



HAL
open science

Entre interprétation, compréhension et relativisme culturel, pour une utilisation des documents authentiques en classe de FLE : l'exemple du genre

Sebastian Frappa

► To cite this version:

Sebastian Frappa. Entre interprétation, compréhension et relativisme culturel, pour une utilisation des documents authentiques en classe de FLE : l'exemple du genre. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03357028

HAL Id: dumas-03357028

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03357028>

Submitted on 28 Sep 2021

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.



Entre interprétation, compréhension et relativisme culturel, pour une utilisation des documents authentiques en classe de FLE. L'exemple du genre

**Sebastian
FRAPPA**

Sous la direction de Claudine Moïse

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC Grenoble Alpes
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère (FLE)
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde Recherche

Année universitaire 2020-2021

Je remercie sincèrement madame Moïse pour ses conseils avisés et opportuns. Je tiens aussi à remercier mes collègues du collège Lucie Aubrac de Givors pour leur accueil et leur aide ainsi que les élèves de l'unité UPE2A sans qui cette étude n'aurait pas lieu d'être. Enfin, ma très chère V. qui m'a toujours soutenu dans mes choix.

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 : Sebastian

NOM : FRAPPA

DATE : le 14 juin 2021

Sommaire

Sommaire	5
INTRODUCTION.....	8
I. De la culture à l’interculture	10
1. La culture, une histoire de langage.....	10
1.1 Étymologie.....	10
1.2 Mythe des origines	10
1.3 Culture et langue	11
2. La définition	12
2.1 Une définition difficile.....	12
2.2 Une définition polémique.....	13
2.3 Une définition plurielle	14
3. Multi-, inter- (culturels).....	15
3.1 Le multiculturel.....	16
3.1.1 Une question de politique	16
3.1.2 La citoyenneté multiculturelle	17
3.1.3 « Meltin-Pot » ou « salade niçoise » ?	17
3.2 L’interculturel	18
3.3 L’interculturalité	19
3.3.1 Une mise en relation	19
3.3.2 Une meilleure (re)-connaissance de soi et des autres.....	20
3.3.3 Le rôle du professeur.....	21
II. Des documents authentiques	24
1. Définition	24
1.1 Le document authentique	24
1.2 Le document fabriqué	25
1.3 Le document authentique fabriqué : pour un compromis	26
2. Les types de documents authentiques	28
2.1 Les écrits	28
2.2 Les documents visuels et audiovisuels	29
2.3 L’Internet	30
3. Défis et enjeux de l’utilisation des documents authentiques	30
3.1 Des défis.....	31
3.1.1 La complexité discursive et linguistique.....	31
3.1.2 La question de droits d’auteur.....	31
3.1.3 Le problème de contexte	32
3.1.4 La caducité	34

3.2 Des bienfaits.....	34
3.2.1 Motivation et autonomie	35
3.2.2 Une exposition à la langue réelle	36
3.2.3 La culture	37
III l'interculturalité grâce à l'authenticité	39
1. Les stéréotypes et les représentations.....	39
1.1 Définition	40
1.1.1 Une vision typifiante	40
1.1.2 La représentation sociale	41
1.1.3 Les <i>topoi</i>	41
1.2 Une vision négative.....	42
1.3 Une vision négative ?.....	43
2. Les stéréotypes dans la classe	44
2.1 Les élèves et leurs représentations	44
2.1.1 Les stéréotypes : pour une construction identitaire	44
2.1.2 Le cas des élèves en UPE2A	45
2.1.3 Une négociation interculturelle	46
2.2 Les professeurs et leurs représentations	46
2.2.1 Une prise de conscience	47
2.2.2 Aider les apprenants	47
2.2.3 Une décentration professionnelle	49
3.Gérer les stéréotypes en classe	50
3.1 Le travail du professeur.....	50
3.1.1 Le choix du document.....	51
3.1.2. Choquer ou ne pas choquer ?	52
3.1.3 L'hypothèse du contact	53
3.2 Le travail des élèves	55
3.2.1 Le document au service de l'interaction	55
3.2.2 Le document au service de la recherche	56
3.2.3 Le document au service de la langue maternelle	56
IV Le genre et l'interculturel en classe	59
1. Le contexte	59
1.1 Le contexte migratoire	59
1.1.1 En Rhône-Alpes	59
1.1.2 A Givors.....	59
1.2 Le contexte d'enseignement.....	60
1.2.1 La structure	60

1.2.2 Une décentration personnelle.....	61
1.2.3 Présentation des apprenants	62
1.3 La séquence.....	63
1.3.1 L’atelier chanson.....	63
1.3.2 L’atelier interview	64
1.3.3 L’atelier écriture.....	64
2. Les objectifs	64
2.1 Les objectifs lexicaux	65
2.2 Les objectifs grammaticaux	65
2.3 Les objectifs interculturels	65
3. Sur le chemin de la décentration	67
3.1 l’étude des documents authentiques : une source d’obstacles ?.....	67
3.1.1 L’indicible : le cas de Yanis.....	67
3.1.2 C’est « haram » !.....	68
3.2 L’étude des documents authentiques : pour une avancée	70
3.2.1 Pour un contournement	70
3.2.2 L’étude des documents authentiques : source de motivation et d’interaction	71
3.2.3 Une approche plurilingue : l’exemple d’Anouch.....	73
3.3. La conclusion	74
CONCLUSION	76
BIBLIOGRAPHIE	77
ANNEXES	83

INTRODUCTION

Enseigner une langue, ce n'est pas seulement enseigner un système linguistique fait de règles grammaticales ou de listes de lexique. Enseigner/Apprendre une langue, c'est aussi enseigner/apprendre une culture. Cela est d'autant plus important dans une classe de Français Langue étrangère où des cultures et des langues se côtoient donnant naissance à un terrain propice aux approches interculturelles. Par cette approche, la culture de l'apprenant se confrontera à celle du français.

Mais force est de constater que les méthodes de langue vivante négligent trop souvent l'aspect interculturel. En classe de langue, l'essentiel de l'effort d'enseignement porte souvent sur la langue : la civilisation constitue une annexe, sympathique et ludique, occasion ou prétexte pour pratiquer la langue. La question est de savoir comment faire émerger la culture **durant** les séquences sans occulter l'aspect linguistique. C'est pourquoi, on peut parler de langue-culture.

La solution se trouve peut-être dans l'utilisation que le professeur fera des documents authentiques. Les documents authentiques permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation contextualisée de la langue. Mais ces documents sont une porte ouverte sur la culture de la langue apprise. Grâce à eux, l'interculturalité peut être travaillée plus en profondeur.

Le professeur doit donc être capable en premier, par les choix didactiques qu'il opérera, de relativiser sa propre culture pour aller vers celles de ses apprenants. Il faut qu'il sache se décentrer, prendre du recul par rapport à sa propre culture pour aller vers celle de ses élèves. De même, c'est en développant ces activités de réflexivité que les élèves, à leur tour, pourront accéder à la langue-culture qu'ils sont en train d'apprendre. Cela exigera de leur part de dépasser les stéréotypes en découvrant de nouvelles formes de penser et de considérer le monde qui les entoure. Selon cet objectif, les documents authentiques, aussi bien par leur nature que par leur attrait, se montrent des outils utiles.

Ainsi, avec mon mémoire de recherche, j'aimerais montrer comment mesurer l'impact de l'utilisation des documents authentiques sur les pratiques interculturelles en classe de Français Langue Étrangère. Ma question d'étude est donc la suivante :

« Comment élucider la question du genre et de l'amour par l'utilisation des documents authentiques en classe de FLS afin de permettre de meilleures interprétations et compréhensions interculturelles ? »

Ainsi, dans un premier temps, je m'attacherai à proposer une définition des notions de culture et d'interculturel. Puis, dans un second temps je m'intéresserai aux documents authentiques. Dans un troisième moment j'analyserai comment les documents authentiques permettent d'aborder l'interculturalité. Enfin, je verrai quelles conclusions tirer en m'appuyant sur les analyses d'une recherche ethnographique, issue d'une observation d'une classe d'UPE2A dans l'Éducation Nationale.

I. De la culture à l'interculture

Avant toute chose, il m'apparaît important ici d'établir une définition du terme « culture » car elle est le fondement de notre analyse qui concernera l'interculturel.

1. La culture, une histoire de langage

Après avoir rappelé l'étymologie du terme, je remonterai au mythe des origines et je m'intéresserai à la définition. Enfin, je montrerai que la culture est étroitement liée à la langue.

1.1 Étymologie

Le terme culture vient du latin *cultura*. Ce mot latin vient lui-même du verbe *colere* qui signifie « cultiver », « soigner ». L'expression latine fait référence à la fois à la mise en valeur de la terre comme à celle de l'esprit et du corps. La métaphore nous dit combien toute culture est vivante, grandit, se développe, se transforme, mue. Mais surtout, cette image des champs cultivés semble souligner les liens d'interdépendance insécables et créateurs entre Nature et Culture. Je m'intéresserai maintenant au mythe de la tour de Babel qui illustre le rapport entre Nature et Culture, entre culture et langue.

1.2 Mythe des origines

Le nom de Babel désigne la ville où fut érigée la fameuse tour évoquée dans le livre de la Genèse. La ville comme la tour ont réellement existé, trois millénaires avant Jésus-Christ, et il n'en reste rien aujourd'hui qu'un immense champ de ruines sur le site antique de Babylone en Irak. Ce récit biblique propose une explication à l'origine d'un phénomène : la multiplicité des langues et la dispersion des peuples sur la terre :

Tout le monde se servait d'une même langue et des mêmes mots. Comme les hommes se déplaçaient à l'orient, ils trouvèrent une vallée au pays de Shinéar et ils s'y établirent. Ils se dirent l'un à l'autre : Allons ! Faisons des briques et cuisons-les au feu ! La brique leur servit de pierre et le bitume leur servit de mortier. Ils dirent : Allons ! Bâtissons-nous une ville et une tour dont le sommet pénètre les cieux ! Faisons-nous un nom et ne soyons pas dispersés sur toute la terre ! Or Yahvé descendit pour voir la ville et la tour que les hommes avaient bâties. Et Yahvé dit : Voici que tous font un seul peuple et parlent une seule langue, et tel est le début de leurs entreprises ! Maintenant, aucun dessein ne sera irréalisable pour eux. Allons ! Descendons ! Et là, confondons leur langage pour qu'ils ne s'entendent plus les uns les autres. Yahvé les dispersa de là sur toute la face de la terre et ils cessèrent de bâtir la ville. Aussi la nomma-t-on Babel, car

c'est là que Yahvé confondit le langage de tous les habitants de la terre et c'est de là qu'il les dispersa sur toute la face de la terre (Genèse : 11).

Le mythe de Babel, c'est le mythe de la destruction du langage comme instrument de communication. Mais en même temps, le langage est frappé à la fois comme pouvoir de l'individu et comme institution par dispersion des langues et par malentendu à l'échelle des ensembles culturels, des nations, des classes, des milieux sociaux. L'envers de Babel, c'est la reconstruction d'une union et d'une communication entre les hommes. En somme,

La multiplicité des langues elle-même est une aventure aux confins de la terre, par les mots. La fin de Babel, c'est alors le début du multiculturalisme et de la traduction, mais c'est aussi la possibilité même de la littérature puisque les mots, cessant de correspondre aux choses, ouvrent l'espace de la poésie, qui crée entre eux des liens nouveaux, réinventés (CNDP-CRDP, Académie de Paris).

La confusion des langues n'est plus une punition mais devient l'illustration de la relation qui s'établit entre cultures et langues.

1.3 Culture et langue

Le récit biblique de la tour de Babel, devenu légendaire, montre que la culture est étroitement liée au langage. Le langage, au sens où nous l'entendons d'habitude reste le propre de l'espèce humaine. Il traduit notre capacité à symboliser ce que nous pensons ou ressentons, nous permet de témoigner du passé comme de nous projeter dans l'avenir. Avant d'être influencée par les langues, la pensée est rendue possible par le langage. Robert Berthelie se réfère à Claude Lévi-Strauss pour qui « l'émergence du langage est en pleine coïncidence avec l'émergence de la culture » (Berthelie 2005). Le langage est une condition de la culture. On peut conclure ainsi en disant qu'« il n'est ni culture sans langage, ni langage sans culture » (Berthelie 2005). L'un permet à l'autre d'exister, le traduit, autorise sa transmission et son évolution, donc sa vie. Il apparaît que langue et culture sont intimement liées, au point de ne pouvoir les dissocier, dans le processus identitaire : elles représentent un ensemble à double entrée dont aucun des composants ne peut être séparé de l'autre. Cette idée est reprise par Jean-Claude Beacco lorsqu'il s'exprime sur l'enseignement des langues vivantes en évoquant le terme d'« osmose » :

Quelle que soit la position de fond que l'on adopte sur la problématique philosophique et anthropologique des relations entre une communauté culturelle et sa langue (ou ses langues), enseignements de langue et enseignements de civilisation sont en osmose (Beacco 2000 : III.2.1).

La culture est une entité vivante, qui passe par l'expression d'un message verbal. Elle est donc intimement liée à la langue et au développement de la communication de base et des aptitudes sociales. En effet,

de nombreuses recherches en didactique des langues montrent le rôle crucial que joue la culture dans l'acquisition de la langue. Il existe chez plusieurs linguistes et didacticiens un consensus, inspiré des sciences sociales et notamment de l'anthropologie, selon lequel langue et culture entretiennent une relation de réciprocité sémiotique : la connaissance profonde d'une culture est inséparable de la connaissance profonde de sa langue car cette dernière est l'outil qui permet l'analyse des valeurs inhérentes à une société, et inversement, il faut comprendre une culture pour bien comprendre sa langue (Caws 2009 :206).

La langue est effectivement un élément qui compose la culture d'une communauté. Jérémie Alloyeau compare la langue à un « instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. » (Alloyeau 2013 :9). La langue matérialise la culture en la rendant active, elle assure sa mise en mouvement. Parallèlement, c'est sur le plan de l'activité sociale que la langue acquiert sa pertinence. Voilà pourquoi, « vouloir mettre en opposition les termes « langue » et « culture » paraît absurde sinon contre-productif ». (Alloyeau 2013 :10) L'illusion linguistique reviendrait à croire qu'il suffirait de connaître la langue pour entrer dans un nouvel univers. Michaël Byram est bien conscient de ces enjeux lorsqu'il remet en cause la relation de la dépendance de la culture vis-à-vis de la langue. Il prétend que « l'apprentissage de la culture est en fait un facteur clé dans l'aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étranger et non pas simplement la déclaration plutôt arbitraire que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement des langues » (Byram 1992 :88).

2. La définition

Si je souhaite appréhender d'une bonne façon le concept d'interculturalité, il convient maintenant d'essayer de donner une définition du terme « culture ».

2.1 Une définition difficile

Si je dois retenir une chose de l'ensemble des documents que j'ai lus et qui traitent de la culture, ce serait celle-ci : la culture est un terme tellement générique qu'il est quasi mission impossible d'en proposer une définition qui satisfasse tout le monde. Je retiendrai à ce sujet les paroles de Vittorio Mainetti:

[le terme culture] [...] apparaît comme un terme particulièrement difficile à définir. Il s'agit même d'un des mots les plus compliqués du vocabulaire, étant donné la difficulté de cerner cette notion entre des

catégories conceptuelles exactes. Culture est un « mot-valise », qui décrit un phénomène social complexe, et qui possède des significations différentes suivant les contextes et les points de vue spécifiques des utilisateurs (Mainetti 2016 :141).

« Difficile » ; « compliqués » ; « difficulté » ; « complexe », les choix lexicaux de l'auteur révèlent la complexité qui réside dans le fait même de définir la culture en tant que notion. Il en donne par ailleurs la raison en comparant le mot à une valise : « mot-valise ». Le terme « mot-valise » traduit de l'anglais « portmanteau word » résulte de la transposition en français du jeu inventé par l'écrivain anglais Lewis Carroll. Il utilise l'image d'une valise qui s'ouvre par le milieu et révèle deux compartiments : un seul mot suffit pour dire deux choses à la fois. Par ce néologisme, on comprend que le terme peut contenir des concepts à la fois proches et éloignés entre eux et qui touchent à des domaines très différents de la vie : la civilisation, la nation, la race, la mentalité, les mœurs et coutumes, les traditions, l'hérédité, l'identité. D'où le questionnement de Philippe Chanson

Lorsque je dis 'culture', est-ce que je pense civilisation (qui renvoie à aire de peuplement) ? Nation, (qui renvoie à peuple et société) ? Race, (qui renvoie aux fantasmes de pureté) ? Mentalité, (qui renvoie à âme) ? Mœurs, (qui renvoie aux comportements) ? Coutumes (qui renvoie aux acquisitions) ? Tradition, (qui renvoie à la mémoire) ? Hérédité, (qui renvoie aux vérifications génétiques, à la transmission, à l'éducation) ? Ou encore identité (qui renvoie aux affiliations, à l'appartenance) ? (Chanson 2016 :30).

La culture est une notion polymorphe, mouvante, en surabondance de champs, de sens. La notion de culture n'a donc rien d'évident, entre autres parce que « ses diverses acceptions anthropologiques, elles-mêmes controversées, coexistent avec un point de vue informé principalement par le sens commun » (Schulte-Tenckhoff 2016 :53). La définition du terme fait polémique car définir la culture fait objet de débats.

2.2 Une définition polémique

Plusieurs intellectuels se sont penchés sur la définition à donner au terme « culture ». Citons parmi eux, Tylor, Kardiner, Bastide ou Levi-Strauss. Et il y en a bien d'autres encore. Sans rentrer dans les détails, je me contenterai ici de résumer en quelques mots leurs idées.

Selon Edward Tylor (Tylor 2010), la culture est un ensemble complexe qui inclut la connaissance, les croyances, l'art, la morale les mœurs, le droit, les coutumes et n'importe lesquelles des autres dispositions et manières de vivre nées de l'homme vivant en société. La culture est pour lui un système évolutif des façons de créer, de penser et de vivre tant mentales

que comportementales, tant religieuses que matérielles. Elle englobe donc plusieurs domaines et concerne tout ce qui a trait à l'activité humaine.

Avec Abram Kardiner (Kardiner 1939), on passe du mode évolution à celui de reproduction. Pour lui, la culture (par quoi il entend l'héritage, les coutumes, les traditions) opère et se reproduit par ces grands *topoi* institutionnels « primaires » de toute éducation que sont l'école, la famille et la religion. Selon lui, toute personnalité est formée par cette culture sociétale qui met en forme les valeurs et règles de conduite que la société se donne comme fondamentales. Cette culture forme une structure de personnalité de base. L'individu est ainsi radicalement moulé, modelé pour ne pas dire créé voire stigmatisé par la culture dont il provient.

Pour Roger Bastide (Bastide 1971), toutes les cultures sont intrinsèquement composites et résultent d'histoires singulières et collectives. Selon lui, l'humain est le substrat organique de la culture. Ce sont les individus qui sont et font la culture, et non l'inverse, car ce qui existe, ce ne sont pas des cultures, mais des individus.

Levi-Strauss (Levi-Strauss 1958 :303-353) quant à lui, dépasse tous ces points de vue sur la culture avec sa proposition. Pour lui, toutes les cultures sont à appréhender comme étant à la fois semblables et différentes. D'abord semblables au niveau de leurs structures car elles sont liées à une sorte de fond commun étant donné qu'elles ont toutes des systèmes de signes (langue, arts), d'organisation (politique, sociale, économique, d'habitat) et symboliques (croyances, rites, manières de table). Mais les cultures sont aussi différentes au niveau des contenus qui remplissent ces structures. Au niveau structurel, elles représentent, des ensembles cohérents de normes et de valeurs.

2.3 Une définition plurielle

Nous venons de voir que les définitions données par les intellectuels sont diverses et variées. On pourrait même parler de polysémie. Par ailleurs, ces intellectuels appartiennent à des branches de recherche différentes. On compte parmi eux des sociologues, des anthropologues ou des philosophes. Les définitions qu'ils en donnent peuvent être aussi source de polémique ou de mésentente. Nous pourrions conclure comme le fait Philippe Chanson en disant que la culture :

ressemble sans doute plus à une production, [...] à une construction conceptuelle flottante que l'on peut tout autant partager que discuter et contester, qu'à une réalité empirique [...] il est peut-être préférable encore de parler de constellations culturelles au sein d'un même espace culturel (Chanson 2016 :27).

Malgré le flou (« construction [...] flottante », « discuter », « contester ») qui réside dans ces définitions, ce que l'on retiendra c'est qu'elles ont toutes à voir avec l'activité humaine car « tout processus culturel est forcément lié à une entité collective » (*Ibid.*). La culture c'est ce qui se distingue de la Nature. Elle n'est assurément ni un objet aux contours bien établis, ni un dogme idéologique dominant. Mais nous l'avons aussi compris par le biais de ces définitions, les cultures ne sont pas hermétiques les unes par rapport aux autres car elles sont toujours provisoires, les groupes ethniques hétérogènes, et les phénomènes culturels dynamiques. C'est ce que Philippe Chanson compare à des « constellations culturelles ». Entre elles, les emprunts, les échanges, les brassages se sont multipliés. Pour Louis Porcher, plusieurs cultures coexistent aujourd'hui dans les sociétés :

Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité (Porcher 1995 :5).

Aussi identifie-t-il plusieurs « nids culturels ». Les sociétés pluriculturelles sont composées des cultures sexuelles – car « dans toutes les sociétés, les filles ne sont pas élevées comme les garçons » (Porcher 1995 :55), générationnelles – car « la différence entre les générations, dans les sociétés développées, se marque aujourd'hui par une différence des pratiques culturelles, des modes de pensée, des manières de vivre » (*Ibid.*), professionnelles – car « chaque métier génère ses propres habitudes culturelles, ses pratiques, ses différences, ses habitus » (Porcher 1995 :56), régionales, religieuses – car « les appartenances religieuses correspondent à des manières spécifiques de se comporter, d'instaurer des préférences, d'avoir des goûts » (Porcher 1995 :57), étrangères. Il n'y a donc pas de culture pure, homogène, « parce que toute culture résulte de brassages et de conflits historiques ; c'est un héritage de bric et broc [...] unifiés dans une appartenance désormais vécue comme commune » (Porcher 1995 :58). Ainsi, chaque culture comporte une infinité de micro-cultures hiérarchisées et interdépendantes, se traduisant par un ensemble de stratégies, d'habitudes sociales et culturelles ou habitus.

3. Multi-, inter- (culturels)

Le pluralisme ethnoculturel est une donnée ancienne de l'histoire humaine. Aussi loin que l'on peut remonter, on trouve des populations qui se déplacent, des groupes qui se mélangent, des territoires annexés, conquis ou cédés, des échanges commerciaux qui s'instaurent et s'intensifient, des processus d'intégration politique qui s'accomplissent, des frontières qui se déplacent. Ces dernières années, ces phénomènes se sont intensifiés. En effet, 1% de la

population mondiale est déracinée. En 2019, ce sont 2 millions de demandes d'asile déposées. Dans le monde, on compte 4,2 millions d'apatrides ; 79,5 millions de personnes dans le monde ont été forcées de fuir leur foyer. On compte parmi elles presque 26 millions de réfugiés dont plus de la moitié a moins de 18 ans.¹ Aussi l'actuelle phase de globalisation accélérée entraîne-t-elle des phénomènes de connexion, de métissage, de juxtaposition d'éléments culturels distincts. C'est ce que j'analyserai dans cette sous-partie. J'aborderai les concepts de multiculturel, d'interculturel et enfin d'interculturalité.

3.1 Le multiculturel

3.1.1 Une question de politique

Selon Fabrice Dhume, le terme de multiculturalisme est assez récent et se trouve au carrefour de plusieurs acceptions. Dans la définition qu'il propose,

le multiculturalisme désigne l'horizon idéal d'une société cosmopolite qui aurait dépassé préjugés et logiques xénophobes ou nationalistes, pour se faire accueillante à la pluralité (Dhume 2012).

De fait, avec la remise en cause du système aristocratique, les êtres humains en sont venus peu à peu à se découvrir essentiellement comme étant semblables les uns par rapport aux autres et à se concevoir comme appartenant à l'humanité. C'est donc une définition beaucoup plus politisée que nous fournit Patrick Sevidan. Car selon lui, l'État démocratique a un rôle à jouer :

Le multiculturalisme est une conception de l'intégration établissant qu'il est en quelque sorte du devoir de l'État démocratique de « reconnaître », d'une part, la multiplicité des groupes ethnoculturels qui composent de manière significative sa population, et de chercher, d'autre part, à accommoder dans la mesure du possible, sur la base de principes clairement identifiables, cette diversité culturelle (Sevidan, 2009 : 14).

En parlant du « devoir de l'État démocratique », l'auteur illustre l'interventionnisme de l'État-nation qui est vu comme un « État-providence ». (Doytcheva 2005 :19) A ce propos, Patrick Sevidan associe le multiculturalisme aux sociétés démocratiques. Une société démocratique, est une société

au sein de laquelle s'est développée une expérience d'autrui nouvelle, qui elle-même repose sur une profonde réélaboration de l'idée d'humanité, conçue par abstraction des différences (Sevidan 2009 : 18).

¹ Tiré du site <https://unhcr.org/fr/aperçu-statistique.html>

C'est ce qu'il appelle d'ailleurs « l'expérience démocratique du monde » (Sevidan 2009 :20). C'est ainsi que se développe le principe du « vivre-ensemble » qui suppose une pensée de chaque individu où prédomine une expérience de notre identité commune qui fait abstraction de toutes nos différences. Multiculturelle est alors la société composée par la cohabitation de groupes culturellement hétérogènes. Le terme se confond alors dans celui de « diversité culturelle ».

3.1.2 La citoyenneté multiculturelle

Milena Doytcheva reprend l'idée de Will Kimlicka à propos de la citoyenneté multiculturelle. Il s'agit d'« une sorte de citoyenneté différenciée qui prévoit des droits spécifiques pour différentes minorités » (Doytcheva 2005 : 43). Tout comme Will Kimlicka, Milena Doytcheva identifie trois grands groupes de minorités. Les minorités nationales, qui souhaitent le plus souvent se maintenir comme des sociétés distinctes, parallèles à la culture majoritaire du pays et qui, pour assurer leur survie, revendiquent divers degrés d'autonomie. Viennent ensuite les groupes ethniques issus de l'immigration et qui ne résident donc pas sur leur terre d'origine. Et enfin, un troisième groupe qui répond à la revendication de nouveaux mouvements sociaux, à savoir les associations formées par les homosexuels, les femmes, les pauvres, les handicapés que la société nationale a marginalisés. Ces minorités de personnes devraient obtenir des droits relayés par l'État.

Ces droits auraient pour but de favoriser l'intégration dans la société et non la séparation [et] devraient permettre à leurs bénéficiaires d'exprimer leurs particularité et fierté culturelles, sans que cela diminue leurs chances de succès au sein de la société (Doytcheva 2005 :43).

