain consensus lorsqu'on interroge la légitimité du document authentique dans le cadre d'un apprentissage formel. Nombreux sont les didacticiens qui s'accordent en effet sur la façon dont le support authentique constitue un outil privilégié, lequel permet aux apprenants d'acquérir des compétences langagières, pragmatiques et culturelles. Malgré des convergences affichées, des dissonances existent, en particulier par rapport au niveau d'apprentissage dans lequel le document authentique devrait être introduit.

1.1.1. Définition générale

Avant d'aborder le cadre de la classe de langue, il nous faut esquisser le sens général communément attribué à la notion « d'authenticité ». Selon les domaines concernés se trouvent des visions bien distinctes sur la nature de l'authenticité, sur son usage, et sur les objectifs qu'elle remplit. La plupart des dictionnaires l'envisagent selon différentes valeurs qui souvent s'interpénètrent. Le premier synonyme attribué à l'authenticité, c'est *l'autorité*, où ce sens est largement répandu dans une discipline telle que le droit par exemple. En dehors de la légitimité et de la légalité, le terme recouvre également les notions de *certitude* et de *vérité*, et dispense de ce fait toute remise en question. À l'irréfragabilité s'ajoute une autre dimension : la *conformité* à la réalité. D'autres sources encyclopédiques convoquent sa *pureté* et son caractère *absolu*. Pourtant, ce ne sont pas les considérations philosophiques rattachées à l'authenticité qui nous intéressent ici, c'est pourquoi nous terminerons ce panorama pour circonscrire le terme selon son équivalence d'*originalité*. C'est surtout cette

dernière qualité qui servira de pivot dans la présente recherche, parce que nous partons du principe que de la question de la source et de la nature des documents naissent des problématiques qui sont traitées de manières bien distinctes.

1.1.2. L'authenticité en classe de langue

Force est de constater que ce qui est qualifié « d'authentique » varie fortement selon les domaines de recherche. C'est la conclusion que tire A. Gilmore, qui exhorte à décloisonner les différents champs concernés et invite à dépasser la seule didactique des langues (2007 : 97). Des huit approches qu'il recense parmi des auteurs spécialisés, nous retiendrons la définition proposée par K. Morrow (1977), qui envisage le document authentique comme « [...] un *texte* dont l'énoncé est réel ; il est produit par un locuteur ou scripteur réel, pour un public réel, et conçu pour exprimer un message réel [...] » [notre traduction]¹ (cité par Gilmore, 2007 : 98). Cette vision est largement partagée côté français, à ceci près que la définition qu'en donnent R. Galisson et D. Coste stipule clairement que le support authentique ne peut être en aucun cas créé dans un dessein pédagogique :

« [...] tout document sonore ou écrit qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression réelle. [...]. Authentique s'oppose à 'fabriqué pour la classe' ». (Galisson & Coste, 1976 : 59).

Ici se devine le caractère *original* du texte puisque l'aspect pédagogique y est exclu ; le document, quelle que soit sa forme, a été avant tout fabriqué pour la récréation du locuteur natif ou pour sa connaissance. Malgré tout, il faut bien se garder de toute méprise : cela ne veut pas dire que l'authenticité d'un texte soit subordonnée à l'identité ou la nature de son destinataire. En d'autres termes, l'authenticité est davantage liée à la fonction qu'occupe le texte en question.

À la définition que nous venons d'exposer, nous ajouterons deux nuances théorisées par J. Swaffar (1985). À l'instar de D. Coste et de R. Galisson, cette spécialiste insiste elle aussi sur le fait que ce n'est pas tant pour *qui* le document a été conçu. Public natif ou pas, la question se situe davantage sur le pour *quoi* (1985 : 17). Cependant, la visée communicative ou informative ne suffit pas à caractériser l'authenticité d'un support. Pour elle, un texte est authentique si son contenu n'est pas épuré de tout ce qui fait la particularité de sa forme, auquel cas l'apprenant passerait à côté de signes, voire serait privé des « [...]

¹ « [...] *text* is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message [...] » (Morrow, cité par Gilmore, 2007 : 98).

indices [...] idiosyncratiques et colorés de l'auteur, lesquels caractérisent un genre [...] » [notre traduction]² (*ibid.*). À cet égard, nous adopterons *stricto sensu* pour cette étude l'angle retenu par J. Swaffar et par D. Coste et R. Galisson, c'est-à-dire que nous excluons tout support qui a subi une altération, même minime. Les documents didactisés ne feront donc pas partie des items pris en compte dans cette revue de la littérature. Ce parti pris s'explique par le fait que bon nombre de matériels authentiques ont été ici appréhendés en cours dans leur entièreté, comme cela a été le cas pour les supports filmiques, les chansons, les œuvres littéraires, etc. En revanche, nous partons du principe que les extraits de ressources authentiques, comme c'est le cas par exemple pour un article de presse tiré d'un journal, font bel et bien partie de notre cadre de travail.

Par ailleurs, et c'est là où le point de vue de J. Swaffar (1985) semble original, le document authentique sur lequel va travailler l'apprenant doit être livré brut, préconise-t-elle. Autrement dit, il ne doit pas comporter de traductions ou de questions, ces éléments pouvant conditionner, voire influencer la compréhension du support. Dans le cas d'un texte écrit par exemple, l'existence de synonymes ou de tout autre renvoi en bas de page constitue un environnement qui est bien différent du contexte *original* dans lequel le document authentique a été créé au départ. Cette didacticienne est d'avis que toute annexe, toute information supplémentaire nuit forcément à l'élève, puisque ce dernier est freiné dans sa mise en place d'une démarche inductive, limitant ainsi sa tentative de s'approprier ledit document en le contextualisant lui-même (*ibid.*). Enfin, cette remarque a le mérite d'envisager la problématique sous l'angle pédagogique et méthodologique. Concrètement, livrer un document authentique brut, c'est-à-dire le livrer seul, autorise l'apprenant à agir comme n'importe quel autre lecteur, y compris celui qui est natif. En ce sens, il va, s'il ne connaît pas un mot, le laisser de côté puis essayer de repérer le champ lexical, les occurrences, les temps, les différentes voix, etc. Ce processus d'appropriation est crucial ; il permet de développer l'autonomie et l'engagement de l'apprenant et de mettre en retrait l'enseignant dont l'omniprésence et l'accompagnement, pour ne pas dire l'assistanat, finissent par entraver le rôle participatif de l'élève. D'ailleurs, l'expression « *'spoon-feeding'* »³, formule sarcastique utilisée par J. Swaffar, traduit bien le danger qui consiste à mâcher le travail en amont et en aval du support (*ibid.*). De leur côté, E. Carette *et al.* tentent de déterminer quelle approche paraît la plus probante. Faut-il se départir « [...] des métaphores [...] qui risquent de bloquer la compréhension [?] », s'interrogent-ils (2009 :

² '[...] idiosyncratic, colorful [...] cues, which characterize a genre [...]' (Swaffar, 1985 : 17).

³ Nous laissons ici l'expression anglaise, plus imagée selon nous.

285). F. Carton est d'avis que le pédagogue doit présenter la ressource « intact[e] », mais qu'il peut tout à fait travailler de façon plus soutenue sur telle ou telle partie du texte (*ibid.*).

La conviction que le document authentique ne doit pas, s'il veut garder toute nature authentique, être modifié de quelque manière que ce soit, est également soutenue par des chercheurs tels que F. Grellet. Cette spécialiste va même jusqu'à exhorter l'enseignant qui serait amené à travailler sur un article de presse, par exemple, à conserver religieusement tous les aspects originaux du texte. Parmi ceux-ci figurent aussi bien le contenu que la mise en page. Le chapeau, la police de caractère, la surbrillance ou l'iconographie, assène-t-elle, créent un ensemble qui concourt à transmettre au lecteur un message singulier (cité par F. Mishan, 2005 : 13).

Cette étude se déroulant dans un contexte irlandais, il paraissait opportun d'envisager la question de l'authenticité à travers les propos de chercheurs basés dans le pays, à l'instar de F. Mishan justement. Bien qu'elle n'ait pas la prétention de définir une bonne fois pour toute le terme, cette chercheuse dresse une typologie des critères inhérents à l'authenticité. Les paramètres présentés *infra* confèrent à l'objet ses particularités :

- *La provenance et la paternité* du texte⁴ ;
- *Le but communicatif et socio-culturel* du texte ;
- *Le contexte original* du texte (par ex. : sa source, son contexte socio-culturel) ;
- *L'activité d'apprentissage engendrée* par le texte ;
- *Les perceptions et les attitudes des apprenants vis-à-vis* du texte, le texte et *l'activité* qui s'y rattache [notre traduction]⁵ (2005 : 18).

Même si la liste quasi exhaustive proposée par F. Mishan peut être nuancée, elle semble élargir considérablement la façon dont tout matériel authentique peut être défini. L'angle d'approche pour lequel nous optons s'axera particulièrement autour des deuxième et dernier points que F. Mishan propose. C'est notamment là que des éléments de réponses émergent lorsque nous nous interrogeons sur la façon dont un support authentique peut s'avérer un frein à l'apprentissage et/ou à l'enseignement. Toutefois, nous avons délibérément exclu la question de la *tâche authentique* issue de la perspective actionnelle – et non pas *l'activité* – dans notre apport théorique. Ici, dans l'optique du FOU (Français sur

⁴ Le texte est ici envisagé de façon multimodale.

⁵ 1. *Provenance and authorship* of the text

2. *Original communicative and socio-cultural purpose* of the text

3. *Original context* (e.g. *its source, socio-cultural context*) of the text

4. *Learning activity engendered* by the text

5. *Learners' perceptions of and attitudes to, the text and the activity* pertaining to it. (Mishan, 2005 : 18)

Objectifs Universitaires), ou dans le cadre d'une évaluation certificative telle que le baccalauréat, nous parlerons plutôt d'activités et d'exercices. Quant au terme « attitudes » évoqué par F. Mishan, nous aurons l'occasion d'y revenir plus en détails dans la dernière partie de cette revue de la littérature.

1.2. Le choix et le traitement du document authentique : quels objectifs ?

1.2.1. Former l'apprenant au-delà du langagier

Sans aller jusqu'à l'aporie qui consiste à affirmer que dès son entrée dans un cours de langues, le document authentique perd finalement tout ce qui fait son authenticité, J.F. De Pietro s'interroge plutôt sur ce qui fait que le contenu d'un texte est en adéquation avec l'objectif que s'est fixé l'enseignant (1997 : 21). Pour lui, il semble stérile de vouloir à tout prix introduire un support authentique afin de valoriser ou de légitimer un aspect *réel* ; autant le créer soi-même, préconise-t-il – non sans malice – (1997 : 20). En revanche, multiplier l'exposition à des documents authentiques variés pour pratiquer en autres, l'oralité, œuvre à l'appropriation de « genres » (1997 : 22). C'est une stratégie gagnante puisqu'elle place l'élève dans un mode d'expression attendu. Celui-ci pourra par exemple se familiariser avec la visée communicationnelle typique des « [...] *débats, interviews, récits* [...] », car, rappelle J.F. De Pietro, l'apprenant se forme et agit aussi socialement (1997 : 22).

Ce dernier point évoqué fait écho aux propos de R. Richterich *et al.*, qui soulignent eux aussi la nécessité de s'interroger en amont sur l'exploitation qui sera faite dudit document. Sélectionner un texte authentique est une opération capitale assèment-ils, même si l'exigence des critères qu'ils évoquent semble difficile à satisfaire de prime abord (1997 : 18). Ils partent du principe que l'élève peut gagner à travailler sur un support réel, à partir du moment où ce dernier l'engage socialement et émotionnellement, et qu'il favorise une ouverture sur le monde. Ces conditions, renchérissent-ils, doivent s'accompagner de clefs de lecture que possède le professeur puisque c'est à lui d'aider l'élève à décoder le document ; c'est aussi à lui de mettre en place des dispositifs d'étayage afin que celui-ci puisse accéder au sens, quel que soit son niveau d'apprentissage (*ibid.*). Or le processus d'accompagnement pour comprendre un document authentique nécessite parfois un travail de longue haleine, temps dont ne dispose pas forcément l'enseignant. Cette difficulté peut ralentir l'acquisition ou pire, peut transformer la réception du document authentique en objet de résistance ou de démotivation, en particulier lorsqu'il s'agit d'acquérir des compétences

culturelles et interculturelles, enjeux qui seront largement abordés dans la deuxième partie de ce cadrage théorique.

Si la formation de l'élève va au-delà de l'aspect langagier, celui-ci n'est pas le seul à bénéficier de la présence de documents authentiques. Outre la fonction cognitive que J. Swaffar attribue à la lecture de textes authentiques (cf. *supra*), elle leur confère une autre vertu, en direction de l'enseignant cette fois-ci. L'exposition à un tel matériel permet notamment au professeur d'agrémenter le cadre officiel de son programme, et de rompre ainsi avec la monotonie engendrée par le suivi chronologique de manuels (1985 : 18). R. Richterich envisage d'ailleurs la question selon la réciprocité des statuts du texte et de l'enseignant : « Qu'est-ce que le texte *fait* ? Qu'est-ce ce que je *fais* avec le texte ? » interroge-t-il (1997 : 18).

Par ailleurs, ponctuer les cours de supports authentiques favorise un meilleur accompagnement des élèves dans leur apprentissage. En prenant mieux en compte les centres d'intérêt de ses élèves, en introduisant par exemple des sujets dont il sait qu'ils rencontreront l'adhésion de ce genre de public, il sera bien plus aisé pour le professeur de dispenser son savoir (Swaffar, 1985 : 18).

1.2.2. L'exposition au français réel

Comme bon nombre de chercheurs, J. Willis (2011) oriente elle aussi le débat autour de la question de la légitimité des corpus authentiques utilisés en classe de langue. Elle plaide en faveur de la création d'un corpus pédagogique basé sur un matériel authentique, lequel apporte logiquement une plus-value. Ce dernier est aux antipodes de textes fabriqués, qui ont tellement subi de modifications sur la forme, qu'ils en ont perdu tout caractère naturel. Elle dénonce la futilité et la stérilité de tels supports, trop décalés selon elle par rapport au terrain puisqu'ils reposent sur « [...] une langue artificielle ou peu représentative de la langue que [les apprenants] rencontreront dans la vraie vie. » [notre traduction]⁶ (*ibid.*). Ce point de vue est conforté par celui de J. Swaffar, qui elle aussi, s'érige contre des textes guindés, voire aseptisés (1985 : 16).

Même si un grand nombre de pays continuent de dispenser un savoir frontal, souvent dénué de tout document authentique, A. Gilmore concède que, grâce aux recherches conjointement menées dans le domaine de l'analyse conversationnelle et dans celui de la sociolinguistique, un changement s'est opéré dans la façon de transmettre les savoirs et

⁶ « [...] language that is unnatural or untypical of the language they will meet in real life. » (Willis, 2011: 54).

d'organiser les programmes scolaires. Certes, tout est perfectible ; cependant, il faut continuer d'analyser sans relâche les spécificités interactionnelles en milieu formel afin d'intégrer une langue réelle, une langue qui ne soit pas édulcorée comme c'est bien trop souvent le cas dans de nombreux manuels scolaires (2007 : 99). M. McCarthy et R. Carter évoquent à juste titre les bénéfices d'incorporer un discours authentique, car cette démarche « [...] nous permet d'être plus fidèles à ce que le langage *est* et [d'apprécier] la raison pour laquelle les gens l'utilisent. » [notre traduction]⁷ (cité par Gilmore, 2007 : 99).

Conclusion

Les points de vue des différents auteurs qui ont été passés en revue ne sauraient à eux seuls cerner la complexe notion d'authenticité. Parce qu'une langue est intrinsèquement liée à son histoire et à sa culture, nous analyserons la question de l'authenticité sous son aspect culturel, sujet auquel nous consacrerons une partie théorique dans le chapitre suivant.

⁷ '[...] enables us to be more faithful to what language *is* and what people use it for.' (McCarthy & Carter, cité par Gilmore, 2007 : 99).

Chapitre 2. La délicate transmission de la culture étrangère

*An idea that is not dangerous
is unworthy of being called an idea*⁸

Oscar Wilde (1891) *The Critic as an Artist*

Plus que tout autre discipline, la transposition didactique en langues peut donner du fil à retordre au plus aguerri et au mieux préparé des enseignants. Quoiqu'un brin provocatrice, la citation choisie ici en introduction interpelle le pédagogue sur la nature de l'objet à transmettre. En effet, l'enseignement de la culture cible s'avère un parcours particulièrement ponctué d'obstacles, tout autant que l'est sa réception auprès des apprenants. Nous proposons, dans ce deuxième chapitre, d'en analyser les raisons.

2.1. Le document authentique et la question de l'interculturalité

L'utilisation de documents authentiques fait partie d'un modèle pédagogique plébiscité dans la classe de langues. Pour atteindre des compétences « multiculturelles », « transculturelles », « globales » ou « interculturelles » pour reprendre la terminologie de A. Simpson et F. Dervin (2019 : 1), l'enseignant doit exposer l'apprenant à des textes qui susciteront son engouement pour la langue cible. Cependant, l'idée d'interculturalité est à manier avec précaution, préviennent A. Simpson et F. Dervin. En effet, non seulement c'est une notion bricolée, un « méli-mélo »⁹ qui conduit la société occidentale à se surestimer, mais en termes d'éducation, c'est aussi, regrettent-ils, ne pas dépasser le « comparativisme », méthode qui n'est « [...] ni neutre, ni désintéressée [...] »¹⁰ [notre traduction] (2019 : 2). F. Demougin avertit pour sa part de l'écueil qui consiste à considérer l'étude des cultures comme de simples strates qui se superposeraient au fur et à mesure de l'apprentissage (2008 : 413). Au contraire, elle exhorte les enseignants, lors de tout travail axé sur la culture, en s'assurer en amont que l'apprenant s'investisse activement en opérant une réflexion sur lui-même et sa langue-culture. Dans cette optique, celui-ci devra, au fil des interactions, réadapter ses postures, puis reconsidérer et moduler ses propos. Ces changements ne doivent pourtant pas être vécus de façon négative ; le point de vue de F. Demougin semble davantage porter la réflexion sur le fait que les échanges, par leur nature, conduisent inévitablement à

⁸ « Une idée qui n'est pas dangereuse ne mérite pas d'être appelée une idée. »

⁹ 'mish-mash concept' (Simpson & Dervin, 2019 : 2).

¹⁰ ' [...] neither neutral nor disinterested [...]' (Simpson & Dervin, 2019 : 2).

« [...] réajuster constamment [...] et à accepter l'idée d'une appropriation personnelle variable, qui génère conflits et coopérations » (2008 : 414). Sa posture, qui vise à dédramatiser le fait que parfois les échanges interculturels aboutissent à des prises de position diamétralement opposées, offre un point de vue rassurant, tant pour l'enseignant que pour les apprenants. Il est donc tout à fait normal, lors d'un tel procédé, que naissent des contradictions ou des tensions. Ce point de vue diffère pourtant de celui de A. Simpson et F. Dervin. Ces chercheurs critiquent en effet vivement D. Deardorff (2018), qui elle aussi revendique le droit à l'apprenant de ne pas être d'accord avec le reste du groupe-classe, à partir du moment où il reste poli (2019 : 4). Or, s'offusquent A. Simpson et F. Dervin, cela revient à laisser la seule subjectivité du professeur juger de la courtoisie ou de la discourtoisie d'un individu (*ibid.*). En outre, ils craignent que ce principe ne soit difficilement applicable au discours, car, rappellent-ils, celui-ci est, par nature, instable (*ibid.*).

Dans le champ de l'interculturalité, le modèle établi par G. Robinson (1993) est révélateur de la nécessité que les cultures se côtoient. À travers une couleur symbolisant chaque culture, le processus interculturel qu'elle décrit n'envisage pas seulement l'apprentissage via la traditionnelle dichotomie « culture d'origine » (bleu) *versus* « culture-cible » (rouge) ; elle propose d'y ajouter une troisième catégorie, à savoir une lecture culturelle issue de ce mélange (violet) (1996 : 435, cité par G. Robinson-Stuart & H. Nocon). La référence à la palette de peinture à laquelle recourt G. Robinson traduit bien la précaution indispensable qui consiste à considérer *toutes* les références à prendre en compte pour l'apprentissage culturel ; l'élève ne peut en effet se départir des repères culturels dont il a hérité. Face à cette théorie dont la couleur violette correspond à une charnière privilégiée dans l'acquisition d'une civilisation étrangère, il faut pourtant nuancer ces propos. Les travaux de C. Kramersch invitent à dépasser la vision trop simpliste, voire manichéenne, qui se bornerait à proposer un cours de langue dans lequel une série d'items culturels seraient présentés, puis amalgamés de façon conventionnelle et formatée. Cette spécialiste de renommée considère au contraire de façon plus marquée que « [l]'objectif n'est pas d'aboutir à un équilibre des opposés, ou à un pluralisme d'opinions modéré [...] » [notre traduction]¹¹ mais bien d'instiguer des échanges et une mise en perspective de points de vue, lesquels permettront d'appréhender la compétence interculturelle en évitant le banal compromis (2000 : 8, cité par S. McKay).

¹¹ 'The goal is not a balance of opposites, or a moderate pluralism of opinions [...]' (cité par McKay, 2008 : 8).

Nous compléterons les propos de C. Kramersch par ceux de F. Demougin (2008), pour qui il faut non seulement s'affranchir de l'image imperméable de l'acquisition de compétences culturelles, mais aussi garder à l'esprit que l'apprenant nourrit constamment la découverte de la culture cible en puisant dans les ressources de sa culture d'origine, et *vice versa*. Il n'y a aucune rupture qui s'opère, assène-t-elle. En ce sens, elle réfute la justesse du terme « co-culturel », lequel dénote, à travers « [...] une co-neutralisation des idées et des oppositions [...] », une vision standardisée ou normalisée (2008 : 412). Or, prévient justement M. Abdallah-Preteceille, il serait réducteur, voire naïf, de penser que les documents qui présentent des contenus culturels sont neutres, puisque ces faits « [...] s'inscrivent dans un contexte marqué par un temps historique, sociologique et politique ainsi que par un lieu. » (1986 : 7). En considérant les points de vue de ces auteures, il en résulte que la découverte de la culture cible ne se résume pas à un procédé simple ou dénué de prises de risques, de tensions ou de conflits. Or, plutôt que d'interpréter leurs propos de façon fataliste ou pessimiste, il faut peut-être davantage considérer l'origine des difficultés rencontrées et s'en servir pour améliorer la dispensation des savoirs culturels.

Les travaux de A. Cain et C. Briane (1994) établissent pour leur part que la culture d'origine du locuteur non natif opère une sorte d'interférence qui vient parasiter l'interprétation qu'il construit de la culture cible, lorsque celle-ci n'aboutit pas à une dévalorisation initiale de la culture étrangère. Ce postulat s'explique par le fait que l'innéité de la culture de l'élève constitue une donnée qui va souvent fausser la représentation que celui-ci se fait de l'Autre :

« L'apprentissage d'une culture étrangère, pas plus que l'apprentissage linguistique, ne saurait [...] se fonder sur une transposition des processus d'acquisition en milieu naturel, puisque le fait que le système maternel soit érigé en modèle de référence universel inconscient sous-tend la constitution de grilles de lecture, grilles de lecture fréquemment erronées. » (Cain & Briane, 1994 : 12).

L'extrait met remarquablement en lumière la façon dont l'apprenant va, malgré lui, réceptionner des données pour ensuite décrypter des savoir-faire (inter)culturels, mais les informations initialement recueillies ont été tronquées par son propre environnement. Pourtant, si l'enseignant doit accompagner l'apprenant pour prendre du recul par rapport à son propre milieu culturel et à sa propre identité, S.L. McKay souligne à juste titre « [...] qu'apprendre une autre culture ne veut pas dire que l'on doit accepter cette culture. » [notre traduction]¹² (2000 : 8). De toutes les réflexions glanées au cours des lectures théoriques,

¹² « [...] that learning about another culture does not mean that one must accept that culture. » (McKay, 2000 : 8).

cette assertion est de loin celle qui pointe avec le plus de force l'un des aspects de la problématique traitée dans ce présent travail. En effet, étudier, tenter de comprendre, ajuster ses propres paramètres interprétatifs, c'est la tâche dont devra s'acquitter l'apprenant. Quant à celle du professeur, c'est bel et bien de s'assurer dès le départ que l'élève comprenne qu'il n'a pas besoin d'adhérer aux idées exprimées dans le document pour acquérir des compétences culturelles nouvelles. Il nous paraît essentiel que tout enseignant transmette ce principe en amont à sa classe s'il veut éviter les malentendus ou les tensions.

Bien qu'il s'agisse là d'un procédé que S.L. McKay préconise pour l'étude de l'anglais, langue internationale par excellence, cet avertissement peut naturellement être transposé à l'apprentissage d'une langue telle que le français, d'autant que celle-ci, à l'instar de l'anglais, est un idiome partagé dans des pays et des régions aux quatre coins du globe. Cependant, la difficulté réside en particulier dans la manière avec laquelle le professeur transmettra un savoir culturel forcément partial.

2.2. Le cas de la littérature en classe de FLE

2.2.1. Le texte littéraire, un document authentique particulier

Si nous considérons la littérature comme un document authentique, nous prendrons soin, dans un premier temps, de définir ce qui est entendu par « texte littéraire ».

Au même titre que le cinéma, la chanson ou les articles de presse, nous avons ici choisi d'inclure la littérature dans les documents authentiques. La raison de cette approche réside dans le fait que ce type de support n'est pas envisagé *a priori* comme un outil pédagogique. Les auteurs de textes littéraires proposent en effet leur production comme un média qui procure loisir et divertissement, se souciant plutôt de la popularité de leur ouvrage que d'une possible exploitation en classe de langue. En ce sens, nous partageons en tous points la définition proposée par A. Godard (2015), qui envisage le texte littéraire, au même titre que d'autres supports tels que ceux issus de campagnes promotionnelles, comme un document authentique à part entière. Cette revendication s'explique par le fait que celui-ci ne soit pas créé pour répondre à des besoins pédagogiques ou pour constituer une ressource permettant la pratique d'une langue étrangère, mais bien parce qu'il s'adresse à un public – natif ou pas – désireux de pénétrer dans une histoire, un style, un contexte (2015 : § 1.4.1.).¹³

¹³ Edition numérisée sans pagination (Kindle).

2.2.2. *La littérature, document authentique entre prestige et élitisme*

Matière érigée au rang de « [...], discipline reine, emblème de la culture cultivée, porteuse de valeurs morales et esthétiques [...] », telle est la façon dont était perçue la littérature dans le domaine du FLE il y a soixante ans, si nous nous référons aux propos rassemblés par E. Argaud (2018 : 2). Pourtant, cette vision semble perdurer si l'on en croit l'aura de prestige et d'intellectualité qui continuent d'entourer la notion à l'heure actuelle.

A. Godard (2015) craint pour sa part que la littérature ne soit vue tel un « [...] 'monument' inaccessible [...] », c'est-à-dire en acceptant finalement ce statut quasi-divin dont jouissent traditionnellement les textes littéraires (2015 : § 1.2.4.). Dans la même veine, les œuvres étudiées continuent de s'inscrire dans un archétype de la production littéraire, le « canon ». Nous en donnerons la définition proposée par G. Pollock, théoricienne dont nous apprécions la vision, entre autres, sur l'art, la culture, et le féminisme. Selon elle, le canon peut être envisagé comme suit :

« [les] textes – ou [les] objets – que les institutions académiques établissent comme les meilleurs, les plus représentatifs et les plus significatifs dans les domaines de la littérature, de l'histoire de l'art ou de la musique » (Pollock, 2007 : 46).