En font partie les mesures de lutte contre les discriminations, l'enseignement des langues maternelles à l'école, le financement public des associations des migrants et l'organisation d'événements culturels.

3.1.3 « Meltin-Pot » ou « salade niçoise » ?

La diversité des cultures est nécessaire à l'existence même du genre humain. Emmanuel Terray déclare à ce sujet qu' « elle est en quelque sorte consubstantielle à la nature humaine ». (Terray 2010, en ligne). Émergent ainsi des sociétés extrêmement composites, multilingues, aux pratiques religieuses variées, aux origines ethniques diversifiées, souvent transnationales. « De plus en plus d'êtres humains sont amenés à côtoyer et à rencontrer des congénères issus de régions très éloignées qui [...] étaient caractérisées par des modes culturels très différents » (Suter, Bordessoule-Gilléron, Fournier-Kiss 2016 : 9). Le multiculturalisme renvoie à la

coexistence de cultures différentes sans qu'il n'y ait pour autant de contact entre les communautés. Jérémy Alloiseau définit le multiculturalisme presque par son contraire. Il compare le phénomène social au « melting-pot » américain en lui opposant le concept de « salade niçoise » (Alloiseau 2013 :10). Cela pour illustrer que les individus vivent au sein d'un espace donné mais ne se fréquentent pas. Chanson exprime bien cette idée lorsqu'il compare le multiculturalisme à une « juxtaposition mosaïque » :

[Le terme] multiculturel souligne le multiple au sens de production démultipliée, c'est-à-dire comme étant composée de plusieurs parties ; il signale ainsi une juxtaposition mosaïque de cultures s'ajoutant les unes aux autres sur un même espace (Chanson 2016 : 42).

La mosaïque est un art décoratif dans lequel on utilise des fragments de pierre (marbre, granito), de pierres colorées, d'émail, de verre, ou encore de céramique, assemblés à l'aide de mastic ou d'enduit, pour former des figures. L'assemblage d'autant de petits carrés différents font apparaître un magnifique motif. Mais rappelons par ailleurs que ce sont les personnes qui interagissent entre elles et non les cultures. C'est pourquoi, ne parler que de mosaïque culturelle peut sembler réducteur. D'ailleurs, que ce soit par ses différents matériaux ou par ses méthodes ou bien encore par ses différentes couleurs, le recours à la métaphore de la mosaïque illustre bien aussi l'idée de mélange.

3.2 L'interculturel

Akkari Abdeldjallil Et Anne-Marie Broyon reprennent la comparaison de la mosaïque afin de parler du concept d'interculturalisme. Mais pour différencier le multiculturel de l'interculturel, ils introduisent une nouvelle idée. Celle du « tissage » :

A la métaphore de la mosaïque du multiculturalisme, l'interculturalisme propose la métaphore du tissage dans laquelle les liens et une meilleure communication entre différentes cultures sont privilégiées (Akkari, Broyon 2016 : 170).

L'idée de « tissage » introduite ici par les auteurs évoque une diversité culturelle vécue sur un ton positif, mettant en relation des individus différents. Ainsi se construirait la relation à l'autre, dans une meilleure compréhension et acceptation de la culture qui n'est pas la sienne. Comme le fait remarquer Isabelle Schulte-Tenckhoff,

le concept de 'culture' renferme une double acception, l'une prônant l'universalité de l'être humain porteur de culture, l'autre mettant en valeur les particularités des groupes humains. La difficulté [...] tient au fait que la culture puisse être conçue à la fois, comme ce qui unifie l'humanité en tant que telle, et ce qui,

potentiellement, la divise en raison des particularités revendiquées par les groupes humains (Schulte-Tenckhoff 2016 : 60).

L'interculturel s'offre donc comme un espace de négociation des cultures les unes par rapport aux autres et ouvre la voie à un approfondissement des échanges. Il s'agit bien, comme l'avance Porcher, d'un « espace d'échanges entre des sujets, 'en chair et en os' [...], 'ici et maintenant' » (Porcher 1996 : VIII). Ces espaces peuvent être réels, médiatiques ou virtuels.

3.3 L'interculturalité

La notion d'interculturalité se trouve au carrefour de différentes disciplines des sciences humaines : la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie et la linguistique. Comme le rappelle Martine Abdallah-Preteille, « l'interculturel est d'abord, et avant tout une pratique » (Abdallah-Preteille 1986 :11). En effet, cette notion renvoie davantage à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite. Comme nous l'avons vu, langue et culture sont indissociables. C'est pourquoi, l'apprentissage d'une culture étrangère ne doit pas être différencié de l'enseignement linguistique car il n'est pas possible de communiquer sans mettre en œuvre la compétence culturelle.

3.3.1 Une mise en relation

L'interculturalité suppose la mise en relation entre deux voire plusieurs cultures différentes au sein d'un même pays ou entre pays différents. Selon Jérémy Alloyeau elle consiste à « prévenir, identifier, réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc...) » (Alloyeau 2013 :11). Face à l'évolution du monde, le recours à l'interculturel devient indéniable. On assiste à la massification de l'école, à une immigration importante et à une mondialisation des échanges. Cette situation favorise la rencontre de différentes cultures qui doivent connaître l'autre pour pouvoir communiquer, échanger. Il ne suffit donc pas d'exiger simplement de respecter les différentes cultures mais il faut apprendre à connaître l'Autre.

Car apprendre une langue étrangère ou des langues étrangères c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et culturel à travers une grille de perception différente ; c'est apprendre à structurer le réel selon une autre perspective ; c'est apprendre à voir et à reconnaître autrui (Abdallah-Preteille 1997 : 124).

3.3.2 Une meilleure (re)-connaissance de soi et des autres

Dans le contexte d'apprentissage, la conception de l'enseignement de la culture passe par une démarche d'apprentissage individuelle, centrée sur l'apprenant. L'objectif est la découverte par l'apprenant lui-même de sa propre subjectivité, de sa propre identité. « On ne peut faire l'économie d'un travail sur soi, sur sa propre subjectivité, sur sa propre étrangeté et pluralité » car « la reconnaissance d'autrui passe par la reconnaissance de soi et réciproquement » (Abdallah-Preteille 1997 : 126 ; 125). En effet, ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire : la perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de propre identité. Cette approche, qui semblera dans un premier temps paradoxale, sert à mieux connaître les autres et soi-même par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'expliquent et s'éclairent mutuellement dans un esprit de tolérance et de vigilance à la fois. Elle entraîne une prise de recul, une mise à distance de ses propres croyances, de sa propre culture tout en permettant une mise au point sur celles de l'Autre. Comme le fait noter Philippe Blanchet, « apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle » (Blanchet 2007 :23). L'apprenant va se (re)-construire au fur et à mesure qu'il actualise ses connaissances de la langue-culture qu'il est en train d'apprendre. Ce processus de renaissance est illustré dans les propos de Rana Kandeel :

La réflexion sur la langue-culture étrangère ne fait pas perdre à l'apprenant ses compétences en langues-cultures maternelles mais elle enrichit ses connaissances et développe son travail analytique (Kandeel 2013 :82).

Je m'attache à noter l'utilisation que fait l'autrice des verbes d'action « enrichir » et « développer ». Ces verbes illustrent les bienfaits de l'interculturalité en classe de langue. En effet, elle permet aux apprenants de déconstruire les idées reçues tout en mettant leurs représentations sur une langue-culture étrangère à leur juste place. Cette réflexion rejoint par ailleurs le CECRL où l'on peut lire :

Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (Conseil de l'Europe, 2000 : 40).

Cette approche sera appréhendée bien comme un enrichissement et non comme « un déracinement » (Abdallah-Preteille, 1997 :126). Il s'agit effectivement d'apprendre à

objectiver son propre système de références afin de pouvoir admettre d'autres perspectives.
« Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui » (*Ibid.*).

3.3.3 Le rôle du professeur

Enseigner une langue étrangère, c'est d'abord, apprendre à se décentrer soi-même. Pour qu'un enseignant apprenne à se décentrer, il va lui falloir prendre conscience de ses propres réactions et représentations afin de les mettre à distance. C'est pourquoi, Josette Virasolvit préconise que tout enseignant doit « passer à l'action, entreprendre de se décentrer, et aussi se doter d'outils de terrain » (Virasolvit 2013 :76). Elle propose aux enseignants d'entreprendre une démarche en trois points : premièrement, « aller chercher, lire et analyser les documents institutionnels locaux sur l'éducation, en particulier ceux portant sur l'enseignement des langues » (*Ibid.*); deuxièmement, « observer autour de soi, et aussi soi-même, ses façons d'être, ses réactions, [...] observer aussi son contexte de travail » (Virasolvit 2013 :77) et enfin, troisièmement, « pratiquer la technique de l'association libre² [...] travailler à la rédaction d'un journal de bord » (*Ibid.*). C'est la théorie élaborée par Nathalie Auger à travers l'expression « l'enseignant en situation réflexive » comme s'il s'analysait dans un miroir :

Il s'agit de se regarder en tant qu'apprenant, d'être attentif à ses processus cognitifs, d'observer l'évolution de ses représentations de la langue et de l'apprentissage pour mieux comprendre ses futurs apprenants (Auger 2004 : 189).

Adopter une démarche identique en classe avec ses élèves va permettre aux apprenants de connaître de nouveaux systèmes de communication et les valeurs qui s'y rattachent en leur fournissant l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences et de réfléchir sur leur propre culture. La démarche interculturelle participe alors à l'évolution des méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère comme une des compétences au cœur même de l'apprentissage. Une telle démarche apporte « une dimension humaniste » (Virasolvit 2013 :68) à la langue vue simplement comme outil langagier. L'enjeu d'une démarche interculturelle en classe de langue et notamment de Français Langue Étrangère ou Langue de Scolarisation est de taille car Josette Virasolvit rappelle qu'« apprendre et faire apprendre à se décentrer n'est pas inné » (Virasolvit 2013 :74). Et en la matière, le professeur a une certaine autorité pédagogique dans le sens où, comme le rappelle Josette Virasolvit :

² Par technique « d'association libre », Josette Virasolvit entend l'action d'écrire spontanément les cinq premiers mots qui viennent à l'esprit, à partir d'une situation que l'on vient d'observer, en limitant son temps de réflexion sur la situation à une minute maximum (Virasolvit 2013 :77).

il s'agit de faire en sorte que la pluralité culturelle dans le monde ne soit pas vécue comme une juxtaposition sans porosité, donc sans réflexion ni interprétation [...] mais puisse alimenter des passerelles, des connexions, des partages entre les culture (Virasolvit 2013 :66).

Le professeur peut en tirer partie pour faire de l'hétérogénéité l'occasion d'une valorisation réciproque des différentes cultures de la classe qui pourraient ainsi travailler ensemble à des mises en commun sans renoncer à leur singularité propre. Ainsi, comme le souligne Jérémy Alloyeau,

Il ne s'agit plus seulement d'enseigner la langue et la culture, mais aussi, de sensibiliser l'apprenant aux similitudes et différences entre sa culture et celle de la langue étrangère, aux implicites culturels qui conditionnent la communication dans une communauté linguistique donnée (Alloyeau 2013 :21).

La culture doit donc affecter l'organisation de l'apprentissage comme celle de la pratique pédagogique. En adoptant une démarche interculturelle, le professeur a pour objectif de sensibiliser les apprenants à de nouvelles perceptions du monde³. Guillaume Bruno Roux et Germana Carolina Soler Millan évoquent quatre grands types d'approches interculturelles : l'interculturalité « patchwork », qui « consiste à présenter de manière parallèle les différentes cultures liées à l'enseignement [...] sans objectif de réduire ou d'expliquer les différences. » Ils pensent aussi à « l'interculturalité fusionnelle » par laquelle « l'enseignant privilégie ce que la culture source et la culture cible ont en commun ». Ils parlent également de « l'interculturalité contrastive » où l'enseignant cherche à faire « comparer élément par élément les cultures présentes » et enfin « l'interculturalité consensuelle » qui s'oppose à l'interculturalité contrastive dans le sens où elle cherche à réduire les différences culturelles dans l'envie de rapprocher les gens que la langue et la distance séparent » (Bruno-Roux et Soler-Millan, 2017 :254). Ainsi, c'est par les choix didactiques qu'il fera que le professeur va aider ses apprenants à s'interroger, à remettre en cause leur vision du monde. C'est ce que préconise Rana Kandeel :

Les enseignants ont à affronter la question de savoir quelles sont les activités qui réduisent l'éloignement des cultures : d'où les choix pédagogiques à faire dans l'apprentissage de français pour déterminer les tâches et les exercices. Ces activités doivent s'appuyer essentiellement sur la sélection des outils et des

³ Martine Abdallah-Preteille préconise toutefois de se montrer vigilant dans cette démarche. Elle souhaite le développement d' « une éthique de l'altérité » car « la dissymétrie dans la réciprocité transforme, d'une part, les protagonistes en acteurs et en agent de l'autre, et favorise, d'autre part, les dérives potentielles ». Il s'agira d' « agir ensemble et non pas agir sur ». D'où la question : « comment appréhender autrui sans chercher à le maîtriser ? » tout en concluant qu'une « éthique de l'altérité est une condition préalable à toute éducation à l'altérité et à la diversité » (Abdallah-Preteille 1997 : 130).

ressources qui vont servir de base à l'apprentissage en construisant un parcours efficace (Kandeeel 2013 :82).

Les apprenants n'arriveront à acquérir une conscience plus profonde de leur propre culture qu'à travers une immersion dans une culture étrangère au moyen de supports déclencheurs de comparaison interculturelle. Ces supports peuvent être, par exemple, les documents authentiques. Avant de faire le lien entre l'interculturalité et authenticité, il convient dans un second temps de définir ce que nous entendons par « documents authentiques ».

II. Des documents authentiques

Dans cette partie, j'aimerais parler des documents authentiques. Je tenterai d'apporter une définition. J'écris « tenterai » car leur définition est complexe et les didacticiens eux-mêmes ne s'entendent pas. J'aimerais par la suite montrer quels sont les défis mais aussi les enjeux de leur utiliser en classe de langue vivante.

1. Définition

Le but est de croiser les définitions déjà existantes. Le terme document vient du latin *docere*, le document est ce qui sert à instruire. Le mot authentique vient du grec *authentēs* qui veut dire « auteur responsable ». Selon le dictionnaire, il s'agit de ce « qui sert de preuve, de témoignage » (Le Robert 1996 : 136). En ce qui concerne le concept d'authenticité, le dictionnaire précise que l'on parle de quelque chose qui est « attesté, certifié conforme à l'original » (*Ibid.*). Cette définition renvoie donc aux notions d'auteur et d'autorité. Mais la notion d'authentique fait l'objet de controverses. Voyons pourquoi.

1.1 Le document authentique

La notion d'authenticité est la plupart du temps associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle. Elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Nous pouvons déduire que l'authentique est tout ce qui n'est pas fait pour être enseigné dans la classe. Son usage correspond à un enseignement axé sur la vie réelle et l'actualité, et ainsi, sur un enseignement toujours plus sensible aux besoins de l'apprenant. Jeannine Debaisieux définit le document authentique comme « tout document écrit, sonore, visuel, produit à d'autres fins que des fins didactiques » (Debaisieux 2009 :37). « Ils sont aussi appelés documents sociaux ou documents bruts » (Adami 2009 : 166). On pourrait préciser comme le fait Alex Boulton du CRAPEL⁴, que l'on

⁴ Le CRAPEL est le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. L'équipe a été fondée par Yves Chalon à Nancy en 1959-1960, initialement sous le nom de GRAP (Groupe de Recherche en Pédagogie, EA, équipe d'accueil de l'Université de Lorraine). Je me suis intéressé à leurs travaux de recherche pour la composition de mon mémoire de recherche de Master MEEF soutenu en l'université de Lorraine en 2015 et dont l'étude portait sur l'utilisation des documents authentiques en classe de langue vivante.

peut définir le document authentique, de façon négative, comme tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde. En termes positifs, c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication (Boulton 2009 : 5).

Jean-Pierre Cuq quant à lui précise que,

la caractérisation d' 'authentique' [...] désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de message écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc... (Cuq 2004 : 29).

1.2 Le document fabriqué

En didactique, on a l'habitude d'opposer les documents authentiques (discours d'origine produit par des francophones pour des francophones dans des situations de communication variées) aux documents pédagogiques (textes produits ou fabriqués spécifiquement pour la classe de langue). Le document authentique se différencie du document pédagogique ou fabriqué, « créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant » (Robert 2002 :14). L'utilisation des documents fabriqués, construits et didactisés est souvent décriée et critiquée :

Il est bien évident que le caractère artificiel de la langue et des structures utilisées rendent le document non-authentique différent de tout ce que l'apprenant va rencontrer dans le monde réel, et, très souvent, il ne reflète pas la façon dont la langue est réellement utilisée (Deluigi et Roggo 2016 :8).

Le document fabriqué est en effet jugé trop souvent réducteur et coupé d'un ancrage dans la culture autre. Il est aussi réputé inadapté. Jeannine Debaisieux porte un jugement très sévère sur ce type de documents. Elle révèle leur « indigence mainte fois décriée » car ces documents « sont élaborés dans une langue qui n'est ni vraiment de l'écrit, ni vraiment de l'oral et qui comportent des simplifications, voire des invraisemblances discursives » (Debaisieux 2009 : 41,42). Les « simplifications » dont font l'objet les documents fabriqués sont comparées ici à des « invraisemblances discursives ». La comparaison est violente mais significatrice de l'engagement de la pédagogue. D'autres membres du CRAPEL soulèvent leur incohérence

On s'est aperçu déjà depuis longtemps des inconvénients des textes (écrits et oraux) créés de toutes pièces en vue de l'enseignement d'une langue : en réduisant la richesse et la complexité des productions langagières authentiques, ces textes retardent, quand ils ne l'empêchent pas, le contact avec la langue réelle. Ils en gomment ce qui paraît essentiel dans la communication (Abe, Carton, Cembalo et Régent 1979 : 4).

« Réduire », « retarder », « empêcher », « gommer » voilà des termes bien négatifs qui illustrent les méfaits de l'utilisation des documents entièrement fabriqués en classe. Ils effacent le lien entre l'apprenant et la situation réelle de communication. Si bien que Hervé Adami, déclare que « les documents, les supports ou les activités utilisés en salle de classe sont si loin de la réalité que le transfert des savoirs vers les savoir-faire, autrement dit la procédure d'expansion, risque d'être vouée à l'échec » (Adami 2009 : 163). En revanche, avec des documents authentiques, l'apprenant est directement confronté avec les documents qu'il pourra rencontrer en milieu naturel et qu'il sera ainsi préparé à les utiliser en situation réelle.

1.3 Le document authentique fabriqué : pour un compromis

Parmi l'équipe du CRAPEL, on peut souligner la prise de position radicale de quelques pédagogues dans le sens où « le document authentique étant une manifestation du discours, il nous semble indispensable de le traiter tel qu'il existe dans sa forme originale. Ainsi, il serait [...] peu souhaitable, voire néfaste » (Abe, Carton, Cembalo et Régent 1979 :9) d'en faire autrement. En revanche, Karen Couto Silva propose un rééquilibrage entre documents authentiques et documents fabriqués invoquant la conscience professionnelle du professeur. En effet, selon elle,

les DAs⁵ sont des textes que l'on trouve dans la société et qui peuvent être didactisés. Lorsqu'ils sont modifiés pour une méthodologie cohérente, ils perdent leur contexte de production mais gagnent des caractéristiques pédagogiques. Quand ils sont utilisés de façon consciente par l'enseignant, ce sont de vrais outils qui amènent l'apprenant à approfondir le fonctionnement de la langue (Couto Silva 2015 :103).

Nous nous en rendons compte, l'authenticité du document authentique reste une question à négocier pour plusieurs raisons. La question serait donc de savoir quel type de document fabriqué l'on pourrait autoriser en classe. Emmanuelle Carette préfère parler d'« élaboration » plutôt que de « fabrication ». Dans la citation qui suit, elle précise ce qu'elle entend par une énumération complète :

Il vaut mieux fournir un input 'modifié' dans le sens de ce qu'on appelle 'l'élaboration', c'est-à-dire un discours qui est riche de reformulations, d'exemples, de demandes de confirmations, plutôt qu'un input qui serait 'simplifié' en termes syntaxique, lexical, phonologique...Autrement dit, un input qui soit plus proche finalement des caractéristiques des interactions entre natifs (Carette 2009 :275).

⁵ Karen Couto Silva utilise l'expression « DAs » pour parler des documents authentiques au pluriel. L'expression « DA » en est le singulier.

D'ailleurs, elle ne parle pas de « simplifications » mais de « modifications » ou de « reformulations ». Pour elle, ces transformations n'entacheraient aucunement l'authenticité du document dans le sens où les interactions entre natifs sont constituées elles aussi de réélaborations et de redites. C'est dans ce sens qu'Hervé Adam déclare ne pas « [voir] d'opposition dichotomique entre documents authentiques et documents fabriqués mais un continuum » (Adami 2009 :167). Je rejoins Jean-Marc Mangiante lorsqu'il dit :

Je crois que nous sommes tous d'accord sur l'idée qu'il faut utiliser le document authentique, mais s'il n'y a pas nécessairement une simplification, au moins dans l'activité qui est proposée, il est impossible pour un débutant de réaliser l'ensemble des activités qui lui permettraient d'appréhender et le fond et la forme du document (Mangiante 2009 : 279).

« La 'transformation' des DAs peut être nécessaire, lorsque l'enseignant prépare le cours, soit pour l'adapter au niveau enseigné, soit à cause de la longueur du document choisi » (Couto Silva 2015 :104). Pour les besoins des apprenants, « le document authentique peut être coupé, redécoupé, modifié et n'est pas toujours la copie systématique de document original dont il provient. L'enseignant peut le raccourcir, supprimer des éléments, réécrire des passages » (Hedaywa et Sourak 2013 : 260). Sans peut-être recourir à de tels extrêmes, on peut aussi penser que

des conditionnements pédagogiques seront parfois nécessaires pour l'activité d'apprentissage, mais l'aboutissement de cette activité doit rester l'appréhension du document dans sa forme originale (Abe, Carton, Cembalo et Régent 1979 : 10).

Jean-Marc Mangiante voit dans l'aménagement du document authentique un regain d'authenticité. Il parle même de « démarche inversée » car à partir du moment où un document n'a pas été conçu pour la salle de classe, il perd de fait son authenticité parce qu'on n'est pas dans le contexte de sa production. Donc, en fait, aménager un document c'est faire en sorte que, lorsque les apprenants le reçoivent, ils se retrouvent dans une situation pédagogique dans laquelle le document retrouve une part de son contexte. On recontextualise un document, on essaie de le rendre plus authentique parce qu'il a perdu son authenticité du seul fait d'être utilisé en classe (Mangiante 2009 : 282). On peut considérer que la notion d'authenticité « parfaite » est une illusion, comme le fait remarquer Hervé Adami, dans la mesure où un document est forcément didactisé, à partir du moment où il est utilisé dans une situation d'apprentissage guidé » (Adami 2009 :167). Mais la problématique peut aussi se résoudre dans le choix « du bon document ». Ce choix va dépendre bien entendu du public concerné, de ses besoins et de son niveau au moment où l'on envisage d'exploiter avec lui des documents authentiques (Duda,

Laurens et Remy 1973). Car la collecte du bon document parmi tous ceux que l'on a à disposition est un travail de fourmi. Je m'intéresserai maintenant aux types de documents que l'on peut proposer en classe.

2. Les types de documents authentiques

Un document authentique peut englober un ensemble très divers de situation de communication, de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels qui se déroulent dans la vie quotidienne, administrative, culturelle, professionnelle (Hedaywa et Sourak 2013 : 258). Annie Lherete évoque les diversifications du document authentique :

le document s'est peu à peu diversifié : c'est aujourd'hui un schéma, une photo, une affiche publicitaire, un extrait de film, un article, un dialogue enregistré, un message électronique, plus récemment un clip, un podcast, bref tout document (Lherete 2010 :1).

En fait, un document authentique peut être un annuaire téléphonique, un calendrier, un catalogue de vente par correspondance, un journal, un magazine, une carte, un plan, des horaires de trains, un télégramme, un chèque, un passeport, des petites annonces, une publicité, un dépliant touristique, un programme de télévision, ou de cinéma, un imprimé administratif, un formulaire, une recette de cuisine, un billet de banque, une bande dessinée, une photo de famille ou de monuments, de rues, un bulletin météo, une chanson, un film ou documentaire, un emploi du temps, des résultats sportifs, une critique littéraire, des extraits vidéos d'émissions télévisées, de livres (Aslim-Yetis 2010 :1). Cette liste, déjà longue, est loin d'être exhaustive. On pourrait rajouter même les réseaux sociaux. En effet,

La multiplication rapide des moyens de reproduction sonores, écrits et visuels met aujourd'hui à la disposition des apprenants et des enseignants de langue des documents présentant des productions langagières réelles, dans un grand nombre de situations de communication (Abe, Carton, Cembalo et Regent 1979 : 2).

2.1 Les écrits

Les portails de presse offrent une très grande variété de contenus des articles de presse. En effet, les articles peuvent être informatifs ou peuvent, par exemple, relever de la colonne d'opinion. Quant aux thèmes abordés, on y trouve de la politique, de l'économie, du sport, de la culture, de la technologie, de la mode, etc. Les articles de journaux présentent une variété de styles et de lexiques. Les articles de journaux, parmi les divers textes authentiques, représentent le mieux la réalité et l'actualité de nos jours. Qu'ils soient sous forme papier ou en ligne, les articles de journaux permettent de captiver les élèves tout en les exposant au langage de la vie courante.

De plus, ces sources ont été produites par des locuteurs natifs et diffusées dans des contextes conçus spécifiquement pour la consommation des locuteurs natifs, sans prendre en compte l'accessibilité des locuteurs non-natifs (Deluigi et Roggo 2016). Lucia Drago précise que,

quoique plutôt complexes, les contenus de l'actualité diffusés par la presse sont intéressants pour les pratiques pédagogiques car ils sont formulés généralement dans un registre de langue assez soigné, qui peut servir de modèle pour les étudiants dans certains contextes de langue écrite. Ils présentent également l'avantage pas négligeable d'englober certains néologismes et locutions que les dictionnaires pourront enregistrer bien plus tard (Drago 2009 : 240).