Perçus comme des piliers essentiels hérités des siècles précédents, ils assurent les fondements d'une culture de haute volée, sans laquelle pourraient être mis en doute le sérieux et la qualité d'un apprentissage culturel digne de ce nom. (*ibid.*). Il n'est pas rare ainsi de constater que bon nombre d'établissements, du secondaire au troisième cycle, proposent des textes anciens ou des œuvres réputées inabornables, même si cela conduit, comme nous allons le voir, à de nombreuses difficultés d'accès au sens. Ces obstacles sont malgré tout nécessaires, comme l'explique E. Falardeau. Ce chercheur voit dans l'approche du didacticien C. Tauveron une démarche pédagogique pertinente, laquelle consiste à soumettre aux étudiants des « 'texte[s] réticent[s]' » (2003 : 679). Bien que cette formulation antinomique puisse paraître de prime abord contre-productive, la méthode semble pourtant fournir des éléments de réponses à la didactique des langues. Même si cette hypothèse ne se cantonne pas uniquement à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE, son principe peut tout à fait y être transposé dans une classe de langue étrangère. Concrètement, il s'agit de sélectionner des corpus littéraires dont la lecture ne livre pas, d'emblée, un décodage direct. Outre les évidentes barrières liées au lexique ou aux formes grammaticales – ce qui est évidemment attendu dans un cours de français langue étrangère – l'angle se situe ici plutôt dans la façon dont l'élève va activement prendre part au décryptage du texte littéraire. En d'autres termes, quel(s) bagage(s) culturel(s), quelles connaissances, quelles expériences va-

t-il mettre en œuvre afin d'accéder au sens ? Il sera ainsi demandé à l'apprenant de transcender

« [...] un univers représenté peu familier, des idées nouvelles ou déstabilisantes, une structure narrative éclatée, une logique contradictoire, des métaphores obscures, etc. Pour rendre compte du sens, le lecteur [devra] alors absolument contourner les obstacles polymorphes qui se [dresseront] entre le texte et ses propres connaissances référentielles. » (Falardeau, 2003 : 680).

D'ailleurs, les oxymores qu'utilise E. Falardeau rendent justement compte du paradoxe dans lequel se situe le travail de l'étudiant. Si ce dernier opère certains ajustements entre ses représentations et sa lecture, il pourra élaborer son analyse. Et pour y parvenir, l'apprenant devra constamment naviguer entre, d'une part, ses représentations personnelles, voire ses clichés, et le texte littéraire d'autre part.

En didactique des langues, les chercheurs encouragent de plus en plus les enseignants à prendre en compte le vécu et la biographie langagière des apprenants. A. Jorro introduit pour sa part la notion de « 'biographie du lecteur' », lien qui permet justement à l'étudiant de faire des allers-retours entre son monde et celui du document proposé. La compréhension d'un texte, prévient-elle, est subordonnée à la capacité de l'apprenant à se mouvoir entre ces mondes (cité par Falardeau, 2003 : 679). L'interdépendance des différentes cultures, qui se fait à travers une variété de paramètres mobilisés par l'élève – celle de l'apprenant *versus* celle du locuteur natif – est également une dimension reprise par A. Godard (2015). Cependant, cette didacticienne soulève un point fondamental de l'exploitation du document littéraire. Selon elle, la question est de savoir comment le lecteur va aborder le texte ; l'apprenant pouvant en effet appréhender la littérature de deux façons distinctes. Tout d'abord, il peut décider de procéder à une analyse méticuleuse du contexte dans lequel se situe l'œuvre ; l'historicité lui permettant de mieux s'appropriier le texte. Il peut *a contrario* trouver ce procédé superflu et opter pour des lectures dites « 'actualisante[s]' », pour reprendre la terminologie de A. Godard (2015 : § 1.4.1). Celles-ci conduiront de ce fait l'apprenant à livrer un regard plus ethnocentré de sa lecture. En dépit du fait que l'apprenant soit *a priori* libre de choisir l'angle selon lequel il va approcher l'œuvre, il faut néanmoins se garder de faire ici un amalgame lié à la polysémie du terme « authenticité », prévient A. Godard. L'authenticité ne doit pas être confondue avec *véracité*, notion qui a été évoquée *supra*. En d'autres termes, ce n'est pas parce que l'élève aura exploré avec soin l'environnement dans lequel le texte littéraire aura été rédigé qu'il en aura forcément l'unique et la juste interprétation (*ibid.*). Dans tous les cas de figure, conclut A. Godard,

quelle que soit la manière dont l'élève va lire le texte, il ne faut pas nier sa qualité interprétative, laquelle est, par nature « [...] subjective et personnelle [...] » (2015 : 1.4.1).

Voyons justement quels sont les enjeux inhérents à l'interprétation du texte littéraire en classe de langue.

2.2.3. Le traitement du texte littéraire

Bien que la littérature, par la richesse de son offre, propose au lecteur non natif un regard original sur le monde, les textes étudiés doivent être choisis avec soin. Plus que tout autre support, ils nécessitent une connaissance pointue du public auquel ils sont destinés. Cette mise en garde, S. Bibby l'explique par le fait qu'il peut exister un décalage entre la lecture d'une œuvre et l'interprétation qu'elle sous-tend (2014 : 24). L'exemple qu'il met en lumière illustre parfaitement l'écueil qui consiste à ne pas envisager avec précaution l'ensemble des aspects de la culture éducative des apprenants. Dans le cadre d'un travail sur une œuvre telle que *La ferme des animaux* de G. Orwell, nous nous devons, assure-t-il, de prendre conscience qu'un public d'étudiants nés à la fin de la Guerre froide a très peu de chance de saisir le subtile rapprochement que l'auteur fait avec l'Union soviétique (*ibid.*). De la même façon, poursuit-il, il est nécessaire de s'interroger sur la présence d'autres facteurs contextuels qui seraient à même de freiner l'analyse d'un texte littéraire. Prenant appui entre autres sur l'un des poèmes de T.S Eliot, *La terre vaine*, M. Marshall rapporte pour sa part que des détails météorologiques ou géographiques, en apparence anodins, peuvent entraver la compréhension d'une métaphore ou d'une synesthésie. En effet, comment un groupe d'apprenants de Puerto Rico, cite-t-il en exemple, peuvent-ils visualiser la ville de Londres ? Possèdent-ils assez d'éléments tangibles leur permettant de repérer telle ou telle figure de style ? (cité par S. Bibby, 2014 : 24). Cependant, le point de vue de M. Marshall ayant été publié en 1979, nous pouvons nous demander si, grâce à l'avènement des nouvelles technologies et des réseaux sociaux dont disposent les étudiants portoricains aujourd'hui, cette question est toujours d'actualité. Cette parenthèse étant refermée, nous poursuivrons cette revue de la littérature en nous interrogeant sur la façon la plus juste de tirer profit du texte littéraire en classe de FLE.

Il émerge, d'après les travaux de F. Demougin, que les enseignants donnent en règle générale deux orientations possibles au traitement des supports littéraires. Parce qu'il s'agit d'un document authentique qui comporte des obstacles fréquents tant sur le fond que sur la forme, il est habituellement relayé au rang d'activité de compréhension écrite ou orale, et ce, au détriment d'une lecture dont la finalité reposerait sur la façon dont le texte est perçu et

ressenti par l'apprenant (2008 : 415). En outre, la démarche classique qui envisage le texte littéraire comme outil de compréhension tend à départir le lecteur d'un privilège essentiel : celui d'envisager le texte selon ses propres inférences. C'est finalement ôter tout « plaisir interprétatif » au nom de l'acquisition langagière, regrette la chercheuse (*ibid.*). Par ailleurs, défend C. Kramersch, la proximité et la connaissance qu'entretient l'enseignant avec le support joue en la défaveur de l'apprenant puisque dès lors, seul le professeur jouit d'une autorité interprétative, expertise qu'il va dispenser, généralement de manière tranchée (1985 : 358). Sur le terrain, il est effectivement courant – pour ne pas dire admis – que l'enseignant, par l'étayage qu'il construit, oriente davantage les élèves vers une réponse attendue. Dans la même veine, F. Carton rappelle la place haute du professeur, qui, quoi qu'il arrive, reste celui qui choisit la façon dont est transmis le savoir : « [...] on peut avoir une intervention extrêmement magistrale qui est de dire : ce document a un sens, c'est moi qui décide quel est le sens à comprendre, et je veux que les apprenants acquièrent ce sens-là. » (Carette *et al.*, 2009 : 285).

En tenant compte de ces situations, l'interprétation d'une œuvre littéraire soulève une autre question dans l'apprentissage. Elle peut en effet conduire à une situation gênante pour le lecteur non natif, qui risque parfois d'être bousculé par de nouvelles représentations dont F. Demougin explique l'origine par le fait que les lectures engendrent « [des] implications personnelles, sociales, culturelles et politiques [...] ». La DLC¹⁴ doit prendre en compte cette expérience de la pluralité à quoi est confronté tout locuteur-apprenant. » (2008 : 415). Malgré tout, ce processus n'est pas atypique ; bien au contraire, il est naturel et inhérent à toute communication et à toute découverte interculturelle. En outre, conclut-elle, la démarche engagée par l'apprenant pour appréhender la culture de l'Autre ne s'offre pas facilement à lui ; cette réalité, même si elle vient ébranler ses représentations, est un procédé dont l'élève ne peut se passer (2008 : 415).

2.2.4. Vers un renouveau du texte littéraire

Les ressources qui ont servi à l'élaboration de cette revue de la littérature ont montré que la question n'était pas tant de renier cavalièrement les œuvres des Anciens, que de briser le statisme dans lequel s'est figé le canon littéraire. Il ne s'agit pas non plus de postuler que la littérature en classe de langue n'est finalement qu'un outil inutile, chronophage, voire crâne. Au contraire, les travaux de B. Artuñedo Guillén légitiment l'étude de la littérature en

¹⁴ Didactique des Langues Cultures.

classe de langue par le fait que celle-ci constitue un maillon indispensable, un élément à même de fournir des clefs de lecture de l'humain et de ses émotions (2009 : 239). Afin de présenter les corpus littéraires sous un jour meilleur, c'est-à-dire en leur ôtant tout caractère austère, ardu, voire inaccessible, les nouvelles tendances pédagogiques prônent la découverte de textes qui ne se cantonnent plus aux seuls auteurs de l'Hexagone. Profitant sans doute de l'élan créé par les politiques plurielles édictées par l'Europe, les auteurs francophones ont le vent en poupe. C'est ce que constate B. Artuñedo Guillén, qui voit dans cette tentative de dépoussiérer les corpus littéraires un atout considérable dans la classe de FLE. Doté de tels supports, l'enseignant endosse alors pleinement son rôle de vecteur culturel, de « 'passeur culturel' », pour reprendre l'expression qu'utilise J-M. Zakhartchouk pour illustrer la nouvelle voie empruntée par les professeurs dans leur travail de transmission des cultures (cité par B. Artuñedo Guillén, 2009 : 239). Favoriser l'interconnexion des cultures en offrant une perspective anthropologique à la classe de langue, c'est l'un des rôles qui est attribué à l'étude de la littérature en classe de langue. C'est également une caractéristique sans laquelle toute contextualisation est improbable.

Conclusion

Nous avons dans un premier temps défini les notions d'authenticité (cf. chapitre 1), puis nous avons vu, grâce aux apports théoriques de ce deuxième chapitre, combien la compétence (inter)culturelle s'avère problématique lorsqu'il s'agit de l'acquérir *et* de l'enseigner. En partant de ces observations, nous dédions la dernière partie de cette revue de la littérature à la façon dont le document authentique lie les interactants entre eux.

Chapitre 3. Le document authentique dans les relations interpersonnelles

Qu'il soit sélectionné à l'extérieur de la classe ou qu'il soit intégré dans les manuels de FLE, le support authentique est manipulé par les deux parties de l'interaction. Dès lors, nous proposerons, dans cette dernière partie théorique, de montrer en quoi l'usage de matériels authentiques en classe de langues peut engendrer une série d'émotions ou de réactions parfois inattendues, aussi bien de la part des apprenants que de leur professeur. Quelles stratégies sont alors mises en place pour éviter que le document authentique ne vienne perturber les interactions ? Faut-il davantage considérer la place de l'humain, de l'authenticité et de la spontanéité des réactions ? Voyons quels apports théoriques peuvent contribuer à nous éclairer sur ce sujet.

3.1. La prise en compte de l'humain

3.1.1. La face

Au gré de la conversation, qu'elle soit ordinaire ou dans le cadre d'interactions didactiques, certains échanges peuvent conduire à un changement radical du ressenti d'un interlocuteur. Ainsi, l'exposition à des documents authentiques peut-elle susciter des sentiments mettant en danger la face d'un individu. Par « face », nous envisageons le terme selon l'angle goffmanien, c'est-à-dire l'image véhiculée par un sujet ; l'image qu'il va renvoyer à l'Autre, mais aussi celle qui est perçue *par* l'Autre (1974 : 9). Dans des travaux antérieurs (1973), Goffman souligne déjà combien les relations humaines sont imbriquées ; peu importe la situation interactionnelle, la question de la réciprocité des perceptions est irréfragable. La nature des échanges humains repose non seulement sur une compénétration des postures des différentes parties de l'interaction, mais aussi sur son caractère instantané (cité par Pasquier, 2003 : 390). Cependant, dans l'hypothèse d'un échange qui incommoderait le récepteur par la teneur du message qui lui est adressé, celui-ci mettrait alors en place des stratégies pour répondre à la gêne ou à l'affront qu'il a subi. Dans la classe de langue, il va de soi que l'hétérogénéité des cultures éducatives, et par conséquent des profils des élèves, va nécessairement augmenter les risques de malaise, de bévues, d'incompréhension, voire de conflits. Provoquées intentionnellement ou complètement fortuites, E. Goffman recense plusieurs parades possibles pour se sortir de situations tendues ou embarrassantes. Parmi les scénarii qu'il propose, nous retiendrons :

- « *l'évitement* » (1974 : 17). Dans ce cas précis, il s'agit pour l'individu de faire fi de la gêne qu'il subit, de sauver la face en l'ignorant ;
- « *la réparation* » (1974 : 20). Dans cette situation au contraire, le sujet offensé prend acte et le signifie à son offenseur ;
- « *la coopération* » (1974 : 27), dont nous résumerons le principe en une négociation prenant en compte les intérêts des deux parties de l'interaction.

Dans cette optique, S. Pasquier rappelle pour sa part la nécessité des individus à constamment négocier leur image. Ces derniers, résume-t-il, sont obligés de

« [...] tenir [un] rôle, en adéquation notamment avec une 'façade sociale' [...] [c'] est une façon de se préserver du danger en répondant aux impératifs d'une apparence sociale normale. La situation devient alors la scène d'une coopération qui vise à en établir et à en maintenir une définition normale, routinisée, sur laquelle les participants peuvent s'entendre. » (2003 : 391).

Cette réflexion semble livrer ici un point essentiel de notre étude. En introduisant les notions de coopération, de norme et de routine, comment ne pas établir une analogie avec la classe de langue ? Plus que tout autre rencontre sociale, la classe est soumise à un cadre normatif fort, au sein duquel les individus ne partagent pas les mêmes statuts et ne sont pas soumis aux mêmes obligations. L'asymétrie des rôles et des pouvoirs conférés va cependant fluctuer lors d'éventuelles ruptures du contrat didactique. Pour F. Cicurel (1985), il est donc primordial de reconsidérer le cérémonial qui se rattache à la classe de langues. Selon elle, l'évolution des pratiques pédagogiques a reconfiguré la communication didactique. Celle-ci doit s'efforcer de reproduire les échanges authentiques qui se déroulent en dehors du milieu scolaire, ce qui a pour conséquence de remettre en question de façon implicite le format même du contrat didactique dont le groupe-classe est tributaire (1985 : 13). Or, des brèches dans les rituels de classe peuvent justement apparaître lorsque le document authentique étudié met en jeu la face des apprenants ou celle de l'enseignant. En outre, le professeur, peu importe sa nationalité ou sa personnalité, ne peut se départir de la forte codification sur laquelle repose ses pratiques et son savoir-être (Cicurel, 2013 : 21). Malgré des objectifs et des attentes partagés, il serait pourtant naïf de considérer ce cadre de travail comme une recette à suivre au pied de la lettre, car, prévient F. Cicurel, la préparation en amont n'exempte pas l'échec d'un cours (2013 : 23). Cependant, la réflexion de cette experte soulève une contradiction. Elle considère d'une part que l'enseignement et les gestes professionnels « [...] ne sont pas personnel[s] [...] » puisqu'ils sont largement partagés par le corps enseignant, peu importe la nationalité des professeurs (2013 : 21). D'autre part, parce que le professeur de langue est un individu « [...] qui n'est pas coupé de son expérience

personnelle [...] », il n'est pas toujours facile pour lui de jongler entre les objectifs qu'il s'est fixés et la versatilité des réactions pendant les interactions de classe (2013 : 22). Il y a là un paradoxe : même si les pratiques de l'enseignant sont fortement ritualisées, il ne peut se distancier de son passé ni de l'expertise qu'il s'est forgée, pas plus qu'il ne peut maîtriser totalement le déroulement de son cours, lequel est caractérisé par de constantes variations. Une dispensation réussie est de ce fait subordonnée à d'autres facteurs cruciaux tels que le respect des faces, la motivation des apprenants, ou la réaction aux imprévus logistiques ou émotionnels, pour ne citer que les aspects les plus pertinents. F. Cicurel rappelle à ce propos que l'émotion n'est pas seulement l'apanage de l'apprenant ; l'enseignant peut, lui aussi, être décontenancé par la réaction ou les propos d'un élève (*ibid.*).

Partant du principe que tous les interactants possèdent un vécu, un « bagage » émotionnel, nul n'est à l'abri de frictions. Voyons comment se traduisent ces dernières.

3.1.2. L'attitude versus le tabou

Il faut également considérer la question des « attitudes », terme précédemment évoqué par F. Mishan dans la première partie de ce cadrage théorique (cf. p.12). Cette notion mérite d'être explicitée car elle convoque l'idée de *principe* et *d'évaluation*.

Le sociologue D. Voas l'envisage comme un ensemble de phénomènes liés « [...] aux émotions, croyances, valeurs et conduites. Une attitude est un jugement quotidien, un point de vue normatif sur un sujet précis. » [notre traduction]¹⁵ (2014 : 1). En ce sens, rappelle D. Voas, la vision du sociologue s'oppose à celle du psychologue, pour qui l'attitude revêt un caractère inné (*ibid.*). Parce que les attitudes se construisent au fur et à mesure des échanges, il ne faut pas minimiser leur portée au sein des interactions de classe, lieu justement soumis à de fortes variations. Ce chercheur précise également que l'individu peut décider de taire son jugement ou au contraire, de le verbaliser. Enfin, ce procédé est souvent exprimé de façon manichéenne, constate-t-il (2014 : § 2.1).

Ce qui vient d'être décrit rejoint un autre phénomène susceptible d'intéresser l'interaction didactique : le tabou. Parmi la profusion de définitions disponibles, nous l'aborderons du point de vue de la sociologie et de la sociolinguistique. Au sens large, T. Walter perçoit le tabou comme « [...] une chose prohibée, interdite, plus par tradition que par loi. » (1991 : 295) [notre traduction].¹⁶ Bien que concis, ce postulat a le mérite de

¹⁵ '[...] feelings, beliefs, values and behaviour. An attitude is an everyday judgement, a normative view on a specific matter.' (Voas, 2014 : 1).

¹⁶ 'something prohibited, forbidden by custom rather than by law.' (Walker, 1991 : 295).

souligner l'origine sociale du tabou et son impact sur la communauté. Nous étofferons cette première définition avec celle proposée par R. Wardhaugh, qui théorise les liens évidents entre tabou et langage. Selon lui, il s'agit de

« [...] la prohibition ou l'évitement, dans n'importe quelle société, d'une conduite considérée comme nuisible pour ses membres, dans le sens où elle leur causerait anxiété, embarras, ou honte. Par conséquent, pour ce qui est du langage, certaines choses doivent être tues, certains sujets ne peuvent être uniquement évoqués que dans certaines circonstances [...] seulement par certaines personnes [...] sexe, mort, maladie, corps, affaires religieuses [...] » [notre traduction]¹⁷ (cité par C. Gao, 2013 : 2310).

Cette liste de thèmes épineux n'est bien entendu pas exhaustive, et C. Gao de rappeler que le tabou peut tout à fait différer d'une société à l'autre. La classe, en tant que lieu où se côtoient des profils sociaux variés, rend l'enseignant davantage susceptible d'exposer un matériel authentique comportant des « sujet[s] 'gênant[s]' », pour reprendre l'euphémisme de A. Godard (2015 : § 1.4.1). Parmi les « 'sujets' » évoqués par H. Besse, nous citerons entre autres la sexualité et le trépas (cité par Godard, 2015 : § 1.3.1).

3.2. Approcher le document authentique collectivement

Parmi les possibles façons de minimiser les risques de tensions liées aux relations interpersonnelles, le travail par groupe semble apporter des pistes de réponses, à l'instar de la mise en place d'activités orales telles que les « *Remue-méninges d'Associations Conceptuelles* » [notre traduction]¹⁸ (C. Kramsch, 1985 : 360). La voix collective permet d'une part de réduire le risque occasionné par la prise de position et donc de se réfugier derrière le groupe ; d'autre part, c'est pour l'enseignant un moyen de mesurer les écarts de perceptions occasionnés par les divergences de ressenti ou de terminologie des lecteurs non natifs *versus* natifs. Les travaux de C. Kramsch, lesquels rassemblent les points de vue de multiples chercheurs sur le sujet, privilégient la co-construction des savoirs, approche indispensable si l'on souhaite contrecarrer la transmission d'une connaissance souvent très frontale, dont l'interprétation fait malheureusement écho à une seule voix : celle du professeur (1985 : 356). Bien entendu, le rôle de ce dernier consiste toujours à dispenser des savoirs, en l'occurrence des explications liées à la forme d'un texte ; cependant, l'interprétation du fond ne devrait pas relever que de son unique expertise. La tâche de l'enseignant, dès lors, est double. Il s'agit d'une part de donner à l'apprenant des repères,

¹⁷ '[...] prohibition or avoidance in any society of behavior believed to be harmful to its members in that it would cause them anxiety, embarrassment, or shame. Consequently, so far as language is concerned, certain things are not to be said or certain objects can be referred to only in certain circumstances [...] only by certain people [...] sex, death, illness, bodily functions, religious matters [...]]' (Wardhaugh, cité par Gao, 2013 : 2310).

¹⁸ '*Brainstorming Conceptual Associations*' (C. Kramsch, 1985 : 360).

lesquels lui permettront de décoder la façon dont l'auteur souhaite que le lecteur se positionne. D'autre part, le travail du professeur consiste également à faciliter la réflexion de l'apprenant. Il devrait ainsi lui octroyer le droit d'envisager le texte avec un regard original, même si cette vision diffère de celle... de l'auteur ! Dans le cas du non natif, C. Kramersch assure « [...] qu'on doit montrer [aux étudiants] comment préserver leur droit de faire fi des intentions de l'auteur et parvenir à leurs propres interprétations. ». C'est, renchérit-elle, « le privilège du lecteur de [toute] culture étrangère » (1985 : 358) [notre traduction]¹⁹.

3.3. La réaction aux documents authentiques

Bien que chaque membre du groupe-classe soit conscient que la classe de langue tente de reproduire artificiellement des schémas communicationnels empruntés à vie quotidienne, des réactions, elles bien réelles, viennent rappeler que la parole et les émotions, même dans un cadre scolaire, sont authentiques. Même si ce constat s'apparente à un truisme, L. Van Lier rappelle que l'authenticité, c'est aussi l'authenticité de la communication et des liens indéfectibles qui unissent l'enseignant à ses élèves (cité par Gilmore : 98).

Pour susciter les interactions et maintenir l'attention des participants, le professeur dispose d'une panoplie d'exercices en tous genres, dont le but est de multiplier les élicitations et de favoriser « [...] une prise de parole individualisée et 'fraîche' [...] parce que c'est une parole authentique, non calquée sur des modèles [...] », analysent V. Bigot et F. Cicurel (2005 : § 2). Or, comment autoriser une expression qui, par sa nouveauté, son originalité, ou par la formulation qui en est faite, ne correspond pas à la réponse qui est attendue par le professeur ? C'est un risque que celui-ci doit néanmoins encourir. En prenant appui sur du matériel authentique tel que des publicités ou des photographies d'articles, l'enseignant veut stimuler l'imagination et la créativité de ses étudiants. Il veut également savoir, outre l'exactitude morpho-syntaxique, ce que pense *vraiment* l'apprenant. Il veut connaître le fond de sa pensée, et s'en servir ensuite pour manipuler, corriger du vocabulaire, et affiner la qualité de l'expression langagière. Il arrive alors, dans certains cas, que l'apprenant s'identifie au personnage qui lui est présenté dans le document authentique. A. Godard met en exergue l'engagement, voire l'investissement que peut provoquer une lecture par exemple, car la personne peut « [...] faire une lecture singulière, en fonction de la

¹⁹ '[...] they must be showed how to preserve their freedom to flout the writer's intentions and make their own meaning out of the text. Such is the privilege of the foreign culture reader.' (C. Kramersch, 1985 : 358).

manière dont [elle] s'implique, affectivement et imaginativement, en s'identifiant plus ou moins au point de vue qui lui est présenté. » (2015 : § 1.6.1). Certes, l'élève n'est pas complètement dupe ; il sait pertinemment que le professeur a pour objectif de créer des émulations. Malgré tout, l'apprenant se pique parfois au jeu en s'attribuant en quelque sorte l'identité du personnage dont il est question dans le texte authentique que le professeur a sélectionné. Cette « immersion fictionnelle » ne se cantonne pas uniquement à la photographie puisqu'on peut la retrouver aussi bien dans la littérature que le cinéma, constate C. Muller (2014 : 90). Cette appropriation est telle que la frontière entre la réalité et la fiction semble parfois bien difficile à distinguer, renchérit-elle (*ibid.*). Il s'avère que ces milieux, parce qu'ils oscillent constamment, favorisent l'existence de liens étroits entre ce que vivent les personnages fictionnels et ce que vit ou a vécu l'apprenant. Ce dernier peut donc décider de lier son histoire à celle qui lui est proposée par le professeur ; au contraire, il peut décider de s'en éloigner (*ibid.*).

Au sujet des sentiments que peuvent générer certaines ressources authentiques, retenons le principe selon lequel l'apprenant n'est pas le seul à être touché par telle ou telle émotion. Toutefois, nous nous garderons bien de nous avancer dans le champ de la psychologie, domaine dont nous ne disposons ni de connaissances suffisantes, ni de recueil de données. Ce qui nous intéresse ici en revanche, c'est de souligner à quel point affect et authenticité sont finalement des questions consubstantielles. L. Xue et R. Schneider exhortent pour leur part à mieux prendre en compte la formation initiale des enseignants de langue, qui, eux aussi, sont confrontés à leurs propres réactions émotionnelles et à celles de leurs élèves (2015 : 199). Les travaux sur l'acquisition mettent d'ailleurs en exergue un certain nombre de phénomènes récurrents. Comme le résume si bien J.I. Aguilar-Río, « Toute situation d'apprentissage suscite des émotions, une remise en question de la propre image de l'apprenant. » (2013 : 139). Parmi cet ensemble de réactions, nous ne retiendrons que celles qui nous paraissent les plus pertinentes au regard de notre recherche :

- *l'empathie*. C'est l'un des termes qui revient le plus dans les lectures qui ont servi à l'élaboration de cette partie théorique. La capacité à se mettre à la place de l'Autre, à ressentir ce que l'Autre ressent (Arnold, 1999, cité par J.I. Aguilar-Río, 2013 : 139 ; C. Muller, 2014 : 91 ; R. Richterich *et al.*) ;
- *l'anxiété* (Arnold, 1999, cité par J.I. Aguilar-Río, 2013 : 139) ;
- *la motivation, l'attention* (Arnold, 1999, cité par J.I. Aguilar-Río, 2013 : 139 ; Cicurel, 2013 : 26) ;

- *le conflit, les tensions* (Cicurel, 2013b : 24).