Louis Porcher indique très justement que les « médias opèrent dans l'instantané, dans l'immédiateté, dans l'éphémère. [...] Ce sont des instruments de la rapidité » (Porcher 1995 : 75) et « travaillent dans l'ordre du concret, du visible, de l'audible » (Porcher 1995 : 74). On pourrait établir deux caractéristiques fortes des médias et réseaux sociaux aujourd'hui. J'aimerais souligner ici leur « ubiquité » car ils ont la capacité de transmettre de partout à la fois. Ils abolissent ainsi les distances, mettent n'importe quel bout de la planète en contact direct avec n'importe quel autre. De même, j'aimerais insister sur leur immédiateté car ils se caractérisent par la puissance du direct. Les textes qui font appel à la littérature, quant à eux, sont des histoires simples à comprendre mais aussi porteuses de culture et de civilisation. À ce sujet, Louis Porcher déclare que

la littérature reste une dimension décisive de l'apprentissage du français langue étrangère dans la mesure où celui-ci [...] est toujours vécu comme une langue de culture travaillée par de grands écrivains qui lui ont donné toute sa résonance (Porcher 1995 : 66).

Par ailleurs, « la polysémie du texte littéraire permet à l'élève de se distancier, de se méfier des évidences, de voir et se voir 'oblique' » (Alloyeau 2013 :24).

2.2 Les documents visuels et audiovisuels

Ces sont des extraits de journaux télévisés, interviews, clip-vidéo, les jeux télévisés, les émissions de télé-réalité. Un support qui offre une spécificité particulière, car il allie le texte (scriptural ou oral) à l'image. Ils témoignent de la réalité sociale et culturelle et par conséquent favorisent l'acquisition d'une véritable compétence culturelle, voire une compétence linguistico-culturelle. Un support de témoignage de la réalité de la culture enseignée. Déjà en 1995, Louis Porcher évoquait la télévision qui « envahit tous les espaces de notre vie, tendant

à fonctionner en continu. Personne n'est obligé de la regarder et cependant tout le monde l'utilise. Ne pas tenir compte de cette nouvelle situation, pédagogiquement, serait s'aveugler » (Porcher 1995 :72). D'ailleurs, dans son analyse, il établit un lien fort entre la télévision et l'évolution des mentalités. L'influence que la télévision a sur les esprits des gens qui la regardent est sous-entendue par l'expression « nouvel esprit télévisuel » :

La mondialisation des médias et leur multiplication, le temps de plus en plus considérable que les usagers leur consacrent, les programmes de plus en plus diversifiés, tout cela ne peut qu'agir en profondeur sur les mentalités, les manières de penser, de se comporter, bref créer un 'nouvel esprit télévisuel'. La télévision n'est pas seulement un spectacle, elle intervient sur les visions du monde et les représentations. (Porcher 1995 :75).

2.3 L'Internet

L'Internet représente pour les enseignants de français langue étrangère (FLE) une source intarissable pour accéder à toutes sortes de documents authentiques qui reproduisent les expressions les plus courantes de la langue française contemporaine (Drago 2009). En effet, avec les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) la présence de la langue est réelle et quasiment immédiate. Les locuteurs natifs viennent en complément - et peut-être en concurrence- du modèle linguistique du maître. Ils peuvent même devenir interlocuteurs grâce à des logiciels comme Skype. Paola DeLuigi et Nathalie Roggo compare l'Internet à une « source » qui ne peut se tarir :

L'Internet peut donc être considéré une source intarissable de documents authentiques variés, accessibles dans le monde entier parce qu'il offre aussi bien des documents authentiques sonores qu'écrits (DeLuigi et Roggo 2016 :9).

D'autant que les documents authentiques électroniques offrent la possibilité d'allier à l'intérieur d'un même document, un support authentique (textuel, visuel et audiovisuel). L'apprenant a la possibilité d'interagir avec les informations qui lui sont données, et donc, de construire son propre apprentissage. Louis Porcher compare les médias à « un réservoir à peu près inépuisable de savoir-faire et de pratiques de communication [car] ils mettent en scène la langue de chaque jour telle qu'elle est, et non pas la langue scolaire, aseptisée, préparée pour les besoins de la cause didactique » (Porcher 1995 :76).

3. Défis et enjeux de l'utilisation des documents authentiques

Dans cette troisième partie, je m'intéresserai aux défis et aux enjeux de l'utilisation des documents en classe de langue vivante.

3.1 Des défis

Il y a un certain nombre de défis que le professeur doit surmonter lorsqu'il décide d'utiliser les documents authentiques avec ses élèves.

3.1.1 La complexité discursive et linguistique

Les documents authentiques contiennent souvent une langue difficile, des éléments de vocabulaire « inutile » et des structures linguistiques complexes. Aussi la difficulté et la complexité du texte pourraient-elles démoraliser l'apprenant (Deluigi et Roggo 2016). Emmanuelle Carette fait le même constat car, dit-elle, « on constate même des réticences à utiliser des documents authentiques, en particulier avec des débutants, parce que les enseignants (et les apprenants eux-mêmes) ont peur que les documents authentiques soient trop 'difficiles' » (Carette 2009 :276). Pour autant, comme le souligne Emmanuelle Carette

un document authentique n'est ni facile ni difficile en lui-même. Les facteurs de difficulté sont à chercher plutôt dans les relations qui existent, premièrement, entre l'apprenant et le motif de compréhension : qu'est-ce qu'il va chercher à comprendre dans ce document ? [...] donc c'est sur la médiation entre l'apprenant et le document que peut agir un enseignant (Carette 2009 :276).

Ainsi, certains chercheurs défendent l'idée selon laquelle les documents authentiques sont trop difficiles pour les débutants. Mais Karen Couto Silva réfute cette idée, « car le document authentique perm[et] non seulement le travail d'exposition (compréhension), de traitement (repérage), et de fixation (systématisation), mais aussi un travail de production (réemploi) » (Couto Silva 2015 :114).

3.1.2 La question de droits d'auteur

Dans l'exercice du métier d'enseignant, il convient évidemment d'adopter une attitude professionnelle qui tienne compte des contraintes imposées par la législation en vigueur. Les bénéfices sont multiples. Cela permet en effet à la fois de garantir l'enseignant, son établissement, le responsable juridique de l'établissement de poursuites judiciaires et pénales. Cela répond en outre à un impératif d'exemplarité auquel on ne saurait se soustraire en matière éducative. Je me suis donc intéressé aux textes de loi qui régissent en France l'usage des documents authentiques en classe de langue vivante. Le Bulletin Officiel du 4 Février 2010 réglemente l'utilisation des sources authentiques dans le cadre pédagogique. Il fait noter que dans le cadre de l'accord conclu avec les ministères, les enseignants des établissements sous tutelle du MEN (Ministère de l'Éducation Nationale) peuvent utiliser, sous d'autres formes que

la photocopie (numérisation, mise en ligne sur intranet, conférences, représentations...) et pour les besoins de leur activité pédagogique ou de recherche, les œuvres (extraits de livres, de presse et de partitions de musique) pour lesquelles les éditeurs ont apporté leurs droits au CFC (Centre Français d'Exploitation du droit de copie) (éducation.gouv.fr). Attention toutefois car tous les éditeurs et auteurs ne sont pas concernés par l'accord en ce qui concerne la numérisation des œuvres puisque certains n'ont pas donné leur autorisation. Il faut donc être bien renseigné avant d'utiliser une quelconque œuvre. En effet,

l'exception pédagogique prévoit qu'une fois l'œuvre divulguée et sous réserve que soient indiqués clairement le nom de l'auteur et la source, l'auteur ne peut plus interdire la représentation ou la reproduction d'extraits d'œuvres, sous réserve des œuvres conçues à des fins pédagogiques, des partitions de musique et des œuvres réalisées pour une édition numérique de l'écrit, à des fins exclusives d'illustration dans le cadre de l'enseignement et de la recherche, à l'exclusion de toute activité ludique ou récréative, dès lors que le public auquel cette représentation ou cette reproduction est destinée est composé majoritairement d'élèves, d'étudiants, d'enseignants ou de chercheurs directement concernés, que l'utilisation de cette représentation ou cette reproduction ne donne lieu à aucune exploitation commerciale et qu'elle est compensée par une rémunération négociée sur une base forfaitaire sans préjudice de la cession du droit de reproduction par reprographie mentionnée à l'article L. 122-10 (éducation.gouv.fr).

Nous pourrions résumer le texte de loi comme suit : pour les enregistrements musicaux ou les vidéo-musiques, « extraits » s'entend de l'utilisation partielle d'une œuvre, limitée à trente secondes, et en tout état de cause inférieure au dixième de la durée totale de l'œuvre intégrale. En cas d'utilisation de plusieurs extraits d'une même œuvre, la durée totale de ces extraits ne peut excéder 15 % de la durée totale de l'œuvre. Pour les œuvres audiovisuelles ou cinématographiques, « extraits » s'entend de parties d'œuvres dont la longueur est limitée à six minutes, et ne pouvant en tout état de cause excéder le dixième de la durée totale de l'œuvre intégrale. Cela ne résout pas le problème des vidéos que l'on peut facilement trouver sur les plateformes telles que YouTube ou Dailymotion. L'enseignant peut y trouver de véritables perles de documents authentiques à exploiter au sein de sa classe. Mais s'il les utilise, sera-t-il vraiment en accord avec la loi ?

3.1.3 Le problème de contexte

« Peut-on extraire des énoncés de leur contexte, les détourner de leurs objectifs premiers dans le but d'en apprendre la langue, sans en détruire l'authenticité ? » (Boulton 2009 : 6). C'est la question qu'Alex Boulton se pose. Il évoque ici un détournement. En somme, proposer des documents authentiques aux apprenants c'est les sortir de leur contexte d'énonciation. Tout document authentique ne reste pas longtemps authentique quand il n'est plus lié à la situation

authentique qui l'a vu naître : lorsqu'on utilise un document hors de son contexte, certains paramètres changent (Hedaywa et Sarouk 2013). C'est ce dont parle Hervé Adami :

S'ils sont utilisés à des fins didactiques, c'est donc qu'ils sont détournés de leur fonction première et extraits de leur contexte communicationnel d'origine. Le simple fait qu'ils soient appelés *documents authentiques* signifie bien qu'ils se sont déjà transformés dans l'opération de transposition didactique [...] ils ne deviennent des documents que parce qu'ils sont extraits et abstraits de la réalité dont ils procèdent. L'intervention didactique décontextualise ces discours dès lors qu'elle les utilise (Adami 2009 :166).

Pour Chantal Parpette, cette décontextualisation détruit l'authenticité du document car,

le principe de travailler sur des documents authentiques me conviendrait bien si on arrivait à répondre à la question de la collecte et de la pertinence de la collecte de ces discours et de l'introduction de ces discours une fois qu'on les a extraits de leur condition de production – processus qui les rend du coup, à mon avis, complètement inauthentiques. Par exemple, si vous essayez de récupérer une conversation qui ne vous est pas destinée pour la faire écouter à quelqu'un à qui elle n'est pas destinée non plus, je me demande ce qui reste effectivement d'authentique (Parpette 2009 :278).

L'utilisation du document « soi-disant authentique » serait donc en réalité liée à une manipulation, un détournement, un piratage. Dans un tel contexte, « Le retour et le travail sur le discours est un artefact. Puisqu'ils sont produits dans des situations de communication par essence contextualisées dans le temps, dans l'espace et surtout dans une relation d'interlocution déterminée, les documents ne sont pas authentiques dès lors qu'ils en sont extraits » (Adami 2009 : 166). On pourrait parler de décalage spatio-temporel accompagné d'un décalage socioculturel. En fait, un lecteur francophone lit le document à partir de la culture linguistique et extralinguistique dans laquelle il est né tandis qu'un apprenant étranger lit le même document pour acquérir cette culture, ce qui était un moyen devient un but qu'on cherche à atteindre. Esch et King prennent l'exemple du discours journalistique :

Les journalistes qui créent des messages 'informatifs' les destinent aux membres de leur communauté, et plus particulièrement à ceux des membres de la communauté qui écoutent leur programme ou lisent leur journal. Leur texte tient naturellement compte des connaissances qu'ils partagent – ou du moins présumant qu'ils partagent – avec les membres de cette communauté. Ceci affecte directement la manière dont la référence est effectuée linguistiquement : plus un référent est prévisible, moins il est nécessaire d'utiliser de mots pour établir son identification (Esch et King 1993 :86).

Même s'il a souvent été argumenté qu'en sortant un document authentique de son contexte d'origine, ce dernier perdrait son authenticité, l'apprenant est néanmoins toujours exposé à un

discours véritable et non pas à une langue artificielle contenue dans un manuel de cours⁶. Par ailleurs, il est intéressant de noter l'argumentation des didacticiens du CRAPEL :

Puisque tout document peut être décodé par d'autres publics que celui auquel il était destiné au moment où il a été produit, il nous paraît licite de faire des apprenants de langue des observations de cette langue. Quel que soit le décodage que l'on puisse en faire, un énoncé authentique reste une réalité dans un code linguistique donné : une fois le message émis, les caractéristiques de l'encodage et du message sont fixées; il est de toute façon le produit d'une intention réelle de communiquer. Rien n'y est changé si le récepteur n'est pas celui auquel le texte était destiné (Abel, Carton, Cembalo et Régent 1979 :4).

On pourrait comparer le document authentique à une sorte de photographie d'un discours donné à un moment donné dans un endroit donné. Et comme un cliché, il a une existence propre. Il n'est pas le réel, mais une attestation de réel avec son cadre, ses limites et son caractère relatif et instantané (Abel, Carton, Cembalo, Régent 1979). Les activités développées dans la classe à partir des documents authentiques permet de faire revivre cette réalité et l'« [on peut accepter] la réalité du contexte de la salle de classe comme l'espace où se joue la vie réelle des enseignants et des apprenants » (Chambers 2009 :18).

3.1.4 La caducité

Des inconvénients limitent l'exploitation des documents authentiques en classe de langue car ils sont rarement datés ou signés et les références sont insuffisantes. En plus, le choix de ces documents doit tenir du vieillissement car ce matériel est destiné à disparaître (Hedaywa et Sourak 2013). Bien que les documents collectés dans le passé présentent un intérêt certain pour les linguistes qui veulent se pencher sur l'usage de la langue à une certaine époque, ces données deviennent assez vite dépassées dans le contexte de l'apprentissage des langues.

3.2 Des bienfaits

Les didacticiens du CRAPEL évoquent deux séries de raisons qui fondent le choix de documents authentiques en vue de l'apprentissage d'une langue :

d'une part, ils sont en eux-mêmes un moment ou le tout d'une communication réelle dans une situation donnée (documents écrits), ou ils en sont la reproduction (documents oraux ou duplicata) ; ils permettent donc aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue. D'autre part, leur

⁶ A ce sujet, Angela Chambers mène une argumentation intéressante. « Plusieurs chercheurs soulignent cependant que la réalité ne réside pas dans le texte lui-même mais dans le contexte dans lequel il a été produit. [...] en ce qui concerne l'authenticité des textes en général et plus particulièrement l'authenticité des corpus, l'interprétation du mot 'contexte' joue un rôle fondamental [...] si l'on restreint le contexte aux conditions de la production originale d'un texte, on condamne bien sûr à l'authenticité la quasi-totalité de la lecture des textes littéraires, même par des locuteurs natifs » (Chambers 2009 :18).

adéquation aux besoins des apprenants, par leur richesse et leur diversité, en font des matériaux d'apprentissage véritablement adaptés (Abe, Carton, Cembalo et Régent 1979 :4).

3.2.1 Motivation et autonomie

Pour le CRAPEL, « il est possible de sélectionner des contenus correspondant aux sujets d'intérêt ou aux préoccupations de chacun, éveillant ainsi une résonance psycho-affective qui renforcera la motivation. » (Abe, Carton, Cembalo et Régent 1979 :6). Un document authentique constitue en effet une source de motivation, de dynamisme et un facteur d'implication. On pourrait même parler d'un sentiment d'accomplissement important car l'extraction d'informations réelles à partir d'un texte authentique dans une langue nouvelle peut être extrêmement motivant tout en augmentant la motivation des apprenants envers l'apprentissage. C'est ce que fait ressortir Veda Aslim-Yetis car, selon elle, l'authenticité du document « permet un accroissement de leur motivation à parler car il est question d'un désir d'exploiter les connaissances antérieures, d'une volonté à prendre position, à vouloir raconter ce qu'ils savent » (Aslim-Yetis 2010 : 10). Le CRAPEL associe motivation et autonomie. En effet, « le recours à certains de ces documents, [...] permettrait à l'enseigné d'acquérir non seulement une certaine autonomie linguistique [...] mais également son autonomie pédagogique » (Duda, Laurens et Remy 1973 :2). Jeannine Debaisieux détaille pleinement ce bienfait :

L'utilisation de documents authentiques dans les activités de découverte présente plusieurs avantages. Cela permet tout d'abord à l'apprenant de s'impliquer de façon active. Le travail de recherche et d'observation constitue en outre un savoir-faire méthodologique auquel il peut avoir recours tout le long de son apprentissage. C'est une démarche qui respecte le caractère individuel des processus d'apprentissage : stratégies personnelles de prises d'indices, de construction et de vérification d'hypothèses (Debaisieux 2009 :41).

« Implication de façon active », « travail de recherche et d'observation », « savoir-faire méthodologique », « démarche », « processus », « stratégies personnelles », on comprend bien ici que Jeannine Debaisieux cherche à prouver que l'utilisation des documents authentiques permet de développer une compétence d'autonomie personnelle dans l'apprentissage que les apprenants font de la langue. C'est au travers de l'analyse de données authentiques, que Jeannine Debaisieux souhaite « massives », que les apprenants vont construire leur propre interprétation en s'appuyant sur leurs observations, au niveau lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique (Debaisieux 2009). Elle est d'ailleurs catégorique lorsqu'elle dit que

seule la mise en contact de véritables discours permet en effet à l'apprenant de traiter par construction et vérification d'hypothèses, ce qu'il aura saisi des comportements langagiers auxquels il est exposé et par là même de progresser dans la connaissance de la langue qu'il vise à acquérir (Debaisieux 2009 :37).

L'étude des documents authentiques va faire rentrer les apprenants qui y sont confrontés dans une logique d'observation et d'analyse linguistiques. Une telle logique visera l'autonomie langagière. Cela sera d'autant profitable aux apprenants que les documents authentiques sont le reflet de la langue parlée au quotidien.

3.2.2 Une exposition à la langue réelle

Les textes authentiques reflètent les changements dans l'utilisation de la langue. Ils permettent aux apprenants d'avoir un contact réel avec la langue, et montrent les différentes situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Comme le relève Jérémy Alloyeau,

grâce à tous les documents authentiques, l'apprenant se retrouve confronté à tous les aspects de la langue cible, selon la situation de communication, la catégorie socio-professionnelle, la région...les variations linguistiques en somme. Les personnages s'expriment autrement, la langue devient le reflet d'une société variable, riche en registres, accents et couleurs (Alloyeau 2013 :19).

Je me contenterai ici de relever deux expressions significatives à savoir les termes « confronté » et « reflet ». En fait, ces verbes illustrent parfaitement le rôle des documents authentiques. Ils permettent aux apprenants d'observer la langue telle qu'elle est. Le lexique, la réalisation des actes de parole, la prosodie, les aspects non verbaux, *etc.*...sont ainsi observés dans leur contexte réel, en rapport avec les paramètres de la situation (Carton 2009). Ils fournissent aux apprenants des situations de communication variées et ils leur permettent de questionner, d'exprimer leur point de vue, d'argumenter. « Eux seuls rendent compte de la langue telle qu'elle est réellement, complexe et multiforme » (Boulton 2009 :6). En somme la richesse linguistique, qu'elle soit lexicale ou grammaticale, au lieu d'être un défi, se transforme en atout majeur. On peut parler ainsi de la « mise à disposition des documents authentiques comme corpus de découverte » (Debaisieux 2009 : 37).

[Le document authentique] donne à l'enseignant l'occasion d'exposer la langue dans toute sa richesse [...] les documents authentiques ont l'avantage d'inciter l'enseignant à varier les supports de manière à motiver, à intriguer et à surprendre les apprenants, ainsi qu'à les exposer à la langue et aux langues sous toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations (Hedaywa et Sourak 2013 :258).

Jeannine Debaisieux compare même les documents authentiques à « une sorte de banque de données » de laquelle l'on peut extraire des informations utiles sur la façon dont les Français s'expriment dans des situations particulières (Debaisieux 2009 :40).

Les documents authentiques, par leur richesse, fournissent les supports qui répondent le mieux aux exigences multiples des différentes démarches, puisque la découverte des codes de la langue cible ne peut se faire que d'une façon individuelle. Ici apparaît donc l'avantage d'utiliser des documents authentiques, dans la richesse desquels chaque apprenant trouvera les éléments dont il a besoin (Abe, Carton, Cembalo et Régent 1979 :6).

C'est ce qu'Aslim-Yetis appelle « un vrai français » qu'elle oppose au « français non formel » :

Les documents authentiques qui s'intègrent davantage dans un enseignement communicatif des langues constituent pour l'enseignement du FLE un matériel privilégié car ils présentent aux apprenants un pays francophone, son actualité, le quotidien de ce pays et surtout le 'vrai français' (Aslim-Yetis 2010 : 10).⁷

Mais il y a peut-être un autre intérêt à proposer à l'étude des documents authentiques en classe de langue vivante. Il allie en effet langue et culture. Comme le fait remarquer Karen Couto Silva, « on part du principe que le DA est un outil didactique qui permet l'étude de la langue et de la civilisation d'un pays. De plus, il est un objet d'enseignement qui favorise l'apprentissage des aspects linguistiques (grammaire, types de discours et registres de langue) et des aspects culturels et interculturels (en tant que fenêtre ouverte vers la France et sa civilisation, ainsi que les cultures francophones et d'autres cultures représentées par chaque étudiant en classe) » (Couto Silva 2015 :108).

3.2.3 La culture

Les documents authentiques permettent effectivement le croisement de la langue et de la culture. Le document authentique n'appartient pas au monde scolaire, sa nature est reconnue par les apprenants comme faisant partie du monde de l'extra-scolaire, du quotidien, du monde où l'on a vu, lu, entendu. Il est chansons, films, programmes de cinéma, faits divers. Il donne donc une ouverture sur ce qui est produit dans le même domaine par un autre pays, une autre culture, suscitant par la même occasion curiosité et intérêt. On peut parler d'harmonisation des contenus linguistiques et culturels. C'est ainsi qu'est atteint l'un des objectifs pour un

⁷ Veda Aslim-Yetis appelle aussi le « vrai français », « le français véritable ». Pour elle, « Les francophones peuvent aussi parler en hésitant, en faisant des pauses, en abrégant, en ayant recours, à des répétitions inutiles, à des paraphrases, en faisant usage de différents registres langagiers. [...] cette variabilité [appelée] 'français véritable' permet à l'apprenant de langue de comprendre que le natif peut comme lui se tromper, chercher un mot, hésiter » (Aslim-Yetis 2012 :3).

enseignement de la culture, à savoir le montage ou l'activation d'une compétence culturelle entendue comme compétence de repérage, conjuguant observation et interprétation. Ces documents authentiques seront donc l'occasion de mettre les apprenants en contact avec la culture cible d'une façon qui ressemble à celle dont ils feraient l'expérience s'ils étaient dans le pays. Annie Lherete évoque une telle approche :

le document authentique a été paré de toutes sortes de vertus : il est « vrai », il n'est « pas trafiqué », il est porteur de la spécificité d'une autre culture, il permet d'enseigner ensemble langue et civilisation. Il fait entrer le locuteur natif dans la classe (Lherete 2009 :1,2).

Les documents authentiques permettent donc la mise en relation de plusieurs cultures en même temps. Ils offrent une image authentique et riche du monde extérieur et contribuent ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères. De même, ils permettent à l'apprenant de se livrer à une « consommation » sociale du document et non à une consommation scolaire (Aslim-Yetis 2010). Dans ce sens, il est révélateur de la capacité à saisir l'écart culturel. C'est un support idéal pour prendre en compte la dimension interculturelle car l'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif. Il « constitue une fenêtre sur la France, la vie ou l'actualité » Hedaywa et Sarouk 2013 :259). Effectivement,

c'est à travers des documents authentiques qu'on entend les voix de l'autre culture. Ils offrent à notre entendement la diversité des échanges et nous permettent de saisir la culture dans la dynamique qui lui est propre (Kramersch 1990 :125).

Les documents authentiques représentent donc effectivement pour les apprenants un moyen de découvrir la France, sa langue et sa culture de façon plus directe et moins artificielle et de se préparer à la confrontation avec la réalité de la langue-culture cible. Ils fournissent non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-vivre et être. Je m'intéresserai maintenant à la façon d'aborder la compétence linguistico-culturelle en classe de langue grâce aux documents authentiques.

III l'interculturalité grâce à l'authenticité

A ce stade la réflexion, il me semble important d'aborder la notion de stéréotype. Elle est au cœur des approches interculturelles. L'idée est de montrer comment affronter les stéréotypes à l'aide des documents authentiques. En effet, ainsi que l'évoque Michaël Byram, « le fait que la compréhension d'une autre culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance est un des articles de foi incontestés des professeurs de langue » (Byram 1992 :34). Rappelons que la capacité interculturelle fondamentale c'est celle de la décentration, de l'orientation positive vers l'altérité, de l'aptitude à se mettre à la place d'autrui et à raisonner comme lui, selon ses réflexes et ses *a priori*. Mon ouverture interculturelle sera d'autant plus profonde que je serai plus fortement moi-même, et, réciproquement, je maîtriserai d'autant mieux mon identité patrimoniale et singulière que je serai plus disponible au partage interculturel. Il ne s'agit donc pas d'une fusion ni d'un oubli de soi mais d'un échange et d'un enrichissement. « L'interculturel cesse alors d'être un luxe pour devenir une nécessité » (Porcher 1995 :61). L'interculturel impose un travail d'observation et d'analyse sur les représentations sociales et les stéréotypes. En effet,

la valeur ajoutée de la perspective interculturelle, c'est qu'elle se définit essentiellement comme une formation à l'observation, à la compréhension, à la relativisation des données de la culture étrangère, non pour la prendre comme modèle à imiter, mais précisément pour développer le dialogue des cultures (Alloyeau 2013 :25).

1. Les stéréotypes et les représentations

« On ne peut justifier la tendance à mettre la langue à l'écart de la culture à laquelle elle se réfère constamment : cette attitude ne tient pas compte de la nature de la langue » (Byram 1992 :66). La culture est intimement liée à la langue car elle est un réseau transmis historiquement de significations incarnées dans ses symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie. Dans ce sens,

enseigner une culture étrangère, c'est permettre aux élèves de connaître de nouveaux systèmes de signification et les symboles qui s'y rattachent, c'est leur fournir l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences, et leur donner à réfléchir sur leur propre culture et sur leur compétence culturelle (Byram 1992 :69).

En effet, l'enseignement des langues s'opère toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la

productrice et le produit. Louis Porcher concède d'ailleurs que « l'enseignement dit de civilisation, qui accompagne et complète toujours l'enseignement linguistique et soulève des difficultés spécifiques à propos desquelles le débat reste ouvert » (Porcher 1995 :54).