Outre la transmission de savoirs, la tâche de l'enseignant se situe dans l'aide qu'il doit apporter à l'apprenant pour que celui-ci soit non seulement capable de gérer ses émotions, mais aussi de repérer les moments où les sentiments sont surjoués, voire surinterprétés dans les textes. Nous avons, à travers une revue d'auteurs et de théories variées, considéré le document authentique sous différentes problématiques. Il semble pertinent d'en décloisonner les résultats, et de ne pas cantonner certains principes théoriques au seul domaine de la littérature par exemple. En effet, ce qui peut s'avérer efficace pour comprendre comment tel ou tel roman peut désengager l'apprenant, voire l'offusquer, peut parfois reposer sur les mêmes mécanismes de résistance qui font qu'une publicité ou un article de presse le rebute ou l'incommode. Cependant, il nous paraît opportun de nuancer cette revue de la littérature, et de considérer, à l'instar de chercheurs comme Y. Imai ou J-M. Dewaele, que l'impact émotionnel suscité par le travail sur un « matériau nouveau » peut également participer à une ambiance qui n'est pas forcément délétère pour l'apprenant (cité par J.I. Aguilar-Río, 2013 : 139).

Conclusion

Avec un nombre pharaonique d'entrées sur internet, force est de constater que le document authentique est un sujet qui passionne les didacticiens autant que les pédagogues, ou quiconque s'intéressant aux enjeux éducatifs. Il a donc fallu, dès le départ, délimiter soigneusement les contours de notre problématique pour éviter de nous noyer dans une profusion d'articles et de références. Malgré la pléthore de données, nous avons pu sélectionner puis présenter des travaux d'hommes et de femmes se rattachant à des courants de pensée divergents quoique complémentaires. Il en ressort que ce qui fait qu'un texte est qualifié « d'authentique » se situe par rapport à l'originalité de son format mais aussi et surtout par rapport à l'exploitation qui en est faite. De la même manière, les documents authentiques, qu'ils soient écrits ou oraux, sont susceptibles d'être reçus *et* interprétés avec toute une gamme d'émotions, selon que nous nous positionnions du côté de l'enseignant ou celui de l'apprenant. Enfin, la question de la réception des documents authentiques en classe de langue ne peut être abordée sans la prise en compte du contexte dans lequel les supports sont étudiés.

La deuxième partie de ce présent travail fournira justement des éléments contextuels et méthodologiques précis dans lesquels s'est déroulée notre recherche.

Partie 2

-

Contexte et méthodologie

Chapitre 4. Le terrain et la méthodologie

En préambule du chapitre dédié au cadre méthodologique qui a été privilégié dans cette recherche, il est indispensable de circonscrire le terrain particulier dans lequel s'est déroulée l'étude. Au cœur du questionnement de ce travail émergent en effet les limites de l'utilisation de documents authentiques en classe de FLE dans un pays en pleine mutation, pays dans lequel l'empreinte religieuse reste toutefois marquée.

Nous débiterons cette lecture en présentant la République d'Irlande ainsi que la place qu'y occupent les langues. En considérant le fait que tous les interviewés ont, soit étudié à Maynooth, soit y ont enseigné, il paraissait légitime de présenter la ville et son université. Une seconde partie sera consacrée à la méthodologie retenue.

4.1. Clefs de lecture de l'Irlande

4.1.1. Contexte socio-historique

La République d'Irlande, l'un des plus petits pays septentrionaux d'Europe, jouit de nouveau d'une économie florissante, position qu'elle avait perdue après la crise qui l'avait frappée dès 2007. Celle qui, grâce à sa prospérité, fut un temps affublée du surnom quelque peu pompeux de « Tigre celtique »,²⁰ *Celtic Tiger*, continue d'attirer la main-d'œuvre et les investisseurs étrangers, comme en témoigne la présence de nombreuses multinationales, lesquelles bénéficient par ailleurs d'avantages fiscaux non négligeables.

Outre l'aspect économique et démographique, des changements notables, voire des bouleversements profonds, ont lieu en quelques décennies. Dans l'étude qui nous intéresse, comment ne pas mentionner des événements, qui aux yeux de certains observateurs pourraient être qualifiés d'anachroniques dans une société européenne qui se veut moderne et libérale ? Parmi les exemples les plus révélateurs, citons entre autres :

- la légalisation de la contraception en 1980 ;
- la légalisation de l'homosexualité en 1993 ;
- le droit de divorcer en 1996 ;

²⁰ « Façon de nommer la république d'Irlande des années 1990 à 2000 quand l'économie gagna en croissance et devint prospère très rapidement » [notre traduction]. '*Way of referring to the Republic of Ireland during the 1990s and the 2000s when the economy grew and became successful very quickly*' (Cambridge dictionary, 2020).

- la légalisation de l'avortement depuis 2018 ;
- l'abandon du blasphème depuis le début de cette année (infraction relevant elle aussi de sanctions pénales, bien que rarement appliquée).

Ces transformations n'effacent pourtant pas le visage de l'Irlande traditionnelle et religieuse, dans la mesure où l'Église catholique contrôle toujours près de 90% des établissements scolaires sur tout le territoire²¹ dans lesquels sont dispensés des cours pour la préparation de sacrements... pendant le temps scolaire qui est imparti à l'ensemble des élèves, quelle que soit leur situation. En outre, il est courant que les écoles du primaire au secondaire continuent d'accueillir des élèves du même sexe. Avec plus d'un tiers des collèges-lycées unisexes, l'Irlande se hisse à la première place des pays européens qui continuent de pratiquer ce type de ségrégation, ce qui fait qu'un grand nombre d'apprenants côtoient le sexe opposé pour la première fois de leur scolarité lors de leur première année de troisième cycle. Précisons toutefois que l'éducation n'est pas le seul bastion détenu par l'Église puisque de nombreux hôpitaux, dont deux des plus importants de la capitale, sont toujours sous sa responsabilité et sous sa gestion, ce qui n'est pas sans poser de difficultés éthiques et légales au regard des nouvelles lois édictées par le gouvernement.

Enfin, dans une Irlande multiculturelle dont les nouveaux arrivants n'embrassent pas la même religion ou n'en ont aucune, l'Éducation nationale se trouve parfois confrontée à des dilemmes épineux, d'autant que les cas de familles ayant dû baptiser leur(s) enfant(s) pour garantir un accès à la seule école dans certaines zones sont légion.

4.1.2. La place des langues en Irlande

Ce portrait de la République d'Irlande ne saurait être complet sans brosser le paysage linguistique du pays. Selon la Constitution, *Bunreacht na hÉireann*, l'irlandais est la première langue officielle, suivi de l'anglais, deuxième idiome officielle. Cette situation de diglossie situe *a priori* les Irlandais dans le bilinguisme dès l'enfance ; ce dernier est toutefois inégal, comme le rappelle V. David-McGonnell, car de fortes variations dans la maîtrise du gaélique se font ressentir (2016 : 1). Les natifs du *Gaeltacht*, régions où l'irlandais est parlé au quotidien, sont des locuteurs qui parlent cette langue couramment,

²¹ 'Despite these changes, Catholic schools still comprise the vast majority of primary schools, with 89.4% of schools having a Catholic ethos in 2018'. (Ann Roinn Oideachais agus Scileanna, Department of education and skills). <https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Statistical-Reports/2018-2019-statistical-bulletin.pdf>

comparé à ceux issus de la région dublinoise (Est). Bien que le gouvernement ne cesse de promouvoir avec vigueur l'apprentissage du gaélique, matière obligatoire pour devenir fonctionnaire par exemple, il n'en est curieusement pas de même pour les langues étrangères. Malgré les encouragements de l'Europe et la politique promue par ses différentes instances, force est de constater que l'Eire est loin de s'être pliée à la standardisation européenne et à la volonté d'éduquer de façon plurilingue ses futurs citoyens, comme le déplore V. David-McGonnell (2016 : 2). Nous pouvons en effet nous étonner que l'Irlande ne dispose pas à l'heure actuelle d'une pratique scolaire qui prenne véritablement en compte l'étude des langues étrangères. À ce jour, seule une langue étrangère est étudiée tout au long de la scolarité. De plus, celle-ci est proposée de façon facultative et ne débute que tardivement à l'entrée en sixième, lorsque les collégiens sont âgés d'environ treize ans.

Parmi les langues étudiées, le français culmine au palmarès des langues les plus prisées, même si l'espagnol ne cesse de gagner du terrain, du secondaire au troisième cycle, prévient V. David-McGonnell (2016 : 8). Précisons également que les modalités d'évaluation orale de l'espagnol au baccalauréat ont la réputation d'être bien plus aisées que celles de la passation française. La popularité du français, même si elle s'essouffle, trouve ses racines dans l'histoire du pays et des liens étroits qui n'ont cessé d'unir la France et l'Irlande, lorsque cette dernière était sous domination anglaise.

D'un point de vue administratif, le dernier recensement fait apparaître que le nombre de citoyens français ayant fait le choix de s'expatrier sur l'île est de 11661 personnes, ce qui représente la neuvième nationalité étrangère présente sur le territoire, la première marche du podium étant occupée par les Polonais. Même si la francophonie n'est pas en reste comme en témoigne le nombre de candidats qui présentent le français au diplôme du *Leaving Certificate* (examen de fin du secondaire), le plan élaboré par l'Éducation nationale, *An Roinn Oideachais agus Scileanna*, propose sans détour de restreindre l'étude du français comme langue étrangère en milieu scolaire ! Dans son rapport officiel *Languages Connect*, l'objectif de la stratégie mise en place vise en effet à contrecarrer la suprématie du français, laquelle semble constituer un frein à la construction d'une société multilingue. Les auteurs du document, sans doute conscients du retard pris par la République d'Irlande pour se conformer à la norme plurilingue de l'Europe, qualifient de « défi » la prédominance du français, alors que le terme utilisé traduit selon nous davantage l'euphémisme « problème ».

Le document stipule : « Quels sont les défis ? [...] La traditionnelle dominance du français dans le système [éducatif]. » [notre traduction]²² (2017 : 7).

Au terme de ces rappels historiques et sociologiques, nous pouvons apprécier combien la place confortable du français paraît fragile face aux engagements pris par l'Éducation nationale irlandaise pour assurer une éducation davantage plurielle, dans un État où l'omniprésence de l'institution religieuse dans les affaires régaliennes est prégnante. Enfin, nous pouvons questionner la volonté affichée de dispenser une éducation plurilingue, sachant qu'en lieu d'une multiculturalité revendiquée, les trois premières marches du podium, quel que soit leur ordre, continuent de privilégier l'espagnol, le français et l'allemand. Bien entendu, nous sommes consciente que ce phénomène, voire ce leurre, est largement répandu partout en Europe si l'on en croit les avertissements récurrents de sociolinguistes tels que P. Blanchet²³ et L-J. Calvet²⁴. Leurs travaux convergents s'attachent en effet à alerter l'opinion publique et les décideurs du danger lié à la suprématie de certaines langues, au détriment de langues dites « minoritaires ».

Avant d'aborder les choix méthodologiques qui ont fixé le cadre de cette recherche, nous présenterons la ville universitaire de Maynooth, dénominateur commun de l'ensemble des personnes interrogées.

4.1.3. Maynooth et son université

Située en périphérie de la capitale (Dublin), Maynooth reste une ville empreinte de ruralité ; le comté de Kildare est en effet réputé pour ses élevages de chevaux et les terrains agricoles qui ponctuent son paysage. Pourtant, Maynooth oscille entre tradition et modernité. Cela s'explique par la proximité de géants du numérique tel que *Hewlett Packard* ou la deuxième plus grosse usine Intel²⁵ au monde pour ne citer qu'eux, et la présence d'une université d'environ 13 000 étudiants au cœur de la ville. C'est d'ailleurs la seule ville universitaire d'Irlande. Bien qu'elle soit la plus petite université publique de la République, *Ollscoil na hÉireann Mhà Nuad* ou *Maynooth University* ne cesse de s'agrandir. Malgré de

²² *What are the challenges? [...] The traditional dominance of French in the system.* (Languages Connect, 2017 : 7)

²³ <https://www.agirparlaculture.be/philippe-blanchet-le-plurilinguisme-est-une-caracteristique-de-lhumanite/>

²⁴ <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-et-numerique/La-diversite-linguistique-et-la-creation-artistique-dans-le-domaine-numerique/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2017>

²⁵ <https://www.intel.ie/content/www/ie/en/company-overview/intel-leixlip.html>

lourds investissements privés qui assurent le développement et la modernisation de son campus nord, le campus sud lui, semble s'être figé. Loin de l'agitation qui anime toute faculté, la partie sud continue d'accueillir depuis 1795 tous les séminaristes du pays, faisant de Maynooth l'incontestable centre du catholicisme irlandais. Les chants de Noël de son fameux chœur sont d'ailleurs retransmis en direct à la télévision chaque année. Enfin, gardons à l'esprit que l'enseignement du français a toujours bénéficié d'un statut particulier puisqu'il est obligatoire pour l'ensemble des séminaristes. Bien entendu, cette place privilégiée commence, nous l'avons vu, à s'effriter (David-McGonnell : 2016).

Un terrain aussi singulier se devait d'être présenté. Nous ferons de même en explicitant le cheminement sur lequel reposent les méthodes de recueil de données et d'analyse qui ont été retenues.

4.2. Le cadre méthodologique

4.2.1. La légitimité de l'angle qualitatif

L'angle retenu dans cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative dont la visée est à la fois compréhensive et descriptive. Une dimension qualitative est en effet ici plus pertinente qu'une approche quantitative, puisqu'elle permet dans ce cas précis de mieux répondre à notre problématique. Celle-ci, rappelons-le, s'attache à comprendre dans quelle mesure les ressources authentiques peuvent constituer des écueils dans les situations d'enseignement-apprentissage.

L'approche qualitative a été guidée en premier lieu par la nécessité de connaître avec finesse les représentations des deux parties de l'interaction didactique. Les repères théoriques de R. Vandenberghe justifient clairement les bénéfices d'une recherche qualitative dans le domaine de l'éducation (2006 : 56). Plus que dans tout autre discipline, écrit-il, les didacticiens s'attachent à cerner les pratiques de classe qui semblent logiques pour les enseignants. Cependant, parvenir à la connaissance pointue d'un ressenti *unique* nécessite de se doter d'instruments adaptés. La recherche qualitative permet justement

« [...] d'appréhender le point de vue de chaque individu comme un cas spécifique [...] ce point de vue de l'acteur est indéniablement mieux approché au moyen d'interviews [...] que par le biais de méthodes extensives (questionnaires ou échelle d'attitudes) [...] »
(*ibid.*).

En outre, un second facteur justifie que nous optons pour une approche qualitative. R. Vandenberghe rappelle en effet combien la classe est un terrain « complexe », parce qu'il est soumis à d'immenses variations (2006 : 58). Tout d'abord, le professeur

doit constamment s'adapter à la cadence rapide en gérant au mieux le temps imparti. Il doit également endosser un rôle polymorphe tout en faisant face aux fréquentes déritualisations. Enfin, conclut Vandenberghe, la tâche du professeur se construit autour d'interactions humaines, lesquelles renforcent la nécessité d'approcher la « complexité » du terrain par une démarche capable de recueillir les émotions, les représentations, et dans le cas qui nous intéresse, les attitudes (*ibid.*).

4.2.2. Retour sur le recueil de données

Les huit entretiens se sont déroulés sur une période allant du 14 février au 23 mars 2020, et les prénoms ont été modifiés afin de garantir l'anonymat. Vu la densité du corpus (la longueur des interviews tourne autour d'une heure), nous ne présenterons qu'une partie des données collectées. Celles-ci seront découpées selon la pertinence des extraits, afin d'éviter ainsi une lecture fastidieuse.

4.2.2.1. Le contexte général et les difficultés rencontrées

Comme toute préparation en amont de la constitution d'un corpus, il faut d'une part définir les critères de sélection des personnes qui seront interrogées ; d'autre part, il faut s'assurer que celles-ci accepteront de répondre aux sollicitations. Avouons que cette phase a été semée d'embûches en tous genres : personnes malades, annulation sans raison au dernier moment, reports, crise sanitaire, etc. Soucieuse de la diversité des profils et de l'équilibre des genres, nous avons pourtant initialement demandé à deux collègues masculins de se prêter au jeu de l'entretien ; or des situations familiales inattendues ont eu raison de leur disponibilité. Ceci explique que sur huit personnes sondées, on ne comptabilise malheureusement qu'un seul homme (Conor). Il faut néanmoins souligner que la présence masculine, autant chez les enseignants que les étudiants, est traditionnellement sous-représentée dans les filières lettres-langues, à la faveur de disciplines plus scientifiques et techniques.

Un autre obstacle est venu se greffer dans nos préparatifs : la recherche d'étudiants. Outre la nécessité d'exposer les objectifs et la démarche de cette étude, il fallait à tout prix rassurer le peu d'étudiants qui se portaient volontaires pour répondre à nos questions. Certains craignaient que leur franchise ne joue en leur défaveur auprès des enseignants ; d'autres étaient rebutés par un exercice somme toute chronophage (tous les étudiants interrogés ont un travail à mi-temps leur permettant de s'acquitter de frais universitaires élevés). Grâce à l'appui de certains anciens collègues qui ont promu la recherche entreprise,

et grâce à la certitude que les données ne seraient pas divulguées, des étudiants ont accepté de passer des entretiens semi-directifs.

En nous inspirant des recommandations compilées par A. Revillard²⁶ (2008) pour la conduite d'un entretien de ce type, nous avons pu interroger les interviewés sur des sujets particuliers que nous avons sélectionnés en amont. Il fallait stimuler la parole, certes ; mais il était primordial de la guider, d'une part pour rentabiliser le temps imparti pour le déroulement des entretiens ; d'autre part, pour en faciliter l'analyse. Moins chronophage qu'un entretien compréhensif, l'entretien semi-directif n'en demeure pas moins productif. Grâce à sa souplesse, il conforte l'enquêteur dans sa place de « meneur » de l'entretien, puisque c'est lui qui va tolérer les digressions ou au contraire, recadrer la conversation dans une direction qui lui semble plus opportune. Moins « mécanique » qu'une série de questions, l'entretien semi-directif permet également à l'enquêteur de rebondir sur tels ou tels propos perçus comme des pistes de réflexion qui mériteraient un approfondissement. Enfin, l'entretien semi-directif n'empêche ni les relances ni les demandes de clarifications. En ce sens, nous avons trouvé son utilisation adaptée par rapport aux besoins de l'enquête.

En revanche, il faut avouer que notre tentative de nous entretenir avec des étudiants du secondaire s'est soldée par un cuisant échec. Plusieurs raisons expliquent ce constat. Tout d'abord, interroger un mineur n'est pas une mince affaire en République d'Irlande. En dehors des autorisations parentales à faire dûment signer et d'une enquête de police, un gardien ou un représentant du corps enseignant doit se trouver non loin de l'élève interrogé. Cela exclut donc tout caractère confidentiel, et l'élève en question n'aurait sans doute pas osé aborder certains sujets sachant qu'une personne proche aurait pu l'entendre. Pour tenter de résoudre ce problème, nous avons par la suite interrogé un apprenant en classe de terminale, cette fois-ci majeur. Là, l'entretien s'est révélé très décevant car trop court, ponctué de nombreux silences, d'hésitations, de reformulations. Par-dessus tout, l'interview n'a pas été probante parce que le sondé s'est trouvé dans l'incapacité de pouvoir verbaliser finement ses émotions. Nous faisons l'hypothèse qu'un manque de maturité, combiné au fait de savoir que l'entretien était enregistré, ont rendu le procédé anxiogène. C'est ainsi qu'il a été décidé, pour éviter de perdre un temps déjà trop précieux, de limiter les entretiens aux étudiants de troisième cycle, en leur donnant toutefois la possibilité de puiser dans leur entière scolarité pour trouver des documents authentiques susceptibles d'intéresser notre étude.

²⁶ <https://annerevillard.com/enseignement/methodes-qualitatives/initiation-investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%C2%B07-la-conduite-de-lentretien/>

Initialement, la constitution de *focus group* dans lesquels des documents authentiques auraient été soumis aux personnes interrogées afin qu'elles les commentent avait été envisagée. Cette idée a toutefois été abandonnée, et ce, pour plusieurs raisons. La première a été d'ordre logistique et technique, dans la mesure où il s'avérait difficile de trouver des créneaux horaires et des lieux satisfaisant l'ensemble des interviewés. En effet, l'hétérogénéité marquée des profils rendait impossible la mise en place d'échanges collectifs (la diversité des personnes interrogées est un aspect qui sera développé plus longuement *infra*). D'autre part, vu la nature de l'étude, le risque venait de la personnalité de certains interviewés, et de l'influence qu'auraient pu exercer l'assertion de leurs réponses sur tel ou tel participant. Afin de garantir la véracité des réactions, il a fallu changer radicalement d'approche. L'entretien individuel semi-directif répondait quant à lui aux exigences de personnalisation du recueil de données, de confidentialité et d'intimité, et permettait aussi de réduire la menace de mise en danger de la face des participants, au sens goffmanien du terme. La perspective essentielle de la problématique, à savoir la connaissance et la compréhension des réactions aux documents authentiques, a pu être ainsi maintenue.

En outre, l'autre modalité de cette étude selon laquelle il était prévu de fournir aux personnes interrogées une sélection de documents authentiques n'a pas non plus été retenue. Certes, cela aurait été très pratique et bien moins chronophage pour les deux parties de proposer des affiches publicitaires ou de proposer des titres de chansons, facilitant ainsi la collecte et la comparaison des résultats. Toutefois, la focale de cette recherche n'est pas destinée à analyser le ressenti des différents participants par rapport au film *Intouchables* ou par rapport aux publicités de la compagnie d'assurance *La Mobilière*, pour ne citer que les exemples les plus révélateurs. Cela aurait eu pour fâcheuses conséquences de considérablement restreindre l'étendue de nos investigations et d'orienter les réponses dans telle ou telle direction. Enfin, certains documents authentiques ayant été l'objet de contestations ou de rejet l'année précédente au sein de l'université de Maynooth, il était primordial de ne pas mettre dans l'embarras les professeurs qui avaient utilisé ces supports devant leurs homologues du secondaire, ni devant les étudiants qui les auraient évoqués ; leurs *feedback* constituaient eux aussi une donnée essentielle à recueillir. C'est donc aux personnes interrogées qu'a incombé la responsabilité d'apporter un document authentique, ou à défaut de l'amener, d'en parler. Ce choix s'est avéré bien plus pertinent au regard de notre enquête, laquelle a pu repérer, parmi les supports authentiques évoqués, des caractéristiques et des itérations communes à l'ensemble des énoncés. Cela a également

permis de ne pas restreindre notre investigation dans la forme, ni dans le temps, ce qui a été fort utile pour faire émerger l'évolution des situations d'enseignement-apprentissage.

4.2.2.2. Le lieu

Pour favoriser la prise de parole, une quasi-liberté a été laissée aux apprenants et aux professeurs interrogés par rapport au lieu, à la date des entretiens, etc. Soulignons toutefois que l'entretien d'une étudiante, *Rosa*, ne s'est pas malheureusement déroulé dans des conditions optimales. Il était convenu avec l'étudiante que l'entretien aurait lieu dans un bâtiment où à cette heure-là, il n'y a généralement pas d'allers et venues ni de bruit. De plus, cet endroit, très moderne et lumineux, est doté de nombreux bancs qui auraient rendu l'entretien moins formel. Cependant, l'étudiante en question (*Rosa*) a finalement changé d'avis et a voulu rester près de la faculté de Lettres pour pouvoir, à l'issue de l'entretien, retrouver une camarade avec laquelle elle devait étudier. La gestionnaire du Département de français, que j'ai côtoyée quotidiennement lorsque j'y travaillais, m'a alors gentiment proposé lorsque nous l'avons rencontrée fortuitement, de procéder à l'interview dans la salle de réunion. Or, ce changement de plan s'est avéré une « fausse bonne idée » pour trois raisons. La première s'explique par le fait que cela a suscité, semble-t-il, de la méfiance de la part de l'étudiante qui a vu d'un mauvais œil la familiarité entre l'enquêtrice et un membre du personnel qui connaît tous des étudiants. Ensuite, le cadre lui-même n'a pas joué en notre faveur. En effet, l'immense table ovale dont s'enorgueillit la salle n'a fait qu'accentuer le caractère ostentatoire de la pièce, laquelle possède une porte avec une petite fenêtre (crise sanitaire oblige, nous ne sommes pas en mesure de fournir une photographie de la pièce). Enfin, dernier élément qui n'est pas des moindres, alors que l'étudiante évoquait un document authentique utilisé par une enseignante, ladite enseignante est entrée dans la salle en se fendant d'un « Sandrine ! Ça fait plaisir de te voir, qu'est-ce que tu fais là ? ». Il va sans dire qu'après son départ, il a été très difficile, pour l'étudiante comme pour nous, de retrouver nos esprits. À partir de ce jour-là, il a été décidé, pour plus de sérénité, de conduire le reste des entretiens soit au domicile de l'interviewé, soit à celui de l'enquêtrice.

4.2.2.3. Le profil des interviewés

Parmi les personnes sondées se trouvent des étudiants (de la deuxième année de licence jusqu'à la première année de doctorat), des professeurs du secondaire et des maîtres de conférences. Certains enseignants travaillent à plein temps ; d'autres occupent des postes à mi-temps. En revanche, ils bénéficient pour la plupart d'une solide formation en didactique

des langues qu'ils ont acquise, soit dans le domaine du FLE, soit initialement dans l'enseignement d'une autre langue étrangère telle que l'anglais ou l'allemand.

Comme nous le verrons plus en détails, la nationalité des personnes interrogées est elle aussi diverse. Il en est de même pour leur répertoire langagier et les langues parlées au cours de l'entretien. À ce propos, notons qu'il a été laissé à l'appréciation de la personne interrogée le choix de s'exprimer en anglais ou en français, voire de manier l'alternance codique, procédé avec lequel nous sommes à l'aise parce que nous l'utilisons quotidiennement dans le cercle familial et professionnel. Cette souplesse était par ailleurs indispensable dans le cas d'apprenants dont la maîtrise approximative du français aurait pu dénaturer leurs propos ou rendre l'entretien fastidieux. De plus, l'exercice n'étant déjà pas facile pour des enseignants aguerris, il était nécessaire de rassurer l'élève quant à la possibilité de donner son ressenti sans ajouter d'autres éléments anxiogènes. Bien entendu, des questions générales (cf. annexe 1) ont gardé l'interviewé dans un canevas qui a servi au bon déroulement de l'entretien, même s'il n'a pas toujours été possible d'éviter les digressions. Précisons toutefois que la majorité d'entre elles ont été très fructueuses, et qu'elles ont débouché sur un travail de conscientisation parfois très fourni.

Les enseignantes

Gabrielle

Gabrielle est française, originaire de la région provençale. Cette enseignante de 48 ans travaille depuis quatorze ans dans un collège-lycée rural du comté de Kildare situé à quelques kilomètres de Maynooth, où elle est en charge des classes allant de la troisième à la terminale. C'est une professeure chevronnée, qui a été formée en Angleterre où elle a obtenu un doctorat en littérature anglaise du XVIIIème. Hormis la dispensation de travaux dirigés et de cours magistraux dans des universités britanniques et irlandaises dont celle de Maynooth, elle a également travaillé dans des établissements du secondaire réputés sensibles du Royaume-Uni, où il n'était pas rare que le corps enseignant subisse des violences à la fois verbales et physiques. Notons que l'établissement dans lequel elle dispense des cours de français maintenant est un lycée qui ne connaît pas particulièrement de problèmes de discipline.

Agathe

Titulaire d'un CAPES d'anglais, cette Française d'à peine 40 ans a enseigné la langue de Shakespeare en France, dans le secondaire. Après une tentative d'agrégation avortée, elle s'est installée en République d'Irlande pour enseigner le français, mais son absence de *Teaching Council Number*, sésame administratif qu'on lui refusait – sauf pour enseigner l'anglais – l'a conduite à retourner sur les bancs de l'université pour étudier de façon intensive et condensée les modules de grammaire, de littérature et d'expression écrite des trois années de licence. Forte de ses nouveaux crédits universitaires acquis à l'université de Maynooth, elle a pu enfin obtenir, après de nombreuses années de contrats à durée déterminée, une titularisation de poste. Elle enseigne aujourd'hui à Mullingar (comté de Westmeath), dans un établissement catholique mixte d'environ un millier d'élèves. *A contrario* des établissements précédents, ce collège-lycée accueille une forte proportions d'élèves issus de l'immigration dont les familles sont bien moins aisées que celles rencontrées jusqu'à présent.

Fiona

De toutes les enseignantes, Fiona est celle qui est la plus expérimentée. Proche de la retraite, elle jouit d'un parcours universitaire étonnant, sanctionné par l'équivalent de notre CAPES en allemand et en français. Après avoir enseigné l'allemand dans le secondaire, Fiona a quitté l'Irlande pour étudier le français à Paris VII, université où elle a obtenu son doctorat. De retour en Irlande, elle a enseigné à l'université de Galway dans son Connemara natal (elle parle irlandais couramment). Spécialiste de Marguerite Yourcenar, elle enseigne entre autres la littérature féminine et la politique française à l'université de Maynooth.

Angelika

Angelika possède un répertoire langagier très riche. Outre le lituanien, sa langue natale, elle parle anglais et français couramment ; sa thèse doctorale repose d'ailleurs sur une étude comparative de la littérature contemporaine anglaise et française. Après des années à Genève, elle est arrivée à Maynooth où elle dispense entre autres des cours de littérature. Son domaine de recherche s'articule autour de plusieurs thèmes qui s'interpénètrent : les langues, l'identité, le féminisme et la migration.

Autre élément remarquable, Angelika travaille conjointement avec l'université de Vilnius (Lituanie), où elle assure le suivi d'étudiants et où elle continue ses recherches. Elle est rattachée au *Center for Gender Studies* et au département de Philologie française.

Les étudiants

Rosa

Rosa a passé toute sa scolarité dans des établissements catholiques mixtes de la capitale dispensant un enseignement général en irlandais. Elle a de ce fait appris, non sans difficultés avoue-t-elle, le français à travers le gaélique. Désormais étudiante à l'université de Maynooth, elle poursuit son apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère via la langue cible et cette fois-ci l'anglais, ce qui n'est pas sans poser de problèmes. Enfin, précisons qu'elle redouble sa deuxième année.

Cathy

Agée de 22 ans, Cathy vient d'un comté très rural limitrophe de l'Irlande du Nord, Leitrim. Elle a reçu une éducation catholique très stricte dans un collège-lycée mixte dispensant des cours en anglais et en irlandais, mais, prévient-elle, il y avait une écrasante proportion de filles inscrites dans l'établissement. À l'instar de Claire (cf. *infra*), elle a extrêmement bien préparé l'entretien. Elle s'est en effet munie de deux imprimés (photos de documents authentiques), et elle a même rédigé quelques lignes sur les points importants qu'elle voulait développer pour « ne rien oublier ». Cette année, elle redouble elle aussi sa deuxième année de licence de français.

Conor

Conor a suivi toute sa scolarité en irlandais, sa langue maternelle. Tout comme Rosa, il a donc appris le français à travers le gaélique. Cependant, ses parents, francophiles, ont toujours amené leurs enfants en France pendant les vacances scolaires. Malgré la situation de bilinguisme initial, l'apprentissage du français n'a pas posé de problème particulier, tant l'exposition et la pratique de la langue cible étaient fréquentes. C'est plutôt maintenant, en deuxième année de français à l'université de Maynooth, qu'il rencontre des difficultés, lorsqu'il s'agit par exemple de traduire un terme en anglais. C'est immédiatement l'irlandais qui lui vient à l'esprit. De plus, la finesse et la pertinence de la traduction sont plus spontanées en irlandais, analyse-t-il. Enfin, précisons que Conor est très impliqué dans la vie étudiante. Il est non seulement délégué universitaire, mais il est aussi le Trésorier de la *French Society*. Retenons également qu'il a été animateur d'une colonie de vacances en France et qu'il donne des cours particuliers en français et en gaélique.

Claire

Claire a admirablement bien préparé l'entretien en amont. Son statut de doctorante lui confère sans doute des qualités organisationnelles auxquelles s'ajoute une compréhension des exigences inhérentes à toute recherche. Sa propre recherche a pour ambition d'analyser le genre policier francophone contemporain à travers les personnages féminins coupables d'homicides. Tout comme Cathy, elle a pris soin de noter les documents authentiques dont elle voulait parler, même si certaines questions l'ont conduite à consulter ses classeurs et sa bibliothèque lors de notre entretien sur Skype.

Claire a suivi sa scolarité dans une banlieue cossue de Dublin. C'est la seule apprenante qui ait suivi des cours dans des établissements multiconfessionnels, terme qu'il faut toutefois expliciter et nuancer. Par « multiconfessionnel » et non « public » *stricto sensu*, il faut comprendre qu'aucune religion n'est privilégiée par rapport à une autre. Concrètement, cela veut dire que l'établissement ne subordonne pas l'accueil d'un nouvel élève à sa certification baptismale, et que le catéchisme doit se faire en dehors des heures de cours. En d'autres termes, que l'apprenant ait une confession ou pas, il est intégré au sein de l'école indépendamment de son profil.

4.3. La question de l'interprétation

Le présent travail propose ainsi de donner la parole, à travers une série d'entretiens semi-dirigés, aux enseignants et aux apprenants. Cependant, nous sommes consciente des difficultés inhérentes à toute analyse qualitative. Rassemblant les points de vue de différents auteurs, J. Creswell enjoint le chercheur à s'interroger au préalable sur les possibles éléments qui pourraient malencontreusement modifier la véracité de la parole recueillie (2013 : 215). Parmi les points qu'il soulève, deux aspects peuvent être relevés. Le premier concerne la crainte que le sondé, en anticipant la lecture de l'étude dont il est le sujet, soit amené « [...] à cacher ses vrais sentiments et ses points de vue [...] » [notre traduction]²⁷ (Weis & Fine, 2000, cité par Creswell : 215). En outre, si l'interviewé a accès au texte, est-ce qu'il sera offusqué par certains passages ? Quelles sont les possibles répercussions ? s'interrogent-ils (*ibid.*). De plus, prévient J. Creswell, il est possible que le chercheur lui-même craigne que certaines personnes lisent le rapport final. C'est une difficulté que nous avons personnellement rencontrée l'année dernière lorsque la collègue observée a voulu lire notre

²⁷ « [...] hide their true feelings and perspectives [...] » (Weis & Fine, 2000, cité par Creswell : 215).

mémoire de M1. Même si son naturel diplomate l'a empêché de livrer tous ses sentiments, elle nous a néanmoins fait comprendre qu'il y avait souvent un décalage entre les discours des didacticiens qui idéalisent leurs théories et la réalité du terrain.

Le deuxième postulat de J. Creswell envisage cette fois-ci la question de l'écriture. Celle-ci engage forcément, par le choix des mots et de la mise en page, la responsabilité d'interprétation du chercheur et les risques d'un manque de distanciation. Les propos de M. Van Manen (2006) mettent en exergue les limites d'interprétation des données :

« Il se peut que le langage 'tue', peu importe ce qu'il touche, et les chercheurs [qui s'appuient sur la recherche qualitative] comprennent bien qu'il est impossible de véritablement 'dire' quelque chose. » [notre traduction]²⁸ (cité par Creswell : 215).

Bien entendu, nous pourrions nuancer cette hypothèse en rappelant que les entretiens ont été enregistrés, que de nombreuses notes ont été prises tout au long de leur déroulement, que la mimogestuelle a été prise en compte, etc. Pourtant, malgré un recueil de données rigoureusement rassemblé, c'est bien au chercheur qu'incombe la difficile tâche de donner sens à tous ces éléments, et c'est également à lui d'en livrer une analyse la moins subjective possible. J.-M. Van der Maren conseille d'ailleurs, à part le repérage classique d'itérations, de s'équiper d'un logiciel (2006 : 79). Dans tous les cas de figure, il faut appréhender n'importe quelle recherche avec beaucoup de recul et d'humilité, car, théorise-t-il, « [l]es résultats d'une recherche restent toujours fragiles, limités, contextualisés, situés. » (2006 : 68).

D'autre part, cette étude se déroulant dans un contexte irlandais, cela pose indubitablement le problème de la traduction. Pour plus de confort de lecture, et pour éviter que de fastidieux allers-retours entre l'analyse et les annexes ne distraient le correcteur, nous avons suivi les recommandations de C. Muller, Directrice de Recherche, favorable à une présentation des propos originaux des interviewés en bas de page. Pour les mêmes raisons de praticité, nous terminerons ce chapitre en proposant la lecture d'une partie du corpus à travers deux tableaux synoptiques (cf. *infra*).

²⁸ 'Language may 'kill' whatever it touches, and qualitative researchers understand that it is impossible to truly 'say' something.' (Van Manen, 2006, cité par Creswell, 2013 : 215).

4.4. Tableaux synoptiques

4.4.1. Tableau récapitulatif des entretiens (ordre chronologique)

Pour distinguer plus facilement les interviewés les uns des autres, deux tableaux récapitulent les entretiens. Dans un premier temps, nous présenterons celui des enseignants, puis ceux des étudiants.

Les enseignantes

Prénom	Modalité	Lieu	Date (2020)	Durée	Langue
Gabrielle	Entretien	À son domicile	14/02	1h05	français
Agathe	Entretien	Au domicile de l'enquêtrice	18/02	53min	français
Fiona	Entretien	Au domicile de l'enquêtrice	27/02	58 min	majoritairement en français
Angelika	Entretien	Au domicile de l'enquêtrice	28/02	1h03	alternance codique

Les étudiants

Prénom	Modalité	Lieu	Date (2020)	Durée	Langue
Rosa	Entretien	Salle de réunion de l'université	24/02	35 min	anglais
Cathy	Entretien	Au domicile de l'enquêtrice	25/02	48 min	anglais
Conor	Entretien	Au domicile de l'enquêtrice	25/02	40 min	anglais
Claire	Entretien	En ligne <i>Skype</i>	23/03	57 min	majoritairement en anglais

4.4.2. Tableau répertoriant les documents authentiques cités

Là aussi, pour plus de clarté, nous distinguerons les supports authentiques cités par les enseignants de ceux des étudiants.

Les enseignantes

Interviewée	Titre du document authentique, genre et auteur
Gabrielle	<p><i>La même</i> (film de O. Dahan)</p> <p><i>Intouchables</i> (film de O. Nakache & E. Toledano)</p> <p><i>Les Champs-Élysées</i> (chanson de J. Dassin)</p> <p><i>35 kilos d'espoir</i> (roman de A. Gavalda)</p> <p><i>Est-ce que tu m'aimes ?</i> (chanson de Maître Gims)</p>
Agathe	<p><i>Le fabuleux destin d'Amélie Poulain</i> (film de J-P. Jeunet)</p> <p><i>Intouchables</i> (film de O. Nakache & E. Toledano)</p> <p>Articles de presse issus des annales du baccalauréat</p>
Fiona	<p><i>L'événement</i> (roman de A. Ernaux)</p> <p><i>La femme rompue</i> (roman de S. de Beauvoir)</p> <p><i>La femme gelée</i> (roman de A. Ernaux)</p> <p><i>L'œuvre au noir</i> (roman de M. Yourcenar)</p> <p><i>Le deuxième sexe</i> (essai de S. de Beauvoir)</p> <p><i>King Kong théorie</i> (essai de V. Despentès)</p> <p><i>Les visiteurs</i> (film de J-M. Poiré)</p> <p><i>La même</i> (film de O. Dahan)</p> <p><i>Les mots pour le dire</i> (roman de M. Cardinal)</p> <p><i>Paroles</i> (recueil de poésies de J. Prévert)</p> <p><i>Truisme</i> (roman de M. Darrieussecq)</p>
Angelika	<p><i>L'événement</i> (roman de A. Ernaux)</p> <p><i>Rosetta</i> (film de J-P. & L. Dardenne)</p>

	<i>Les lettres chinoises</i> (roman de Y. Chen) <i>Une enfance</i> (film de P. Claudel)
--	--

Les étudiants

Rosa	<i>Rosetta</i> (film de J-P. & L. Dardenne) <i>Papaoutai</i> (chanson et vidéo-clip de Stromae) <i>Intouchables</i> (film de O. Nakache & E. Toledano) <i>Formidable</i> (chanson et vidéo-clip de Stromae) <i>En attendant Godot</i> (Beckett)
Cathy	<i>La môme</i> (O. Dahan) Affiches <i>Louis Vuitton</i>
Conor	<i>En attendant Godot</i> (S. Beckett) <i>La cantatrice chauve</i> (E. Ionesco) <i>Au revoir les enfants</i> (L. Malle)
Claire	<i>Le placard</i> (F. Veber) <i>Lacombe, Lucien</i> (L. Malle) <i>Les caractères</i> (J. de La Bruyère) <i>Le fabuleux destin d'Amélie Poulain</i> (J-P. Jeunet)

Conclusion

Ce chapitre s'est efforcé de rendre compte des différents contextes rencontrés en amont et en aval de cette recherche. Malgré les difficultés initiales, l'échantillon de personnes interrogées a permis la constitution d'un corpus original et riche.

Comme nous le verrons dans la partie suivante, les interviewés ont livré des réflexions parfois très intimes. Ce sont justement leurs convictions, à la fois brutes et sincères, ainsi que leurs attitudes face aux documents authentiques, qui seront détaillées et analysées.

Partie 3

-

Analyse et résultats

Les apports théoriques rassemblés dans la première partie de ce travail montrent que les didacticiens sont majoritairement favorables à l'utilisation de ressources authentiques en classe de langues. Certes, il y a bien des points de vue opposés, mais ceux-ci divergent davantage par rapport aux niveaux et aux types de supports qui sont les mieux adaptés, que par rapport à leur légitimité.

Ici, l'analyse fine des entretiens semi-directifs qui ont été conduits auprès d'enseignants et d'étudiants permettra d'apporter un regard nuancé sur la façon dont sont reçus et perçus certains documents authentiques. Comment, malgré la bonne volonté et les efforts dont font preuve les enseignants, les ressources authentiques qu'ils sélectionnent peuvent entraver l'apprentissage et l'enseignement ? C'est ce que livrera la lecture cette troisième et dernière partie dédiée à l'interprétation des données.

Étayée des contributions théoriques de la revue de la littérature, notre analyse sera constituée de deux chapitres regroupant six parties. La première s'articulera autour des mécanismes qui font qu'un document authentique peut favoriser l'ennui ; la partie suivante analysera l'engagement émotionnel lié à sa réception. Les questions d'interprétation et d'accompagnement feront respectivement l'objet de notre troisième et quatrième partie. Un cinquième volet sera dédié à la pertinence du support authentique, tandis qu'un dernier volet offrira des pistes interprétatives.

Chapitre 5. La résistance au document authentique

5.1. L'ennui

L'ennui est un facteur de désengagement dont nous avons anticipé l'apparition au cours des entretiens ; force est de constater que le bien-fondé de notre hypothèse s'est avéré pertinent. L'ennui, l'un des maux les plus couramment rencontrés en classe – toute discipline confondue – s'est donc invité dans la conversation, tant du côté des apprenants, que des enseignants. Cependant, qu'est-ce qui fait qu'un document authentique est ennuyeux au juste ? Alors que la réponse est quasi immédiate pour les étudiants, elle requiert parfois une prise de recul plus profonde pour les professeurs. C'est ce que nous allons découvrir dans cette première sous-partie.

Pour Fiona, professeure de troisième cycle, l'ennui ne se situe pas seulement du côté des apprenants :

« Moi, la poésie française ne m'a jamais trop accrochée. Dans l'temps, je faisais un cours sur Prévert [Paroles] mais bon... c'est-à-dire... moi, j'ai hérité de ce cours, et il faut dire que Prévert, pour moi (elle rit tellement qu'elle a du mal à parler), c'est vraiment pas (rires) ce qui me branche non plus. C'est quand même le genre de truc qui est de son temps [...] Et puis le problème évidemment, c'est le problème pédagogique universel : c'est que si toi tu t'ennuies avec ce que tu enseignes, t'as aucune chance de les intéresser. Le seul truc qui a marché avec Prévert, [...], il y a quelques poèmes qui parlent de peintres, entre autres de Picasso [...] j'ai dit 'bon, enfin un truc intéressant !' [...] J'ai été chercher toutes mes affiches, toutes mes reproductions, je les ai amenées en cours [...] et comment dire... ils ont été emballés. ».

Ici, Fiona pose comme principe que la ressource utilisée doit soulever l'enthousiasme de l'enseignant afin d'éviter son propre désintérêt. Ce constat est renforcé par la modalité aléthique de son discours : « évidemment », « universel », « t'as aucune chance ». À ce postulat irréfragable, la professeure introduit une touche d'espoir, à travers le syntagme « bon, enfin un truc intéressant ! », dans lequel l'enseignante montre qu'il est parfois possible de tirer parti d'un texte littéraire peu engageant en changeant son exploitation.

Considérant que l'ennui est un fléau contre lequel le professeur doit lutter constamment, Gabrielle, professeure du secondaire, assiste régulièrement pendant les vacances scolaires à certains ateliers de formation organisés par le Service Culturel de l'Ambassade de France en Irlande. Bien qu'elle prenne généralement en compte les tendances pédagogiques actuelles, ses années d'expérience l'amènent à s'opposer de façon marquée contre certains principes, lesquels promeuvent une utilisation du document authentique à outrance. Pour elle, c'est contre-productif ; il y a saturation de part et d'autre de l'interaction, ce qui conduit inévitablement à l'ennui :

« Si l'on exploite trop longtemps un document authentique, même avec une batterie d'activités différentes, moi j'trouve qu'y'a l'ennui qui s'installe quand même. Ils veulent passer à quelque chose d'autre. Donc quand on nous apprend²⁹ [à mieux faire notre métier] et qu'on nous dit 'vous pouvez faire ÉNORMÉMENT d'activités basées sur un document authentique', non, non ! Au bout de dix minutes y'en a marre, vingt minutes, une demi-heure,

²⁹ En formation continue.

mais pas une leçon après l'autre sur le même document authentique. Ils en ont marre ; moi j'en ai marre aussi. ».

À titre d'exemple, Gabrielle raconte justement comment une exploitation trop soutenue d'une ressource authentique, en l'occurrence *Les Champs-Élysées* de Joe Dassin, peut conduire à la saturation et à l'ennui de l'ensemble du groupe-classe. Or, ce n'est pas faute d'avoir donné de son temps ni de son énergie en amont, bien au contraire. Pour elle, ce choix était pourtant pleinement justifié. Elle explique qu'à la suite de la venue dans son établissement d'une compagnie de théâtre, la *French Theater for Schools*, laquelle avait chanté *Les Champs-Élysées*, elle avait décidé de travailler sur cette chanson, symbole selon elle de Paris et du « romantisme à la française ». Partant du principe que la performance dansée – et très moderne – avait été réalisée par de jeunes artistes branchés, Gabrielle en avait conclu que l'ancienneté de la chanson ne devait *a priori* pas poser de problème. En revenant sur cet épisode, la professeure cristallise son impuissance face à l'attitude apathique et désengagée des élèves, comportement qu'elle semble justifier par une évolution inéluctable de la posture des élèves :

« Ça a changé. [...] par exemple la chanson Les Champs-Élysées, le truc bateau qui est dans la mentalité française depuis des années, euh et bien y'a dix ans de ça, si je leur disais allez, on chante [...], y'avait tout le monde qui claquait des doigts, sur le rythme, qui se régalaient, qui disait ' Oh Madame, j'ai votre chanson dans la tête toute la soirée, c'est génial, j'adore !' [...] . [Là] ils ont même pas commencé à engager³⁰ du tout, ils ont même pas eu le petit « j'essaye » même pendant cinq minutes quoi ! Dès que j'ai commencé à mettre la musique c'était... (soupirs profonds) 'on s'en fout' [...] 'On n'en a rien à faire de ta chanson' ».

Outre une profonde remise en question du contrat didactique, la teneur de son témoignage fait également ressortir le décalage produit par une chanson que l'enseignante considère comme un capital culturel français. D'ailleurs, son point de vue est ici scandé par l'utilisation d'un verbe d'état au présent de l'indicatif : « le truc bateau qui *est* dans la mentalité française ». La chanson de Joe Dassin est donc envisagée par Gabrielle comme un « classique » connu des locuteurs natifs ; de ce fait, les apprenants devraient légitimement l'étudier. Dans ce court extrait, la professeure justifie également son action enseignante en énumérant les commentaires enthousiastes et dithyrambiques des anciennes générations de

³⁰ Sans doute un anglicisme provenant du verbe 'to engage' : participer, prendre part.

lycéens (« se régalaient, génial, j'adore »), ainsi que l'adhésion unanime à l'activité (« tout le monde »). Ceci tranche nettement avec la fin du segment, ponctuée trois fois par l'occurrence « même », l'interjection « quoi ! », lesquelles traduisent le rejet *de facto* du support authentique et de son exploitation. Enfin, notons que lorsque Gabrielle rejoue la scène de désengagement, elle l'appuie des propos des élèves, qui utilisent une forme d'adresse à la fois grossière et familière (registre et tutoiement).

Gabrielle explique lors de l'entretien la leçon qu'elle a tirée d'un tel fiasco. Elle est d'avis que l'enseignant ne doit pas s'éterniser sur le même document et garder à l'esprit le profil des apprenants, afin d'éviter l'écueil qui consiste à proposer un support authentique qui soit éloigné de leur monde. Ses propos rejoignent ceux de J. Swaffar, pour qui cela s'avère une démarche *ad hoc* (cf. p.15). Sur un ton assertif, Gabrielle stipule que l'enseignant doit sortir de sa zone de confort, et de ses préférences musicales ou cinématographiques. L'expérience d'Agathe confirme cette dimension, même si pour elle, les obstacles sont davantage liés au genre :

« Je pense que c'est plus difficile le genre musical. Les élèves, ils ont un style musical, et si on leur donne pas leur style musical, ils vont pas apprécier la chanson. C'est l'impression que j'ai moi. Si ça rentre pas dans leur style musical, ils me disent 'Madame, c'est ringard (rires). Oh non, Madame ! Pouah, pas ça ! Attendez, vous rigolez ? On va pas faire ça !' ».

Face à ce qu'elle a plus tard qualifié elle-même de « flop » par rapport à l'échec engendré par la chanson de Joe Dassin, Gabrielle explique avoir depuis radicalement changé ses ressources authentiques, sans toutefois se départir de la chanson, modalité qu'elle trouve pertinente pour ce type de public. En revanche, elle privilégie désormais des morceaux de rap, musique qui sied mieux selon elle au profil de ses apprenants :

« [...] parce qu'il y a des vidéos avec des voitures de luxe, avec des filles (elle mime leur silhouette), euh, avec le mec qui roule les mécaniques (idem), euh, ça parle d'amour, de... de flirt de... de trucs de jeunes, alors ça, ça passe. Donc un truc qui est peu choc, un peu jeune, un peu... limite acceptable... là, ça va passer, là ils sont contents, là ça les intéresse. ».

Cette réflexion montre jusqu'à quel point l'enseignante est prête à aller pour obtenir l'attention de ses élèves, même si cela passe non seulement par un renoncement au document initial, mais aussi et surtout par l'acceptation de supports qui sont en contradiction avec ses valeurs. Son discours axiologique évoque en effet le caractère « limite acceptable » dudit

matériel authentique. Les vidéos de Maître Gims qu'elle cite plus loin dans l'entretien, ainsi que d'autres clips du même acabit où est mis en scène l'idéal des lycéens, semblent être le prix qu'est prête à payer la professeure pour susciter la participation du groupe-classe. En outre, il est possible que sa déplanification et ses ajustements soient liés à son répertoire didactique. Sans doute possède-t-elle suffisamment d'assurance pour ne pas se perdre en velléités et finalement ose-t-elle proposer des chansons *a priori* peu pertinentes du point de vue des messages véhiculés³¹.

Les extraits sélectionnés au cours de l'entretien avec Gabrielle et Agathe montrent combien un choix de support authentique tel que la chanson peut ennuyer le groupe-classe et le professeur. Pour Angelika, c'est le visionnage du film *Rosetta*, en classe de travaux dirigés de deuxième année de licence, sur lequel elle a souhaité s'exprimer. À l'instar de ses homologues du secondaire, l'ennui de ses étudiants l'a poussée à revoir considérablement sa planification pour le module dédié à l'histoire du cinéma français :

« J'ai dû... J'ai fini par ne pas enseigner un film parce qu'un autre film similaire a floppé de manière extraordinaire (rires). Et donc les gars³²... y'en a un qui est très doué, très intelligent, je l'aime beaucoup comme étudiant, et puis, il a dit 'Mais Madame, it's not watchable³³ ! [...] PERSONNE, PERSONNE, a réussi à voir ce film ! Ils m'ont dit 'on peut pas passer une heure et demi à regarder ça !' Et donc j'ai dû changer. J'me suis dit ça va être pareil [avec l'autre film] ... une catastrophe. »

Pour évoquer l'autre film en question, *Une enfance* de Philippe Claudel, elle utilise l'emprunt « floppé », ce qui n'est pas sans rappeler les propos de sa consœur Gabrielle (cf. *supra*). L'intérêt de cet extrait réside ici dans la manière dont Angelika retrace son cheminement ; elle le relate comme un événement dont elle ressort vaincue (occurrences de « j'ai dû », auxquelles s'ajoute « j'ai fini par »). En outre, son discours est marqué par la présence de marqueurs temporels et de connecteurs (« parce que, donc, et puis »), et par la scansion et la répétition du mot « personne », qui sonnent l'inévitable abandon de sa planification. Le désengagement profond des étudiants, en particulier celui d'un élève dont elle encense les capacités, confirme la nécessité de revoir son programme. Il aurait été intéressant de savoir si elle aurait eu la même attitude si ledit jeune homme avait apprécié le

³¹ Nos recherches ont mis en évidence que Maître Gims, leader du groupe *Sexion d'Assaut*, est devenu persona non grata dans les établissements scolaires en France à cause de propos ouvertement homophobes.

³² Anglicisme de 'the guys', expression qui inclut aussi bien les filles que les garçons. Ici, il faut donc l'entendre comme « les étudiants ».

³³ Ce n'est pas regardable.

film, lequel s'inscrit dans la même veine que l'univers des films des réalisateurs belges. Lancée dans la conversation, nous n'avons pas pu l'interrompre pour le lui demander.

Lorsque nous interrogeons Rosa sur ce qui fait qu'un document authentique peut constituer un frein à l'apprentissage, elle aussi nous parle immédiatement de *Rosetta*. Elle livre un constat sans appel :

« *Je n'ai pas aimé Rosetta, je n'ai pas aimé [ce film]. Ça parle d'une fille qui essaie de trouver un boulot mais elle n'arrête pas de se faire virer. C'est ça pendant tout le film. C'est le film entier. [...] Il n'y avait pas véritablement d'intrigue. La vie de tous les jours. Ça reposait sur la vie d'une personne ordinaire, c'est juste suivre une personne ordinaire pendant une heure et demie. C'était juste une personne triste et sa vie [...] Il ne se passe pas vraiment grand-chose. Dans tous ces films, il n'y a pas d'action, pas de point culminant... Une douche froide, il n'y a rien qui se passe vraiment* »³⁴.

Nous faisons l'hypothèse que ce genre de cinéma, dont l'esthétique se caractérise par de longues scènes réalistes dénuées de tout artifice, peut rebuter les étudiants irlandais. Cette génération est en effet particulièrement férue de séries visionnées sur *Netflix*, tendance qui a été largement exprimée lors des échanges que nous avons eus avec les étudiants.