1.1 Définition

Je proposerai ici une définition du terme stéréotype.

1.1.1 Une vision typifiante

Le stéréotype partage avec le cliché son origine. On peut définir le substantif par référence à l'adjectif : imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages. « L'expression du stéréotype est comprise comme une forme d'énonciation typifiante » (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :91-91) Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot détaillent cette idée. Pour elles,

la théorie du stéréotype se fonde sur une représentation sociolinguistique idéale, celle d'une communauté linguistique et sociale homogène, coopérant pour établir les moyens d'une communication optimale et transparente, unie par la reconnaissance d'une norme commune. [...] Le stéréotype fonctionne comme une évidence sans histoire, qui relève du préconstruit (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :95).

Le terme stéréotype désigne ainsi les images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante. Ces images dans notre tête relèvent de la fiction non parce qu'elles sont mensongères, mais parce qu'elles expriment un imaginaire social. Aussi le stéréotype serait-il le fait d'un apprentissage social : nous voyons ce que notre culture a, au préalable, défini pour nous. Louis Porcher considère les êtres humains comme des « acteurs sociaux » qui sont aussi « héritiers » de « capitaux culturels [...] constitués par l'ensemble des connaissances, des savoir-faire dont [nous] dispos[ons], par héritage et par acquisition propre » (Porcher 1995 :37). C'est de par ces « capitaux culturels » que nous classons le monde et nos semblables, que nous leur attribuons une place en somme. Pour bien marteler cette idée encore, le linguiste utilise deux métaphores : celle de la grammaire et de l'orchestration :

l'habitus c'est la grammaire générative de nos comportements, c'est-à-dire la structure qui les engendre [...] C'est une orchestration sans chef d'orchestre, qui fait que mes choix se ressemblent entre eux et sont reconnaissables comme tels [...] Ils caractérisent aussi la double dimension de mon identité, à la fois sociale et personnelle. Chacun d'entre nous est donc caractérisé par ses habitus, qui interviennent dans tous les choix, tous les actes, de sa vie (Porcher 1995 : 39).

Tout ça pour dire que ces représentations ne sont jamais élaborées objectivement, mais elles se trouvent en grande partie héritées. Traduisant une sorte d'inconscient collectif qui participe d'une identité nationale, elles sont des manières figées de se représenter soi-même et de voir l'étranger. Nous pourrions résumer la définition des stéréotypes en reprenant la définition très juste et synthétique qu'en fait Jérémy Alloiseau :

Le stéréotype est un mode de perception d'une culture. En d'autres termes, il correspond à la représentation que l'on se fait de l'étranger [...]. Il désigne communément une réaction première, souvent primaire, un cliché, médiatisé par le langage, par rapport à toutes sortes d'individus, groupes ou objets, sur la base de leur apparence (Alloiseau 2013 :14).

C'est pourquoi, le stéréotype décrit des opinions toutes faites, souvent simplistes et des images vite élaborées. « Ces constituants des représentations sociales sont de véritables 'raccourcis cognitifs' au sein desquels les jugements sont hâtifs » (Alloiseau *Ibid.*).

1.1.2 La représentation sociale

Le stéréotype se définit comme une représentation sociale, un schéma collectif figé qui correspond à un modèle culturel daté. Et,

comme le stéréotype, la représentation sociale met en rapport la vision d'un objet avec l'appartenance socio-culturelle du sujet. Elle relève d'un savoir de sens commun, entendu comme connaissance spontanée [...]. Cette connaissance, issue des savoirs hérités de la tradition, de l'éducation, de la communication sociales, modèle non seulement la connaissance que l'individu prend du monde mais aussi les interactions sociales (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :50).

La représentation sociale peut donc, dans cette perspective, être définie comme une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle désigne un univers d'opinions. Le terme de représentation sociale a sans doute sur celui de stéréotype l'avantage de ne pas être chargé de connotations négatives (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :51).

1.1.3 Les *topoi*

Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot identifient aussi les *topoi*. Pour elles, ils relèvent directement de la sémantique et

se définissent comme des principes généraux qui servent d'appui aux raisonnements mais ne sont pas des raisonnements. Ils ne sont jamais assertés, en ce sens que leur locuteur ne se présente jamais comme en étant l'auteur, mais ils sont utilisés. Ils sont presque toujours présentés comme faisant l'objet d'un consensus au sein d'une communauté plus ou moins vaste. Les *topoi* apparaissent donc comme des

croyances présentées comme communes ou une certaine collectivité qui garantissent l'enchaînement argumentatif. Ils ont une valeur générale (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :97).

Le *topos* est donc relatif à une culture et à une époque ; en tant que tel, il constitue un fait de sociologie. En ce sens, les *topoi* s'inscrivent dans les discours comme des 'routines discursives'. Il renverrait donc de façon plus marquée à la doxa, aux croyances en cours dans un milieu déterminé « dans la mesure où ils sont puisés, non dans les potentialités sémantiques du mot, mais dans un principe extérieur qui ne peut être déduit simplement du mot lui-même» (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :98).

1.2 Une vision négative

Un stéréotype peut être une idée conventionnelle, fréquemment péjorative, et d'une inexactitude parfois extravagante, sur l'apparence, les actions ou la nature d'un X. On peut effectivement considérer le stéréotype « sous le signe de la péjoration comme une image réductrice, monosémique (elle transmet un message unique), essentialiste (les attributs reflètent une essence du groupe) et discriminatoire (elle est liée au préjugé et au refus de la différence » (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 : 70). Dans leur analyse diachronique, Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot parlent des psychologues sociaux américains qui ont insisté sur le caractère réducteur et nocif des stéréotypes. Ils les ont placés effectivement sous le signe de la péjoration. Car, dans la mesure où le stéréotype relève d'un processus de catégorisation et de généralisation, il simplifie et élague le réel. Il peut par conséquent favoriser une vision schématique et déformée de l'autre qui entraîne des préjugés (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 : 27). Elles qualifient par ailleurs le stéréotype de « simple plutôt que complexe », d' « erroné plutôt que correct », d' « acquis de seconde main plutôt que par une expérience directe avec la réalité qu'il est censé représenter ; (Amossy et Herschberg-Pierrot *Ibid.*). Chez Jérémy Alloyeau, il « n'est autre qu'une déformation de la réalité propre à une culture [...]. Cela peut se traduire par la production de jugements dévalorisants (préjugés) et de traits négatifs (stéréotypes) » (Alloyeau 2013 :14). Chez Louis Porcher,

le stéréotype appauvrit la réalité qu'il représente [et] en ce sens, tout stéréotype est à la fois simplificateur et réducteur, [...] tend à faire une caricature [d'un phénomène], exclu[ant] les détails (peut-être significatifs) au profit d'une silhouette générale (Porcher 1995 :64).

Chaque peuple a entre ses mains son propre héritage culturel. Tout écart relatif aux expériences et valeurs connues risque donc fort d'être interprété de façon péjorative, puisqu'il sera ressenti comme un comportement anormal. C'est ainsi que peuvent naître les quiproquos voire les chocs

culturels. Cela peut conduire à légitimer des comportements graves de destruction. C'est ce que note Michaël Byram :

les hommes ont partout tendance à supposer que leurs propres coutumes sont universelles, jusqu'à ce qu'ils en rencontrent d'autres : dans ce cas, ils tendent à penser qu'ils n'ont pas affaire à des membres de leur propre espèce, mais plutôt à une imitation de qualité inférieure qu'il est sans doute permis de massacrer [...]. Il n'est pas loin de supposer que tout autre comportement est contre nature, et doit être rejeté (Byram 1992 :75,76).

Ce comportement amène à un manque de conscience de la différence. A son tour, ce manque de conscience amène à l'ethnocentrisme, c'est-à-dire la focalisation sur son système de pensée, sa langue, sa culture et crée les stéréotypes et représentations. Toutefois, Jérémy Alloyeau remarque que « les préjugés peuvent à la fois représenter un frein ou un moteur dans l'accomplissement de la communication interculturelle » (Alloyeau 2013 :31).

1.3 Une vision négative ?

En effet, Louis Porcher déclare que « les stéréotypes sont à la fois nécessaires et insuffisants pour comprendre une culture » (Porcher 1955 :65). Ainsi,

il serait erroné de ne considérer que le versant négatif du stéréotype. [...] Les psychologues sociaux en viennent à reconnaître le caractère inévitable, voire indispensable, du stéréotype. [...] Il apparaît [...] comme un facteur de cohésion sociale, un élément constructif dans le rapport à soi et à l'Autre (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :43).

En fait, l'adhésion à une opinion entérinée, une image partagée, permet à l'individu de proclamer indirectement son allégeance au groupe dont il désire faire partie. Il exprime en quelque sorte symboliquement son identification à une collectivité en assumant ses modèles stéréotypés. C'est dans ce sens que le stéréotype favorise l'intégration sociale de l'individu. « Le stéréotype ne se contente pas de signaler une appartenance, il l'autorise et la garantit [...] Le stéréotype intervient nécessairement dans l'élaboration de l'identité sociale » (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :43-44). On comprend donc que le stéréotype schématise et catégorise. Mais ces démarches sont indispensables à la cognition, même si elles entraînent une simplification et une généralisation parfois excessives. Nous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites. Par ailleurs, les études cognitives voient dans le recours au stéréotype une démarche humaine. Louis Porcher lui attribue même une « dimension opératoire » car

[Le stéréotype] est un moyen de s'orienter, une manière de lutter contre le dépaysement. Un stéréotype est un signe auquel se raccrocher, un indice qui permet de porter des jugements. En cela, juste ou faux, il

est utile et possède une dimension opératoire. [...] C'est pourquoi il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement, de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural [...] Plus radicalement, vouloir les supprimer constituerait une amputation puisque le stéréotype entretient une relation non aléatoire avec le réel qu'il traduit (Porcher 1995 :64).

Objet de plus sévères dénonciations, le stéréotype devient ainsi l'objet d'une réhabilitation qui permet de souligner ses fonctions constructives (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :28).

Dans la classe de FLE/S, on peut donc trouver bon nombre de stéréotypes. On peut en proposer l'analyse. Cette analyse, visera, selon Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot, « à démystifier tout ce qui entrave les relations interpersonnelles, la libre appréhension du réel, l'originalité et la motivation. (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 : 118). Michaël Byram rejoint cette analyse :

une approche possible consiste à aborder l'analyse culturelle à travers la notion sociopsychologique de stéréotype. [...] Les stéréotypes peuvent être un moyen pour le non-spécialiste d'appréhender l'expérience d'autres peuples, ou un concept scientifique, outil d'analyse (Byram 1992 :97).

2. Les stéréotypes dans la classe

Je m'intéresserai maintenant aux stéréotypes et aux représentations dans le contexte de l'enseignement. Outils d'analyse et de connaissance de soi, les stéréotypes permettent de faire avancer le groupe-classe dans un contexte d'enseignement.

2.1 Les élèves et leurs représentations

J'évoquerai donc ici dans ma réflexion les stéréotypes auxquels peuvent être confrontés les élèves dans une classe de FLE/S.

2.1.1 Les stéréotypes : pour une construction identitaire

Tout apprenant est caractérisé par des habitus. Louis Porcher définit l'habitus⁸ comme « le principe ordonnateur des choix culturels d'un individu, de ses goûts, de ses préférences, principe dont, la plupart du temps, l'intéressé n'a pas conscience ». Il compare cela à une « grille selon laquelle j'entre en rapport avec le monde et avec les autres. C'est ce qui me distingue, me fait ce que je suis, me donne une identité aux yeux des autres, c'est-à-dire mon

⁸ En sociologie, l'habitus est la manière d'être, l'ensemble des habitudes ou des comportements acquis par un individu, un groupe d'individus ou un groupe social. En France, le terme habitus a été popularisé par le sociologue Pierre Bourdieu.

individualité sociale » (Porcher 1995 :39). Ainsi, dans sa confrontation avec l'étranger, l'individu-apprenant a besoin d'établir une identité sociale ou de groupe. Selon Michaël Byram,

il maintient celle-ci en définissant des traits distinctifs et cruciaux de sa culture qui servent à le séparer des étrangers. L'identité sociale fait partie de l'image que l'individu a de lui-même, et qui découle de la conscience de son appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux (Byram 1992 :78).

Ainsi, on comprend que l'altérité chez des gens qui, par définition, nous sont étrangers ne met pas en cause notre identité. Au contraire, c'est un moyen de sauvegarder notre identité. « Elle s'établit à partir de contrastes par rapport à ceux qui nous semblent différents de nous-mêmes » (Byram 1992 :46).

2.1.2 Le cas des élèves en UPE2A

Il ne faut pas oublier que les élèves d'une classe de FLE/S en unité UPE2A⁹ se retrouvent à apprendre le français par la force des choses. C'est ce que rappelle Nathalie Auger :

Ces enfants n'ont pas choisi la nouvelle langue-culture. Ils y ont été contraints par de multiples facteurs : guerre, grande difficulté économique *etc.* La 'transplantation' peut être dès lors vécue sous le signe de la contrainte. [...] Les apprenants sont 'captifs' de leurs situations d'apprentissage. [...] A l'arrivée, en situation d'enseignement-apprentissage du français, ces publics peuvent avoir des attitudes de rejet face à la nouvelle langue-culture (Auger 2004 : 181).

Il faut donc tenir compte des connaissances et des expériences culturelles des élèves si l'on souhaite réaliser chez les apprenants des modifications potentielles des attitudes et des façons de voir. Par conséquent, l'on doit établir dans quelle mesure l'interprétation que fait l'élève d'une culture étrangère est influencée à la fois par ses attentes ou ses schèmes préexistants et par la sélection établie à son intention par les professeurs (Byram 1992 :78). Louis Porcher revient sur l'idée des « capitaux culturels » en l'appliquant aux apprenants :

L'élève s'approprié ce qu'on lui transmet, l'inscrit dans ses capitaux culturels, et, de ce fait, le transforme en réorganisant aussi ses propres capitaux culturels [...] Quand on apprend une langue, il est nécessaire que se mobilise l'ensemble de nos capitaux culturels, quels qu'ils soient (Porcher 1995 :38).

La rencontre de cultures différentes nécessite alors de la part de l'immigré une réorganisation souvent difficile de ses systèmes de stéréotypes.

⁹ Dans le système éducatif français, une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ou UPE2A est un dispositif d'accompagnement des élèves allophones inclus dans les classes ordinaires. Créée en 2012, elle propose une prise en charge des élèves arrivant sur le territoire français sans maîtrise suffisante de la langue française qui ont été scolarisés ou non dans leur pays d'origine.

2.1.3 Une négociation interculturelle

Louis Porcher rappelle que « pénétrer une culture étrangère, c'est toujours se décentrer sans pour autant oublier son propre centre, c'est-à-dire sa propre identité culturelle » (Porcher 1995 :67). Michél Byram parle de (re)négociation culturelle car « [l'apprenant] négocie et renégocie constamment les significations de sa culture et ses schèmes de connaissance culturelle s'en trouvent modifiés » (Byram 1992 :149). Une étape de la prise de conscience interculturelle consiste à observer et analyser, à la lumière des connaissances socioculturelles acquises, des attitudes et des comportements qui peuvent paraître étranges lorsqu'ils sont considérés indépendamment de leur contexte socioculturel. Ainsi, l'apprenant devra être invité à observer, apprendre à repérer le culturel dans la communication, à analyser les comportements culturels, à formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent les habitudes et les comportements différents. C'est ce que Jérémy Alloyeau exprime lorsqu'il dit que l'apprenant sera dans ce cas capable d' « établir des liens, distinguer des principes organisateurs au sein de la culture étrangère » (alloyeau 2013 :24). L'apprenant doit apprendre à gérer ce « flou culturel » auquel il est confronté au quotidien. Richard Duda, didacticien du CRAPEL de Nancy ajoute à propose de ce « flou » que

Nous gérons tous du flou dans la vie réelle, mais nous devons aussi aider à apprendre à gérer du flou [...], d'où l'intérêt pour nous d'utiliser des documents authentiques sans aménagement de manière à ce que les apprenants, d'emblée, même s'ils sont débutants, puissent commencer à s'adapter à cette confrontation, à cette manipulation du discours flou (Duda 2009 :275).

Par conséquent, si l'apprenant doit se resituer de façon à pouvoir apprécier sa propre culture sans parti pris, il faut l'en sortir, même partiellement, en le plongeant dans la culture étrangère. Richard Duda établit clairement le lien entre décentration et utilisation des documents authentiques en classe de langue. Et dans ce domaine, le professeur a donc un rôle capital à jouer dans ce sens.

2.2 Les professeurs et leurs représentations

Le professeur a aussi un rôle à jouer dans la classe. Tout comme ses élèves, il doit être conscient de ses propres besoins. Il doit apprendre aussi à se décentrer tant dans sa manière d'enseigner que dans ses habitus. Louis Porcher rappelle toutefois que « [les professeurs] sont des acteurs sociaux, définis par la position qu'ils occupent, le rôle qu'ils tiennent, leurs capitaux et leurs habitus. [Malgré cela] ils ne sont dépositaires d'aucune relation particulière à la vérité » (Porcher 1995 :40).

2.2.1 Une prise de conscience

Le professeur doit lui aussi passer par une prise de conscience. Selon Enrica Piccardo, cette prise de conscience concerne « son propre plurilinguisme (manifeste ou latent) ainsi que son propre pluriculturalisme et des implications que le changement, le choc culturel, la confrontation à l'autre ont sur le modelage identitaire » (Carrasco et Piccardo 2009 :20). A cette fin, elle préconise à tout professeur « Une expérience de mobilité (réelle), avec tout ce que cela comporte en termes de déstabilisation » (Carrasco et Piccardo *Ibid.*). Michaël Byram rappelle à juste titre que

le professeur doit être prêt à faire face au double phénomène transfert/interférences syntaxiques ou phonologiques, de la même manière il doit se méfier du transfert ou de l'interférence culturels et le prendre en charge. [...] Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture (Byram 1992 :66,67).

Par ailleurs, il ne faudrait pas oublier que, dans leur salle de classe, les enseignants eux-mêmes se trouvent dans une situation interculturelle, quel que soit le public. En effet, ils se trouvent forcément entre deux ou plusieurs langues-cultures. Il leur devient donc, en premier lieu, d'avoir une posture auto-réflexive, de réfléchir à leurs propres mécanismes de fonctionnement, à leurs représentations, leurs stéréotypes. Nathalie Auger évoque par exemple la nécessité pour le professeur de recourir au journal autobiographique ou d'établir son autobiographie langagière (Auger 2004 : 185). Enrica Piccardo reconnaît notamment que

Face à la multiplication et à la complexification culturelle des classes où ils sont amenés à intervenir, les enseignants se sentent souvent démunis [...]. Il est évident donc que, dans ce paysage, l'enseignant sera d'autant plus efficace qu'il aura lui-même expérimenté le déplacement-dépaysement que seule une réelle expérience de mobilité permet (Carrasco et Piccardo, 2009 : 29).

Louis Porcher conclut en disant que « la mise en place d'une pédagogie véritablement interculturelle par les enseignants de français langue étrangère passe par une connaissance de soi-même, de ce qui compose son patrimoine culturel. La relation à l'autre implique une bonne connaissance de soi » (Porcher 1995 :60).

2.2.2 Aider les apprenants

Josette Virasolvit déclare qu'« apprendre et faire apprendre à se décentrer n'est pas inné » (Virasolvit 2013 :74). Il incombe effectivement à l'enseignant de repérer les besoins de l'apprenant, de les identifier, en veillant à ne pas leur substituer ses propres représentations et à ne pas considérer comme des besoins des élèves ce que lui, enseignant, a décidé d'enseigner.

On peut parler de ‘centration’ sur l’élève’. Cette action engage tout un processus didactique. Selon Louis Porcher,

L’analyse des besoins [des apprenants] est donc un processus continu tout au long de l’enseignement, un instrument de conduite du cours, un moyen de garder le contact ouvert entre l’enseignement et les élèves. C’est elle qui dynamise l’activité pédagogique et garantit la centration sur le destinataire (Porcher 1995 :25).

Le professeur peut être même être considéré comme un libérateur, « une aide ». La métaphore n’est pas de moi. Mais vient plutôt de Michaël Byram qui déclare :

Quand les élèves commencent à apprendre une langue étrangère [...], leur propre langue constitue un tel carcan qu’ils ont besoin d’une aide pour évaluer cette expérience et pour prendre du recul par rapport à la langue maternelle [...]. Fournir une telle aide aurait manifestement des conséquences sur les méthodes et les activités propres à l’enseignement des langues (Byram 1992 :32).

Le carcan représente ici les stéréotypes propres à la culture de l’apprenant. Le professeur est vu comme « une aide », une puissance libératrice, presque un guide presque ‘spirituel’ qui va permettre à l’apprenant de « prendre le recul » nécessaire à son émancipation (inter)culturelle. Plus précisément, « le rôle de l’enseignant est de rétablir une part d’objectivité » (Alloyeau 2013 :34). Il est un médiateur essentiel qui doit avant tout faire suspendre tout jugement hâtif et mettre en place un parcours d’investigation. Emmanuelle Carette associe quant à elle le rôle du professeur à celui de « conseiller » et de « médiateur ». Selon elle, « on doit, soit en tant qu’enseignant, soit en tant que conseiller, essayer d’aider un apprenant à apprendre à comprendre. Le rôle de ce médiateur, c’est effectivement de donner des outils pour atteindre cet objectif » (Carette 2009 :281). Elle évoque en fin de citation les méthodes pour parvenir à cette fin. Et elle voit dans l’utilisation des documents authentiques une possible solution. En effet,

Les documents authentiques permettent à l’enseignant de langue étrangère de mettre ses apprenants en contact avec la langue et la culture cibles. Cependant, pour que leur usage soit efficace et qu’ils soient bien perçus comme authentiques par les apprenants, il convient de les exploiter convenablement en leur appliquant un traitement approprié (Deluigi et Roggo 2016 :2).

Pour aider les apprenants à se décentrer, il semble inévitable d’utiliser des documents pertinents. Emmanuelle établit une liste de critères pour établir la pertinence d’un document :

Enseigner, ou aider à apprendre à comprendre, c’est d’abord choisir des documents pertinents. Cette pertinence se définit doublement : ce sont des documents reliés aux besoins et aux intérêts des apprenants, et ce sont des documents authentiques, au sens d’évènements langagiers produits dans des situations réelles, pour des buts communicatifs réels (Carette 2009 : 276).

Parfois, les documents authentiques peuvent véhiculer des idées reçues, mais comme le fait remarquer Louis Porcher, « il s'agit bien plutôt, pédagogiquement, de les utiliser comme aiguillon motivationnel, comme point de départ d'un apprentissage qui dépasse [les stéréotypes] en les situant, c'est-à-dire en leur conférant leur identité authentique d'un aspect qui veut se faire prendre pour le tout » (Porcher 1995 :65). Le problème du choix des supports, facteurs déterminants dans la réussite de l'apprentissage, prend ainsi une dimension nouvelle (Abe, Carton, Cembalo et Regent 1979 : 2).

2.2.3 Une décentration professionnelle

Les professeurs devraient être conscients de la représentation de la culture étrangère qu'eux-mêmes et leurs manuels proposent de faire passer. En effet, le manuel est considéré par la plupart des enseignants comme un produit rassurant qui les conforte dans leurs habitudes. Mina Sadiqui montre que les professeurs le considèrent comme « un médiateur de savoir, un réservoir d'exercices, qui propose surtout des modèles de progression et des démarches d'apprentissage, des choix didactiques et des pistes pédagogiques » (Sadiqui 2012 : 38). L'enseignant conçoit le manuel souvent comme document de référence, aussi bien pour le choix des supports, des démarches que pour l'évaluation. La figure de l'enseignant maître de la mise en œuvre pédagogique est alors confisquée. Mina Sadiqui évoque même une « relation passive au savoir qui ne peut qu'inhiber le potentiel réflexif, chez l'enseignant et chez l'apprenant » (Sadiqui 2012 :37). Michaël Byram montre clairement que les pages consacrées à la culture dans les manuels de didactique peuvent très facilement véhiculer des stéréotypes. En effet, selon lui,

on présente à l'apprenant l'image d'une France peuplée de gens des classes moyennes, sans soucis et accueillants ; ils n'ont aucun problème économique, aucun problème de logement. L'apprenant ne voit pas les Français au travail ; les courses et les activités de loisirs occupent une place prépondérante. Dans tous les manuels, les gens maintiennent des relations très amicales. Il n'y a aucun fossé entre les générations, aucun conflit. Il n'y a aucun problème social ni politique ; il n'y a ni Noirs, ni Arabes, ni ouvriers immigrés ; pas de chômage, pas de minorité d'aucune sorte. En somme, tous les supports pédagogiques donnent, d'un point de vue social et idéologique, une image partielle de la France et des Français (Byram 1992 : 34, 35).

Josette Virasolvit ajoute à ce propos que « la prise en compte de la culture dans les manuels [est] souvent à tendance 'folklorisante' (cuisine, artisanat, danses, fêtes...) [...]. Les 'pages culturelles', traitées à part dans les unités, montrent que la culture est plaquée, en support, au service de la langue, comme prétexte à entraînement à la compétence orale, de compréhension

écrite » (Virasolvit 2013 :69). En effet, le concepteur de matériel pédagogique n'est probablement jamais à l'abri du danger de la généralisation. De plus, l'écueil dans les manuels c'est que la formation des apprenants au culturel et à l'interculturel réside dans le fait que la langue est souvent opposée à la culture, le culturel venant par surcroît. Jeannine Debaisieux détaille les conséquences souvent néfastes d'un tel constat :

[Les matériaux pédagogiques élaborés] présentent une partition radicale entre d'une part les présentations grammaticales dont [on peut déplorer] le caractère artificiel et les dialogues censés représenter le fonctionnement de la langue en interaction. Cette séparation a des implications négatives sur l'apprentissage. Elle favorise notamment des représentations langagières – la langue sous forme d'un gros sac de mots et de listes de règles – qui aboutissent à des pratiques d'apprentissage peu efficaces (Debaisieux 2009 :42).

Le constat que fait Jeannine Debaisieux ne fait que confirmer que les documents authentiques sont de vrais outils qui amènent l'apprenant à approfondir le fonctionnement de la langue apprise et à s'immerger dans la culture ciblée. « Or ne devrions-nous pas plonger les apprenants dans une réalité linguistique et culturelle, par le biais notamment de documents authentiques pour qu'ils saisissent véritablement les particularités de la langue et des signes ? » (Caws 2009 :207).

Comme le dit Catherine Caws, « l'apprentissage d'une langue seconde est un moyen d'ouverture d'esprit, une ouverture à la tolérance, à la paix, au concept de multiculturalisme » (Caws 2009 :206). Ce constat vaut autant pour les professeurs que pour leurs élèves. Chacun, à son niveau doit faire l'effort de se décentrer dans le cadre de l'enseignement de la classe.