Il en est de même pour Claire, qui dresse le même constat avec *Lacombe, Lucien*, film auquel elle reproche sa lenteur, lenteur qui est selon elle exacerbée par l'antipathie du personnage principal, ainsi que des scènes qu'elle juge beaucoup trop longues. Cependant, la chanson et les ressources cinématographiques ne sont pas les seules à provoquer l'ennui. Les textes littéraires ne s'affranchissent pas de cette remarque, comme l'illustre l'entretien de Claire. Ce qui l'a conduite à ne pas considérer *Les caractères* de Jean de La Bruyère comme un document authentique pertinent pour l'apprentissage du français, c'est en partie l'ennui :

« *Je ne dis pas qu'on ne devrait pas étudier des textes anciens [...] Je veux dire par là qu'on devrait se demander quels textes anciens étudier [...] Tous les textes anciens, sous prétexte qu'ils sont fameux, ne méritent pas d'être étudiés. [...] Ce n'est pas que je questionne le choix du maître de conférences ou son autorité pour choisir le texte qu'il veut présenter en*

³⁴ ' I didn't like *Rosetta*; I didn't like that one. It's about a girl, she tries to find a job but she keeps getting fired. That's the whole movie. It's the whole thing [...] There was no real plot to it. Everyday life. It was just taking the life of an ordinary person. It's just following the life on an ordinary person for an hour and a half. It was just a sad person and their life [...] I found some of those movies quite boring. Nothing really happens. In all these movies, there was no action, no climax... an anti-climax, there is nothing that really happens.'

*classe ; c'est juste que celui-là était davantage quelle chose qu'un doctorant aurait étudié, et je ne pense pas que c'était forcément approprié pour un étudiant en dernière année de licence. C'était trop difficile, et c'était trop ennuyeux... C'est terrible de dire ça, surtout de la part de... je pense que je suis quelqu'un qui adore le français, et je traite chaque texte avec respect parce que je suis une intello, c'est ce que je suis... Mais ce texte était ennuyeux. Et je l'ai vraiment trouvé rebutant. ».*³⁵

Ici, le discours de l'étudiante montre qu'elle se positionne en tant que spécialiste, son expertise se traduisant par une forte modalisation. Celle-ci se retrouve dans de nombreux appréciatifs tels que « mieux, difficile, trop, forcément, terrible, ennuyeux, vraiment » et « rebutant ». Toutefois, nous pouvons remarquer qu'elle ne remet aucunement en question la liberté octroyée à l'enseignant quant au choix des œuvres. En revanche, son statut actuel de doctorante ainsi que son profil d'élève sérieuse et « non captive » l'autorisent à rejeter certains textes. Elle ne semble pas non plus interroger la légitimité du canon littéraire, mais elle stipule, à l'instar de B. Artuñedo Guillén (2009), qu'il mériterait d'être élargi ou reconsidéré (cf. § 2.4.4.). Selon Claire, il est du ressort de l'enseignant de sélectionner un matériel (authentique ou pas d'ailleurs) qui servira à ses cours. Elle envisage même que le professeur se remémore son statut d'étudiant :

*« [...] vous devez vous demander ce que c'était d'être étudiant. Quand vous étiez étudiant, auriez-vous été intéressé par ça ? Qu'auriez-vous ressenti par rapport à ce texte ? [...]. Je pense que c'est un point vraiment essentiel de l'enseignement. ».*³⁶

L'avertissement de Claire, marqué par une forte valeur déontique (utilisation de l'impératif et la présence du syntagme « vraiment essentiel », est cependant entrecoupé de questions au conditionnel. À ce moment précis de l'interview, c'est elle qui semble conduire l'entretien ; c'est elle qui interroge de façon indirecte l'enquêtrice. Peut-être est-ce là le moyen qu'utilise la doctorante pour que ses préceptes soient ratifiés, sachant qu'elle-

³⁵ 'It's not to say that we shouldn't study old texts [...] it does mean that we should be thinking about which old texts we study [...] Not all texts because they are famous deserve to be studied [...] It's not that I question the lecturer's choice or the lecturer's authority to choose the text that they want to present in class; it's just that this one was something that a Ph.D. student would look at, and I don't think this was necessarily appropriate for Final year students. It was too challenging, and it was too boring... That sounds awful to say, especially for Final year students. I think I'm somebody who loves French and I treat every text with respect because I'm a nerd, this is who I am... But this one was boring. And I really found it off putting.'

³⁶ ' [...] you have to think what it was to be a student. When you were a student, would you have been interested in this? How would you have felt about it? I think it's a really key point about teaching [...]'

même a pour ambition d'enseigner. Cependant, il n'est pas toujours aisé d'appliquer ses principes. C'est ce que nous allons découvrir avec l'entretien de Fiona.

La maître de conférences regrette de son côté une certaine tendance des étudiants à revendiquer gratuitement une sorte de « droit » à l'ennui face au document authentique. Ses propos sur le cours de troisième année sur le féminisme, avec comme objet d'études des ouvrages de Simone de Beauvoir, en sont la parfaite illustration :

« Ils m'ont dit grosso modo, parce que bon, on commence toujours avec Le deuxième sexe, donc l'introduction, la femme comme « être relatif », etc. Ils m'ont dit que tout ça, c'est dépassé, c'est vieux maintenant. Et pis ça n'a rien lu ! alors que...on peut en douter ! Elles [les étudiantes] ont pas vécu. Et si je peux me permettre, elles ont pas vécu en France (rires). Parce que c'est pire en France ! (rires) ».

La question de la biographie du lecteur émerge ici des propos de l'enseignante, qui s'insurge clairement contre le fait que les étudiants – et en particulier les étudiantes – rejettent aussi facilement la théorie beauvoirienne. Son témoignage explique la posture de désengagement des étudiants par leur manque de lectures, mais aussi et surtout par leur manque de maturité. La fin de l'extrait souligne également une autre dimension : le manque de connaissance du terrain. Sur un ton sardonique, elle semble rappeler en prenant garde de ne pas froisser l'enquêtrice, française, que le statut de la femme en France est toujours marqué par les inégalités hommes-femmes, lesquelles sont bien plus prégnantes dans l'Hexagone (« c'est pire en France »). Aux possibles raisons qui font du *Deuxième sexe* un texte suranné et ennuyeux, il nous paraît opportun de préciser que les étudiants irlandais ne sont pas vraiment exposés à de nombreux essais philosophiques, la philosophie étant la grande absente du secondaire en République d'Irlande. Il se peut donc que la lecture d'une œuvre de ce type puisse alors être vue comme fastidieuse et ennuyeuse.

Au regard de ces commentaires, un travail de recherche et de mise à jour en amont est indispensable pour satisfaire les objectifs de participation et de découverte culturelle que le professeur se fixe. Cependant, les apports théoriques du chapitre 3 (cf. p. 26) ont montré que l'espace de classe est constamment soumis aux relations interpersonnelles. Ces dernières engagent l'apprenant aussi bien que l'enseignant dans des émotions, lesquelles ne sont pas toujours neutres. Voyons comment cela peut constituer un point d'achoppement.

5.2. L'engagement émotionnel

À l'opposé de l'apathie et de l'ennui, il arrive que le document authentique proposé par l'enseignant suscite une réaction telle que cela aboutisse à une difficile gestion des émotions, que ce soit pour l'élève ou pour son professeur.

5.2.1. Une trop grande implication

Lors de l'entretien, Gabrielle est revenue sur son ressenti par rapport au visionnage de *La même*, film oscarisé du réalisateur Olivier Dahan. Comme cela a été mentionné dans la revue de la littérature à travers les propos de F. Cicurel (2013), le professeur peut lui aussi être affecté par les attitudes de ses élèves (cf. p. 28). L'entretien de Gabrielle a non seulement confirmé ce phénomène, mais il a également montré à quel point l'enseignant peut s'en trouver profondément bouleversé :

« Madame, la prochaine fois on peut regarder autre chose ? On en avait vu à peu près 40-45 minutes quoi. Et je leur ai dit non, [on continue] ! C'est une vie à la fois complètement unique et merveilleuse, et vraiment, vraiment horrible et... effrayante et... triste mais c'est LA personne la plus connue dans le monde, j'veux dire la chanteuse la plus connue dans le monde... euh bon... ben c'est vrai qu'elle est plus aussi connue qu'avant, bon... bref. Donc ils sont restés avec moi. Ils m'ont dit 'bon d'accord' (elle mime leurs soupirs et leur roulement des yeux) [...] Et ils m'ont dit 'non, Madame, c'est traumatisant, c'est horrible, c'est triste (elle prend un air triste) on veut pas l'regarder (elle baisse la tête), on veut pas l'voir'. Et à la limite, ça m'a vraiment affectée moi aussi parce que j'me suis dit 'je les traumatise, je leur fais voir quelque chose qui est horrible franchement' [...] C'est vrai que je me suis dit 'est-ce que j'ai le droit de leur imposer ce genre de film qui est traumatisant ?' Et je leur ai dit 'Écoutez, on en regarde un tout p'tit peu plus la fois d'après, et si pendant le film cette fois-ci vous m'dites 'M'dame arrêtez !', j'arrêterai [...] je vous impose pas une torture mentale !' ».

L'extrait sélectionné montre de façon remarquable la réticence initiale et frontale des apprenants qui n'hésitent pas à questionner la pertinence du choix du film à regarder. Toutefois, leur évidente tentative de déplanification se solde par un échec. Gabrielle, en jouant la séquence didactique durant l'interview, finit par se glisser dans la peau de ses élèves. Elle emprunte à la fois leur ton et leur mimogestualité, ce qui aboutit à un changement radical de discours. Alors que celui-ci est très assertif au départ (elle rétablit l'asymétrie des

positions en ne cédant pas à la requête de ses élèves et utilise une multitude d'adverbes modalisateurs et de superlatifs), nous pouvons ensuite observer un glissement dans l'énonciation : « Non Madame », « M'dame arrêtez ! ». Cette voix, celle des lycéens, aboutit alors à une remise en cause de ses croyances et débouche sur une introspection. D'ailleurs, les énoncés axiologiques confirment cette idée : « 'est-ce que j'ai le droit' ». Cependant, malgré la présence d'une terminologie relevant de l'horreur et des sévices (« horrible, effrayant, traumatisant, torture »), elle semble éluder son introspection en fin d'extrait, où elle réinvestit sa place haute, malgré la présence d'un minimisateur : « Écoutez, on en regarde un tout p'tit peu plus » ; elle semble ne pas vouloir renoncer à son plan de départ, et l'exprime dans un processus de négociation qu'elle revit pour l'enquêtrice. Gabrielle entretient donc un discours contradictoire.

Les élèves ont fini par « rentrer » dans le film, formule-t-elle, mais Gabrielle considère que les filles ont sans doute été plus sensibles au fait que le sujet du film était l'éprouvante vie d'une femme. Elle va même jusqu'à parler de « violence émotionnelle » pour traduire le ressenti des lycéennes.

Des variations de postures se retrouvent aussi chez Angelika, dont l'entretien a fait émerger de douloureux souvenirs. Après avoir étudié avec ses élèves de dernière année de licence *L'évènement*, livre dans lequel Annie Ernaux évoque son propre avortement, Angelika revient sur le débat qu'elle a organisé, car, précise-t-elle lors de l'entretien, travailler un genre tel que le débat peut fournir à l'apprenant des outils dont il se servira par exemple sur des forums, ou lors de discussions entre étudiants (cf. § 1.2.1.). Tandis que le débat se déroule dans une ambiance sereine, raconte-t-elle, ce qu'elle voit comme un simple prolongement de l'exploitation d'un texte n'est finalement pas du tout vécu de la même manière par une élève, qui décide d'exprimer son jugement six mois après. Lors de l'entretien, l'émotion de la chercheuse est palpable ; elle est visiblement troublée par l'évocation de ce moment gravé à tout jamais dans sa mémoire :

« Écoute, cette phrase où elle a dit 'je suis sortie épuisée émotionnellement de ce cours'... j'me suis dit qui sait, p'être qu'elle vient d'avoir un avortement ? J'EN SAIS RIEN ! Moi je me considère comme une prof incroyablement sensible aux douleurs, aux tensions, aux différences de classes [sociales], j'essaie d'être inclusive. On peut pas dire une bêtise dans mes cours ! Toutes les opinions comptent ! Du coup, de sentir que j'ai blessé quelqu'un dans mon cours [...] ça m'a fait mal [...] (elle est visiblement émue). C'est l'exploitation du

document authentique qui a posé problème. Honnêtement je pense que c'était une mauvaise idée. ».

Sur le ton de la confiance (« Écoute »), Angelika se met à la place de son étudiante. Elle s'interroge sur le même mode que Gabrielle (« j'me suis dit »), mais son empathie débouche sur des convictions qu'elle formule ici clairement. En effet, ses règles sont édictées de manière assertive, au présent de l'indicatif, avec une scansion du sujet « moi je me considère », « on peut pas [...] dans mes cours », « toutes les opinions comptent », etc. L'expression de sa profonde contrition, palpable lors de notre échange, l'amène alors à convoquer de nouveaux dogmes (*infra*). Depuis cet évènement, elle déclare s'imposer comme garde-fou l'interdiction de sujets controversés où les questions corporelles et/ou religieuses (cf. § 3.1.2.) peuvent émerger. Elle stipule que son statut d'étrangère fait qu'elle ne proposera plus certains thèmes, dont la religion :

« [...] quelque chose qui s'attaque violemment à l'Église. Je...non...d'abord c'est pas ma culture tu vois, je ne suis pas irlandaise, je ne pense pas que... comment dire ... it's not my business to criticise³⁷. J'en connais plein des Irlandais qui s'attaquent à la culture cléricale en Irlande, mais c'est pas mon rôle. Parce que voilà, je suis une étrangère, c'est pas ma culture et donc je n'ai pas le droit. Je suis une invitée en Irlande. J'y pense souvent même quand je m'adresse à la classe. ».

Ce segment rend compte de la nouvelle posture de la professeure, laquelle redéfinit les contours de sa fonction. Tout comme dans le précédent extrait, les propos d'Angelika scandent également la valeur déontique de son discours ; la différence se situe ici dans l'interdit : certains « droits » ne lui sont pas octroyés. Les nombreuses tournures négatives « c'est pas », « it's not », « je ne pense pas » et « ce n'est pas » renforcent ce sentiment. Elle soutient qu'une nationalité différente lui ôte toute légitimité pour aborder des sujets aussi délicats, d'autant qu'elle les relie à des questions identitaires (« voilà, je suis une étrangère »). Ses nouveaux préceptes sont en outre justifiés par la présence de connecteurs qui assurent une certaine logique aux règles édictées : « d'abord, mais, parce que, donc ».

Pour Fiona, qui cite un livre sur le même sujet – *Les mots pour le dire* de Marie Cardinale – la réaction est diamétralement opposée. Bien que ce texte littéraire ne soit plus à l'étude, Fiona en justifie la lecture à l'époque (1990) par une nécessité d'ouvrir l'horizon de l'apprenant, trop étriqué à son goût. Durant l'entretien, elle concède toutefois que le texte

³⁷ 'Ce n'est pas à moi de critiquer'.

a provoqué alors une implication émotionnelle forte, puisqu'un étudiant est allé jusqu'à rédiger, en guise d'essai comptant pour le contrôle continu, un pamphlet contre l'avortement³⁸. Nous lui demandons alors si ce document authentique est pertinent puisque de toute évidence, il peut engendrer de vives réactions. Fiona campe sur ses positions ; elle est convaincue que sa mission première est de montrer la culture de l'Autre telle qu'elle est, afin de sortir les Irlandais de leur repli. À l'instar de McKay (2000), elle est consciente qu'il peut y avoir des points de vue divergents, mais elle ne demande pas à ses étudiants d'épouser certains principes (cf. p.19). Ce qu'elle veut en revanche, c'est qu'ils découvrent le monde qui les entoure. Elle revient sur les années où le texte de Marie Cardinale était à l'étude :

« À l'époque [1991], [les étudiants] étaient... ils sortaient de familles qui les surprotégeaient un peu, et puis l'Irlande était bien plus conservatrice, surtout... C'est marrant, en venant de Galway, je me suis rendu compte qu'en fait dans un sens la région dublinoise était plus conservatrice, parce que le contrôle de l'Église, l'instance centrale de l'Église était plus forte ici. Ils ne parlaient pas tous en deuxième année, et aussi Maynooth à l'époque était plus petit, et la fac était plus petite, et je crois qu'il y avait un lien avec le séminaire³⁹, et je crois que les parents pensaient que bon, ça, c'est un endroit sûr. En même temps tu vois, j'avais quand même le sentiment que c'était quand même mon rôle de les confronter à des trucs comme ça, qu'ils les rencontrent. [...] de les confronter à des choses qu'ils ne connaissaient pas et qui étaient en dehors de leur expérience, de leur faire voir autre chose parce que... euh... parce que bon, j'vois pas l'intérêt de les conforter toujours dans ce qu'ils connaissent déjà. ».

Fiona défend ici ses choix pédagogiques et les motifs qui ont guidé son action. La variété des raisons qu'elle cite est mise en exergue par l'occurrence « et ». Par ailleurs, elle livre à l'enquêtrice des éléments très factuels lorsqu'elle évoque le contexte irlandais et maynoothien de l'époque (elle utilise cinq fois un verbe d'état). Selon elle, la présence des autorités ecclésiastiques, garantes de la bienséance, l'omniprésence des parents, mais aussi le manque d'ouverture sur le monde extérieur, justifiaient la nécessité de proposer des textes originaux par leurs contenus. C'est la théorie que soutient Fiona, qui considère la confrontation indispensable. Ici, nous pouvons d'ailleurs envisager la polysémie du verbe « confronter » : à la fois « comparer » la nouvelle culture et « faire face à » la nouvelle

³⁸ Cette anecdote m'avait déjà été racontée dès mon premier jour à la librairie universitaire dans laquelle j'étais en charge, entre autres, de la section langues.

³⁹ Le séminaire est situé sur la partie sud du campus.

culture. À cet égard, Gabrielle confirme que le repli sur soi et le fort attachement à sa communauté et aux attitudes qui en découlent sont des facteurs qui constituent des points d'achoppement (cf. § 3.1.2.) :

« C'est quand même la campagne par rapport à Dublin, c'est assez insulaire... les jeunes ne bougent pas vraiment, ils sont très... ils ont beaucoup l'esprit de clocher, y'a quand même assez d'intolérance au point de vue des différentes cultures. Y'en a très peu qui sont partis à l'étranger, euh... et puis, ils ne sortent pas vraiment de leur région. ».

Ce dernier témoignage confirme non seulement que la situation n'a guère changé, mais qu'en plus, le risque de rejet de la culture cible chez les adolescents n'est pas un postulat sans fondement (cf. p.19). En outre, Fiona constate qu'il y a davantage d'implication des familles :

« Je me demande si y'a pas un contexte maintenant qui pousse vers des documents... qui pousse les profs vers des documents moins dangereux à cause de tout ce... comment dire... cette... ce contexte où les parents peuvent se pointer et dire euh... 'voilà, j'aime pas ce que vous faites avec mes enfants' [...] je pense qu'il faut résister à ça. Faut pas les choquer gratuitement mais bon, il faut quand même essayer de les sortir de leur cadre. ».

Cet extrait conforte l'idée que l'implication émotionnelle se situe non seulement au sein de la classe, mais qu'elle trouve aussi son origine dans le contexte familial et religieux. Fiona souligne ici les difficultés de l'enseignant en Irlande, qui est soumis aux interventions inopinées des parents ; d'ailleurs, le registre familial utilisé par la maîtresse de conférences (« se pointer »), traduit sa forte désapprobation. En jouant justement le rôle de parents mécontents (« Voilà, j'aime pas c'que vous faites avec mes enfants »), elle enjoint le pédagogue à faire fi de ces remarques. Elle formule alors des propos à forte valeur déontique, lesquels sont exprimés par les syntagmes « il faut » et « faut pas ». Sa « dissidence » se perçoit également dans le choix du verbe « résister ».

Au regard de ces témoignages, nous constatons que le document authentique peut dès lors poser de sérieux dilemmes pour le professeur, tiraillé entre son désir de faire découvrir la culture de la langue cible, et ses tentatives infructueuses d'aboutir à un réajustement des postures de l'apprenant (cf. § 2.1.). Les entretiens menés auprès des étudiants montrent eux aussi que l'imbrication des sentiments de chacun est inéluctable. L'analyse de l'interview de Cathy a justement permis de circonscrire la « violence émotionnelle » évoquée par Gabrielle (cf. p.61). En dépit du fait que Gabrielle et l'étudiante

en question ne se soient jamais rencontrées, le ressenti de Cathy fait écho aux propos de l'enseignante. Des échanges avec Cathy, il en ressort que ce qui est problématique pour elle, c'est la façon dont le personnage principal du film *La même*, n'est pas épargné par les affres du destin, et que n'importe quel individu pourrait finalement y être soumis. L'immersion fictionnelle de Cathy est si forte que sa mimogestuelle en traduit les stigmates durant l'interview. Bien qu'elle ait regardé ce film au lycée, ses souvenirs semblent pourtant très vivaces. L'enregistrement de l'entretien a par ailleurs permis de mettre exergue la polyphonie de son discours. La forme narrative, éclatée, est en effet parfois entrecoupée de passages où elle revit littéralement la scène, tandis que d'autres bribes du discours impliquent l'enquêtrice, comme si cette dernière était une camarade de classe dont elle cherche l'adhésion. Dans d'autres segments, au contraire, elle s'adresse directement au personnage du film. Enfin, les allers-retours entre l'imparfait et le présent de l'indicatif scandent ce phénomène, comme le révèlent les extraits suivants :

« Je ne pouvais pas regarder... dis-moi quand c'est terminé (elle couvre ses yeux de sa main) ... J'étais si touchée et si émotionnelle ! Comment tu réagirais toi ? [...] C'est pas une vie... T'as eu une vie de chien ! Ça décrit bien les épreuves de la vie. C'était insoutenable. C'était dur à regarder... Oh mon dieu ! Est-ce que je veux aimer quelqu'un maintenant si en fait c'est pour ressentir la douleur qu'elle a ressentie ?⁴⁰

La dernière remarque de Cathy, liée à la mort de Marcel Cerdan, compagnon d'Édith Piaf, scande la profondeur de son interrogation. Ici, il est saisissant de voir à quel point elle se projette. Plus loin dans l'entretien, elle nous enjoint à être empathique, en évoquant le caractère anxiogène de la situation (cf. § 3.3.) :

« J'ai été bouleversée pendant quelques heures [...] Je suis littéralement tombée des nues ! [...] Comment tu l'aurais pris ? Imagine-toi à sa place ! Et ça m'a donné ce sentiment d'anxiété [...] surtout [par rapport à] l'une des filles qui souffre beaucoup d'anxiété et de stress, j'étais navrée pour elle parce qu'elle s'est reconnue en Edith. Il a fallu qu'elle quitte la salle à un moment donné. »⁴¹

⁴⁰I couldn't watch... tell me when it's over... I was so affected and so emotional! How would you react? [...] this is not a life... you had a dog's life! [...] it describes the hardships of life. It was unbearable. It was raw to watch... Oh my god, do I want to love someone now to actually feel that pain that she felt?

⁴¹ 'I was upset for few hours [...] I was completely taken back. How would I handle it? Imagine being in her shoes! [...] and it gave me that anxious feeling [...] especially one of the girls she suffers a lot from anxiety and stress, I felt sorry for her because she connected completely to Edith. She had to leave the room at one stage.'

À l'instar de Gabrielle, Cathy trouve elle aussi que les apprenantes se sentent plus investies émotionnellement que les garçons :

« Une majorité d'entre nous [de filles] ont été estomaquées. Les garçons, je pense pas, à part un mec [...] Je pense que ça touche bien plus les filles parce qu'elle [Édith Piaf] est féminine, c'est une fille, donc on peut davantage se rattacher à son corps, à son image, et à ses pensées, parce que de toute façon, les filles pensent trop. »⁴².

À la question de savoir si elle était trop jeune pour regarder ce film, elle répond sans l'ombre d'une hésitation par l'affirmative, et qu'elle ne conseillerait pas son visionnage avant la majorité ; elle a d'ailleurs manifesté sa surprise que le film soit proposé dès douze ans en couverture. Cathy stipule toutefois que cela n'enlève rien à la qualité du film qu'elle juge rétroactivement excellent (jeu des acteurs, musique, etc.). Elle concède également que cela lui a permis de découvrir des faits historiques et culturels étonnants.

L'entretien avec Fiona montre toutefois que l'âge n'est pas forcément une condition qui exempte de l'échec de la réception d'un support authentique. Parce que derrière tout document se cache un individu qui possède une histoire que ses camarades et l'enseignant ne connaissent pas forcément (cf. § 2.1), l'engagement émotionnel qu'il ressent face à telle ou telle ressource authentique peut aboutir à une résistance à l'apprentissage. *L'œuvre au noir*, roman de Marguerite Yourcenar dans lequel le personnage se donne la mort à la fin, en est l'exemple le plus révélateur. Fiona relate en effet que cela a profondément affecté une étudiante de dernière année de licence, et que depuis, elle ne le propose plus à l'étude. Lors de l'entretien, elle suggère que l'enseignant sorte du sempiternel thème de l'adversité présent dans des films tels que *La même*, pour lui préférer des comédies populaires :

« Parfois, si je peux me permettre, je trouve que le côté sombre est un peu gratuit... que c'est un peu... surfait... Je me demande si au lieu de travailler sur un film comme *La même*, on ferait pas mieux de travailler sur... par exemple... *Les visiteurs*. Un film drôle, parce qu'on fait des films drôles qui sont très bien en France. Je me demande si ça ne parlerait pas plus aux étudiants. Et d'ailleurs, si on travaille sur *Les visiteurs*, on a le *Moyen-âge* (rires), le *milieu BCBG* (rires), très... '*la Droite*' (rires), etc. ».

Dans cet extrait, Fiona critique le cinéma français, dont elle trouve le pathos quasi-automatique. Afin de ne pas mettre en danger la face de l'enquêtrice, elle prend soin de

⁴² 'A majority of us was taken aback. Boys, I don't think they showed anything, bare one lad [...] I think it really affects the girls more so because she is feminine, she is a girl, so we can connect to her body more, her image, and her thoughts, because girls overthink anyway'.

minimiser plusieurs fois son assertion (« si je peux me permettre », « un peu »). De plus, elle défend sa théorie à travers des hypothèses formulées au mode conditionnel et rappelle également qu'elle se positionne sans certitude aucune : « je me demande » (deux fois). Pourtant, elle illustre la pertinence de son point de vue en dressant une typologie de possibles pistes d'exploitation didactique. Avec humour, elle estime qu'il est en effet possible d'étudier des thèmes aussi variés que l'histoire, les classes sociales, ou la politique.

Afin de clore cette partie sur l'implication, nous évoquerons le « traumatisme » de Conor, choc ressenti après avoir visionné *Au revoir les enfants*, film qu'il a regardé en terminale dans le cadre du cinéclub de son lycée. D'une manière presque timide, voire honteuse, il avoue avoir été profondément bouleversé par la mise en scène et le jeu des jeunes acteurs. Cela l'avait hanté plusieurs jours durant. L'entretien lui a permis d'exprimer ce qu'il a alors ressenti :

*« Je suppose que je n'avais jamais... Je pense que c'est la première fois que je saisisais véritablement ce qui s'était passé pendant la Deuxième guerre mondiale. »*⁴³

Il semble ici opportun de préciser que les élèves qui souhaitent ici poursuivre l'étude de l'histoire de l'Europe et du monde doivent le faire de manière optionnelle après la troisième, ce qui explique que de nombreux étudiants, dont Conor, ne soient finalement exposés que très sommairement à certains faits historiques. Fort de son bilinguisme équilibré, Conor avait préféré à l'époque prendre l'option *Histoire irlandaise*.

Les témoignages sélectionnés nous ont permis de saisir la fragilité des postures et de remarquer la façon dont les émotions de chaque individu s'interpénètrent, ce qui amène parfois les enseignants à établir des bilans critiques de leur action, ou du moins à prendre du recul par rapport à leurs préceptes. Dans la partie suivante, nous analyserons un autre phénomène, l'embarras, lequel a largement été évoqué par l'ensemble des personnes interrogées.

5.2.2. L'embarras

Outre une implication émotionnelle forte, l'embarras ressenti face à une ressource authentique peut aussi la rendre caduque. C'est ce qui se dégage de l'entretien conduit auprès d'Agathe, qui évoque sans hésiter *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, film qui a vraiment

⁴³ ' I guess I never... I think it was the first time I understood deeply what went on in the Second World War.'

choqué ses élèves. À noter que le malaise suscité par le visionnage d'une partie du film a eu un effet « domino » sur la perception qu'en avait la professeure. Voyons quelles en sont les raisons.

Au début du film, le narrateur raconte ce qu'Amélie aime ou n'aime pas. Il s'avère que l'héroïne aime compter le nombre de personnes ayant un orgasme, et le réalisateur de présenter une série de brèves scènes explicites de couples, hétérosexuels et homosexuels, lors de leur coït.

« Bon j'étais toute jeune, j'avais 21 ans et c'était dans un lycée de garçons...catholiques [...] pendant ces vingt secondes, j'me suis dit 'purée c'est pas possible !' On était dans une salle... au-dessus de la télé, y'avait la croix (rires). J'ai l'impression qu'il y a eu un p'tit malaise (rires). Ils ont rien dit mais bon, tu sentais bien... 'Mais c'est quoi ce film ? Elle est FOLLE elle !' Et en plus, c'est le début du film. Tu commences le film par ça ! (rires). ».

Ce retour sur ce moment critique semble minimisé par l'expression euphémique « un p'tit malaise ». Anticipant sans doute les questions de l'enquêtrice, Agathe nuance ses propos :

« Mais attention, c'était y'a dix-sept ans. La même chose maintenant et je pense que j'aurais des retours de parents dans les deux heures. Et le principal, il a un coup de fil [dans la foulée]. Je pense que les enfants ça les choquerait moins à la limite maintenant, mais ils le diraient à leurs parents, alors qu'à l'époque ils l'auraient pas dit. Maintenant, y'en a qui rentreraient à la maison en disant 'tu t'rends pas compte, la prof de français, elle nous a montré un film et y'avait des orgasmes !' (Rires appuyés). Y'a des choses que j'ferais plus maintenant, ça c'est sûr ! Je pense tout simplement que les enfants parlent plus à leurs parents et les parents veulent se mêler de tout. Les principaux sont sous pression. ».

Ce changement, elle l'explique par la façon dont les enfants sont élevés. Elle partage le même point de vue que Fiona, qui trouve elle aussi qu'il y a davantage d'implication des familles, et par là-même, un manque d'autonomie des apprenants.

Malgré les risques encourus, nous avons justement vu que Fiona préconisait de « ne pas choquer gratuitement », mais exhortait les enseignants à « résister » (cf. p.64). Or, lorsque la conversation l'amène à évoquer l'embarras, son discours paraît légèrement contradictoire : « J'aime bien les choquer un peu. C'est pour ça que j'ai mis Despentès, mais bon, c'est les

troisième année quand même. On est en fac, on n'est pas à l'école primaire ! Et puis à un moment donné, j'ai mis Truisme [...] ils étaient éberlués ! ».

Au sujet de la bienséance, le témoignage de Conor est édifiant : il corrobore à quel point le contexte d'apprentissage et d'enseignement irlandais joue un rôle prépondérant dans la réception d'un document authentique. Jusqu'en deuxième année d'université et son cours de politique française, il relate que presque aucun étudiant n'avait entendu parler – même en anglais ou en irlandais – d'un quelconque principe de « laïcité », notion si chère à la République française. L'extrait suivant souligne l'embarras qu'a pu ressentir Conor face à des supports authentiques où se mêlent blasphème, vulgarité et tabous en tous genres :

« Notre pays est TELLEMENT catholique ! Tu t'en rends pas compte jusqu'à ce que tu ailles en France, et c'est à ce moment-là que j'ai eu le déclic... Je me disais... J'ai même repensé à l'école primaire quand on faisait notre prière chaque matin, pour le déjeuner, et avant de rentrer chez nous. ⁴⁴ (Il se signe pour chaque moment de la journée).

Comment, dès lors, appréhender des œuvres où certaines valeurs et certains principes sont remis en question ? Parmi les ouvrages susceptibles de créer la polémique et de favoriser une attitude négative (cf. § 3.1.2.), comment ne pas citer *L'évènement*, *L'œuvre au noir*, *Les mots pour le dire* ou *En attendant Godot*, alors que l'éducation continue de se placer sous l'égide de l'Église catholique ?

Dans un pays où justement l'écrasante majorité des établissements scolaires sont catholiques, il y a un autre thème, celui du sexe – et plus particulièrement de la prostitution – qui n'est pas un sujet auquel les apprenants ont été forcément exposés, de surcroît dans des zones rurales. L'ensemble des entretiens, particulièrement ceux des étudiants, témoignent du choc émotionnel et de la honte occasionnée lorsque ce sujet « gênant », pour reprendre le terme de H. Besse (1982, cf. p.29), est évoqué. C'est le cas pour le film *La même*, où la prostitution y est développée de façon sordide. Dans *Intouchables*, au contraire, ce thème est abordé de façon plutôt légère, banalisant presque la portée d'un tel geste de part et d'autre de l'acte, ce qui n'a pas manqué de mettre dans l'embarras les étudiants. Des propos de Cathy émanent sa naïveté de l'époque. Elle raconte comment, à près de dix-sept ans, elle a

⁴⁴ ' I never heard of laity. Our country is SO catholic! You don't realise it until you go to France and then that's when it clicked. I was like... I even was thinking back to primary school we would do our prayer every morning, at lunch time, and before we went home.

découvert ce qu'était la prostitution, avant qu'un voyage à Paris avec une amie n'achève de la choquer profondément, au point de lui « soulever le cœur », s'épanche-t-elle.⁴⁵

Son cas est loin d'être isolé, et Fiona de rappeler que les parents, en décidant d'envoyer leurs enfants à Maynooth, ville religieuse par excellence, se croient généralement à l'abri de tout contenu controversé. Cependant, la prostitution n'est pas le seul tabou susceptible de créer un malaise au sein de la classe (cf. § 3.1.2.). Celui lié à l'orientation sexuelle est prégnant. Non sans sarcasme, Claire cite un document authentique, qui, selon elle, remporte le palmarès des films inappropriés pour la classe de langue. Il s'agit du *Placard*, que la doctorante a vu lorsqu'elle était au lycée :

*« Je décernerais une mention honorable ici au Placard [...] Ce que je dirais par rapport au Placard, c'est que, lorsqu'on parle de 'la gêne' justement, c'est un film super embarrassant, et pas approprié. Je ne pense pas que quiconque l'a trouvé drôle. Et je pense que si vous étiez gay, vous auriez été loin de le trouver aussi drôle. J'ai trouvé ce film extrêmement discriminatoire, et j'ai trouvé que c'était exploiter les... stéréotypes sur les homosexuels. Si vous devez en parler, vous allez devoir en parler correctement. Vous devez les approcher avec un esprit critique. [...] Vous devez expliquer pourquoi [ces passages] sont offensants, et non pas les passer sous silence. ».*⁴⁶

Dans cet extrait, Claire se projette une nouvelle fois comme future enseignante. Ses propos, très dogmatiques, dispensent la marche à suivre pour éviter que des élèves appartenant à la communauté gay ne se sentent stigmatisés. Elle enjoint le professeur qui se risquerait à diffuser ce film qu'elle juge très sévèrement (présence d'intensificateurs « super » et « extrêmement »), à ne plus considérer le film comme un simple divertissement, mais bel et bien comme un support authentique permettant justement de déconstruire les stéréotypes et de les condamner.

L'étendue des interviews ne nous permet pas, à notre grand regret, d'évoquer de façon exhaustive tous les cas de figure qui ont été relatés par les enseignants et par les étudiants. Cependant, la mise en danger de la face (cf. § 3.1.1.) n'est pas le seul facteur qui contribue à freiner l'apprentissage et l'enseignement. En effet, la perception que les

⁴⁵ 'It actually turned my stomach'.

⁴⁶ 'I would give honourable mention here to *Le placard*. What I would say about *Le placard* is that it's a film, if we are talking about 'la gêne', super cringy, and not appropriate. And I don't think anyone found it kinda funny. And I don't think if you were gay you would have found it that funny in the slightest. I found this extremely discriminatory, and I found that it was capitalizing on... stereotypes of gay people [...] if you have to talk about it, you gonna talk about it properly. You must approach them with critical thought. You must explain why they are offensive , and not gloss them over.'

apprenants ont d'un document authentique peut être parasitée par une « mauvaise » interprétation.

La partie suivante exposera justement les différents mécanismes susceptibles d'entraver le travail de l'élève et celui du professeur.

Chapitre 6. Supports authentiques et transposition didactique

6.1. L'ambiguïté de l'interprétation

Les sentiments et les émotions régissent les interactions, certes ; mais si dès le départ, l'apprenant s'engage sur une fausse piste, cela peut radicalement changer son appréhension de la ressource authentique ou de l'exploitation qui en est faite. L'entretien de Cathy, entre autres, a fait ressortir cette question. En effet, la version américaine de l'affiche du film *La même* (cf. annexe 2) qui a été présentée avant le visionnage, l'a induite en erreur.

Lors de l'interview, Cathy s'est empressée de nous sortir l'affiche de son sac. À l'instar de beaucoup de camarades, elle s'attendait à voir un film dont le thème principal s'articule autour de la musique. Avec la Tour Eiffel en arrière-plan et une Edith Piaf jeune, arborant une tenue sobre réhaussée d'une croix, les apprenants pensaient voir un film sur le succès, sur fond de romance, Paris représentant pour eux la ville des amours par excellence. De plus, *La vie en rose*, titre éponyme de la célèbre chanson de Piaf, apporte une touche romantique à l'affiche. Le nombre de récompenses dont s'enorgueillit le film a lui aussi sans doute largement contribué à l'engouement précédant le visionnage. Notre sentiment est que des jeunes de cet âge sont très influencés par les critiques et les récompenses, de surcroît lorsque celles-ci viennent des États-Unis. Pour finir, dotés d'une recommandation d'âge se situant à douze ans, les apprenants se croyaient sans doute à l'abri de scènes aux contenus dérangeants. Cette affiche est pourtant bien loin de l'originale, laquelle se distingue par sa sobriété et par le peu d'indices permettant toute contextualisation avancée (cf. annexe 3).

Avec un tel écart de représentations, le visionnage du film n'a, de ce fait, pas rencontré les attentes que les apprenants en avaient. Il apparaît dans ce cas-là que l'originalité du document constitue un élément primordial dans la grille de lecture d'une œuvre, y compris pour une simple affiche de film (cf. Grellet, p.13). En effet, dans sa version originale, l'affiche présente un film français, dédié à une artiste française, pour un public francophone. Nous sommes très loin de la photographie résolument plus glamour qu'offre sa version hollywoodienne, laquelle finit par entraîner le spectateur sur une voie susceptible de l'induire en erreur. Nous voyons dans ce résultat un facteur original dont l'impact ne doit pas être sous-estimé.

Un autre document authentique a retenu notre attention ; nous l'avons sélectionné parce que nous ne nous attendions pas du tout à le voir cité. Il s'agit de la chanson de

*Papaoutai*⁴⁷, chanson de l'artiste belge Stromae. Rosa, qui l'évoque lors de son entretien, nous explique que le rythme entraînant de *Papaoutai* a été bien vite occulté lorsqu'elle a visionné les images du clip (nous prétendons ici ne pas nous souvenir de la vidéo pour qu'elle exprime davantage son malaise face aux images) :

« Je me souviens d'une chanson assez... pas pour moi, mais en regardant de plus près, c'est un peu généralisant ou offensant. C'était la chanson vous savez, Papaoutai de Stromae [...] La vidéo qui l'accompagne... c'était... je sais pas... c'était (ton génie) c'était la même chose avec 'Intouchables'...c'était... (elle est gênée, elle bégaye) ce gamin noir dont le père était absent, et tous les autres personnages dans le clip, tous les autres [ont leur père] [...] J'ai trouvé que c'était controversé. »⁴⁸

Selon elle, ces images sont offensantes pour plusieurs raisons. D'une part, elles mettent mal à l'aise le spectateur parce qu'elles stigmatisent une ethnie.⁴⁹ Rosa avoue qu'elle a du mal à comprendre l'intérêt d'un tel document authentique, lequel peut non seulement mettre mal à l'aise les personnes qui n'ont pas de père, mais aussi ses camarades qui sont noirs. Or, nos propres recherches montrent que cette ressource authentique a non seulement mal été interprétée, mais qu'elle a toute sa place dans la classe de FLE. L'artiste belge a composé cette chanson pour témoigner de la difficulté de grandir sans père, le sien étant mort lors du génocide rwandais. L'enseignant de terminale peut de ce fait légitimement aborder des thèmes au programme en Irlande : la francophonie, la guerre, la discrimination, etc. Cette réflexion pose encore une fois la question des grilles de lectures.

Les cas précités posent donc la question de savoir si l'apprenant est finalement si libre que ça de créer puis d'apporter sa « couleur violette » (cf. p.18) dans l'interaction, ou bien si c'est un leurre. Les propos de Conor semblent l'infirmier. Dans un cours de littérature, l'étudiant s'insurge en particulier contre le comportement obtus de certains enseignants qui réfutent catégoriquement toute autre réponse qui n'est pas celle qu'ils espèrent. Ici, l'autorité interprétative, dimension évoquée par F. Carton (2009, cf. p.24), est perçue par Conor comme un principe posé *de facto* par de nombreux maîtres de conférences :

⁴⁷ https://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z_Xnjc

⁴⁸ 'I remember finding a song quite ...not for me, but looking at it, that's a bit generalising and offensive. It was the song you know *Papaoutai* by Stromae. The music video to that... it was... I don't know... the same with *Intouchables*...this Black kid's father that was missing and every other character in the music video [...] I thought it was controversial.'

⁴⁹ Après vérification, il s'avère qu'un petit voisin, noir lui aussi, danse avec son père.

« [...] Professeur O'Donnell⁵⁰ dispense ce module (ton embarrassé) et... mais... Il y a un sacré problème... (ton embarrassé) puisque les étudiants se sont fait enguirlander pour avoir donné leur opinion... (ton gêné) ...mais on va pas rentrer là-dedans... [enquêteuse : 'Si si, dis-moi !]'⁵¹ Ben grosso modo, elle leur disait qu'ils avaient tort, même si... Par exemple, si j'interprétais quelque chose dans 'En attendant Godot', Anna Buffer⁵² disait : 'ok, c'est une façon de voir les choses', tandis que Professeur O'Donnell, c'est du genre : 'My way or no way !'⁵³ ». ⁵⁴

Ce moment-là de l'entretien est très anxiogène pour Conor, qui a sans doute peur d'une fuite des données recueillies. Devant l'insistance de l'enquêteuse, il endosse alors plusieurs rôles : il est tour à tour l'enseignant qui ratifie l'énoncé (« ok, c'est une façon de voir les choses »), puis celui qui manque de souplesse et qui ne tolère aucune autre interprétation du texte. L'étudiant va même jusqu'à proclamer une devise résumant la posture rigide de l'enseignante en question : « My way or no way ».

Dans la revue de la littérature, F. Demougin (2008) revendique pourtant le plaisir qui naît de l'interprétation (cf. p.24). Bien d'autres auteurs souscrivent au même point de vue. Les travaux de A. Godard (2015), nous l'avons vu, distinguent par exemple les « lectures actualisantes » de celles qui font l'objet d'une recherche contextuelle fournie (cf. p.22). Or, les entretiens ont montré les limites d'un document authentique qui serait justement livré brut, dans lesquelles les clefs d'interprétation manqueraient (cf. § 2.2.3.). C'est un obstacle qu'il faut éviter à tout prix, surtout en contexte irlandais, prévient Agathe. Même si nous souscrivons, à l'instar des maîtres de conférences que nous avons interrogées, au fait que l'apprenant doit fournir un effort intellectuel et qu'il doit vraiment s'engager dans le contrat qui le lie à la classe, nous comprenons l'approche d'Agathe, qui trouve ce postulat risqué dans le secondaire. Notre analyse a notamment révélé que la question de la terminologie utilisée pouvait conduire à de dangereux quiproquos, tant pour la face des interactants que pour la transmission des savoirs, tâche suffisamment épineuse lorsqu'il s'agit de compétences interculturelles. Lors de nos échanges, Agathe souhaite revenir sur certains

⁵⁰ Nom fictif.

⁵¹ Face à la réticence, des rappels de confidentialité ont été effectués tout au long des entretiens.

⁵² Nom fictif.

⁵³ Nous préférons garder ici l'expression anglaise pour la rime.

⁵⁴ 'Professor O'Donnell is doing the module...and...but... There's a whole situation... since students were given out to for giving their opinion...but we won't get into that... (interviewer : no no, tell me!). Well, she would tell them that they were not right basically, even though... For example, if I interpreted something in *En attendant Godot*, Anna Buffer would say you know : 'okay, that's one way to look at it', whereas Professor O'Donnell is like : 'My way or no way!'.

moments très tendus avec ses classes. Elle souligne que ces tensions sont malheureusement récurrentes. Elles sont liées à un décodage erroné de la ressource authentique, en particulier celui du film *Intouchables*. C'est, se remémore-t-elle, le fait d'utiliser l'adjectif « noir » pour décrire les affiches du film (cf. annexe 4) qui a suscité un tollé général. En effet, l'analyse de l'image s'arrête dès lors que les apprenants ont évoqué la différence de statut social liée aux vêtements et à l'âge. Les propos d'Agathe traduisent remarquablement bien la situation à laquelle elle est confrontée. Pour nous montrer qu'il ne s'agit pas un simple mécontentement de ses apprenants, mais bel et bien d'une réaction vive et indignée, Agathe se met en scène à travers les propos d'un élève⁵⁵ :

« [...] sur *Intouchables*, si j'disais 'the Black character', juste pour aider à la contextualisation de se souvenir lequel c'est [...] Oh mais Madame, vous pouvez pas dire noir ! » (Son ton est empreint de stupeur) [...] *Black is ...* ».

Elle cherche ses mots. Incapable de retrouver l'adjectif convenable, nous suggérons alors « derogatory ».⁵⁶ Or, le mot que nous lui soufflons n'est pas du tout ratifié, bien au contraire. Résidant en Irlande, et donc habituée à ce genre de réactions, sa réponse ne nous étonne guère :

« Non, non non, mais genre c'est un gros mot ! C'est une insulte... quelque chose comme ça. Ben non ! Il est noir il est noir j'veux dire ! (elle fait claquer ses mains sur ses cuisses). Nous on est blancs ; c'est pas une insulte ! (rires) ».

Elle appuie son constat sur un phénomène très présent en Irlande, phénomène que nous avons nous-même pu observer. À travers un jeu polyphonique, elle dénonce la situation en question :

« [Cette lycéenne] était née en Irlande, elle était irlandaise, mais d'origine africaine, je sais pas ses parents, ses grands-parents de quel pays ils étaient, j'me souviens plus. Elle trouvait que les Irlandais, [...] ils lui demandaient tout le temps d'où elle était. Parce qu'elle était noire, à chaque fois c'était : 'Mais tu es d'où ?'. Elle, sa réponse c'était : 'Ben, j'suis irlandaise !' La réponse qu'elle avait souvent c'était (ton un peu autoritaire) : 'Non, mais euh... VRAIMENT, AVANT ça.' ».

Nous souhaitons ici préciser que parce que l'Irlande a connu ces dernières décennies une vague migratoire qui a changé son visage traditionnel, il n'est pas rare du tout, pour des

⁵⁵ Au cours de l'entretien, elle précise que ces propos proviennent autant d'élèves noirs que d'élèves blancs.

⁵⁶ Péjoratif.

enfants noirs – pourtant nés sur le territoire – de se voir constamment demander d’où ils viennent. Malgré leur fort accent de Dublin, de Donegal ou de Kerry, et en dépit de leur aisance en irlandais et leur participation aux tournois de *hurling* ou de *camogie*,⁵⁷ ces jeunes continuent de subir des vexations régulières. Même si les questions qui leur sont adressées ne sont pas forcément destinées à les stigmatiser, elles exacerbent néanmoins clairement leur statut « d’étranger ». Selon les témoignages que nous avons recueillis, cette situation délicate pourrait expliquer la raison pour laquelle la lecture du document authentique nécessite parfois des précautions de la part de l’enseignant.

Au fur et à mesure de notre conversation avec Agathe, nous mesurons la difficulté de transmettre une culture étrangère. Cette constante impression de « marcher sur des œufs » se traduit par l’expression de frustrations de la part des enseignants, confrontés à de véritables dilemmes : avancer dans le programme en le ponctuant de ressources originales (dans tous les sens du terme), et former l’apprenant socialement. À la question de savoir s’il faut laisser de côté les ressources authentiques, trop risquées, Agathe s’y oppose nettement, même si elle concède que la culture d’origine agit fortement sur la réception dudit document :

« [Le document authentique] permet de travailler sur la relation entre les personnages, pour parler du handicap, pour voir l’évolution du personnage [...] On peut parler de la banlieue, euh, on peut parler du racisme euh [...] mais c’est pour ça que le document authentique, il a ses limites parce qu’il est aussi là pour ouvrir l’esprit des apprenants pour qu’ils comprennent comment les Français, peu importe la langue qu’on apprend, comment les Français pensent. J’aimerais bien qu’ils voient the bigger picture if you want,⁵⁸ qu’ils apprécient le document comme quelque chose de français, qu’ils apprécient la musique, ou les acteurs, ou le texte. Qu’ils essayent de comprendre l’esprit. »

Comme cela a été évoqué dans nos lectures théoriques, le document authentique permet d’approcher le langage utilisé par le locuteur natif (cf. § 1.2.2.) ; or, comment s’approprier une culture étrangère, comment « comprendre l’esprit », justement, si l’apprenant s’engage dans une mauvaise interprétation de la terminologie utilisée ? C’est ce qui ressort de l’extrait suivant, lorsqu’il s’agit de décrire une autre affiche du film *Intouchables* (cf. annexe 5) :

⁵⁷ Sports traditionnels irlandais très populaires qui se distinguent par leur forte revendication identitaire irlandaise *versus* des sports comme le rugby, anglais.

⁵⁸ « plus loin que le bout de leur nez si tu préfères ».

« [...] le personnage qui est handicapé...alors là pareil [que « noir »]. Handicapé (rires sarcastiques). Ben oui, faut faire attention. Ça les choque... (elle respire fort soudainement pour marquer l'indignation des élèves) 'Mais Madame, vous pouvez pas dire ça !' » (Agathe).

Tout comme l'extrait précédent, ce sont les apprenants, à travers le rôle joué par l'enseignante, qui édictent des principes moraux. Le contrat didactique est ici encore fortement ébranlé par les modalités axiologiques des élèves : le syntagme « vous pouvez pas dire » se retrouve en effet une nouvelle fois dans le segment sélectionné. Pour rappel, en anglais, *handicapped* est un adjectif archaïque qui comporte une connotation péjorative, d'après la définition qu'en donnent la plupart des dictionnaires anglais. Ces témoignages mettent en lumière le fait que l'acquisition de la compétence culturelle doit se faire simultanément avec la découverte langagière. Sans doute est-il préférable, au regard du contexte irlandais, de donner des grilles de lecture au préalable, de répéter qu'il n'y a aucune connotation péjorative sous-jacente, de scander le fait que les langues sont différentes et que les lexèmes ne sont pas transposables, malgré des racines communes. S'assurer d'une perception correcte est ici indispensable pour pouvoir désamorcer les conflits, assure Agathe :

« [...] ouvrir l'esprit des apprenants pour qu'ils comprennent comment les Français pensent, et qu'est-ce qui est acceptable en français, et ce qui n'est peut-être pas acceptable. ».

Cependant, la tâche est ardue, comme le confirment les propos de Gabrielle, qui relate que le refus d'ouverture à l'Autre s'est manifesté avec force lorsqu'elle a souhaité mettre en place un programme d'échange scolaire. Elle rejoue pour nous la résistance de ses lycéens :

« Nous, on veut bien aller en France [à l'hôtel] mais on veut pas d'un Français chez nous ! Et les profs pareil ! ».

Bien qu'extrême, ce dénigrement, voire cette résistance à la culture cible évoquée par A. Cain et C. Briane (cf. p.19), Gabrielle en explique l'origine par la pauvreté (qu'elle soit financière et/ou intellectuelle).

Les extraits choisis ont mis en évidence les risques inhérents à l'interprétation du document authentique. S'il est vrai qu'un manque de clefs contextuelles ou qu'un vocabulaire mal maîtrisé peuvent créer des tensions, un accompagnement excessif peut lui

aussi freiner l'apprentissage et asseoir le rôle du pédagogue, qui est déjà omniprésent dans les interactions didactiques. L'interprétation reste à la fois fragile et ambiguë ; elle peut être entravée par un ensemble de facteurs. Serait-il préférable, dès lors, d'accompagner sans relâche l'étudiant dans sa lecture d'un support authentique, quelle qu'en soit la modalité ? Cela ne risque-t-il pas de soustraire l'apprenant de son « métier » d'élève ? La partie suivante de cette analyse nous offre certains éléments de réponses.

6.2. L'accompagnement du document authentique

Travailler sur des textes littéraires français n'est pas une activité facile à appréhender car, avance Fiona, la compréhension de nombreuses œuvres francophones repose sur des démarches introspectives. Cette idée est reprise par Conor, qui raconte son amère expérience liée à l'étude du théâtre de l'absurde. Malgré une riche bibliographie fournie par une enseignante, Conor n'arrive pas à « rentrer » dans des pièces telles que *La cantatrice chauve* ou *En attendant Godot*. Il utilise des mots très forts sur ce qu'il ressent, puisque cette posture a fini par le conduire jusqu'à la « haine » de ce cours :

*« Un bon nombre de questions [et donc de réponses], il faut que tu les trouves toi-même. Moi, j'ai trouvé ça dur, et je suis conscient que c'est comme ça à l'université, mais c'était la première fois que je me suis vraiment retrouvé à haïr l'un des modules. »*⁵⁹

Or, du point de vue des maîtres de conférences interrogées (et de celui des professeures du secondaires), il est tout à fait normal que l'étudiant se débrouille seul, qu'il se plonge dans l'univers d'un texte, qu'il en décortique le sens, qu'il remarque les particularités de sa forme. C'est, selon Angelika, ce travail *actif* qui va permettre de répondre aux questions posées par l'enseignant. La chercheuse est effarée de constater qu'il faut, en Irlande, que ce soit elle et elle seule qui fournisse les éléments de réponses. Elle tient à comparer ses étudiants lituaniens par rapport à ses étudiants irlandais ; elle souligne combien les Lituaniens ne resteraient pas silencieux face aux questions qu'elle pose. Ici, se navre-t-elle, le silence peut s'installer durablement :

« Ça n'arrive jamais [à l'université de Vilnius] que je pose la question et que PERSONNE réponde... et que PERSONNE soutienne le silence pendant loongtemps, loongtemps, et

⁵⁹ 'A lot of the questions you need to come up with them yourself. For me I found that hard, and I know that's all college is about, but it was the first time I really felt myself just hating one of the modules.'

puis je parle, je parle... (elle gesticule beaucoup). Enfin ! Qu'est-ce que tu veux dire ? Que t'as pas UNE SEULE idée en tête après avoir lu cinquante pages d'un roman ? » (ton excédé, vive mimogestualité).

Afin d'instaurer un climat dynamique dans ses cours, Angelika demande généralement à ses étudiants de lire plusieurs chapitres chez eux, puis de mutualiser leur analyse par petits groupes avant de la soumettre au groupe-classe. Cette mise en commun d'idées, qui n'est pas sans rappeler les « *Remue-méninges d'Associations Conceptuelles* » évoquées par C. Kramsch (1985), ne fait pourtant émerger aucune piste de réponse, se désole Angelika. Elle précise que bien qu'ils n'aient pas foncièrement rejeté les *Lettres chinoises* de Ying Chen, ses élèves sont restés muets face à ses questions :

« C'était pas trop compliqué à lire... Voilà, c'est une histoire d'amour, donc, ça va...et même si...avec tout ça... ils ont rien pu dire... je sais pas... pendant une minute et demie. Donc ce...m...(elle cherche ses mots) unless I ask ? (elle interroge du regard l'enquêtrice) [enquêtrice : 'à moins que'] à moins que je sollicite une personne, ils disent rien ! Et je trouve ça mais PÉNible, je peux pas te dire [...] deuxième année, MERDE ! ».