3.Gérer les stéréotypes en classe

Je développerai ici la façon dont on peut traiter les stéréotypes en classe de FLE/S. A cette fin, je m'intéresserai à la façon dont le professeur peut se servir des documents authentiques et quel effet cela peut avoir sur les élèves.

3.1 Le travail du professeur

Dans cette partie, je montrerai comment le professeur peut utiliser les documents authentiques pour développer les compétences interculturelles chez ses élèves. L'enjeu d'une démarche interculturelle est en effet de taille. Josette Virasolvit dit qu' « il s'agit de faire en sorte que la pluralité culturelle dans le monde ne soit pas vécue comme une juxtaposition sans porosité, donc sans réflexivité ni interprétation [...] mais puisse alimenter des passerelles, des connexions, des partages entre les cultures » (Virasolvit 2013 :66).

3.1.1 Le choix du document

L'objectif de tout enseignement, en associant langue et culture, est de trouver une dimension culturelle à l'apprentissage de la langue, puisque celle-ci est toujours insérée dans un contexte authentique et situationnel. Comme il a été dit, les documents authentiques jouent un rôle essentiel dans l'éducation interculturelle. Il revient aussi à l'enseignant de savoir choisir le document approprié, son contenu, ses images, le message véhiculé, qu'il puisse faire travailler la civilisation de la langue cible, soit en rapport avec les compétences qu'on cherche à développer, ait recours à des situations de communication variées. Grâce aux documents authentiques, l'enseignant permet à l'apprenant d'intérioriser une démarche d'approche des phénomènes culturels qu'il est en mesure de s'approprier et d'utiliser quand la classe, le cours, le programme sont finis et qu'il reste seul. Annie Lherete, évoque les défis qui découlent de cette constatation. Selon elle, l'arrivée des nouvelles technologies donne une accessibilité immédiate à toutes sortes de documents mais plonge paradoxalement le professeur dans un certain désarroi en lui imposant d'assumer un double rôle traditionnellement :

celui de sélectionner des documents libres de droits, qui soient linguistiquement rentables et culturellement représentatifs [...]. Celui de concevoir des progressions qui mettent en jeu les différentes activités langagières, celui de donner de la cohérence et du sens à son enseignement (Lherete 2010 :1).

Choisir le document authentique est une étape importante. Annie Lherete retient trois critères dans la sélection des documents authentiques :

La pertinence du document se mesure à la possibilité qu'il offre au professeur de montrer pourquoi ce type de document ou de message ne pourrait exister tel quel dans notre culture ; de faire mener une investigation sur l'acte de communication saisi dans son ensemble ; de montrer en quoi le document illustre l'une des notions du programme (Lherete 2010 :3).

Michaël Byram avertit toutefois que « réunir les documents n'est pas une tâche évidente. [...] Comment savons-nous si les documents rassemblés par une personne ou un certain nombre de personnes sont représentatifs de tout un groupe – que ce soit une nation, une région ou encore une classe sociale ? » (Byram 1992 :156). Dans ce cadre, il ne s'agit ni de minimiser la différence entre cultures, ni de rejeter sa propre culture, mais de composer avec, de réfléchir avec la culture d'autrui et la sienne propre, non comme but en soi, mais en vue d'un retour sur le projet. Alors les stéréotypes ne sont pas pris frontalement, ils se dissolvent dans le mouvement même de l'activité commune grâce à l'authenticité.

3.1.2. Choquer ou ne pas choquer ?

Proposer des documents authentiques en classe de FLE/S peut être à l'origine d'un choc culturel. En effet,

ces documents doivent être ciblés [...] car il ne faut pas choisir des documents sensibles (religieux, sexuels) parce qu'il y a des cultures et des croyances qui n'acceptent pas d'en parler : ce sont des sujets tabous. [...] le risque est grave si nous sélectionnons des documents qui permettent de renforcer les stéréotypes au lieu de les remettre en question (Hedaywa et Sarouk 2013 :261).

Jérémy Alloyeau reconnaît justement qu' « il faut tenir compte de certaines données dans le choix des sujets. En effet, certaines questions peuvent apparaître comme déstabilisantes pour les apprenants. [...] Cela peut se ressentir notamment au niveau de certains sujets tabous » (Alloyeau 2013 :31-32). Louis Porcher ajoute que « le meilleur chemin pédagogique consiste à traiter des thèmes 'universels-singuliers', c'est-à-dire présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière. Les élèves se sentent ainsi à la fois dépaysés et chez eux, leur motivation est donc entière, ils sont dans la meilleure situation pour apprendre. [...] Les universels-singuliers offrent l'avantage de permettre la mise en place d'une pédagogie véritablement comparative (entre la culture-source des apprenants et la culture-cible, c'est-à-dire ici la culture française comme culture étrangère). Cette attitude mobilise fortement les apprenants car elle les prend sur leur propre terrain et ne les déracine pas. Elle exprime bien pour eux les rapports de similitudes et de différences entre les deux cultures, et contribue ainsi à supprimer le danger sans cesse renaissant de l'exotisme et de la folklorisation » (Porcher 1995 :68). Mais comme le fait remarquer Josette Virasolvit, il semble y avoir ici risque « d'aseptiser », ce qui paraît aller à l'encontre d'une ouverture sur autrui (Virasolvit 2013 :74). Il est nécessaire d'avoir recours à des documents qui étonnent, suscitent une réaction. Les sujets choisis doivent par conséquent être pertinents. Mais trop souvent en effet, certains documents authentiques sont considérés d'emblée comme trop risqués. Et Chantal Forestal évoque le danger de cette stratégie de l'évitement :

être dans le refoulement du conflit ne peut que favoriser à plus ou moins long terme la violence généralisée. [...] Plus que d'autres, les didacticiens ne doivent plus se contenter d'une discipline qui se suffirait à elle-même, coupée de la société, des institutions et des hommes. Plus que d'autres, ils doivent favoriser, une certaine imprudence disciplinaire et lutter contre une pseudo neutralité à l'égard des contenus, une démission sur le plan éducatif (Forestal 2008 :405).

Ainsi, la didacticienne encourage « l'imprudence disciplinaire » pour fuir une neutralité qu'elle compare à un « refoulement, voire « une démission » au niveau éducatif. Pour elle, cette

situation, ne peut qu'engendrer une situation de « violence généralisée ». Pour enseigner la langue-culture, le professeur doit donc prendre un certain nombre de risques. Cela exige une préparation de sa part. Michaël Byram énonce un protocole :

la partie du programme consacrée à l'étude de la culture [pourrait suivre ce modèle] à savoir une analyse descriptive d'une culture associée à la langue étudiée et une série d'énoncés concernant des phénomènes culturels qui trouvent leur illustration dans les cultures maternelles et étrangères. [...] Sans un tel guide, l'étude de la culture dans l'enseignement des langues étrangères ne peut pas assumer le rôle éducatif qui lui est propre et qui valide la proposition selon laquelle l'enseignement des langues étrangères contribue de façon essentielle au développement personnel des élèves et à leur éducation (Byram 1992 :39).

Les bienfaits d'une telle approche sont nombreux. En effet, l'immigré de première génération subit non seulement l'épreuve de la dissonance entre ses représentations collectives et celles du pays d'accueil, mais aussi celle de la dévalorisation de son système et, à travers lui, de sa propre personne. « Il doit donc se mesurer aux images que la société d'accueil projette sur lui à partir de la représentation collective stéréotypée qu'elle construit sur son groupe » (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 :44 ;45).

3.1.3 L'hypothèse du contact

L'hypothèse du contact se fonde sur l'idée que le stéréotype dénigrant est principalement le fruit de l'ignorance. Il dériverait d'une information insuffisante ou erronée. D'où l'idée de mettre en contact les membres des groupes nourrissant des préjugés réciproques, pour qu'ils puissent confronter le stéréotype négatif à la réalité et le modifier en conséquence. Il s'agit en effet de créer un espace de rencontre, d'échanges et de confrontation des visions culturelles et des opinions. Ruth Amossy et Anne Herscherberg-Pierrot reconnaissent que « le contact en soi est insuffisant, il n'est d'ailleurs jamais neutre. [...] Il faut également proposer aux participants un cadre d'action commune et de coopération reposant sur des motivations profondes (professionnelles, culturelles, existentielles, *etc.*» (Amossy et Herschberg-Pierrot 2014 : 42). Selon Jérémy Alloyeau, « l'enseignant doit développer chez ses apprenants le goût des langues, le désir de connaître l'autre, la volonté de s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue qu'il apprend [...] [et doit] veill[er] à mobiliser l'intelligence, la curiosité et l'affectivité des apprenants » (Alloyeau 2013 :39,42). Michaël Byram encourage l'

étude comparative structurée des cultures maternelles et étrangères, en rendant explicite la connaissance intuitive chez les élèves des structures de leur culture maternelle. Ainsi peut-on construire une sorte de tremplin vers la tolérance. La tolérance vis-à-vis d'autres cultures fleurira d'autant plus aisément que les

élèves ressentiront leur propre culture – même de façon éphémère et fragmentaire – comme quelque chose ‘d’étrange’, de ‘différent’, et ne constituant pas forcément le ‘norme’ (Byram 1992 :39).

On peut facilement repérer les types de documents se prêtant à nos propos : ceux qui présentent un individu exprimant sa pensée et qui permettent l’identification ou son contraire (récits personnels, interviews) ; d’autres qui, par leur fonction appellative, s’adressent directement à un public, surtout lorsqu’ils véhiculent des idées toutes faites et autres représentations, (documents publicitaires, textes littéraires, certains articles de presse, courrier des lecteurs), ensuite des documents qui prétendent présenter du savoir sur une culture précise (guides touristiques, livres d’histoire), et enfin ceux qui font rire ou bien qui sont provocateurs, incitant des réactions affectives (images et dessins, composition de photos, caricatures, chansons ou titres musicaux, poèmes). Comme Michaël Byram, nous pouvons conclure que

les gens deviennent conscients de leur culture quand ils se trouvent à ses frontières. [...] L’analyse culturelle devrait s’intéresser initialement aux frontières, ce qui peut se faire grâce à différents phénomènes à des moments divers, plutôt qu’au contenu culturel à l’intérieur de ses frontières (Byram 1992 :125).

En fin de compte, « c’est le choc des cultures qui importe, choc qui ne doit pas forcément être spectaculaire ou exotique pour être efficace [...]. C’est son effet déstabilisant plus ou moins grand qui joue à plein son rôle » (Carrasco et Piccardo 2009 :30). Les démarches comparatives fournissent des descriptions articulées, construites à la fois sur les représentations du natif et sur celles de l’étranger, et « engendrent des modèles descriptifs qui reposent à la fois sur la juxtaposition des représentations sociales et sur leur mise en relation » (Castellotti et Moore 2002 :19).

L’interculturel ne s’apprend pas. Cela ne veut pas dire qu’il n’a pas sa place dans la classe : mais il se vit, s’expérimente, se met en actes et en action, c’est une intention d’actes. Il s’incorpore, au sens fort, c’est-à-dire qu’il devient une posture. « Dans ce sens, il ne s’agira pas d’enseigner de façon factuelle et théorique mais de transmettre des compétences et des outils [...] alors l’enseignant a un rôle spécifique : c’est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d’autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l’altérité » (Soler-Millàn et Bruno-Roux 2017 :253). Les documents authentiques s’avèrent donc très utiles, à condition de prendre garde à mettre en œuvre une approche purement descriptive, ethnographique ou culturaliste, et d’amener l’apprenant à formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent des habitudes ou des comportements différents.

3.2 Le travail des élèves

J'aborderai dans les parties suivantes le travail que les élèves de FLE/S pourraient envisager de faire avec les documents authentiques. A ce stade de la réflexion, on peut rappeler que « le travail sur les stéréotypes et les préjugés passe par une analyse des représentations, du processus de catégorisation et d'attribution. L'objectif n'est pas d'éradiquer les préjugés et les stéréotypes, mais de travailler sur ces derniers afin que les échanges ne soient pas uniquement l'occasion de leur renforcement » (Alloyeau 2013 :29).

3.2.1 Le document au service de l'interaction

On peut souligner la valeur empirique du DA. En effet,

Sans lui, la relation entre les apprenants et l'enseignant devient moins chaleureuse et plus conflictuelle et l'interaction devient superficielle et non soutenante. Nous mettons ainsi le DA au centre de l'interaction. C'est lui qui va pousser l'interaction entre les partenaires, qui va donner le sens à la rencontre interculturelle, qui sert d'appui à l'explication d'un fait linguistique, *etc.* (Couta Silva 2015 :108).

De fait, Michaël Byram associe la langue-culture à un moyen et non à un objet d'étude. « Ainsi, le professeur doit faire pratiquer les formes langagières par les élèves au moyen d'exercices, et aussi enseigner une matière à travers la langue » (Byram 1992 : 73). Il estime, par ailleurs, que « les situations concrètes de prise de parole devraient se trouver au cœur de tout support pédagogique, mais devraient être accompagnées d'informations de type social mettant en évidence la productivité des catégories linguistiques et sociales illustrées » (Byram 1992 :107). La classe est un lieu d'interaction, c'est-à-dire un lieu sociabilisé où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. Karen Couto-Silva illustre les bienfaits de l'utilisation des documents authentiques en classe de langue en disant que

le DA régule les interactions en classe, c'est-à-dire qu'il n'est pas seulement un moyen de savoir-dire de l'enseignant, il accorde un droit à parole de l'étudiant. Ainsi, avec son usage en classe de langue, les places des individus sont moins marquées et les positions des partenaires sont modulables. Enfin, le cours devient plus dynamique et l'enseignement plus horizontal (Couta Silva 2015 :108).

L'interaction entraîne un enrichissement personnel. Catherine Caws compare la compétence culturelle à « un voyage vers la connaissance qui ne s'enrichira que par le biais de la dynamique et de la diversité des interactions entre sujets et objets dans un contexte de transformation continue » (Caws 2009 : 218). Car c'est en découvrant la particularité de notre propre culture

que nous pouvons nous enrichir de la culture des autres et partager avec eux les valeurs qui nous tiennent le plus à cœur. Jérémy Alloyeau ajoute à ce propos que

les relations entre les différents acteurs présents dans la classe sont particulièrement importants afin d'établir une relation interculturelle. [...] L'apprentissage en classe de langue est d'abord et avant tout un évènement social qui passe par la communication entre les apprenants et l'enseignant. Ces relations peuvent impliquer une redistribution des rôles ; en particulier, celui de l'enseignant. La relation enseignant/apprenant peut être marquée par la réciprocité, par une relation dans laquelle l'enseignant est aussi apprenant, et l'apprenant devient aussi enseignant (Alloyeau 2013 :36, 37).

L'interaction entre les apprenants permet de construire avec l'Autre, de se décentrer, non de se regarder, non de stigmatiser les stéréotypes, mais de les négocier ensemble, mais vers un objectif, une réalisation commune et finale. Les situations d'interaction authentiques sont donc une préparation à la prise de risques réelle et constitutive de la communication authentique, hors de la classe.

3.2.2 Le document au service de la recherche

Il peut être intéressant, dans une séquence, de faire chercher des documents authentiques par les apprenants. Selon Henri Tyne,

l'apprenant devient ainsi enquêteur et transcripteur, responsable de la fabrication du corpus en amont des analyses. [...] Placer l'apprenant en position de chercheur, fournisseur de ses propres données, semble tout à fait indiqué dans une conception autonomisante de l'apprentissage (Tyne 2009 :93, 105).

Louis Porcher associe cette démarche à un acte de « négociation ». Car l'apprenant doit trier parmi les documents authentiques, choisir ceux qui lui conviennent le mieux. « Cette attitude négociatrice est au cœur même du processus d'autonomie et marque la capacité intellectuelle de responsabilisation de l'élève. L'enseignant doit organiser cette attitude négociatrice, la vertébrer » (Porcher 1995 :29). Au sens large, « une telle démarche peut permettre à des apprenants relativement avancés de prendre conscience de certains aspects du fonctionnement de la langue cible en contexte et de développer des pratiques utiles pour appréhender les langues en général » (Tyne 2009 :108).

3.2.3 Le document au service de la langue maternelle

Beaucoup d'enseignants de langue étrangère ne pourraient accepter l'utilisation de la langue maternelle des apprenants, et ils ont sans doute le soutien d'inspecteurs et d'autres

personnes impliquées dans le développement de la politique de l'enseignement. Michaël Byram avoue que

le recours à la langue maternelle des apprenants pour procéder à l'analyse comparative des significations de leur culture et de la culture étrangère peut être combiné à l'enseignement de la langue étrangère en tant que matière et moyen de vivre l'expérience de phénomènes culturels étrangers. Cela fait intervenir tout d'abord l'apprentissage de la langue dans son sens actuel d'acquisition de savoir-faire, enrichi par l'étude de la nature de la langue en tant que phénomène social et culturel (prise de conscience de la langue). En second lieu, l'étude de la langue serait couplée à son tour avec une étude de la culture, toutes deux étant menées selon des techniques comparatives mettant en œuvre l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant (Byram 1992 :179).

On peut utiliser des textes tirés des médias et proposer de juxtaposer délibérément des documents empruntés à la culture de l'apprenant et à celle du pays étranger¹⁰. « Le document, quel que soit le support, [devient donc] un médiateur de la réalité qui invite l'apprenant à prendre position » (Zarate 1993 :118). Il ne s'agit donc plus seulement d'enseigner la langue et la culture, mais aussi de sensibiliser l'apprenant aux similitudes et différences entre sa culture et celle de la langue étrangère, aux implicites culturels qui conditionnent la communication dans une communauté linguistique donnée. La culture affecte l'organisation de l'apprentissage et de la pratique pédagogique. Par l'acquisition de ces connaissances socioculturelles, l'apprenant pourra entrevoir d'autres classifications de la réalité et prendra conscience de la non-universalité de sa culture.

L'enseignant a la possibilité d'encourager ses apprenants à une écoute active, voire même critique. Tous ces documents authentiques peuvent faire l'objet d'une analyse comparative entre les différentes cultures sur des thèmes d'actualité. Si le support est authentique et représente la vie des gens de la langue et la culture étrangère enseignée, cela peut provoquer parfois des situations un peu choquantes pour les apprenants et les enseignants telles que par exemple des personnes qui s'embrassent. « L'élève, tout en restant lui-même, s'ouvre sur un monde autre en l'intégrant au sien propre. C'est une sorte de métissage voulu, choisi, comme une double nationalité intellectuelle » (Porcher 1995 :68). L'enseignement de la prise de conscience de la culture devrait faire de l'apprenant à la fois un ethnographe et un informateur, et lui permettre d'acquérir une vision, par la comparaison. Le processus de comparaison entre deux points de vue permet d'avoir une prise sur les deux cultures et

¹⁰ Ofelia García développe la thèse du translanguaging. En adoptant cette approche révolutionnaire, le professeur cherche à faire appel à la totalité du répertoire de l'apprenant, en s'appuyant surtout sur l'expérience du locuteur bilingue. La langue maternelle est insérée dans le processus d'apprentissage et devient une aide, un appui aussi bien pour le professeur que pour l'apprenant.

d'acquérir par là même de nouveaux schèmes et une compétence interculturelle. « L'anthropologie sociale doit être introduite comme discipline mère dans l'enseignement de la langue et de la culture, ainsi que la linguistique, et la sociolinguistique en particulier » (Byram 1992 :77). Je ne pourrais pas mieux conclure que Jérémy Alloyeau dont je reporte ici la réflexion que je partage :

la valeur ajoutée de la perspective interculturelle, c'est qu'elle se définit essentiellement comme une formation à l'observation, à la compréhension, à la relativisation des données de la culture étrangère, non pour la prendre comme modèle à imiter, mais précisément pour développer le dialogue des cultures. Elle permet de développer de façon durable les échanges, faire diminuer les stéréotypes existants afin de faire tomber un maximum de barrières suscitées par les apprenants sans totalement lisser ou gommer les apparences [...] De plus, la perspective interculturelle crée des citoyens avec des représentations du monde différentes mais avec une volonté de partage, de transmissions de valeurs (alloyeau 2013 :25).

IV Le genre et l'interculturel en classe

Je présenterai dans cette partie les analyses de mes observations issues de mon stage ainsi que ma démarche pédagogique. Dans cette partie, j'évoquerai la situation de l'immigration dans la région Rhône-Alpes. Je présenterai la structure dans laquelle s'effectue le stage. Enfin je parlerai de la situation d'enseignement.

1. Le contexte

Je parlerai ici brièvement du contexte d'enseignement en évoquant le contexte migratoire et le contexte d'enseignement.

1.1 Le contexte migratoire

Je m'arrêterai sur la situation migratoire en région Auvergne-Rhône-Alpes, en zoomant plus particulièrement sur la région du Rhône avec Givors.

1.1.1 En Rhône-Alpes

L'établissement dans lequel j'ai effectué mon observation est un collège de Givors situé en banlieue lyonnaise. Carrefour migratoire et terre d'accueil depuis toujours, la région Auvergne-Rhône-Alpes a connu ces dernières années, comme de nombreuses autres régions européennes, un afflux considérable de population en migration. En 2015 plus précisément, l'Europe atteint le pic de la « crise migratoire », avec plus d'un million de personnes arrivant dans l'Espace Schengen. Cet afflux est fortement amplifié par les réfugiés de la crise syrienne qui bat son plein. La banlieue lyonnaise n'a pas échappé à cette logique. La Région Auvergne-Rhône-Alpes constitue aujourd'hui l'un des premiers lieux d'accueil des migrants, notamment grâce à son nombre élevé de structures. Dans la région, on a enregistré en 2020 dix mille demandeurs d'asile. Deux mille personnes ont été recueillies en trois ans dans divers centres d'aide au retour. 97 % des personnes sont réparties dans le cadre de ce dispositif provenant souvent d'Ukraine, d'Albanie, de Macédoine et de Serbie (Rapport sur les migrations en Auvergne-Rhône-Alpes 2020 :10).

1.1.2 A Givors

La ville de Givors a développé, depuis quelques années, une politique d'intégration et d'inclusion des migrants. Nombre de structures ont vu le jour que ce soit des centres sociaux,

des associations. Le 2 août 2006 a été ouvert un C.A.D.A¹¹ à Givors dont le but est d'accompagner des demandeurs d'asile tout au long de la procédure. Outre l'hébergement et l'accueil, la structure propose un accompagnement administratif, social et médical. Il veille à ce que les enfants soient scolarisés et organise leur suivi auprès de l'éducation nationale en les inscrivant dans les UPE2A.

1.2 Le contexte d'enseignement

Dans cette partie, je présenterai la structure dans laquelle j'ai effectué mon stage ainsi que les apprenants.

1.2.1 La structure

Avec ma directrice de mémoire, nous avons opté pour une étude ethnographique. Une telle démarche sous-entendait de chercher une structure dans laquelle j'effectuerais mes observations. Dans le contexte de crise sanitaire dans lequel nous étions lorsque j'ai effectué mes recherches, j'avoue qu'il n'a pas été facile de trouver une structure qui souhaitait m'accueillir. Je me suis adressé à des centres de formation linguistique mais aussi aux Greta¹² de Lyon et du Nord Isère sans succès. Une autre difficulté résidait dans la question de l'emploi du temps. Etant moi-même enseignant certifié d'italien dans un lycée de l'Isère situé à une heure de trajet de chez moi, il me fallait trouver une structure qui puisse me permettre de faire mes observations. De même, il fallait trouver un créneau horaire qui me permettrait d'établir un corpus suivi et intéressant. J'ai démarché plusieurs collèges en banlieue lyonnaise pour intégrer leur structure en UPE2A. Celui de Givors m'a répondu et accueilli chaleureusement. La classe observée est donc une classe d'UPE2A. J'ai pu faire mon stage d'observation entre deux confinements. Ce dispositif répond à la volonté d'intégration de tous les mineurs présents sur le sol français. L'enseignant observé, moi-même (P), est professeur d'italien titulaire de l'Éducation nationale, effectuant un stage d'immersion d'un mois à raison d'une matinée par semaine (le mercredi). On peut noter aussi la présence du professeur titulaire de cette classe (P2). Le cours a lieu le lundi, mercredi et jeudi matin et accueille une dizaine d'élèves allophones de niveaux hétérogènes. J'ai effectué mes visites tous les mercredis matins du 13

¹¹ Le C.A.D.A sont des **Centres d'Accueil de Demandeurs d'Asile**. Ils offrent aux demandeurs d'asile un lieu d'accueil pour toute la durée de l'étude de leur dossier de demande de statut de réfugié. Cet accueil prévoit leur hébergement, ainsi qu'un suivi administratif (accompagnement de la procédure de demande d'asile), un suivi social (accès aux soins, scolarisation des enfants, etc.) et une aide financière alimentaire. Les CADA sont en général gérés par des associations ou des entreprises.

¹² Les Greta sont des groupements d'établissements (**Greta**) sont les structures de l'éducation nationale qui organisent des formations pour adultes dans pratiquement tous les domaines professionnels.

janvier 2021 au 24 février 2021. La période a été coupée par les 15 jours de vacances d'hiver. J'ai décidé de filmer toutes les séances et de faire un tri ensuite. Parallèlement, je tenais un carnet de bord dans lequel je notais mes impressions et mes observations « à chaud ». C'est moi qui ai pensé la séquence qui a été validée par madame Moïse. Et nous étions tous d'accord pour que ce soit moi qui anime les séances.

1.2.2 Une décentration personnelle

J'ai été content de m'être confronté à cet exercice. Même si l'exercice d'animer un cours de langue pourrait sembler très proche avec mon quotidien de professeur d'italien, je dois avouer que je n'ai pas trouvé l'exercice si aisé que cela. Il a fallu, au moins pendant les premières heures de mon intervention, une période d'adaptation. En effet, je suis habitué dans ma salle de classe au « tout en italien ». En revanche, je passe en français pour expliquer les phénomènes grammaticaux. Le français est la langue commune de référence entre moi et mes élèves. En classe de FLE/S, je me suis rendu très vite compte qu'il n'y avait pas de langue commune de référence sur laquelle me baser pour les explications métalinguistiques. J'avoue aussi avoir été surpris par les remarques du professeur titulaire de la classe (P2) qui avait une opinion tranchée sur la connaissance des élèves, notamment en ce qui concerne leur capacité d'interprétation. Cette situation n'a fait qu'aggraver mon stress. J'étais particulièrement stressé par le regard extérieur que l'on pourrait avoir sur mes cours, ma façon d'animer. Je n'aime pas être observé. Mais là, je le serais par mon collègue et par mes pairs¹³. J'ai dû aussi m'adapter à d'autres démarches de travail toutes nouvelles pour moi. Par exemple, apprendre à retranscrire des échanges et analyser le contenu des transcriptions, utiliser du matériel d'enregistrement, analyser des vidéos, des travaux d'élèves, repérer le petit mot, le petit geste qui pourrait faire toute la différence, et qui viendrait confirmer et/ou infirmer mes hypothèses. En somme, je suis devenu acteur et spectateur à la fois. La mise en perspective de mon travail m'a permis de me décentrer dans mon agir professoral. C'est ce que remarque Mélodie Faury :

Le fait de faire un travail réflexif [...], en tant que pratique de recherche située, par la réécriture et par sa re-signification, [...] c'est important, voire nécessaire. Non pas pour ressasser indéfiniment, mais pour re-dire, pour l'emmener ailleurs, pour ouvrir plus explicitement les perspectives qu'[il] contient, pour soi et pour les liens à construire dans cet élan. (Faury 2009).