L'écoute attentive des entretiens des deux parties, à laquelle s'ajoute notre connaissance du terrain et des acteurs, indiquent que la culture éducative irlandaise, *a priori* très « scolaire », a des effets négatifs sur l'ensemble des interactants, qui ont visiblement du mal à se détacher d'une transmission frontale. Pourtant, la posture des apprenants semble ici paradoxale. D'un côté, certains n'hésitent pas à revendiquer haut et fort leur droit à appréhender le document authentique avec *leur* regard, forcément ethnocentré ; d'un autre côté, ils s'offusquent du manque d'accompagnement de la part du professeur. Nous faisons l'hypothèse qu'ils doivent non seulement s'acclimater aux contenus authentiques et à leur forme, mais qu'en plus, ils doivent se familiariser avec les méthodes de travail et le cursus d'un étudiant français. Outre le manque d'histoire générale et l'absence de philosophie, l'apprenant irlandais ne reçoit pas de cours de grammaire, et n'est pas non plus formé à la dissertation. Cette dernière, qui n'est abordée qu'en troisième cycle, fait semble-t-il cruellement défaut. Pour les raisons précitées, nous envisageons les sujets abordés et les activités pédagogiques qui en découlent comme de possibles sources d'achoppement. L'entretien de Fiona traduit en partie ce constat :

« Ici, ils sont moins exposés à des choses dures. Y'a des questions dures mais aussi je pense que ça fait partie de notre rôle les grandes questions : pourquoi on est là, etc. Et puis ben... Beckett, y'a que ça ! [des questions dures] » (rires).

Le point de vue de Fiona est corroboré par celui de Rachel. Certes, l'étudiante ne remet pas en question la nécessité de confronter les apprenants à des textes littéraires ou des sujets difficiles (cf. § 2.2.2.) ; mais elle invite l'enseignant à les préparer au « choc » que peut susciter la lecture d'une œuvre à la forte dimension ontologique :

« Je crois peut-être que les professeurs devraient nous donner plus d'avertissements comme 'ok, c'est assez lourd les thèmes qui sont évoqués' [...] C'était intense ; les questions, c'était : 'Quelle est la signification de la vie ? Pourquoi sommes-nous ici ? Qu'est-ce que tu fais [là] ?' ». ⁶⁰

Plus loin, elle valorise l'expertise de l'enseignant, et l'éclairage que celui-ci peut apporter sur les textes étudiés. C'est comme si elle découvrait et appréciait enfin les œuvres :

« Ensuite, en allant au contexte, quand je suis retournée [aux textes], j'étais 'Oh mon dieu, c'est tellement intéressant !'. Une fois que je savais lire entre les lignes. Je pense que ce qui aurait pu aider dans ce module, c'est si on avait d'abord tout évoqué, et qu'ensuite je lise [la pièce]. Je pense que c'était une perte de temps, je trouve que c'est dur d'y arriver parce que je ne comprends pas vraiment ce qui se passe. Je pense que si j'avais une vue d'ensemble du livre en classe, ça aurait aidé. » ⁶¹.

Hormis un thème et des interrogations complexes, voire audacieuses pour de fervents catholiques, le genre du texte peut tout autant dérouter l'élève, et nuire à son « accroche ». C'est ce qui émane de l'extrait suivant, dans lequel Angelika revient sur la difficulté d'enseigner le texte littéraire. Elle cite ses étudiants, qui fustigent les discours alambiqués de certains auteurs :

« Et pourquoi y'a autant de métaphores ? Franchement, mais que [Ying Chen] dise ce qu'elle veut dire, y'a pas besoin de toutes ces métaphores ! (rires) [...] mais franchement

⁶⁰ « I think maybe for teachers there should be more warnings like 'okay, this is quite heavy, these themes come up' [...] It was intense, the questions were 'What's the meaning of life? Why are you here? What are you doing?' »

⁶¹ « Then going to the background of them [...] when I went back to them I was Oh my God this is so interesting! Once I knew what was behind the scenes. I think what would have helped in that module is if we talked everything through first, and then read it. I think it was time-wasting, I find this really hard to get through because I don't really know what's happening. I think if I had an overview of the book in class, it would have helped'.

les métaphores y'en a trop ! (rires) [...] Mais c'est vrai que j'me suis posé la question... quand même, de se demander 'est-ce qu'il y a trop de littérature ?' Parce que tu comprends, on vit dans une...époque visuelle. Donc les jeunes, eux, ils ont un autre rapport [au]texte. Et donc pour eux, c'est peut-être pénible, c'est peut-être trop dur. Et aussi leur capacité de réfléchir, de ressentir un texte. Parce que pour moi, un texte c'est beau, je vois la structure, je vois où ça m'amène, mais j'ai un rapport avec un texte...littéraire ou pas. ».

À la lumière de cet extrait, nous pouvons voir combien le principe revendiqué par F. Carton (2009, cf. p.12-13), qui recommande de conserver scrupuleusement les métaphores, paraît pertinent. Ici, Angelika se met en scène, avec humour, justement pour montrer que les étudiants ne sont pas assez exposés à des figures de style ; la difficulté résidant selon elle dans le fait que nous vivons dans un monde où tout va vite, où la communication et l'information sont instantanées. Cependant, nous pouvons noter que cette deuxième partie du segment, très empathique, semble très éloignée de son emportement précédent « deuxième année, MERDE ! » (*supra*). Or, la maîtresse de conférences n'est pas la seule à exprimer des sentiments ambivalents. Là aussi, nous percevons une attitude contradictoire de la part des apprenants puisqu'ils sont capables à la fois de réagir avec de vives émotions et de les verbaliser (cf. 5.2.) ; ils semblent toutefois les laisser de côté lorsqu'il faut analyser en profondeur des textes élogiques ou métaphysiques.

Afin de susciter l'enthousiasme des élèves, Angelika leur propose d'analyser les œuvres d'auteurs francophones contemporains venus d'Afrique, d'Asie, ou d'Amérique du Nord (cf. § 2.2.4.). Ici encore, la question de l'accompagnement est posée, mais jusqu'où, s'interroge l'enseignante :

« Il faut que les étudiants comprennent... il faut qu'ils sachent à quoi ça sert ce qu'ils apprennent. C'est comme moi par exemple, je comprends pas l'algèbre, je comprends toujours pas à quoi ça sert, je vois pas, tandis que la géométrie, oui. Donc je vois ce qu'ils veulent dire [quand ils disent] la littérature, c'est quoi ? Pourquoi on en a besoin, pourquoi on a besoin de comprendre comment est fait un roman, comment ça fonctionne, où est la métaphore, qu'est-ce qu'elle exprime ? [...] J'espère qu'à la fin de ce module, ils vont quand même comprendre que les métaphores nous aident à conceptualiser le monde quand même ! À donner forme aux idées, aux sentiments, au ressenti. [...] Je sais que je veux qu'ils comprennent que tous ces textes offrent une autre approche à la migration [...] c'est une réflexion sur la migration. Comment se sent-on quand on est migrant ? Comment l'identité migrante se construit-elle ? Comment s'installe-t-on dans un nouveau pays ? ».

À la lecture de cet extrait, Angelika décrit avec précision ses motifs. Elle ne balaie pas les difficultés de ses étudiants ; au contraire, elle compatit pleinement, puisqu'elle n'hésite pas à avouer ses propres faiblesses en mathématiques. L'entretien apporte ici un éclairage sur la profondeur de sa mission d'enseignante, dont le motif principal est de confronter ses étudiants à d'autres réalités. Ceci est renforcé par la valeur épistémique de son discours, lequel est basé sur les interrogations des étudiants. Malgré les difficultés de lectures liées aux figures de style, Angelika légitime l'enseignement des textes littéraires, qui, dans ce cas précis, invitent les étudiants irlandais à s'éloigner de ce qui leur est familier, et à réfléchir à l'expression du ressenti de personnes dont le vécu est lié aux phénomènes migratoires. Nous percevons ici la volonté de l'enseignante de faire de ses étudiants, outre des spécialistes du français, des acteurs sociaux.

Dans la même veine, Fiona rappelle que dans l'étude de la littérature en FLE, il faut se souvent se concentrer sur l'individu qui est torturé ou qui subit des crises, ce qui a pour conséquences de parfois faire perdre de vue le contexte de l'œuvre. Or, pour la plupart des étudiants interrogés, l'enseignant ne devrait pas laisser l'apprenant s'emparer seul d'un document authentique, de surcroît lorsque celui-ci est une œuvre littéraire réputée difficile. En ce sens, le professeur ne devrait pas l'aborder sans un minimum de clés contextuelles facilitant sa compréhension. Conor, dont l'avis est partagé par Rachel et Cathy, stipule que la littérature nécessite une introduction étoffée permettant d'accéder à l'œuvre, auquel cas l'élève serait rebuté par un texte qu'il juge hermétique. Nous sommes donc bien loin des bénéfices que peuvent offrir les textes « réticents » auxquels E. Falardeau (2003) propose de mesurer les étudiants. (cf. p.21).

Nous arrivons à ce stade à un dilemme de l'enseignant, dont l'accompagnement du support authentique ne doit ni virer à l'assistantat, ni favoriser des réponses formatées par leur contextualisation avancée. Cette dernière approche aurait pour conséquence de livrer un point de vue unique et stéréotypé de l'œuvre. Cela explique sans doute pourquoi Fiona, maître de conférences aguerrie, ose prendre ce risque :

« Moi, j'ai une formation disons... plutôt structuraliste⁶², alors pour moi l'auteur, la biographie de l'auteur, ça n'a pas d'intérêt. Il n'est pas sûr pour les étudiants que ce soit

⁶² Celle-ci pose le principe d'une structure spécifique à chaque texte (genre, intertextualité, structure narrative).

*pareil. Mais le problème si tu veux, si on commence avec la vie de l'auteur, ils veulent tout rattacher à la vie de l'auteur, donc ils font du biographisme*⁶³. ».

C'est pour cette raison, précise-t-elle, qu'elle a aimé travailler avec eux sur *La femme gelée* d'Annie Ernaux, car en plus de la richesse introspective, le contexte social n'est jamais loin. Cependant, certains documents authentiques nécessitent, si ce n'est une forte surveillance de la part de l'enseignant, une mise en garde en amont. C'est le cas de supports traitant de la politique et de la société française, où le risque de « dérapage » est fort. Nous avons évoqué, à travers les propos de Conor, combien l'absence d'éléments de compréhension tels que la laïcité pouvait cruellement manquer à l'interprétation (cf. p.69). En ce qui concerne l'étude de la civilisation et de la politique justement, nous avons noté le consensus de part et d'autre des participants : chacun s'est accordé sur le fait que l'apprenant irlandais devait être guidé par des repères socio-historiques afin d'appréhender de tels sujets. D'après nos échanges avec Claire, les Irlandais, malgré des changements radicaux et l'octroi de libertés nouvelles, ne peuvent pas faire table rase de leur passé, car les transformations qui ont eu lieu se sont installées dans la durée (cf. chapitre 4) :

« Je ne crois pas vraiment que nous puissions nous détacher de notre contexte socio-politique et culturel, à n'importe quel niveau [...] Les choses ne disparaissent pas simplement d'une décennie à l'autre. Les changements que nous avons connus dans ce pays ont paru révolutionnaires, mais ils ont été lents. Cela crée une barrière entre la réception souhaitée d'un artefact culturel comme un texte authentique, et sa véritable réception parmi une population à laquelle il n'est pas originellement destiné. C'est une population non native. » .⁶⁴

Le dernier point soulevé par Claire fait d'ailleurs échos à une anecdote relatée par Fiona. Lors de l'affaire dite du « burkini »⁶⁵ (Nice), la maître de conférences a décidé de travailler sur une comparaison linguistique des discours médiatiques de part et d'autre de la Manche. Le même évènement a donc été analysé dans les journaux de l'Hexagone *versus* les quotidiens de la presse britannique, connue pour son « sensationnalisme », affirme Fiona. D'après l'enseignante, certains apprenants sont allés jusqu'à traiter les Français de nazis à

⁶³ Anglicisme de 'biographism' : approche biographique en littérature.

⁶⁴ 'I don't really believe we can separate ourselves from our socio-political, cultural context to any degree [...] things don't just disappear from one decade to the next. The changes we've seen in this country have seemed revolutionary, but they have been slow. It makes a barrier between the intended reception of a cultural artefact like an authentic text, and its actual reception amongst a population that it's not made for. It's a non-native population.'

⁶⁵ Arrêtés visant l'interdiction du port du burkini, maillot de bain intégral.

cause de leur sécularisme exacerbé. Par la suite, elle a demandé à ses étudiants de présenter un article de leur choix sur un sujet d'actualité, avant de réaliser lors de la présentation Power Point que l'un d'entre eux avait choisi un article tiré de... *Minute*, dont la tendance lepéniste n'est plus à prouver ! Malgré les limites de l'accompagnement, l'extrait suivant, qui fait écho à la pensée de M. Abdallah-Preteille (1986) (cf. p.19), montre sa légitimité, voire sa nécessité en politique :

« Je leur dis en passant [...] que si on trouve un article du Figaro ben... forcément (rires) il va être pro-De Gaulle⁶⁶ (rires), centre-droit (rires). On veut pas leur donner de préjugés par rapport à ce qu'ils vont trouver mais en même temps, il faut aussi qu'ils sachent... qu'ils essayent d'apprécier que c'est pas neutre. Y'a PAS de source neutre ! Surtout pour la politique [...] y'a toujours un point de vue ! » (Fiona).

Le document authentique s'avère dans ce cas-là une source risquée, laquelle peut rendre problématique la mission de former les apprenants comme futurs citoyens européens. Autre difficulté, celle liée à la manière dont les étudiants analysent le document authentique en effectuant parfois un grossier copier-coller de leur propre culture si le professeur « baisse la garde », comme l'illustre cet extrait :

*« J'en ai eu un qui a fait sa question d'examen [tirée d'un article de presse] sur le FN en me disant que [le parti] n'allait pas réussir aux élections parce qu'il n'allait pas avoir de 'deuxième préférence'. Il a transposé dans sa tête le système du vote irlandais qui est complètement différent ! Et je leur ai DIT [déjà] ! Et ça, c'est difficile à faire comprendre ce genre de trucs structurels. Il faut que je le redise : deux fois, mais UN SEUL candidat. »*⁶⁷ (Fiona).

Nous le voyons ici, le matériel authentique, s'il est approché sans précaution, est loin de favoriser l'acquisition de compétences pragmatiques et culturelles.

Par ailleurs, la transition entre le secondaire et l'université, qui sonne le départ du domicile familial pour de nombreux étudiants, peut s'avérer un bouleversement de tout ordre. Pour certains, ceci est vécu comme un choc culturel, puisqu'ils passent de la quiétude d'une vie souvent rurale, où tout le monde se connaît et où les établissements sont

⁶⁶ La part belle est faite au gaullisme et à la (dé)colonisation.

⁶⁷ Suffrage assez complexe à l'issue duquel un candidat est élu au premier tour. Les candidats inscrivent par ordre de préférence les six candidats. Après des calculs de reports, le Président est enfin élu et s'engage dans un septennat. À noter que le titre est purement honorifique, le pouvoir émanant du *Taoiseach* (Premier Ministre).

généralement unisexes (cf. chapitre 4), à des campus multiethniques mixtes, situés en ville ou en zones péri-urbaines. Dès lors, ces étudiants vont devoir tenter de s'acclimater à de nouveaux modes de vie, et bien souvent, ils vont être exposés, de surcroît s'ils étudient le français, à de nouveaux modes de pensée, lesquels n'épouseront pas nécessairement les préceptes éducatifs qu'ils ont reçus (cf. Demougin, 2008, p. 24) ; c'est pourquoi un guidage accru au matériel authentique est parfois nécessaire. Les propos de Claire traduisent admirablement bien ce dilemme :

« [...] particulièrement pour quelque chose comme l'apprentissage d'une langue, ça n'a pas lieu de façon isolée, et je pense que tu amènes ton propre vécu. Et tout ce vécu aura évidemment un impact sur la manière dont tu recevras le texte enseigné, parce que tu n'es pas une feuille vierge quand tu arrives ici. »⁶⁸

L'analogie de la « feuille vierge » est une dimension particulièrement intéressante ; elle rend compte de la fragile adéquation des questions d'accompagnement et de la mise en retrait de la culture d'origine de l'individu, sans toutefois devoir exiger que ce dernier fasse fi de son expérience ou de son milieu (cf. § 2.1.).

6.3. Le document authentique, une ressource superflue ?

Nous terminerons notre analyse en évoquant un dernier facteur susceptible de considérer le document authentique comme un frein pour l'apprenant et le pédagogue. Certains extraits d'entretiens ont montré qu'il était parfois vu comme un support superflu, voire inutile, surtout dans le cadre d'une évaluation de type certificative telle que le *Leaving Certificate*, équivalent du baccalauréat en France. Les échanges avec les deux professeures du secondaire traduisent ce phénomène. Gabrielle en a fait l'amer constat ; elle précise qu'elle a dû abandonner l'étude de *35 kilo d'espoir*, œuvre rédigée par Anne Gavalda. Elle raconte comment ce roman de 112 pages a suscité la vive réaction d'une élève et de sa mère, pour qui le livre constituait un superflu chronophage puisqu'il n'apportait en rien une quelconque valeur ajoutée. Ces propos, qui avaient reçu l'adhésion de l'ensemble du groupe-classe, ont obligé Gabrielle à justifier sa planification ainsi que ses méthodes de travail. Elle

⁶⁸ 'particularly for something like language learning, it doesn't take place in isolation, and I think you bring your own lived experiences. And these experiences will obviously have an impact on how you receive the text you are taught because you are not a blank slate!'

nous relate la situation vécue avec la mère de l'élève en question, en tenant justement le rôle de la mère qui s'imisce fortement dans le déroulement des cours :

« Avec un bouquin au programme, vous avancez plus ! Ma fille sera pas prête pour le bac ! ». [...] La mère a considéré que les autres professeurs étaient au chapitre tant du bouquin [du manuel de FLE] et que moi... ben moi... j'étais pas euh... aussi loin. Sa fille, très motivée, pensait que c'était inacceptable. ».

Pour Agathe, la situation est telle qu'elle n'utilise presque plus de documents authentiques pour ses élèves de terminale. Bien entendu, faire le deuil de convictions pédagogiques n'a pas été chose facile ; elle justifie néanmoins ce choix par un gain de temps précieux. Elle concède qu'elle n'a en effet pas eu envie de se battre ; elle s'est donc résignée à coller au plus près de la culture éducative de ses élèves, largement adeptes de ce que nous pourrions qualifier de *bachotage* :

« J'ai le nez dans les exam papers⁶⁹ [...] ils sont tellement stressés par l'examen que quand on part un p'tit peu, quand on s'éloigne des exam papers, si on s'éloigne de l'examen, ça leur fait peur. Ils me disent 'euh Madame, on pourrait pas s'entraîner à l'examen plutôt ? Et pourtant, si j'amenais un document authentique, ça serait pour s'entraîner à l'examen ! (Elle secoue négativement la tête). Mais ils le voient pas en fait. Et ça les stresse. ».

Cette remarque fait cependant émerger un paradoxe flagrant, dans la mesure où de nombreuses épreuves de compréhension écrite au baccalauréat sont tirées de documents authentiques. Une des épreuves de l'examen consiste entre autres à travailler sur deux compréhensions écrites. D'un article de presse est ébauché une série de sept questions, suivies d'un extrait de roman (cf. annexe 6). Les supports authentiques contemporains pourraient au contraire constituer d'excellentes sources d'entraînement. Force est de constater que le bachotage intensif s'appuyant sur les annales du baccalauréat exclu *de facto* le support authentique comme un allié. Ici, non seulement son utilité n'est pas pertinente, mais il est aussi perçu comme un élément anxiogène.

Pour d'autres apprenants, l'introduction de tel ou tel matériel authentique n'est pas probante si sa nature est éloignée du format requis à l'examen. À l'instar de Conor, Cathy regrette qu'il n'y ait parfois aucun lien entre le document authentique et les modalités des partiels. Ses propos, fortement modalisés, rendent compte en évoquant l'étude de publicités

⁶⁹ Les annales du baccalauréat de français.

en tous genres, comme celles des nouvelles campagnes de Louis Vuitton en Afrique (cf. annexe 7), alors que l'examen consiste à lire et à commenter un article de presse assez long : *« Je les trouve inutiles [les publicités], c'est-à-dire on va en cours et on les commente juste ; mais en fait, quand il est question de l'examen oral, on nous donne un article tu sais. Et tu dois le lire. Et je les trouve tous [ces documents] inutiles parce que vraiment et sincèrement, j'ai eu la Lune l'année dernière ! La technologie et la Lune ! [...] Quand est-ce que je vais m'en resservir ? On te donne une photo [...] je vois pas du tout en quoi c'est utile ! On parle trois minutes chacun sur chacune de nos images ou publicités, et ensuite, quand on est en situation d'examen, quelque chose de COMPLÈTEMENT différent ! »*⁷⁰.

Les propos de Cathy dénoncent le manque de constance dans le format proposé ; elle s'insurge en effet que ce genre de ressources authentiques ne préparent pas du tout à l'évaluation finale, pas plus qu'elles ne permettent un quelconque réinvestissement en milieu francophone, où les thèmes de conversation attendus ne traitent généralement pas de sujets aussi pointus. Certes, l'anecdote relatée par Cathy traduit bien le décalage entre le matériel authentique et sa finalité ; mais il se peut également que l'étudiante ait du mal à se détacher de pratiques éducatives antérieures, focalisées principalement sur l'entraînement à l'examen.

Cet avant-dernier volet nous aura permis d'apporter un éclairage supplémentaire quant aux raisons qui font que le matériel authentique ou son exploitation peuvent sembler inappropriés.

6.4. Pistes interprétatives

Dans le chapitre dédié au contexte et à la méthodologie, nous avons pris soin de souligner les difficultés liées à question de l'interprétation des données. Avec cette mise en garde à l'esprit, nous avancerons des résultats d'analyse plutôt nuancés, que nous garderons bien de généraliser de quelque manière que ce soit. Nous préférons au contraire dégager de possibles tendances/réflexions propres au contexte irlandais :

- Ce n'est pas tant le fait d'introduire des documents authentiques, même si certains sont difficiles, qui pose le plus de difficultés. Le point d'achoppement se situe

⁷⁰ 'I find them useless, like when we go to class and we just talk about them, but when it actually comes to the oral exam, we get an article you know. And you have to read it. And I just find them useless all of them because, really and truly, I got the Moon last year! Technology and the Moon! When am I gonna use that again? You get a picture [...] I don't see how's that useful at all! We are talking for three minutes each, on each one of our images or advertisements, and then, comes into the exam situation, and something COMPLETELY different!''.

davantage dans l'écart de perception entre l'enseignant et son apprenant. Le premier souhaite en effet contribuer au développement du second ; mais ce développement n'est pas *que* langagier. Le rôle du professeur, ou du moins son objectif, c'est aussi de former l'esprit de ses jeunes étudiants, afin que ces derniers découvrent d'autres horizons et d'autres courants de pensée dont ils peuvent bien entendu légitimement questionner la teneur, voire la *véracité*. Or, les échanges que nous avons eus soulignent combien cette démarche est délicate ; elle est parfois subordonnée à un accompagnement soutenu du professeur.

- Les écarts de perception que nous venons d'évoquer, confirmés par les saynètes où les deux parties n'hésitent pas à jouer les différents rôles de la relation didactique, ont permis de dégager des postures contradictoires, autant du côté des enseignants que des apprenants. Nous avons en effet constaté des oppositions entre les intentions exprimées, voire revendiquées, et la pratique.
- Malgré les tendances actuelles qui préconisent l'autonomie de l'apprenant, force est de constater que même à des niveaux avancés, l'enseignant continue d'être le garant de la transmission des savoirs. Cependant, la position qui lui est conférée ne le dispense pas du fait d'être soumis à une forte pression, laquelle est exercée par l'administration, par les contraintes temporelles, mais aussi par l'implication des élèves et de leurs familles. Plus qu'un regard critique sur la dispensation de son enseignement, cela est vécu par certains comme une intrusion à la fois injuste et inacceptable.
- Les entretiens confirment également que le contexte socio-historique particulier de la situation d'enseignement-apprentissage n'est sans doute pas étranger aux tensions, voire aux attitudes de désapprobation que peuvent générer certains types de matériels authentiques, surtout lorsque les valeurs religieuses ou morales sont mises à mal.
- Le résultat évoqué *supra* tend à pousser l'enseignant à revenir sur son action professorale, parfois de manière radicale. Il peut en effet modifier complètement sa planification, voire changer de « philosophie d'enseignement ». Là encore, la frontière entre le pédagogue et l'individu qui dispense un contenu, souvent socio-culturel, reste perméable. De la même façon, nous pouvons observer une porosité similaire chez l'apprenant, qui n'est pas non plus « une feuille vierge » (cf. p.85).

Conclusion

Au terme de cette recherche, au cours de laquelle nous avons pris beaucoup de plaisir à échanger avec les enseignants et les apprenants, nos résultats ont souligné combien les deux parties avaient un point de vue souvent catégorique et contrasté concernant certains documents authentiques et leur exploitation en classe de FLE.

Avant de commencer nos investigations, il faut avouer que nous avions nous-même une vision sans doute trop prescriptive par rapport l'usage du document authentique. Il se peut que ce manque de souplesse ait été influencé par les modèles pédagogiques de nos anciens professeurs de langues, du collège à l'université : un poème était étudié, un article était décortiqué, un film était visionné, et un « pavé » était lu, sans que les apprenants n'osent remettre en question le choix de la ressource authentique, et encore moins la façon dont celle-ci était appréhendée par l'enseignant. D'autre part, le support authentique brut, peu importe son contenu, nous a toujours semblé être le meilleur allié de l'apprenant et de l'enseignant. Or, les témoignages recueillis, par leur force et par leur caractère parfois intime, nous ont permis de nuancer notre vision quelque peu dogmatique. Les échanges que nous avons eus nous ont notamment fait prendre conscience des limites du document authentique, surtout lorsque le contexte d'enseignement et d'apprentissage s'avère aussi marqué socialement, historiquement, et culturellement. Il est dès lors bien plus difficile de se distancier des idées nouvelles, des auteurs, et des artistes de différents courants ou de différentes périodes qui y sont présentés. Cela ne veut pas dire que les documents authentiques rencontrés en cours reflètent la pensée de l'enseignant ; mais il est sans doute vrai que ce qui se trouve dans ledit document lui semble pertinent. Il arrive ainsi que le professeur propose – intentionnellement ou pas – une œuvre cinématographique ou littéraire dont le contenu, par sa nature controversée, par sa forme, ou par les questionnements qu'il suscite, va conduire l'apprenant à le contester, ou bien à s'en détacher. Dans certains cas, notre étude montre que quelle que soit l'activité proposée, rien ne peut forcer l'élève réfractaire à s'engager dans un document authentique ou dans son exploitation, si celui-ci ne la trouve pas pertinente d'un point de vue langagier, pragmatique ou certificatif. En ce sens, les questions d'accroche et d'affect restent fondamentales. Cependant, loin de nous l'idée de faire le procès du document authentique ; celui-ci peut aussi, nous l'avons constaté lors des entretiens, apporter un éclairage original sur le monde qui entoure l'apprenant, voire l'emmener loin de sa zone confort.

Ces attitudes, en constant mouvement, laissent rarement l'enseignant indifférent. Celui-ci peut alors asseoir son autorité et insister sur l'exploitation de tel ou tel document ; il peut au contraire autoriser la déplanification de son cours, voire opérer un changement radical de son éthique professionnelle. D'un point de vue professionnel justement, nous avons pu mesurer à quel point les postures paraissaient fragiles, et combien celles-ci oscillaient de manière contradictoire ou manichéenne.