Mélodie Faury évoque un élan réflexif dans lequel se jouent et se créent des liens. Mon travail de réflexion a commencé avant même de me retrouver devant les élèves et de rendre en salle

¹³ Mes enregistrements ont effectivement servi à la réalisation d'autres tâches dans le cadre de ce master.

de classe. Il a commencé lors de l'élaboration de la séquence. Je dirais que c'est un travail continu car j'ai interrogé mes pratiques durant mon stage mais aussi bien après, lorsqu'il a fallu analyser le corpus. Je me suis rendu compte que cette expérience m'a permis de gagner en connaissance. En effet, elle m'a permis d'enseigner à un public différent de celui auquel je suis confronté au quotidien. Un public plus motivé car plus conscient des enjeux de l'apprentissage du français, qui n'est plus appréhendé ici comme une langue étrangère mais comme une langue de scolarisation. Cette expérience m'a donné envie d'approfondir des thématiques telles que le « translinguaging » ou encore l'idée de francophonie.

1.2.3 Présentation des apprenants

Le matin des observations, le groupe est constitué de 8 apprenants. Une photo montrant la disposition des acteurs dans l'espace est disponible à l'annexe 2. Ces élèves maîtrisent pour la plupart plusieurs langues dont l'anglais et l'allemand. Ahmed, Abdul et Mohamad¹⁴ sont syriens et ont transité par le Liban. Ils ont respectivement 12, 12 et 16 ans. Idriss et Ibrahim, 14 ans, viennent tous deux d'Oran en Algérie. Yanis, 11 ans, vient d'Afghanistan. Tous maîtrisent l'arabe comme langue maternelle. Enfin, les filles Anouch et Mila, sont turcophones. L'une vient de Bulgarie et l'autre d'Arménie. Les deux filles sont assises l'une à côté de l'autre au centre de la pièce et se parlent tout bas à de nombreuses reprises, probablement dans leur langue commune, le turc, pour s'entraider l'une l'autre. Elles semblent plus timides et participent moins que les autres élèves. Juste devant elles, à la première rangée, sont assis Ibrahim et Idriss. Ils participent au cours, studieux, sans échanger beaucoup de paroles. Deux élèves semblent plus isolés des autres. Il s'agit d'Abdul, assis dans le coin droit au fond de la classe, et de Yanis, plus jeune que les autres, et assis à la même rangée que les deux filles, mais à l'extrémité gauche. Ils sont silencieux et communiquent très peu avec les autres. Ils sont toutefois physiquement très actifs et changent régulièrement de postures, comme pour se rendre plus visibles. Ahmed est assis seul à la première rangée, à droite. Il se tient dos vers le mur latéral dans une position qui lui permet de voir l'ensemble de la classe. C'est lui qui participe le plus et qui interagit le plus avec les autres. Mohamad est assis derrière lui. Certains apprenant.es débudent tout juste en français, d'autres ont déjà atteint le niveau A2. Comme je ne connaissais pas la classe ni le niveau des élèves, j'ai élaboré ma séquence pour des apprenants qui auraient le niveau A2. Le professeur de la classe prendrait les élèves débutant à part. Selon le CECRL, au niveau A2,

¹⁴ Dans un souci d'anonymat, les prénoms ont été changés.

D'un point de vue général, l'apprenant est capable « de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, *etc.* Il peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Il peut aussi produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Enfin, il est capable de raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. (CECRL : 25).

1.3 La séquence

Dans un premier temps, je vais détailler le programme suivi. La séquence s'inscrit dans le cadre d'un travail sur le thème de l'amour et la question du genre, mené sur plusieurs semaines et s'appuyant sur l'étude de différents documents authentiques¹⁵. Ce thème, sujet à discussion au sein même des différentes cultures du monde ne manquera pas de susciter des réactions chez les apprenant.es. Il arrive qu'il peut générer bon nombre d'idées reçues et d'idées toutes faites sur le sujet et ce, quel que soit le milieu culturel d'où l'on vient. D'ailleurs, les apprenant.es de la classe n'ont pas été préparés à traiter ce genre de thématiques. Louis Porcher parle de cette idée :

Dans toutes les sociétés, les filles ne sont pas élevées comme les garçons, on ne se représente pas le même avenir pour elles et pour eux, on n'attache pas le même prix aux études des unes et des autres. Les représentations des filles et des garçons sont différents, et il est significatif que les filles elles-mêmes, finissent par intérioriser (et donc, partager) la domination dont elles sont l'objet, c'est-à-dire par adhérer au système de valeurs qui distingue socialement les femmes et les hommes (Porcher 1995 :55).

Sans compter que la nature du sujet et les enjeux de face peuvent intimider de jeunes adolescents. J'ai pensé la séquence de façon à ce qu'elle s'organise en trois ateliers : un premier atelier « chansons », un second atelier « interview » et enfin un dernier atelier « écriture » qui comprend la réalisation de la tâche finale¹⁶.

1.3.1 L'atelier chanson

L'entrée dans le thème se fait par une activité de remue-méninge où les apprenants doivent évoquer tout ce qu'ils peuvent penser ou ressentir à propos des filles et/ou des garçons.

¹⁵ Pour la réalisation de cette séquence, j'ai utilisé les clip-vidéos des chansons françaises, *Pourvu* et *L'hymne à l'amour* interprétées respectivement par Gauvain Sers et par Edith Piaf ; le quiz-internet disponible à l'adresse suivante : <https://www.seriously.com/decris-relation-amoureuse-ideale-on-devinera-couple-de-series-preferer>

¹⁶ Pour plus de détails, voir l'annexe 1.

Mais pour entrer pleinement dans le sujet j'ai décidé de commencer par un atelier chanson. Dans cet atelier, les documents étudiés sont des clip-vidéo de chansons d'amour françaises et étrangères. Pour les chansons françaises, j'ai choisi *Pourvu* de Gauvain Sers et *l'Hymne à l'amour*, interprétée par Edith Piaf. La première chanson montre ce qu'une personne recherche chez un futur compagnon. La deuxième chanson montre ce qu'un être qui aime est prêt à faire par amour. La tâche intermédiaire consiste à demander aux apprenants de faire un compte rendu, à la classe et en français, d'une chanson dans leur langue, qui parle d'amour.

1.3.2 L'atelier interview

L'atelier suivant est un atelier « interview ». Grâce à cet atelier, je souhaitais que les apprenants se confrontent aux idées que se font leurs camarades des rapports amoureux. Le but est de pouvoir se situer parmi ces différentes idées. Et ainsi, comprendre qu'il y a plusieurs façons d'appréhender l'amour et les différents rapports que ce sentiment peut engendrer. Après avoir interviewé deux de leurs camarades, la tâche consistait à comparer les réponses des deux interviewés.

1.3.3 L'atelier écriture

Le dernier atelier est un atelier d'écriture dans lequel, l'apprenant va faire le point entre sa propre idée du rapport amoureux et celles des autres. L'objectif grammatical visé étant ici les comparatifs.

2. Les objectifs

Les élèves de cette classe UPE2A sont *a priori* tous là pour atteindre un objectif précis : apprendre le français et s'intégrer le plus vite possible aux cours de leur classe d'affectation aussi appelée CLO¹⁷. Il faut donc leur fixer un certain nombre d'objectifs lexicaux et grammaticaux à atteindre. Leur implication se nourrit de différents facteurs motivationnels. Ces mécanismes sont complexes. Pour simplifier ma démarche, je me suis appuyé sur les travaux de Carol Dweck sur la motivation (Elliot & Dweck, 1988) qui distinguent les buts d'apprentissage (développer ses compétences, acquérir de nouvelles connaissances) et les buts de performance (rechercher un jugement positif sur ses habiletés scolaires).

¹⁷ CLO vaut ici pour classe ordinaire.

2.1 Les objectifs lexicaux

Je voulais que les élèves aient le lexique nécessaire pour savoir faire le portrait moral et physique d'une personne qu'ils aiment. Le but de la séquence étant de parler de leur amoureux ou amoureuse respectif et respective. Comme on peut le voir dans l'annexe 1, les premières heures ont été consacrées à l'élucidation du vocabulaire qui serait indispensable à la bonne compréhension du reste de la séquence. J'ai plus particulièrement choisi d'introduire des adjectifs qualificatifs relativement nouveaux et conceptuels : « déterminé.e » ; « courageu.x.se » ; « romantique » ; « attentionné.e » ; « égoïste » ; « cultivé.e » ; « superficiel.le » tout en m'appuyant sur des adjectifs que les élèves seraient susceptibles de connaître et d'utiliser déjà : « intelligent.e » ; « beau/belle » ; « sporti.f.ve » ; « bavard.e » ; « méchant.e » ne sont que des exemples. On voit par ailleurs très clairement que, à la fin de la séquence, pour la tâche finale, les apprenants ont su réactualiser ces adjectifs en se les appropriant dans des phrases personnelles¹⁸.

2.2 Les objectifs grammaticaux

En ce qui concerne les objectifs grammaticaux, j'ai choisi de réactualiser les auxiliaires être et avoir que les apprenants connaissaient bien. Nous avons travaillé sur le genre des adjectifs – comment former le féminin à partir du masculin. J'ai aussi fait réfléchir les élèves sur la bonne façon de poser des questions en utilisant l'inversion sujet/verbe ceci pour favoriser l'interaction. Enfin, en dernière partie de séquence, nous avons travaillé sur la règle des comparatifs, d'égalité, de supériorité et d'infériorité. Des points que les élèves ont su réactualiser lors de la réalisation des différentes tâches intermédiaires et finale.

2.3 Les objectifs interculturels

Grâce à cette séquence, les apprenants vont découvrir comment les autres pensent les rapports sentimentaux. J'ai choisi d'entrer dans le sujet par un atelier chanson. Les chansons avec leur clip-vidéo peuvent être vus en effet comme des documents « déclencheurs de paroles », du moins peuvent-ils susciter une réaction chez ceux qui les écoutent et regardent. La première chanson montre ce qu'une personne recherche chez un futur compagnon. La deuxième chanson montre ce qu'un être qui aime est prêt à faire par amour. La première chanson est chantée par un garçon alors que la deuxième par une femme. Cette approche permet de confronter deux visions de l'amour hétérosexuel, une vision propre à un garçon et une autre

¹⁸ En annexe 7, vous trouverez des captures d'écran de travaux de quelques élèves de la classe.

propre à une fille. Grâce à l'atelier interview, je souhaitais que les apprenants se confrontent aux idées que se font leurs camarades des rapports amoureux. Le but étant de pouvoir se situer parmi ces différentes idées et comprendre qu'il y a plusieurs façons d'appréhender l'amour et les différents rapports que ce sentiment peut engendrer. C'est aussi le but du dernier atelier. L'atelier écriture qui permet à l'élève de se positionner, de faire le point entre sa propre idée du rapport amoureux et celles des autres. Grâce aux objectifs lexicaux et grammaticaux, les élèves auront toutes les cartes en main afin d'établir des comparaisons dans une pleine approche interculturelle. En effet,

Cette activité séculaire des sciences du langage qu'est l'analyse contrastive est ici à retenir tout en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit pas d'opérer une mise en exergue des points communs ou différents selon les idiomes mais de tisser un lien entre les langues, à montrer les universaux des systèmes qui s'actualisent spécifiquement selon les langues (Auger 2004 :184).

Cette séquence m'a donc permis d'aborder le thème de l'amour et du genre dans une approche interculturelle et plurilingue. Elle fait partie du processus d'éveil et d'éducation interculturelle et plurilingue que l'on peut trouver dans les classes de FLE/S. Emile Durkheim évoque revendique justement ce type d'éducation. Selon lui, en chacun d'entre nous existent deux êtres.

L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes, [...] c'est ce que l'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes, qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie (Durkheim 1922 :12, 13).

Durkheim parle ici des croyances religieuses, des pratiques morales, des traditions nationales ou professionnelles, des opinions collectives de toutes sortes. Leur ensemble forme ce que l'auteur appelle « l'être social » (Durkheim *ibid.*). « Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation » (Durkheim *ibid.*). Le sociologue rappelle que « la transmission des attributs spécifiques qui distinguent les hommes se fait par une voie qui est sociale, [...] c'est l'éducation » (Durkheim *ibid.*). Ainsi, la société nous tire hors de nous-mêmes, nous oblige à compter avec d'autres intérêts que les nôtres, c'est elle qui nous a appris à dominer nos passions, nos instincts, à nous gêner, à nous priver, à nous sacrifier, à subordonner nos fins personnelles à des fins plus hautes (Durkheim 1922 :56). Le sociologue voit en fait dans l'apprentissage d'une langue un effort de décentration car

sans le langage, nous n'aurions pour ainsi dire pas d'idées générales ; car c'est le mot qui, en les fixant, donne aux concepts une consistance suffisante pour qu'ils puissent être maniés commodément par l'esprit. C'est donc le langage qui nous a permis de nous élever au-dessus de la pure sensation ; et il n'est pas nécessaire de démontrer que le langage est, au premier chef, une chose sociale (Durkheim *Ibid.*).

Voyons comment cela s'est vérifié dans la classe que j'ai observée.

3. Sur le chemin de la décentration

Dans cette dernière sous-partie, j'analyserai la façon dont les élèves de l'unité observée ont réagi suite à l'analyse des documents authentiques. Je parlerai des difficultés mais évoquerai aussi de belles réussites. Enfin, une analyse comparative entre le début de séquence et la fin viendra clore mon analyse.

3.1 L'étude des documents authentiques : une source d'obstacles ?

Le chemin pour apprendre à se décentrer est difficile et abrupt. Les difficultés ne manquent pas. En m'appuyant sur la réaction de certains élèves de la classe, j'en évoquerai les détours.

3.1.1 L'indicible : le cas de Yanis

Yanis est un jeune garçon afghan de 11 ans plein de vie et de dynamisme. C'est lui le plus jeune du groupe mais il brille tant par sa vivacité d'esprit que par sa grande maturité. Dès les premières minutes, il a déjà le doigt levé. Toujours avec respect mais avec une certaine impatience, il me fait comprendre qu'il a la bonne réponse et qu'il veut absolument être interrogé. Parfois même, il ne cache pas sa déception de ne pas avoir été invité à donner sa réponse. L'annexe 3 montre deux captures d'écran (séances du 20 janvier et du 03 février 2021) sur lesquelles Yanis agite le bras parfois de façon très dynamique. Force est de constater toutefois que pour l'activité de recherche de chanson d'amour dans sa langue maternelle, Yanis manque intentionnellement de motivation. En effet, la capture d'écran datée du 27 janvier (annexe 3) montre « un Yanis » apathique, démotivé. Il a la tête carrément posée sur le bureau et ne la relève que lorsque je passe derrière lui. Et dès que je suis passé, il adopte de nouveau la même attitude nonchalante. Je remarque évidemment ce changement flagrant dans l'attitude de l'élève. Je le sollicite donc à plusieurs reprises (TP 01 à 06) par le biais de questions qui, du coup, s'accumulent créant ainsi de grands moments de « tirades monologuées » (TP 01 et 03). On en compte pas moins de 7 au TP 01. Le TP 03 étant peut-être l'exemple le plus frappant en la matière. Il compte en effet une quinzaine de questions. J'essaie de susciter l'intérêt de Yanis par des exclamations - j'utilise, notamment deux fois l'interjection « waouh », ou « ils sont beaux ces habits » (TP 03) - tout en essayant de les moduler afin de susciter la curiosité de Yanis. Je tente aussi de lui faire décrire ce qu'il voit : « tu connais ? » ; « ça c'est les habits de ton pays ? » (TP 03). Je tente aussi de l'impliquer émotionnellement en évoquant mes sentiments « ça me ferait plaisir que tu me dises ce qu'elle raconte dans sa chanson » (TP 03).

Malheureusement rien n'y fait et je n'arrive pas à débloquent la parole chez Yanis, qui pourtant, est d'habitude tellement avide de participer aux activités que je propose. Et contrairement à moi, il s'enferme de plus en plus dans un mutisme inquiétant en se contentant de répondre par un bref mouvement de la tête. Il parvient toutefois à produire une phrase en guise de tâche intermédiaire pour cette activité reportée au TP 08 : « elle parle d'amour ». Mais là encore, si l'on regarde (annexe 3) la capture d'écran de son travail de recherche, on se rend compte que la phrase est amputée du reste de sa réflexion et que le travail n'est pas fini : « elle parle d'amour et elle parle... » Cette activité m'a donné matière à réfléchir. Elle montre que les documents authentiques peuvent parfois déclencher des réactions très différentes d'un apprenant à l'autre. Clairement, Yanis a été impressionné d'écouter des femmes dans sa langue chanter l'amour, de les voir aussi habillées en vêtements traditionnels. Rappelons que Yanis vient d'Afghanistan, un pays où les femmes sont limitées dans leur choix de vie, certaines d'entre elles portant même une burka. Se confronter à la réalité de l'Autre, exposée directement dans ce document musical a sans doute fait « trop » pour Yanis qui s'est prostré dans un mutisme étonnant. Le document, n'a pas servi l'interaction. L'approche n'a toutefois pas été vaine, car Yanis, par le biais de ce document authentique s'est exposé à une autre façon de considérer son quotidien et a commencé un processus de décentration.

3.1.2 C'est « haram » !

Sans aller jusqu'au mutisme, une situation de gêne s'est produite lorsque le champ lexical du sexe a été évoqué au moins deux fois durant la séquence. La première fois, lors de la réalisation du quiz internet. En effet, la première question du quiz en ligne demande aux participants de choisir parmi les réponses suivantes : « la détermination, la tendresse, l'humour ou le sexappeal quelles qualités préférerait-on chez son amoureux ou amoureuse ». J'explique aux élèves le sens des mots (TP 10 à 35) pour m'assurer qu'ils comprennent bien la consigne et les mots qu'ils auront à réutiliser par la suite. Lorsque j'en viens au dernier mot : « le sexappeal » j'entends des rires gênés dans la classe et ce, à deux reprises (TP 26 et 30). De longs silences se créent lorsque j'évoque le terme par exemple au TP 27. Ahmed tente d'en savoir plus, mais n'ose prononcer le mot (TP 28). Je le reprends moi-même pour lui éviter l'embarras de le prononcer et en propose une définition (TP 29 et 33). Ahmed évolue dans l'utilisation du terme. Il essaie de le définir au TP 32 : « c'est ça » pour parvenir à le prononcer au TP 34. De même, lorsqu'il s'agit d'expliquer le terme « sexy », une certaine gêne l'emporte. Au TP 36, j'accumule les ponctuations -dans l'ordre : « ah la la » ; « hum » ; « hein » ; « ok ? » ;

« d'accord ? » - comme pour évacuer la gêne provoquée par cette situation. Je parviens tout de même à donner une explication du terme. Ahmed est l'élève de la classe qui montre le plus de curiosité pour ce mot. Il revient d'ailleurs à la charge plusieurs fois encore après mes explications (TP 37 et 39). Ibrahim, quant à lui, semble plutôt gêné d'aborder le thème. Lorsqu'il doit s'exprimer sur le sujet, il bougonne quelque chose d'incompréhensible dans son masque (TP 44). Et lorsque je le questionne à ce sujet, il me répond en arabe par un terme religieux « *Haram* » (TP 62). Dans la culture musulmane, ce qui est « *Haram* » c'est ce qui illégal, illicite, interdit, inviolable, sacré. Selon moi, ici, le recours à la langue arabe est loin d'être anecdotique. Nos deux élèves, même s'ils ne viennent pas du même pays - je rappelle au passage qu'Ibrahim vient d'Algérie et qu'Ahmed du Liban - ils ont en commun l'arabe littéraire qui est étroitement associée à la culture religieuse, que nos deux apprenants partagent aussi. L'arabe est en effet la langue du Coran, celle qu'utilise le Prophète. Il y a presque quelque chose de sacré dans le choix de ce mot. Il s'agit presque d'un emploi superstitieux comme pour conjurer les mots et la pensée occidentale représentée par le mot « sexy ». On assiste ici à ce que j'appellerais un véritable « combat des mots ». Dans ce combat, la tension est palpable. Par ailleurs, Ahmed est de plus en plus hésitant dans ses déclarations. Au TP 52, il avoue devant la classe être amoureux de Malek, une fille de sa classe (TP 56), et ce depuis 15 jours (TP 54). Au TP 60, il définit Malek comme son « amoureuse » - on notera ici l'utilisation du possessif qui montre un certain attachement sentimental de la part d'Ahmed envers cette jeune fille, me reprenant même sur le terme « copine ». En somme, il fait comprendre que c'est du sérieux ! Mais contre toute attente, il se rétracte quelques secondes plus tard après l'évocation du terme « *Haram* ». En effet, au TP 68, il transforme sa relation amoureuse en une relation fraternelle définissant Malek comme « une sœur » et allant même jusqu'à se contredire au TP 66 lorsqu'il déclare qu'elle n'est « qu'une » copine.

Ces séquences choisies nous montrent combien l'exposition aux documents authentiques pour un public de FLE/S peut être source de conflits et de tensions. Les termes rencontrés dans le quiz internet et les activités proposées en lien avec les chansons d'amour en langue maternelle des apprenants attisent les curiosités et intimident l'ensemble de la classe constituée d'adolescents issus d'une même culture - musulmane. Chantal Forestal reconnaît que

lorsqu'on est installé dans la transculturalité, on est simultanément dans un principe d'expansion, un espace de rencontres et de pluralisme, mais inévitablement aussi un espace de conflit des valeurs, que celles-ci soient locales, communautaires ou nationales désinstitutionalisation, déhiérarchisation des œuvres, déréglementation de l'accès aux codes (Forestal 2008 : 395).

Marie Blaise évoque à son tour cette tension car la confrontation amenée par une approche interculturelle en classe « implique des tensions, voire des conflits intérieurs et extérieurs (avec le reste du groupe) qui sont à considérés comme des moteurs d'évolution en même temps que des éléments indispensables à l'apprentissage d'une langue-culture » (Blaise 2008 : 451, 452). L'accompagnement des apprenants par le professeur, qui joue ici son plein rôle d'éducateur, sur le chemin de la décentration est essentiel. Comme le font remarquer Encarnacion Carrasco Perea et Enrica Piccardo,

la prise de conscience de la dimension interculturelle de sa propre biographie et de celle des autres ne va pas de soi. En effet, cette conscientisation nécessite un travail ciblé de la part de l'individu qui doit être dans ce processus accompagné et encouragé par l'institution (Carrasco et Piccardo 2009 :20).

3.2 L'étude des documents authentiques : pour une avancée

Dans cette partie, je me focaliserai sur trois séquences que j'ai trouvées intéressantes à exploiter dans le cadre de mon argumentation.

3.2.1 Pour un contournement de l'obstacle

Idriss ne s'enferme pas dans un mutisme comme Yanis. Il ne revient pas sur les termes qui pourraient lui paraître « choquants » comme le fait Ahmed. Au contraire, avec discrétion, cet élève a fait son travail et effectué sa recherche. Il fait par ailleurs une belle prestation orale devant la classe (TP 72 à 80). Il a trouvé, selon la consigne, une chanson d'amour dans sa langue maternelle, l'arabe. Chose intéressante, la consigne ne précisait pas de quel genre d'amour il s'agissait. Idriss a donc choisi de parler d'un chanteur qui évoque son amour pour son pays, l'Algérie. Les termes qu'il a su relever et traduire de l'arabe en français sont intéressants à cet égard¹⁹. L'Algérie y est dépeinte sous les traits d'une personne, d'une mère plus précisément : « je suis ton fils » ; « tu es une maman ». L'artiste aime éperdument sa patrie. Il utilise une belle comparaison pour évoquer l'Algérie qui est associée à « la prunelle » de ses yeux. Cet amour se traduit par l'emploi d'une série de verbes d'action qu'Idriss a su relever et traduire : « je t'aime tellement » ; « je ne te laisserai jamais tomber » ; « pour toi je sacrifierais ma vie ». Par ces verbes, l'artiste reprend tous les codes de l'amour physique et les transpose dans une relation platonique et symbolique. Même si les sentiments exprimés sont forts et puissants, l'amour décrit dans cette chanson est dépouillé de toute connotation sexuelle. Idriss

¹⁹ Vous pouvez en avoir un aperçu en annexe 5.

est bien conscient du choix qu'il a fait. Et pour m'en rendre compte, je lui laisse l'occasion, a plusieurs reprises (TP 73 et 77) d'expliquer sa démarche. A chaque fois, il insiste bien sur le fait que l'amour dont parle sa chanson est l'amour « de son pays ». Cette présentation révèle chez l'apprenant de réelles capacités d'analyse. Il a été capable d'appliquer ce qu'il a appris à un champ d'application autre que celui appréhendé en salle de classe, à savoir une relation physique et amoureuse. Au de-là de cela, ce travail révèle une réelle envie chez l'apprenant d'établir un compromis entre sa culture d'adolescent d'une part, qui lui imposera peut-être une certaine pudeur à évoquer le sentiment amoureux tel qu'il peut être vécu par deux êtres qui s'aiment et par sa culture religieuse – musulmane –, d'autre part, qui lui dictera que parler de relation amoureuse en public c'est, justement, « *Haram* ». Le travail qu'il propose se place dans un juste milieu et ne déroge pas aux critères établis clairement dans la consigne. Idriss a trouvé au travers de ce travail de recherche le moyen d'établir un compromis entre sa culture et celle présentée dans la salle de classe par le biais des chansons françaises étudiées quelques heures auparavant. On est dans ce que Chantal Forestal décrit comme la notion de transculturel qui « suppose non seulement la communication d'une culture à une autre mais aussi la tension vers un au-delà, un au-delà des appartenances religieuses et des héritages culturels restrictifs, quelles que soient les représentations identitaires. [...] Le transculturel c'est le socio-historique qui émancipe, qui émancipe de l'ethnologisme conservateur » (Forestal 2008 : 397). Ainsi, le cours de langue-culture peut être un lieu d'instruction d'un citoyen d'esprit critique. Il s'agit de créer un espace de rencontres, d'échanges et de confrontation des visions culturelles et des opinions, afin d'ouvrir des possibles qui permettent aux individus liés à des groupes culturels de se construire en sujets par leurs désaccords et leurs accords réfléchis et discutés. L'utilisation du document authentique est au cœur de l'approche interculturelle. Selon Chantal Forestal, cette démarche

doit permettre à l'apprenant-citoyen qui a pu s'informer et discuter pour juger, de construire, à travers plusieurs langues-cultures sa conception du bien ou du bon, du mal ou du mauvais. Pour une bonne vie ou au moins une meilleure vie en commun (Forestal 2008 :401).

3.2.2 L'étude des documents authentiques : source de motivation et d'interaction

L'étude des documents authentiques a suscité de nombreuses réactions au sein du groupe des apprenants. Je me contenterai de rapporter ici les paroles par Ahmed au détour d'une coupure de cours. La sonnerie de la récréation vient de retentir, et Idriss me pose la question si après la récréation, ils doivent revenir en salle informatique. Je lui réponds que oui (TP 81 à

87). A ce moment-là, Ahmed pousse spontanément une exclamation dans un « frarabe » au TP 88 : « la chance *wallah* ! » traduisant tout son enthousiasme pour la séance qu'il vient de passer mais aussi toute sa déception de rejoindre, après la récréation, son cours d'éducation physique et sportive. Son enthousiasme se traduit donc autant par la façon de dire que par le dire lui-même. En effet, Ahmed par sa modulation insiste beaucoup sur le terme « chance ». De même, l'exclamation choisie ici par Ahmed, « *wallah* ! », n'est pas anodine. Cette interjection arabe signifie « pardieu ! » et a valeur de renforcement du caractère impérieux d'une déclaration. L'enthousiasme déclaré d'Ahmed est partagé par l'ensemble de ses camarades. Pour eux visiblement, c'était la première fois qu'ils entraient en salle informatique. D'ailleurs très peu d'entre eux avaient des codes d'accès et il a fallu utiliser ceux du professeur titulaire de l'unité. Tout de suite, j'ai senti une effervescence qui s'est confirmée durant le travail de recherche. A la fin de la séance, les élèves m'ont avoué combien ils avaient aimé travailler en salle informatique et tous ont exprimé le vif désir de me revoir le lendemain matin. Ces « micro-instants captés » sont autant d'indications de la motivation des élèves. D'ailleurs, avant de commencer le troisième atelier, j'ai invité les élèves de la classe à « débriefier » sur la recherche de la semaine précédente pour qu'ils expliquent ce qu'ils ont fait aux élèves qui n'ont pu être présents lors de cette séance-là. Tous ceux qui ont participé à la recherche ont tenu à expliquer ce qu'ils ont fait de façon spontanée : Ahmed TP 91 à 99, Yanis TP 101, Idriss TP 103 et enfin Ibrahim TP 105. Ahmed montre par sa gestuelle qu'il est impatient de raconter aux autres ce qu'il a fait (TP 91, 108 et 112). D'ailleurs c'est lui qui va détailler le plus ce qu'il a fait : il a écouté une chanson en arabe (TP 91), qui parle d'amour (TP 98 et 99), et il a écrit en français (TP 107). A la question « c'était bien ? » (TP 114), il répond par « c'était très bien » (TP 115) qu'il n'hésite pas à mettre en relief par sa modulation. Tous expriment aussi leur appréciation (TP 123, 129 et 133).

Ainsi, la recherche d'une chanson d'amour dans leur langue maternelle a permis aux apprenants de faire le lien entre les apprentissages et leur langue-culture. Ils se sont sentis investis d'une mission : celle de faire connaître un bout de leur culture aux autres apprenants. Cela a contribué dans une large mesure à motiver les apprenants en les impliquant dans l'apprentissage de la langue. En fait, dans l'atelier 2, je n'ai pas fait cours. J'ai laissé libre cours aux élèves et à leurs choix pédagogiques. Et comme on vient de le voir, cette recherche à amener à des moments de pure interaction. Marie Blaise encourage les professeurs à créer dans leur salle de classe « un contexte authentique dans lequel la langue et son apprentissage représentent le vecteur commun qui nous réunit en un groupe de travail mais aussi en un groupe de personnes

d'origines, d'âge et d'expériences divers » (Blaise 2008 : 452). En effet, on apprend une langue pour communiquer avec ceux qui nous entourent sur nos besoins, nos désirs, nos sentiments, nos pensées, nos sensations, nos rêves et idéaux. On apprend une langue pour enrichir et élargir notre bagage culturel. Une implication personnelle est donc nécessaire pour faire du groupe-classe une situation réelle de communication. Marie Blaise conclut :

Le groupe offre ainsi un espace authentique de communication et d'investissements affectifs de la langue en apprentissage [...]. Donner à la langue cible cette dimension concrète, lui donne du sens. Un sens qui fait lien entre la vie des apprenants et leur apprentissage (scolaire, universitaire, FLE, adulte) et un sens qui crée des liens entre l'apprenant et les autres, entre lui et le monde dans lequel il vit (Blaise 2008 : 453).

Cette séquence montre que l'authenticité favorise l'authenticité.

3.2.3 Une approche plurilingue : l'exemple d'Anouch

Je suis convaincu que le recours à la langue maternelle peut faire avancer les élèves dans leur apprentissage de la langue-culture. C'est aussi pour cela que dans ma séquence, j'ai prévu que les élèves puissent s'appuyer sur des documents authentiques dans leur langue. Prenons le cas d'Anouch. Jusqu'à présent Anouch s'est faite très discrète. Mais elle comprend vite et bien. Pour aider Anouch qui, par manque de vocabulaire lors de la toute première séance, se retrouve totalement paralysée et n'arrive pas à répondre, je n'hésite pas à lui demander de recourir à une autre langue de son répertoire (TP 141). Anouch réussit alors à formuler une réponse tout à fait cohérente en anglais : « they're always playing football » (TP 142). En toute fin de séquence, je remarque, qu'Anouch a recours de nouveau à l'anglais mais aussi au turc pour s'expliquer à elle-même le phénomène grammatical des comparatifs²⁰. En effet comme le montre la capture d'écran, Anouch a écrit l'équivalent du comparatif d'égalité en anglais et en turc en dessous de la forme française. J'ose imaginer que les situations d'enseignement où les apprenants ont eu recours à leur langue maternelle - ou issue de leur biographie langagière, leur ont donné une méthodologie, comme une sorte de démarche pédagogique à adopter lorsqu'ils en auraient besoin pour plus tard. Clairement, Anouch s'appuie sur son répertoire langagier pour avancer en français. Elle a compris comment se servir de ses acquis langagiers pour progresser. Cette analyse rejoint tout à fait les conclusions de Véronique Castellotti et de Danielle Moore. Selon elles, grâce à l'exploitation de documents authentiques en classe dans leur langue maternelle, « les élèves réussissent un mouvement de décentration qui leur permet de mettre en place des

²⁰ Voir la capture d'écran en annexe 6.

hypothèses de fonctionnement différencié » (Castellotti et Moore 2002 :17). La mise en œuvre des activités proposées en classe a permis Anouch de réactiver des connaissances antérieurement acquises pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux. On vise ainsi chez l'apprenant la construction de compétences qui dépassent le cadre d'une langue ou de l'autre, pour faciliter les passages entre les différents apprentissages.

En somme, les approches plurilingues et interculturelles décloisonnent les processus et les apprentissages. Elles permettent aux élèves d'intégrer plus facilement de nouveaux concepts et participent de leur formation linguistique et culturelle. L'utilisation des documents authentiques dans ce cadre est fondamentale car elle ouvre la porte sur un champ de connaissances inépuisable et inépuisé. Véronique Castellotti et Danièle Moore reconnaissent que les enseignants et l'institution devraient appréhender « la pluralité des langues [...] et le plurilinguisme [...] comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice [...] dans le domaine des langues et de leurs enseignements » (Castellotti et Moore 2002 :6). Elles remarquent par ailleurs que

L'enseignement des langues reste envisagé le plus souvent sinon sur le mode de la stricte séparation, du moins sur celui de l'ignorance mutuelle, ce qui est renforcé par l'organisation institutionnelle de la plupart des systèmes éducatifs européens qui fonctionnent sur le principe du cloisonnement disciplinaire (Castellotti et Moore 2002 :16).

3.3. La conclusion

Pour conclure mes analyses, j'aimerais maintenant évaluer la progression des élèves. Pour cela, je souhaite comparer leur vision des rapports garçons/filles entre la première et la dernière séance de la séquence. J'ai noté une évolution dans la vision que les apprenants avaient des relations entre filles et garçons. En effet, l'activité initiale dite de « remue-méninge » a permis aux apprenants de parler de leur vision du genre et de l'amour, de parler de leurs rapports filles/garçons. Je note que les réponses sont très stéréotypées : tenue, comportement, pratiques sportives tout y passe pour ainsi dire. Par exemple, pour les garçons, les filles sont vues, d'un point de vue des normes sociales et genrées, sous un angle positif : elles ne font ni des bêtises, ni la bagarre (TP 153-156). Un des apprenants fait référence à leur superficialité lorsqu'il évoque le maquillage ou leur coiffure (TP 216-225). D'un autre côté, on note une cristallisation en ce qui concerne les garçons. Eux font des bêtises (TP 156-163). Les filles quant à associent les garçons à la pratique du sport, le foot plus particulièrement (TP 199-205). A la fin de la

séquence, et après avoir été exposés à des documents authentiques tout au long de la séquence, les avis des élèves sont plus nuancés et différents. Les garçons et les filles ont su écrire sur ce qu'ils attendent de leur partenaire en amour. Si l'être aimé est encore une fois cristallisé car il n'a pas été question pour eux de parler de défauts, les élèves ont su l'évoquer tout en mobilisant les ressources vues en classe. Ils évoquent des qualités physiques, morales et intellectuelles²¹. Les filles deviennent à leur tour, comme les garçons, « sportives » (production de Yanis). Elles sont « sérieuses » et « intelligentes » (production d'Idriss). Il est intéressant de voir que Yanis envisage d'être avec une amoureuse « française ». Les garçons, pour Anouch, restent « sportifs » mais se doublent de gentillesse.

J'ose espérer que l'analyse que j'ai proposée à partir des documents authentiques aura pu changer les représentations des élèves de la classe. Véronique Castellotti et Daniëlle Moore rappellent qu' « analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes [...]. Autrement dit, il s'agit de rendre intelligible ce qui est nouveau ou étranger et de permettre une meilleure communication en offrant des outils communs d'analyse des événements » (Castellotti et Moore 2002 :8).

²¹ Voir les captures d'écran des productions des élèves en annexe 7.

CONCLUSION

L'apprentissage des langues vivantes – en l'occurrence, le FLE/S - est important pour permettre aux individus d'établir des contacts avec les représentations d'autres cultures et d'autres sociétés. Cela ouvre la porte à la découverte de nouvelles mentalités et modes de vie, et par conséquent, permet une remise en question de sa propre vision du monde. C'est bien plus qu'une simple acquisition des compétences linguistiques. C'est la découverte de l'Autre : d'une langue certes mais faisant partie d'un système culturel. La maîtrise des situations interculturelles est un gage d'intégration. En effet, grâce à la reconnaissance et au maniement de ces situations, l'individu possède les usages sociaux partagés dans la communauté qui lui seront utiles pour vivre dans la société où il est arrivé. J'ai essayé de démontrer que l'utilisation des documents authentiques permettaient une immersion totale dans la culture de l'Autre. Ils constituent effectivement une porte ouverte sur le monde et le quotidien des autres personnes avec qui nous partageons notre espace de vie. J'ai retenu que la démarche interculturelle ne se place pas uniquement dans l'enseignement de la langue de communication, mais aussi dans une dimension de formation citoyenne. C'est faire avec l'Autre de manière collective en vue d'un objectif commun, et cela vient à la fois épauler et prolonger la formation en l'ouvrant sur la longue durée. L'idée de formation est fortement marquée dans la pensée de Josette Virasolvit car « former des citoyens responsables, solidaires, attentifs à la culture d'autrui [...] peut être ainsi parfaitement intégré au reste du processus d'apprentissage, sans pour autant minorer la place de la langue » (Virasolvit 2013 :80). L'approche interculturelle mobilise au-delà de chaque individu ou au-delà des rapports entre individus. Il a impliqué pour ma part d'adopter une posture professionnelle décentrée. Par mon travail modeste, j'ai essayé de proposer aux participants un cadre d'action commune et de coopération reposant sur des motivations profondes. A l'avenir, j'espère me former plus afin de gagner en expérience, expérience qui le sera fort utile dès la rentrée prochaine avec ma prise de fonction en tant que professeur titulaire d'une classe d'UPE2A. Cette étude m'a donné envie de poursuivre mes travaux de recherche et j'espère que ma réflexion pourra aboutir à un sujet de thèse. J'augure donc que la formation que je recevrai m'apprendra à distinguer la distanciation, l'implication, l'engagement.

BIBLIOGRAPHIE

La culture :

La culture :

Bastide, R., [1971], *Anthropologie appliquée*, Paris : Payot.

Chanson, P., *De l'invention de la culture à l'interculturalité*, in Suter, P., Bordessoule-Gilliéron, N., Fournier-Kiss, C., [dir.], *Regards sur l'interculturalité, un parcours interdisciplinaire*, Lavis, Métispress, 2016, p. 27-53.

Kardiner, A., *The individual and his society. The Psychodynamics of Primitive Social Organization*. New York : Columbia University Press ; trad. Franç. T. Prigent [1969]. *L'individu dans la société. Essai d'anthropologie psychanalytique*. Paris : Gallimard.

Levi-Strauss, C., [1958], *Anthropologie structurale (I)*. Paris: Plon; rééd. [1974].

Mainetti, V., [2016], *Diversité culturelle et droit international*, in Suter, P., Bordessoule-Gilliéron, N. & Fournier Kiss, C., [dir.], *Regards sur l'interculturalité, un parcours interdisciplinaire*, Lavis, Métispress, 2016, p.139-165.

Terray, E., « *La vision du monde de Claude Lévi-Strauss* », *L'Homme* [En ligne], 193 | 2010, mis en ligne le 29 janvier 2012, consulté le 11 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/24346> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lhomme.24346>, consulté le 12/04/21.

Tylor, E., [2010 (1871)] : *Primitive Culture, Research into the development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*, 2 vol. Charleston (SC) : Nabu press.

La culture et le langage :

Berthelie, R., [2005/3], *Langue(s) Langage(s) Parole(s). VST – Vie sociale et traitement*, 2005/3, n°87, p.42-51.

[CNDP-CRDP], Académie de Paris, repéré à l'adresse : <http://crdp.acparis.fr/parcours/fondateurs/index.php/category/babel>, consulté le 11/04/21.

Genèse, 11, *La Bible de Jérusalem*.

Le multiculturalisme :

Dhume Fabrice, [2012], « *Multiculturalisme/multiculturel* », in LAACHER S. (dir), *Dictionnaire de l'immigration en France*, Paris, Larousse.

Doytcheva, M., [2005], *Le multiculturalisme*, Repères n°401, Paris, La découverte.

Savidan, P., [2009], *Le multiculturalisme, Que sais-je*, Paris, PUF.

L'interculturel :

Alvarez, G., [1990], *Le défi de l'interculturel*, in *Langues et linguistique*, n°16, Québec, Université de Laval.

Conseil de l'Europe, [2000]. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

Porcher, Louis, *Le même et l'Autre : préface à la troisième édition*, in Abdallah-Preteuille, M., [1996], *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos, [p.VIII].

Schulte-Tenckhoff, I., [2016], *L'interculturel en contexte...anthropologique*, in Suter, P., Bordessoule-Gilléron, N., Fournier-Kiss, C., [dir.], *Regards sur l'interculturalité, un parcours interdisciplinaire*, Lavis, Métispress, p.139-165.

Suter, P., Bordessoule-Gilléron, N., Fournier-Kiss, C., [2016], *Mondes multiples, approches plurielles*, in Suter, P., Bordessoule-Gilléron, N., Fournier-Kiss, C., [dir.], *Regards sur l'interculturalité, un parcours interdisciplinaire*, Lavis, Métispress, 2016, p.9-23.

L'approche interculturelle en classe de langue vivante

Abdallah-Preteuille, M., [1997], *Pour une éducation à l'altérité*, In *Revue des sciences de l'éducation : L'éducation dans une perspective planétaire*, vol.23, n°1, pp.123-132.

Abdallah-Preteuille, M., [1986], *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.

Akkari, A., Broyon, M-A., [2016] *La prise en compte de la diversité culturelle dans une école globalisée*, in Suter, P., Bordessoule-Gilléron, N., Fournier-Kiss, C., [dir.], *Regards sur l'interculturalité, un parcours interdisciplinaire*, Lavis, Métispress, p. 165-183.

Beacco, J-C., [2000], *Les dimensions culturelles de l'enseignement de langue*, Vanves, Hachette, [version numérique].

Blanchet, Ph., [2007], *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*. In *Synergies Chili*, n°3, pp. 21-27.

Bruno-Roux, G., Soler-Millan, G., [2017], *L'interculturalité en cours de FLE, réalité ou défi ?*, III coloquio internacional sobre interdisciplinidad en la formación del licenciado en lenguas extranjeras [CIFLEX], pp.250-270.

Kandeel, R., [2013], *L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle en français langue-culture étrangère*. In *Synergie Chili*, n°9, pp. 75-86.

Virasolvit, J., [2013], *Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios*, In *Synergies Chine*, n°8, pp.65-81.

Sur les documents authentiques :

Les documents authentiques

- Abe, D., Carton, F-M., Cembalo, M., Regent O., [1979], *Didactique et authentique : du document à la pédagogie*, Mélanges, CRAPEL, p.1-14. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-10-1-1.pdf>, consulté le 22/04/21.
- Aslim-Yetis, V., [2010], *Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE*, Synergies Canada, n°3.
- Boulton, A., [2009], *Documents authentiques, oral, corpus, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, Mélange, CRAPEL, n°31, p.5-13. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-1-1.pdf>, consulté le 21/04/21.
- Carette, E., [2009], *Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique de langues*, Mélanges, CRAPEL, n°31, p.273-286. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-17-1.pdf>, consulté le 24/04/21.
- Carton, F., [2009], *Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique de langues*, Mélanges, CRAPEL, n°31, p.273-286. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-17-1.pdf>, consulté le 24/04/21
- Chambers, A., [2009], *Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, Mélanges CRAPEL, n°31, p.15-33. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-2-1.pdf>, consulté le 21/04/21.
- Cuq, J-P., [2009], *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE-international, Paris.
- Debaisieux, J-M., [2009], *Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour le didactique du FLE, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, Mélanges CRAPEL, n°31, p.35-56. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-3-1.pdf>, consulté le 19/04/21.
- Drago, L., [2009], *Le web comme corpus : documents authentiques et exploitation en FLE, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, Mélanges CRAPEL, n°31, p.237-257. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-15-1.pdf>, consulté le 20/04/21.
- Duda, R., Laurens, J-P., Remy, S, [1973], *L'exploitation didactique de documents authentiques, Mélanges pédagogiques*, CRAPEL. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-4-1-1.pdf>, consulté le 21/04/21.
- Esch, E., King, A., [1993], *Monsieur Dumas, qui c'est ? Documents authentiques et appropriation du rôle de destinataire par les apprenants*, Mélanges, CRAPEL, p.83-97. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-21-10-1.pdf>, consulté le 22/04/21.
- Lherete, A., [2010], *Le document authentique en classe de langue*, Journée des langues CDDP33, p.1-15. Disponible en ligne : <https://anglais-pedagogie.web.ac>

grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/le_document_authentique_alherete_jdl2010.pdf, consulté le 19/04/21.

Mangiante, J-M., [2009], *Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique de langues*, Mélanges, CRAPEL, n°31, p.273-286. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-17-1.pdf>, consulté le 24/04/21.

Parpette, C., [2009], *Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique de langues*, Mélanges, CRAPEL, n°31, p.273-286. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-17-1.pdf>, consulté le 24/04/21.

Dictionnaire le Robert, [1996], *Le Robert Quotidien*, Paris.

Robert, J-P., [2002], *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.

Sadiqui, M., [2012], *Un nouveau support en classe de FLE dans le secondaire au Maroc, Enseignement, apprentissage du FLE/FLS à travers le monde : un paradigme en construction*, Mélanges CRAPEL, n°34, p.35-44. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-35-4-1.pdf>, consulté le 19/04/21.

L'interculturel et les documents authentiques

Adami, H., [2009], *Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, Mélanges, CRAPEL, n°31, p. 159-172. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-10-1.pdf>, consulté le 22/04/21.

Alloyeau, J., [2013], *L'interculturalité en cours de Français Langue Etrangère (FLE) : d'une approche générale à un cas particulier, Estonie*, Saarbrücken, éditions universitaires européennes.

Caws, C., [2009], *Contexte et culture en enseignement du FLS : de la création d'un corpus à son exploitation didactique, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, Mélanges, CRAPEL, n°31, p205-222. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-13-1.pdf>, consulté le 24/04/21.

Couto Silva, K., [2015], *Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE*, In *Revistas Letras Raras*, Vol.4, Ano 4, n°1.

Deluigi, P., Roggo, N., [2016], *L'emploi de la presse dans l'enseignement de l'anglais à l'école professionnelle*. Mémoire de Master professionnel en didactique de l'anglais, HEP, Vaud.

Duda, R., [2009], *Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage, Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique de langues*, Mélanges, CRAPEL, n°31, p.273-286. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-17-1.pdf>, consulté le 24/04/21.

Hedaywa, J., Sarouk, S., [2013], *Le rôle des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, In *Tishreen University Journal for*

Research and Scientific Studies – Arts and Humanities Series, vol.35, n°2, p. 255-264. Disponible en ligne : <https://docplayer.fr/20807077-Le-role-des-documents-authentiques-dans-l-enseignement-apprentissage-du-francais-langue-etrangere.html>, consulté le 19/04/21.

Kramersch, C., [1990], in Lafayette R. C., *Culture et enseignement du français*, Didier Érudition, Paris.

Tyne, H., [2009], *Corpus oraux par et pour l'apprenant, Des documents authentiques oraux aux corpus: questions d'apprentissage en didactique des langues*, Mélanges CRAPEL, n°31, p.91-111. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-6-1.pdf>, consulté le 22/04/21.

L'éducation interculturelle :

Sur l'éducation :

Auger, N., [2004], *Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes, Enseigner le français à l'heure actuelle, enjeux et perspectives, Etats généraux de la francophonie*, actes du 5e congrès Panhellénique des professeurs de français (2-5 décembre 2004), C. Voulgaridis (dir.), Athènes, pp.179-191, disponible en ligne : <http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/res/approchesinterculturellescontrepoids.pdf>, consulté le 25/05/21.

Blaise, M., [2008], *De la pluralité à la transculturalité, l'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ?*, 2008/4, n0152, pp. 451-462, Cairn.info, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-451.htm>, consulté le 16/06/21.

Byram, M., [1992], *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier, Paris.

Carrasco, E., Piccardo, E., [2009], *Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant*, lidil, 39/2009, disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/267042672_Carrasco_Perea_E_Piccardo_E_Plurilinguisme_cultures_et_identites_la_construction_du_savoir-etre_chez_l_enseignant, consulté le 24/05/21.

Castellotti, V., Moore, D., [2002], *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, DGIV - Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe, [2001], *CECRL*, Strasbourg, disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, consulté le 13/06/21.

Durkheim, E., [1922, 2006], *Éducation et sociologie*, Librairie Félic Alcan, Paris.

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12.

Fauray M., 2009, *Que signifie être chercheuse. Du désir d'objectivité au désir de réflexivité*, in Brière L., Lieutenant-Gosselin M. & Florence Piron F. (Eds), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?*, Québec, Québec : Editions Science et Bien Commun. Disponible en accès libre : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/faury/>

Forestal, C, [2008], *L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ?*, in ELA : étude de linguistique appliquée, 2008/4, n°152, pp.393-410, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-393.htm>, consulté le 25/05/21.

Soler-Millàn, G., Bruno-Roux, G., [2017], *L'interculturalité en cours de FLE, réalité ou défi ?*, III colloqui internacional sobre interdisciplinarièd en la formaciòn del licenciado en lengüas extranjeras [CIFLEX], (2-4 de novembre de 2017), disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/324162715_L'interculturalite_en_cours_de_FLE_re_alite_ou_defi, consulté le 25/05/21.

Zarate, G., [1993], *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

Sur les stéréotypes et les représentations

Amossy, R., Herschberg-Pierrot, A., [2014], *Stéréotypes et clichés*, Armand Colin, Paris.

Porcher, L., [1995], *Le français langue étrangère*, Hachette, Paris.

SITOGRAPHIE

Sur les données statistiques liées à l'immigration, disponible en ligne : <https://www.unhcr.org/fr/aperçu-statistique.html>, consulté le 07/06/21.

Sur la législation concernant l'utilisation des documents authentiques en classe, disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/05/menj0901120x.html>, consulté le 07/06/21.

Sur l'immigration : rapport sur les migrations en Auvergne-Rhône-Alpes, [novembre 2020], disponible en ligne : <https://ceser.auvergnerhonealpes.fr/avis-et-contributions/les-migrations-en-auvergne-rhone-alpes>, consulté le 07/06/21.

ANNEXES

Annexe 1 – séquence proposée aux élèves (guide du professeur)

1^{er} atelier : CO/CE/EE/EOC – Un garçon et une fille qui parlent d’amour

Analyse de la chanson de Gauvain Sers « Pourvu »

<https://www.youtube.com/watch?v=AiIktOL8lwA>

Objectif phonétique : reconnaître des mots dans un exercice de discrimination auditive

Objectif lexical : des adjectifs qualificatifs

Objectif grammaticale : révision des auxiliaires être et avoir ; le genre des adjectifs

Objectif interculturel : comment un garçon et une fille parlent de leur amour ; essayer de se mettre à la place des autres grâce à un travail de projection fictionnelle.

a- Activité de remue-méninge

Écrire au tableau : « *comment te sens-tu avec les filles/les garçons ?* »

Le professeur écrit au tableau les propositions des élèves ET les inscrit au tableau

b- CO : chanson Pourvu de Gauvain Sers

Consigne : *Remplis les trous en écoutant la chanson*

Le professeur fait écouter la musique et écrit les propositions des élèves au tableau

Sur la base des trouvailles, essayer de faire chercher aux élèves l’implicite de la chanson

Tâche intermédiaire : **En 2 lignes, écris ce que raconte le chanteur dans cette chanson.**

.....
.....
.....
.....

c- CO : Écoute de l’Hymne à l’amour d’Édith Piaf : <https://youtu.be/s1DrdsSvTzU>

Consigne : *Quels sentiments la chanteuse exprime-t-elle?*

Lis les phrases suivantes

- | | | |
|---|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1. Je me fous du monde entier en blonde | 2. J'irais jusqu'au bout du monde | 3. Je me ferais teindre |
| 4. J'irais décrocher la Lune | 5. Je ferais n'importe quoi | 6. Peu m'importe les problèmes |

Associe une phrase (chiffre) à un adjectif (lettre) de la liste suivante :

a. courageuse

e. gentille

- | | |
|-------------|-----------------|
| b. bavarde | f. contente |
| c. méchante | g. déterminée |
| d. sportive | h. intelligente |

Tâche intermédiaire : Ecris trois phrases en décrivant la femme de la chanson.