Malgré la taille réduite de l'échantillon, (nous aurions aimé interroger plus de personnes), les écarts de représentations entre les enseignants et les apprenants nous auront alertée sur certains écueils à éviter en contexte irlandais. Même si nous pensons avoir toujours eu une attitude bienveillante envers nos élèves, cette recherche a confirmé que les bouleversements en République d'Irlande sont encore trop récents pour minimiser les risques de mise en danger de la face, et ceux liés à l'interprétation. Sans pour autant nous départir de supports authentiques jugés de prime abord « délicats », nous estimons, au regard des témoignages recueillis, qu'il serait préférable d'accompagner certains cours de quelques mises en garde de l'enseignant. De petites alertes quant au contenu pourraient sans doute être bénéfiques ; mais ce ne sont pas là les seuls avertissements que l'étudiant devrait recevoir. À l'issue de cette recherche, il nous semble utile de rappeler aux apprenants que certes, ils peuvent parfois être surpris, voire choqués par ce qu'ils découvrent ; cependant, leur « métier » d'élève, surtout dans le cadre d'étudiants spécialistes, passe aussi par une volonté de se lancer dans la culture de l'Autre sans œillères.

Enfin, ayant eu l'opportunité de présenter ce projet, parfois de façon détaillée, à la fois à des enseignants-chercheurs issus du FLE, des *media studies*, mais aussi à des professeurs de langues étrangères, nous avons pu constater l'enthousiasme que suscitait l'angle de la problématique abordée. Spontanément, les germanophones et les hispanophones de l'université de Maynooth, pour ne citer qu'eux, ont émis des hypothèses relatives à la langue qu'ils enseignaient. Ces réactions nous amènent donc à penser que cette étude pourrait tout à fait être transposée, voire élargie à une recherche de plus grande envergure. Il serait en effet passionnant de découvrir notamment si les mécanismes de résistance liés aux documents authentiques en classe FLE peuvent se retrouver dans l'étude et l'enseignement de telle autre langue, et si la question de l'acquisition et de l'enseignement des compétences interculturelles est soumise aux mêmes types d'écarts de représentation.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 1986. Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. In L. Porcher [coord.] *La civilisation*. Paris : Clé International.

Aguilar-Río, J. 2013. L'enseignement d'une langue comme une pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil*. n°48. pp. 137-156.

Argaud, E. 2018. Les concepts de civilisation/culture dans le champ du FLE en France au XX^e siècle : entre tradition et modernité. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. n°60-61. pp.139-150. Disponible en ligne <https://journals.openedition.org/dhfles/5211> Consulté en ligne le 05/06/2020.

Artuñedo Guillén, B. 2009. La « littérature-monde » dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue. *Synergies Espagne*. n°2. pp. 235-244. Disponible en ligne. <https://gerflint.fr/Base/Espagne2/belen.pdf> Consulté en ligne le 05/06/2020.

Bibby, S. 2014. Criteria and Creation: Literary texts and a Literature Textbook. *The Journal of Literature in Language Teaching*, vol.3, n°1. pp. 20-31. Disponible en ligne <https://pdfs.semanticscholar.org/243e/23d5fa70dc25db88626df0b9d44820945472.pdf> Consulté en ligne le 05/06/2020.

Bigot, V. & Cicurel, F. 2005. La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. In V. Bigot & F. Cicurel [coord] *Les interactions en classe. Le français dans le monde, Recherches et applications*. Disponible en ligne. <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/articles/f2.pdf> Consulté en ligne le 05/06/2020.

Cain, A. & Briane, C. 1994. *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent les langues. Représentations et stéréotypes*. Paris : Institut National De Recherche Pédagogique.

Carette, E. *et al.* 2009. Table ronde : faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? *Mélanges CRAPEL* n°31, pp. 274-286. www.atilf.fr/spip.php?article3739 consulté le 04/06/2020.

Cicurel, F. 1985. *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé International.

Cicurel, F. 2013. L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*. n°8. pp. 19-33.

- Creswell, J. (2007) 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*. London : Sage.
- David-McGonnell, V. 2016. Le français en République d'Irlande. Ébauche d'état des lieux. *Carnets. Deuxième série – 8*. pp. 1-11. Disponible en ligne. <https://journals.openedition.org/carnets/1950?lang=pt> Consulté le 05/06/2020.
- Demougin, F. 2008. Enseigner la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues. *Études de linguistique appliquée* n°152. pp. 411-428.
- De Pietro, J.-F. 1997. Fabriquer des documents authentiques... *Babylonia*. n°1. pp. 19-27.
- Falardeau, E. 2003. Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation* Vol 29, n°3. pp. 673-694.
- Galisson, R. & Coste D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gao, C. 2013. A Sociolinguistic Study of English Taboo Language. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol.3. n°12. pp. 2310-2314. Disponible en ligne. <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/12/23.pdf> Consulté le 05/06/2020.
- Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. pp. 97-118.
- Godard, A. 2015 *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Kramsch, C. 1985. Literary Texts in the Classroom : A Discourse. *The Modern Language Journal*, Vol. 69. n°4. pp. 356-366.
- McKay, S. 2000. Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom. *TESOL Journal*. pp. 9-11.
- Mishan, F. 2005. *Designing Authenticity into Language Learning materials*. Bristol : Intellect Books.
- Muller, C. 2014. L'immersion fictionnelle, ou comment concilier art et émotion en cours de langue. *Voix plurielles, Vol 11, n°1*. Disponible en ligne <https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/920> consulté le 05/06/2020.

- Pasquier, S. 2003. Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences. *La Découverte. Revue du Mauss. n°22.* pp. 388-406. Disponible en ligne <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2003-2-page-388.htm> consulté le 05/06/2020.
- Pollock, G. 2007. Des canons et des guerres culturelles. *Cahiers du Genre n°43.* pp.45-69. Disponible en ligne https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CDGE_043_0045 consulté le 27/04/2020.
- Richterich, R., Meier, M., Moses, B., Rigolini, A.-M. 1997. Textes authentiques et didactique des langues étrangères. *Babylonia. n°1.* pp. 16-18.
- Robinson-Stuart, G. & Nocon, H. 1996. Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal, Vol.80 n°4.* pp. 431- 449.
- Simpson, A. & Dervin, F. 2019. Global and intercultural competences for whom ? By Whom ? For what purpose ? : an example from the Asia Society and the OECD. *Compare : A Journal of Comparative and International Education.* pp. 1-6.
- Swaffar, J. 1985. Reading Authentic Texts in a Foreign Language: A Cognitive Model. *The Modern Language Journal, n°69.* pp.15-34.
- Vandenbergh, R. 2006. La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. In L. Paquay *et al.* [dir] *L'analyse qualitative en éducation.* De Boeck Supérieur. pp. 53-64.
- Van Der Maren, J.-M. 2006. Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay *et al.* [dir] *L'analyse qualitative en éducation.* De Boeck Supérieur. pp. 65 à 80.
- Voas, D. 2014. Towards a Sociology of Attitudes. *Sociological Research Online.* Disponible en ligne <http://www.socresonline.org.uk/19/1/12.html> consulté le 05/06/2020.
- Walter, T. 1991. Modern death: taboo or not taboo? *Sociology Vol.25, n°2.* pp. 293-310.
- Willis, J. (1998) 2011. Concordances in the classroom without a computer: assembling and exploiting concordances of common words. In B. Tomlinson [dir.] *Materials Development in Language Teaching.* Cambridge : Cambridge University Press. pp. 54-77.
- Xue, L. & Schneider, R. 2015. Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Recherches en didactiques des langues et cultures : les Cahiers de l'Acedle, Vol. 12, n°3.* pp. 195-216.

Table des annexes

Annexe 1 Grille d'entretien.....	95
Annexe 2 Affiche du film <i>La même</i> – version américaine.....	96
Annexe 3 Affiche du film <i>La même</i> – version originale.....	97
Annexe 4 Affiche <i>Intouchables</i> (1).....	98
Annexe 5 Affiche <i>Intouchables</i> (2).....	99
Annexe 6 Annales du <i>Leaving Certificate</i> – exemple.....	100
Annexe 7 Publicité Louis Vuitton Afrique.....	102

Annexe 1

Grille d'entretien

Guide d'entretien semi-directif – questions pour les apprenants

1. Déclinez votre identité, âge, nationalité/région d'origine.
2. Quelles langues parlez-vous ?
3. Parlez-moi de votre scolarité (école mixte, catholique, bilingue ou unilingue, etc.).
4. Pourquoi avez-vous choisi le français ?
5. Qu'aimeriez-vous faire après vos études ?
6. En vous appuyant sur l'ensemble de votre scolarité, quel(s) support(s) authentique(s) « problématique(s) »⁷¹ avez-vous choisi d'évoquer ?
7. *A contrario*, comment définiriez-vous un bon document authentique ? Avez-vous un exemple ?
8. Y a-t-il quelque chose vous aimeriez ajouter ?
9. Est-ce que c'était votre premier entretien ? Qu'en avez-vous pensé ?

Guide d'entretien semi-directif – questions pour les enseignants

1. Déclinez votre identité, âge, nationalité/région d'origine.
2. Répertoire langagier.
3. Parlez-moi de vos études et de votre carrière.
4. Depuis combien de temps enseignez-vous en Irlande ?
5. En vous appuyant sur l'ensemble de votre carrière, quel(s) support(s) authentique(s) « problématique(s) » avez-vous choisi d'évoquer ?
6. *A contrario*, comment définiriez-vous un bon document authentique ? Avez-vous un exemple ?
7. Remarquez-vous une évolution par rapport à la réception du document authentique ? Comment se caractérise-t-elle ?
8. Y a-t-il quelque chose vous aimeriez ajouter ?
9. Qu'avez-vous pensé de l'entretien ?

⁷¹ Les interviewés savent qu'il s'agit d'évoquer des documents authentiques à l'origine de conflits, inintéressants, embarrassants, etc.

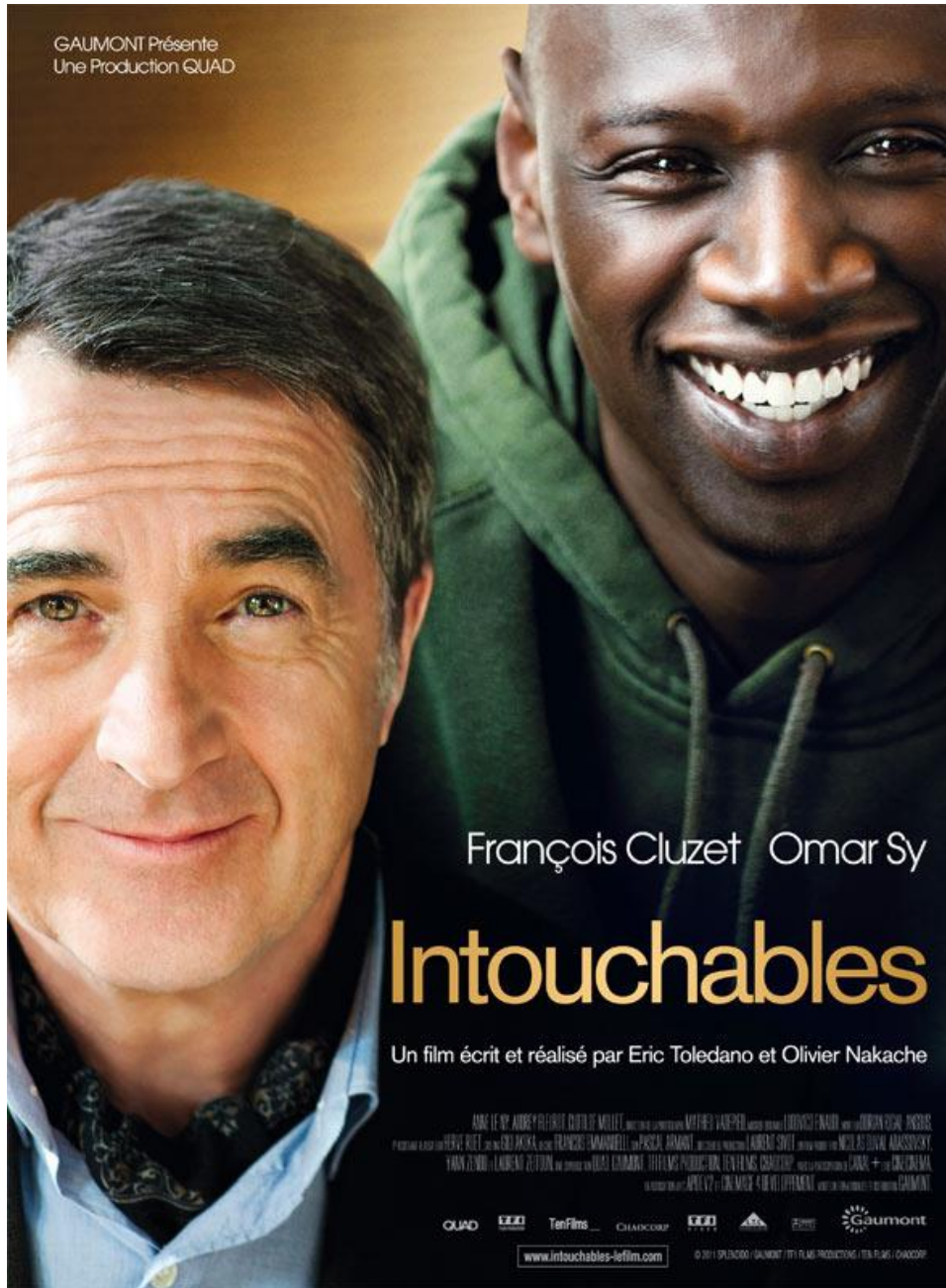
Annexe 2
Affiche du film *La même* – version américaine



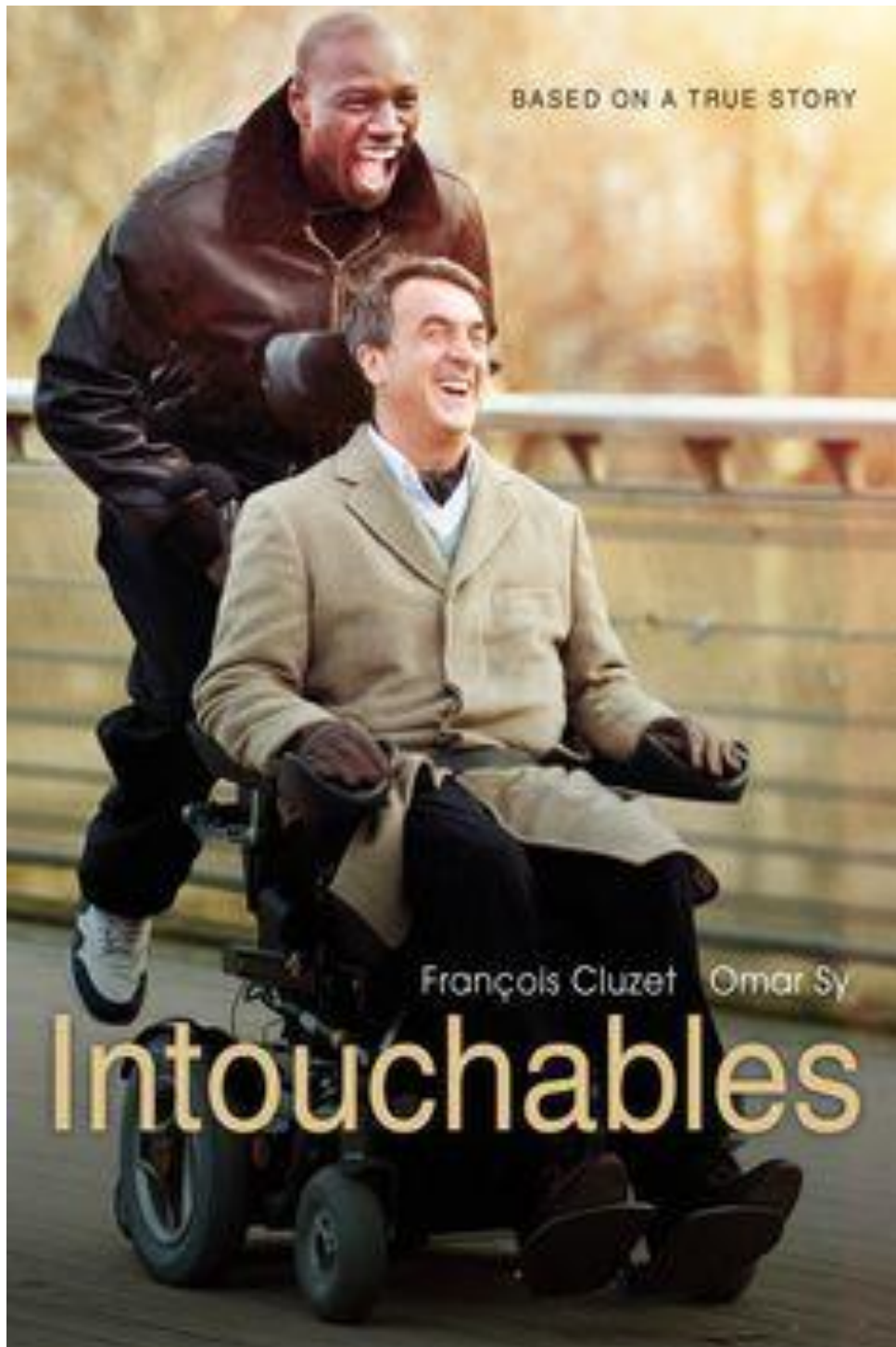
Annexe 3
Affiche du film *La môme* – version originale



Annexe 4
Affiche *Intouchables* (1)



Annexe 5
Affiche *Intouchables* (2)



Annexe 6

Annales du *Leaving Certificate* – exemple

SECTION I: COMPRÉHENSION ÉCRITE (120)

Répondez à la Question 1 et à la Question 2.

Lisez les passages suivants et répondez aux questions. Dans le cas des questions à choix multiple, indiquez la bonne réponse en marquant (a) ou (b) ou (c) ou (d) dans la case. Aux autres questions en français, il faut répondre en français. Aux questions posées en irlandais/anglais, il faut répondre en irlandais ou en anglais.

Q.1.

BANLIEUES UN AN APRÈS

Douze mois après les émeutes d'octobre et novembre 2005, les rapports entre policiers et jeunes ne se sont pas arrangés. Mais la cité des 3 000 à Aulnay-sous-Bois commence à changer d'allure.

1. Tapi dans l'ombre, un gamin prend une pierre et la lance sur la camionnette de police qui passe au ralenti dans la rue, à une dizaine de mètres. Les visages dissimulés sous des capuches, cachés derrière un local à poubelles, ils sont cinq ou six jeunes à harceler les forces de l'ordre à chacun de leurs passages au cœur de la cité des 3 000 à Aulnay-sous-Bois. Une scène de violence parmi beaucoup d'autres. Un an après les émeutes d'octobre et novembre 2005, les tensions sont toujours aussi fortes. Quelques dizaines d'adolescents continuent à donner de leur quartier l'image d'un territoire brûlant. Et contribuent à faire des millions de « jeunes de banlieue » une nouvelle classe dangereuse aux yeux de la société.

2. Mais, dans leur ombre, demeurent un peu plus de 18 000 habitants, des ouvriers, des commerçants, des retraités, des chômeurs, des mères au foyer, des vieux – ceux qui constituent la majorité silencieuse de la « banlieue ». Ces « invisibles » qui vivaient dans la cité pendant les émeutes ne se faisaient pas beaucoup

d'illusions au moment des annonces ministérielles. Ils ne s'en font pas plus aujourd'hui. Face à cette délinquance du quotidien, face aux violences urbaines, ils se taisent, fatalistes, totalement impuissants. Hier, habitués à subir sans rien dire, au travail quand ils étaient à la chaîne ou sur les chantiers, les vieux laissent aujourd'hui la rue aux enfants. « Les gamins, si on les touche pas, si on les embête pas, il n'y a pas de problèmes », glisse Amar Saït, Algérien de 61 ans, qui habite la cité depuis dix-neuf ans. Une façon de dire qu'il vaut mieux se taire.

3. Non pas que les vieux immigrés jugent leur cité désagréable. Au contraire. Samir Gacem, 50 ans, un Franco-Tunisien présent aux 3 000 depuis vingt-trois ans, vous prend le bras pour répéter qu'il ne quittera pas sa ville, malgré toutes les tensions. « Parce que j'ai ici tous mes amis et qu'on y est bien. » Ce qui est difficile pour lui, c'est d'être au chômage depuis six ans et de devoir nourrir ses trois enfants avec moins de 1 000 euros par mois. « La misère, voilà ce qui nous fait mal », dit-il. Et la misère ne disparaît pas en un an.

4. Mais après des années d'attente, la cité des 3 000 commence à changer. Les travaux engagés sont considérables : 260 millions d'euros pour une des plus importantes opérations de rénovation urbaine en France, avec de nombreuses démolitions et reconstructions d'immeubles. Les techniciens parlent de « dédensification » du quartier, avec des bâtiments moins hauts, donc moins de logements. « Ça va changer le quartier, redonner la fierté aux habitants », insiste le maire, Gérard Gaudron, au cours d'une visite éclair sur le site pour le compte d'une chaîne de télévision. Devant lui, un grand panneau vante les avantages de la rénovation urbaine en cours et la future « qualité de vie résidentielle » dans le quartier. Dans un bruit assourdissant, avec un nuage de poussière, une grue démolit méticuleusement un immeuble de cinq étages. Mais les habitants regardent la scène avec émotion. « Même si on sait que c'est mieux pour le quartier, c'est toujours dur de voir nos immeubles tomber. »

Le Monde, le 26 octobre 2006

1. (i) Trouvez deux détails qui indiquent que les jeunes ne veulent pas être identifiés par la police. (Section 1)

(a) _____

(b) _____

(ii) Citez l'expression qui montre que, douze mois plus tard, l'ambiance dans la cité n'a pas changé. (Section 1)

2. (i) Selon la **deuxième section**, la plupart des habitants de cette cité
- (a) ont beaucoup de confiance dans les hommes politiques.
 - (b) pensent que la violence est parfois justifiée.
 - (c) manquent entièrement de pouvoir.
 - (d) participent souvent aux émeutes.



(ii) Comment les résidents âgés évitent-ils des difficultés avec les jeunes? **(Section 2)**

3. (i) Relevez **un** verbe au futur simple. **(Section 3)**

(ii) Expliquez pourquoi la vie de Samir Gacem est dure. **(Section 3)**

4. (i) Comment est-ce que l'aspect extérieur de la cité va être changé par les travaux ? **(Section 4)**

(ii) Quel détail indique que le maire n'est pas resté longtemps dans le quartier ? **(Section 4)**

5. Quelle est la réaction des résidents de la cité envers la démolition des bâtiments ? **(Section 4)**

6. *Déan cur síos ar dhearcadh na ndaoine fásta a chónaíonn ann, i leith an tsaoil sa cité des 3 000. Déan tagairt don téacs i do fhreagra. (Dhá phointe, thart ar 50 focal san iomlán.)*

Describe the attitude of the adult residents to life in the cité des 3 000. Refer to the text in your answer. (Two points, about 50 words in total.)

(i) _____

(ii) _____

Annexe 7
Publicité Louis Vuitton Afrique



Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Revue de la littérature	9
CHAPITRE 1. LA NOTION D’AUTHENTICITE	10
1.1. L’AUTHENTICITE : UN TERME POLYSEMIQUE	10
1.1.1. Définition générale	10
1.1.2. L’authenticité en classe de langue	11
1.2. LE CHOIX ET LE TRAITEMENT DU DOCUMENT AUTHENTIQUE : QUELS OBJECTIFS ?	14
1.2.1. Former l’apprenant au-delà du langagier	14
1.2.2. L’exposition au français <i>réel</i>	15
CHAPITRE 2. LA DELICATE TRANSMISSION DE LA CULTURE ETRANGERE	17
2.1. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE ET LA QUESTION DE L’INTERCULTURALITE	17
2.2. LE CAS DE LA LITTERATURE EN CLASSE DE FLE	20
2.2.1. Le texte littéraire, un document authentique particulier	20
2.2.2. La littérature, document authentique entre prestige et élitisme	21
2.2.3. Le traitement du texte littéraire	23
2.2.4. Vers un renouveau du texte littéraire	24
CHAPITRE 3. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE DANS LES RELATIONS INTERPERSONNELLES	26
3.1. LA PRISE EN COMPTE DE L’HUMAIN	26
3.1.1. La face	26
3.1.2. L’attitude <i>versus</i> le tabou	28
3.2. APPROCHER LE DOCUMENT AUTHENTIQUE COLLECTIVEMENT	29
3.3. LA REACTION AUX DOCUMENTS AUTHENTIQUES	30
Partie 2 - Contexte et méthodologie	33
CHAPITRE 4. LE TERRAIN ET LA METHODOLOGIE	34
4.1. CLEFS DE LECTURE DE L’IRLANDE	34
4.1.1. Contexte socio-historique	34
4.1.2. La place des langues en Irlande	35
4.1.3. Maynooth et son université	37
4.2. LE CADRE METHODOLOGIQUE	38
4.2.1. La légitimité de l’angle qualitatif	38
4.2.2. Retour sur le recueil de données	39
4.2.2.1. Le contexte général et les difficultés rencontrées	39
4.2.2.2. Le lieu	42
4.2.2.3. Le profil des interviewés	42
4.3. LA QUESTION DE L’INTERPRETATION	46
4.4. TABLEAUX SYNOPTIQUES	48
4.4.1. Tableau récapitulatif des entretiens (ordre chronologique)	48
4.4.2. Tableau répertoriant les documents authentiques cités	49
Partie 3 - Analyse et résultats	51
CHAPITRE 5. LA RESISTANCE AU DOCUMENT AUTHENTIQUE	52
5.1. L’ENNUI	52
5.2. L’ENGAGEMENT EMOTIONNEL	60
5.2.1. Une trop grande implication	60
5.2.2. L’embarras	67
CHAPITRE 6. SUPPORTS AUTHENTIQUES ET TRANSPOSITION DIDACTIQUE	72

6.1. L'AMBIGUÏTÉ DE L'INTERPRÉTATION	72
6.2. L'ACCOMPAGNEMENT DU DOCUMENT AUTHENTIQUE	78
6.3. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE, UNE RESSOURCE SUPERFLUE ?	85
6.4. PISTES INTERPRÉTATIVES	87
Conclusion.....	89
Bibliographie.....	91
Table des annexes.....	94
Table des matières	103

MOTS-CLÉS : document authentique, interculturel, littérature FLE, relations interpersonnelles, agir professoral.

RÉSUMÉ

L'usage de documents authentiques est largement prôné par les didacticiens des langues, qui l'envisagent comme un allié de la classe de FLE. Des divergences existent bien entendu, mais elles se situent davantage par rapport au niveau à partir duquel la ressource authentique est pertinente. Or, le contenu ou la forme du document authentique, rarement neutres, peuvent parfois constituer non seulement un frein à l'apprentissage, mais aussi à l'enseignement, de surcroît lorsque le contexte est fortement soumis aux questions identitaires et religieuses. Basée sur un recueil d'entretiens semi-directifs, cette recherche qualitative a pour objet de comprendre de quelle façon le support authentique peut conduire à des attitudes négatives vis-à-vis de l'apprentissage et de l'enseignement, en contexte irlandais.

KEYWORDS : authentic material, intercultural, FFL literature, interpersonal relationships, teaching.

ABSTRACT

The use of authentic material is widely extolled by language specialists who see it as an asset in the French language classroom. Although the consensus is not total, differences mostly concern the level at which the authentic resource is seen to be pertinent. However, the content or the form of authentic material, rarely neutral, can sometimes impede learning *and* teaching, especially when the context is strongly related to identity and religious questions. Based on semi-structured interviews collection, the aim of this qualitative research is to understand how authentic material can result in negative attitudes towards learning and teaching in the Irish context.