.....

.....

.....

.....

.....

d. Activité grammaticale : le genre des adjectifs.

Comment former le féminin à partir du masculin ; différence phonétique.

Activité recherche en salle informatique (activité visée : EOC): recherche une chanson, un texte, un poème d’amour que tu aimes et qui décrit une fille ou un garçon. La prochaine fois, tu la présenteras en quelques mots devant la classe.

2^e atelier : des qualités et des défauts (CE/EE)

Élaboration d’un questionnaire pour interview des camarades et interview des camarades en situation authentique

Objectif lexical : des adjectifs (qualités et défauts)

Objectif grammatical : les mots interrogatifs

Objectif interculturel : se confronter à la vision de l’autre en questionnant et en confrontant

a. 10 minutes Activité de Remue-méninge

Le professeur écrit au tableau : « *des qualités et des défauts que vous connaissez en amour* »

Puis il écrit les différentes propositions en divisant le tableau en deux parties (d’un côté les défauts, de l’autre les qualités)

b. 30 minutes (CE)

Consigne : Associe le bon adjectif à sa bonne définition

- | | | | | |
|-----------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| 1. Têtu | 2. Courageux | 3. Romantique | 4. Attentionné | 5. Égoïste |
| 6. Tendre | 7. Superficiel | 8. Bavard | 9. Cultivé | 10. Beau/belle |
| | | | | 11. Musclé(e) |

- A. Personne dont le corps est sculpté par l'activité sportive
- B. Personne qui parle tout le temps
- C. Personne qui est excessivement attachée à ses opinions. N'admet jamais ses torts
- D. Personne gentille, à l'écoute des besoins des autres
- E. Personne qui n'a pas peur du danger
- F. Personne qui ne pense qu'à soi
- G. Personne qui aime les câlins et les témoignages d'affection
- H. Personne que l'on trouve agréable à regarder
- I. Personne qui aime lire, apprendre et d'instruire
- J. Personne qui aime passer de bons moments en amoureux

c. **30 minutes Quiz à réaliser depuis le site (CE) :**

<https://www.seriously.com/decris-relation-amoureuse-ideale-on-devinera-couple-de-series-prefere>

d. **1 heure (EE)**

Consigne : En groupe de deux, réalisez maintenant un questionnaire à poser à des amis ou des camarades sur le thème « décris ton amoureux ou amoureuse ? » tu utiliseras des qualités et des défauts.

Pose tes questions aux moins à deux amis ou camarades et écris leurs réponses.

e. **30 minutes Quiz à réaliser depuis le site (CE) :** <https://www.seriously.com/decris-relation-amoureuse-ideale-on-devinera-couple-de-series-prefere>

f. **30 minutes (EE)**

Consigne : Réaliser un questionnaire à poser à des amis ou des camarades sur le thème « décris ton amoureux ou amoureuse ? » tu utiliseras des qualités et des défauts.

Pose tes questions aux moins à deux amis ou camarades et écris leurs réponses

3^e atelier : Comparer et analyser (EE)

Atelier d'écriture.

Objectif grammatical : la comparaison

Objectif interculturel : se confronter à la vision de l'autre ; réaliser qu'il peut y avoir différentes façons d'aimer ; que l'on attend tous des choses différentes des êtres que l'on aime.

a. **30 minutes activité grammaticale**

LES COMPARATIFS

A quoi ça sert ?

Le comparatif et le superlatif sont employés pour établir une **comparaison**. On parle de « degrés de comparaison ». En français, il y a plusieurs degrés de l'adjectif : les comparatifs **d'infériorité (moins)**, **d'égalité (comme = pareil)** et de **supériorité (plus)**.

Consigne : Associe chaque exemple aux 3 comparatifs (infériorité ; égalité ; supériorité)



1. Claire est aussi rapide que Cloé =
2. Marie est plus rapide que Cloé et Claire =
3. Claire et Cloé sont moins rapides que Marie =

A retenir =

L'adjectif **s'accorde** normalement **en genre** (masculin/féminin) **et en nombre** (singulier/pluriel) avec le **nom** auquel il se rapporte.

b. 30 minutes (EE)

Consigne : Compare l'amoureux ou l'amoureuse de tes deux amis ou camarades. Que remarques-tu ?

.....
.....
.....
.....
.....

c. 30 minutes (EE)

Tâche finale : Écris un texte où tu décriras ce que tu attends de ton amoureux ou amoureuse. Utilise des qualités et des défauts, les comparatifs.

Annexe 2 - Organisation spatiale de la salle de classe



Annexe 3 – Documents concernant les travaux de Yanis

Quelques captures d'écran montrant Yanis, tout à fait sur la gauche, cherchant à donner une réponse en agitant le bras

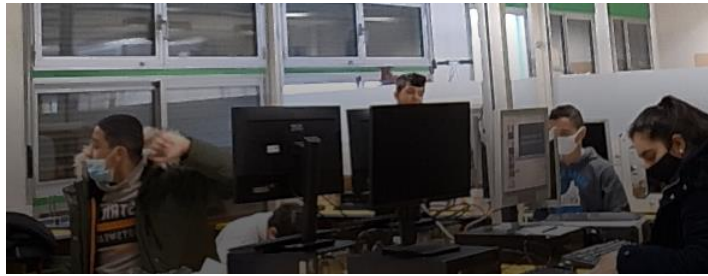


Séance du 13 janvier 2021

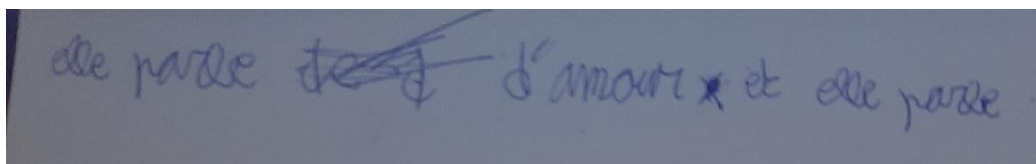


séance du 03 février 2021

capture d'écran du 27 janvier, lors de la recherche de la de la musique d'amour dans la langue maternelle des apprenants. Yanis, au milieu de la photo, montre des signes de lassitude.



Séance du 27 janvier 2021



Travail de Yanis lors de sa recherche d'une chanson qui parle d'amour dans sa langue maternelle

Annexe 4 : transcriptions des séquences analysées

Liste des participants :

Professeur-stagiaire (Sebastian) – P
Professeur – P2
Ahmed
Mohamad
Abdul
Idriss
Ibrahim
Mila
Anouch
Yanis

TP	Initiale / prénom	Énoncé
01	P	T'as trouvé Yanis ↑ : c'est ça la chanson ↑ (<i>Yanis hausse des épaules</i>) : non ↑ : tu connais pas ↑ (<i>Yanis fait non de la tête, P clique sur la souri et cherche avec Yanis et prononce des titres de chansons</i>) et celle-là : tu crois ↑ tu comprends ça Yanis ↑ (<i>Yanis fait oui de la tête</i>) : tu veux écouter celle-là ↑ Après tu me racontes ce qu'elles disent : d'accord ↑ (<i>Yanis fait oui de la tête</i>) Allez ↓
02	P	Alors Yanis ↓ (<i>redresse la tête du bureau</i>) ah la la ↓ (<i>P regarde l'écran</i>) XXX elle chante fort hein ↑ (<i>P s'éloigne et Yanis fait retomber sa tête sur le bureau</i>)
03	P	(<i>P revient vers Yanis et tente de lui faire trouver une chanson</i>) Et là ↑ ils parlent afghan ↑ tu comprends ce qu'ils disent ↑ (<i>Yanis fait oui de la tête – Idriss se penche sur son camarade et essaie de l'encourager à son tour</i>) : tu la connais cel'là ↑ tu connais cette chanson ↑ : oui ↑ tu veux qu'on écoute ↑ ça me ferait plaisir que tu me dises que ce qu'elle raconte dans sa chanson ↓ d'accord ↑ tu veux qu'on l'écoute ↑ allez ↓ on l'écoute (<i>P écoute la chanson avec Yanis</i>) :::: wao ::uh ↓ ça c'est les habits de ton pays ↑ (<i>Yanis fait oui de la tête</i>) wao ::uh ↓ :::: c'est en Afghanistan ↑ (<i>P montre du doigt l'écran et Yanis fait oui de la tête</i>) :::: wao : uh ↓ ils sont beaux les habits hein ↑ :::: c'est be :::::au ↓ :: tu comprends c'qu'elle chante ↑ : (<i>Yanis fait non de la tête</i>) non ↓ tu comprends pas ↓ :: c'est fini ↓ :: (<i>P recherche une autre chanson sur le moteur de recherche</i>) est-c' que tu comprends ça là ↑ : tu connais ↑ (<i>Yanis fait oui de la tête</i>)

04	Yanis	Un peu
05	P	<u>Un</u> peu :: et celui-là ↑ ça c'est de l'afghan ↑ :: chut : Abdul ↓ moins fort ↓ (<i>P s'éloigne</i>)
06	P	(<i>P se rapproche de Yanis et lit ce qu'il a écrit</i>) elle parle d'amour ↑ : c'est cel'là comme chanson que tu veux ↑
07	P	(<i>la classe est réunie dans une autre salle pour écouter les élèves rapporter le fruit de leurs recherches</i>) Alors ↓ vas-y Yanis ↑ : est-ce que tu veux bien heu nous lire hum ce que tu as fait ↑ Yanis ↓ (<i>en montrant la classe</i>) : pour tes camarades ↓ : tu veux nous lire ↑ (<i>P tend la feuille à Yanis</i>) tiens : viens : viens (<i>Yanis se lève et se positionne face à la classe</i>) voilà : mets-toi là : (<i>P montre là où Yanis doit venir</i>) et tu parles bien fort : d'accord ↑ : alors : ↓ de quoi elle parle ta chanson ↑ vas-y : bien FORT Yanis : (<i>hochement de la tête</i>)
08	Yanis	Elle parle d'amour (<i>P hoche la tête en signe d'encouragement</i>)
09	P	C'est bien : donc : ça c'était ce que tu as :: marqué sur ta chanson : ok ↑ : c'est bien :

TP	Initiale / prénom	Énoncé
10	P	Très bien vas-y Ahmed (<i>en le montrant du doigt</i>)
11	Ahmed	Quelle est : la quelité prine :cipale de ton part : unaire ↑
12	P	Alors : partenaire ça veut dire quoi ↓ ça veut dire <u>AMOUREUX</u>
13	Ahmed	<u>AMOUREUX</u>
14	p	Alors : quelle est la qualité principale de ton partenaire ↑ : pour toi : de ton amoureux : c'est quoi la qualité principale ↑ pour vous ↑
15	Ahmed	Le cœur ↑
16	P	Alors : vous avez : (<i>en levant le pouce en l'air</i>) vous avez quoi ↑ : <u>l'humour</u> :
17	XXX	<u>L'humour</u>
18	P	On a vu l'humour c'était quoi : ahahahaha : il fait rigoler : il dit des blagues : ensuite qu'est-ce qu'on a ↑

19	Ahmed	Intelligent
20	P	L'intelligence (<i>en tournant le majeur autour de la tempe</i>) : OK
21	Ibrahim	Courageux
22	P	(<i>se tournant vers Ibrahim</i>) Ensuite on a la détermination : la détermination : c'est comme le courage : LA DETERMINATION : CEST COMME LE COURAGE : on a quoi aussi ↑
23	Ahmed	Messieur : la den :tresse (<i>en prenant la parole tout en levant la main</i>)
24	P	La tend :resse : ça veut dire quoi ↑ faire des câlins (<i>en caressant sa main</i>) <u>ok</u> ↑
25	Ahmed	<u>De :s xxxx</u>
26	XXX	<u>Rires gênés</u>
27	P	Et ensuite : on a quoi aussi ↑ :: l :e ↑ :::
28	Ahmed	Le :: c'est quoi ça messieur ↑
29	P	Le sexappeal : qu'est-ce que c'est ça :: <u>hou</u> (<i>P met ses mains sur les hanches</i>)

30	XXX	<u>Rires gênés</u>
31	P	C'est quoi :: c'e :st : on est beaux : d'accord ↑
32	Ahmed	C'est ça messieur ↑
33	P	Sexappeal : ça veut dire est-ce que t'es beau : ou est-ce que t'es belle
34	Ahmed	Le sex :appeal ↑
35	P	Bah oui : c'est un mot anglais : le sex :appeal ça veut dire : waouh : il est beau ciu-là hein : ou elle est belle cel'-là : d'accord ↑

TP	Initiale / prénom	Énoncé
36	P	Sexy ça veut dire quoi ah la la : sexy ça veut dire hum : y'a pas grand-chose sur son corps hein ↑ ok ↑ d'accord ↑
37	Ahmed	Me :ssieur ↑ c'est la première fois que j'entends sexy
38	P	SEXY : ouais : c'est la première fois que t'entends sexy en français : ahahaha : bah voilà hum quand on parle d'amour aussi : on parle de sexy hein : (<i>en regardant Ibrahim qui rigole</i>) et oui hein

39	Ahmed	Monsieur : (<i>en levant le doigt</i>) XXXXX
40	P	Sexy ça veut dire que :: il a pas beaucoup d'habits
41	Ahmed	AHAHAHA (<i>semblant avoir compris</i>)
42	P	Sexy : ça veut dire qu'il montre beaucoup du corps

TP	Initiale / prénom	Énoncé
43	Ahmed	(s'adressant à Ibrahim) est-ce que t'es amoureux ↑
44	Ibrahim	(bougonne, mécontent, quelque chose sous son masque indistinctement) XXXX
45	P	Et toi Ahmed ↑: est-ce que t'es amoureux ↑ toi ↑ (Ahmed fait non de la tête) et Ibrahim ↑ (regardant Ibrahim)
46	Ibrahim	<u>Non (en rigolant)</u>

47	XXX	<u>(Rires gênés)</u>
48	Ahmed	M'sieur : on est petits encore
49	P	Ah : t'es encore petit ↑
50	Ahmed	ouais
51	P	HU :UM
52	Ahmed	Chui amoureux
53	P	Ah bon : depuis combien de temps tu es amoureux alors ↑

54	Ahmed	Deux semaines
55	P	De qui alors ↑
56	Ahmed	Une fille : elle est dans ma classe
57	P	Une fille : elle est dans ta classe : comment elle s'appelle ↑
58	Ahmed	Malek

TP	Initiale / prénom	Énoncé
59	P	Quand tu aimes Malek : ta copine (à Ahmed)
60	Ahmed	N :on pas ma copine : malek c'est mon <u>amoureuse</u>
61	P	<u>C'est</u> ton <u>amoureuse</u> : pas ta copine : alors ↓ donc : Ahmed ↑ Malek tu attends qu'elle vienne te parler ou c'est toi qui vas lui parler ↑ (Ahmed ne répond pas)
62	Ibrahim	(se tournant vers Ahmed) *Haram* c'est *Haram* (Ibrahim me regarde en souriant)
63	P	*Haram* : c'est péché :: (P hoche la tête) pourquoi c'est péché ↑ : c'est péché d'aller parler aux filles ↑
64	Ibrahim	<u>non</u>
65	Ahmed	<u>non</u>
66	Ahmed	C'est comme ma copine m'sieur

67	P	C'est comme ta copine
68	Ahmed	: c'est côme ma sôr
TP	Initiale / prénom	Énoncé
59	P	Quand tu aimes Malek : ta copine (<i>à Ahmed</i>)
60	Ahmed	N :on pas ma copine : malek c'est mon <u>amoureuse</u>
61	P	<u>C'est</u> ton amoureux : pas ta copine : alors ↓ donc : Ahmed ↑ Malek tu attends qu'elle vienne te parler ou c'est toi qui vas lui parler ↑ (<i>Ahmed ne répond pas</i>)
62	Ibrahim	(<i>se tournant vers Ahmed</i>) *Haram* c'est *Haram* (<i>Ibrahim me regarde en souriant</i>)
63	P	*Haram* : c'est péché :: (<i>P hoche la tête</i>) pourquoi c'est péché ↑ : c'est péché d'aller parler aux filles ↑
64	Ibrahim	<u>non</u>
65	Ahmed	<u>non</u>
66	Ahmed	C'est comme ma copine m'sieur
67	P	C'est comme ta copine
68	Ahmed	: c'est côme ma sôr
69	P	C'est comme ta sœur : d'accord hein : c'est bien ; toi elle vient te parler ↑ ou tu dois lui parler ↑
70	Ahmed	NON : ELLE : elle vient
71	P	ELLE VIENT : alors c'est la première

TP	Initiale / prénom	Énoncé
72	P	(<i>A Idriss qui se tient debout devant la classe</i>) Alors : tu m'avais dit que cette chanson elle parlait d'amour mais mais pourquoi elle parle d' <u>amour</u> ↑
73	Idriss	Elle parle d'amour de d'amour de : son pays
74	P	D'amour de son pays
75	Idriss	Ouais
76	P	Très bien : donc le chanteur en fait : il est amoureux de quoi ↑
77	Idriss	De : son <u>pays</u>
78	P	<u>De</u> son pays : c'est beau : hein ↑ : toi : tu es amoureux de ton pays aussi ↑
79	Idriss	Ouais
80	P	Ouais : on est tous amoureux de son pays : c'est bien ↓

TP	Initiale / prénom	Énoncé
81	P	C'est la récréation ↑
82	Ahmed	Non heu oui : après la récréation moi j'ai cors
83	P	Ah oui (<i>s'adressant à Abdul</i>) <u>et toi aussi</u> ↑
84	Abdul	<u>Moi aussi</u>
85	P	D'accord ↓
86	Idriss	M'sieur : après on revient là ↑
87	P	OUI : après on revient là ↓
88	Ahmed	LA CHANCE : *WALLAH* :
89	P	la chance : *wallah* ; hum (<i>en rigolant</i>)

TP	Initiale / prénom	Énoncé
90	P	Qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière ↑ : qui m'explique ↑ pour ceux qui n'était pas là : y avait i'manquait Anouch et i'manquait Abdul : alors qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière ↑ : Ahmed ↑
91	Ahmed	(<i>lève le bras depuis quelques secondes déjà en trépignant d'impatience</i>) on a écouté des chansons en arabe : <u>Turquie</u>
92	P	<u>Qui</u> (<i>en hochant la tête</i>)
93	Ahmed	Italien heu : anglais : polonais non pas toi (<i>en montrant Yanis</i>)
94	Yanis	XXXX
95	Ahmed	Afghan
96	P	Afghan ↓

97	Ahmed	Et voilà ↓
98	P	D'accord ↓ : donc on a écouté des chansons un peu dans toutes les langues : c'est <u>ça</u> ↑
99	Ahmed	<u>Oui</u>
100	P	Pourquoi ↑ : 'l parlaient de quoi ces chansons ↑ : Yanis ↑
101	Yanis	Elles parlent d'amoureux
102	P	Elles parlent d'amoureux ces chansons : voilà ↓ok ↑

103	Idriss	D'amour
104	P	Elles parlent d'amour : oui merci Idriss (<i>s'adressant à Idriss</i>) : c'est bien : et donc ↑ ensuite hum qu'est qu'on a fait ↑ : quand on les a cherchées : qu'est-ce que vous avez dû faire après ↑ alors Ibrahim ↑ (<i>Ibrahim lève la main</i>)
105	Ibrahim	On doit faire des phrases sur l'amour ↓
106	P	Voilà voui : vous avez dû faire des phrases sur l'amour ↓ et vous avez dû faire quoi avec ce- te : oui ↑ Ahmed ↑
107	Ahmed	On écoute les chansons amoureux et on écrit en français
108	P	Voilà : vous avez vous avez écouté des chansons d'a d'amour dans vo dans ta langue et vous avez dû écrire en français pour : nous dire à nous (<i>Ahmed lève le doigt je lui fais signe de la tête</i>)
109	Ahmed	C'est quoi la chanson
110	P	C'est quoi la chanson
111	Ahmed	Ça parle de quoi XXX ↓
112	p	Ça parle de quoi : c'est bien ↓ :: comment vous avez trouvé cette activité ↑ (<i>Ahmed s'empresse de lever le doigt</i>) Ahmed ↑
113	Ahmed	On pris là chansons d'arabe XXX
114	p	Ouais : est-ce que tu as bien aimé l'activité : c'était bien ↑ (<i>en levant le pouce en l'air</i>)
115	Ahmed	C'était TRRES bien
116	P	C'était TRES bien ↓ : ça t'a plu ↑
117	Ahmed	oui
118	P	Ok : pourquoi ça t'a plu Ahmed ↑ : pourquoi ↑ (<i>signe de la main</i>) : pourquoi tu as aimé ↑
119	Ahmed	Parce qu'o on écoute quelque chose en arabe et après en français
120	P	D'accord
121	Ahmed	Heu : aussi on apprendre le français
122	P	Tu apprends le français : et en même temps tu as écouté quelque chose en arabe ↓ : c'est ça qui t'a plu ↑
123	Ahmed	Oui

124	p	Ecouter quelque chose en arabe et en parler et le dire en français ensuite
125	Ahmed	Oui
126	P	Très bien ↓ : Idriss ça t'a plu cette activité toi ↑
127	Idriss	Oui (<i>en faisant oui de la tête</i>)
128	P	C'était bien ↑ (<i>en levant le pouce en l'air</i>) tu as aimé ↑

129	Idriss	Oui
130	P	Pourquoi tu as aimé ↑
131	Idriss	Parce que j'ai écouté une chanson d'amour
132	P	Parce que tu as écouté une chanson d'amour ↓ c'est bon : Ibrahim : tu as aimé toi cette activité la semaine dernière ↑
133	Ibrahim	Oui j'ai bien aimé
134	P	Pourquoi tu as aimé ↑
135	Ibrahim	Parce qu'on a cours avec toi
136	P	Parce que t'as cours avec moi
137	Ibrahim	Oui
138	P	D'accord hum : bon très bien

139	P	les filles elles ne sont pas la bagarre + elles ne font pas la bagarre et elles ne font pas des bêtises c'est-à-dire qu'elles font des choses bien + d'accord ↑ (<i>écrit au tableau</i>) elles font + des choses + bien elles sont bien les choses d'accord ↑ t'as compris Ali là ↑ un peu ↑ ok ↓ alors Anouch + est-ce que tu as eu le temps de réfléchir un peu ↑ + comment tu vois les garçons toi ↑ + i' sont gentils: ↑ i' sont méchants: ↑+ i' sont comment les garçons ↑ +++++ i' sont beaux ↑ ++ i' sont pas beaux ↑ + comment i' sont ↑ +++++
140	P2	tu as + est-ce que tu as des amis garçons ↑ + amis ↑ copains ↑ ++ est-ce que tu as des copains garçons ou + c'est que des ++ copains filles ↑ +++++ tu comprends ou pas Anouch ↓ (<i>Anouch hoche la tête pour dire oui</i>) ++ oui ↑ +++++
141	P	si tu peux le dire en anglais tu peux le dire en anglais si tu veux + non ↑ ++ vas-y ↓
142	Anouch	*they're always playing football*
143	P	ils jouent tout le TEMPS au football + c'est ça ↑
144	Anouch	oui
145	P	(<i>petits rires en écrivant au tableau</i>) ils jouent au football TOUT le: temps ++ c'est vrai +++++ ils jouent: + *PLAY* ++ jouent ++ au ++ football + au foot + d'accord ↑
146	Ahmed	oui

147	P	super ↓ + ils jouent au football + TOUT LE TEMPS + TOUT LE TEMPS elle a dit hein + 'lors + MERCI Anouch + *thank you* ↓ + Idriss ↑ qu'est-ce que tu dis toi sur les filles ↑ +++ Est-ce que t'as des amis qui sont des filles ↑ +++ Est-ce que tu as une soeur + tu as une soeur ↑
148	P	on va travailler un petit peu ensemble maintenant + j'veis vous distribuer euh des feuilles + on va travailler euh aujourd'hui sur des chansons + ok ↑ pas des chansons italiennes mais des chansons françaises deux exactement ça marche ↑ et on va apprendre on va apprendre à décrire des personnes + d'accord ↑ comment on décrit des personnes + comment on parle d'un sentiment + on va voir c'est quoi ce sentiment-là (<i>Ahmed lève la main</i>) Ahmed
149	Ahmed	si euh par exemple moi je veux décrire euh Mohamad
150	P	alors euh: pourquoi pas ↑ si tu veux décrire Mohamad tu peux décrire Mohamad [...] très bien ↓ alors d'abord je veux que vous me disiez un petit peu comment heu comment vous: + vous vous sentez avec ++ les garçons avec les filles et les filles avec les garçons + Ahmed comment tu te sens toi quand t'es avec les filles comment tu vois les filles toi ↑
151	Ahmed	c'est bien
152	P	c'est bien les filles [<i>Ahmed</i> : oui (<i>rires</i>)] + ouais c'est bien les filles ok donc les filles c'est bien (<i>écrit au tableau</i>) + pourquoi c'est bien les filles ↑ (<i>Ahmed lève le doigt</i>) + vas-y Ahmed
153	Ahmed	i font pas la bagarre
154	P	ah i font pas la bagarre c'est vrai + (<i>écrit au tableau</i>) alors + ils ne font pas
155	Ahmed	et ils ne font pas des bêtises
156	P	elles ne font pas des bêtises + alors + (<i>écrit au tableau</i>) on va plutôt dire elles + elles ne font pas des bêtises + mais oui c'est vrai ça + les garçons ils font des bêtises ↑ (<i>les filles chuchotent entre elles</i>)
157	Abdul	ouais
158	Ahmed	oui
159	P	donc les garçons i font des bêtises
160	Ahmed	oui
161	P	alors je le marque aussi hein
162	Ahmed	et des bagarres monsieur (<i>P rit</i>)
163	P	bien (<i>continue à écrire au tableau</i>) + ok ++ et des bagarres + bon
164	P2	est-ce que c'est clair pour tout le monde bagarre + et bêtises ↑
165	Ahmed	oui
166	P	non ↑
167	P2	bagarre qu'est-ce que c'est une bagarre tu peux expliquer (<i>il désigne Ahmed du doigt</i>)
168	Ahmed	ça veut dire quelqu'un par exemple il saoule toi tu le tapes
169	P2	c'est quoi taper fais les gestes + c'est quoi la bagarre ↑ taper c'est quoi ↑ taper quelqu'un
170	Ahmed	tu tapes + un boxe

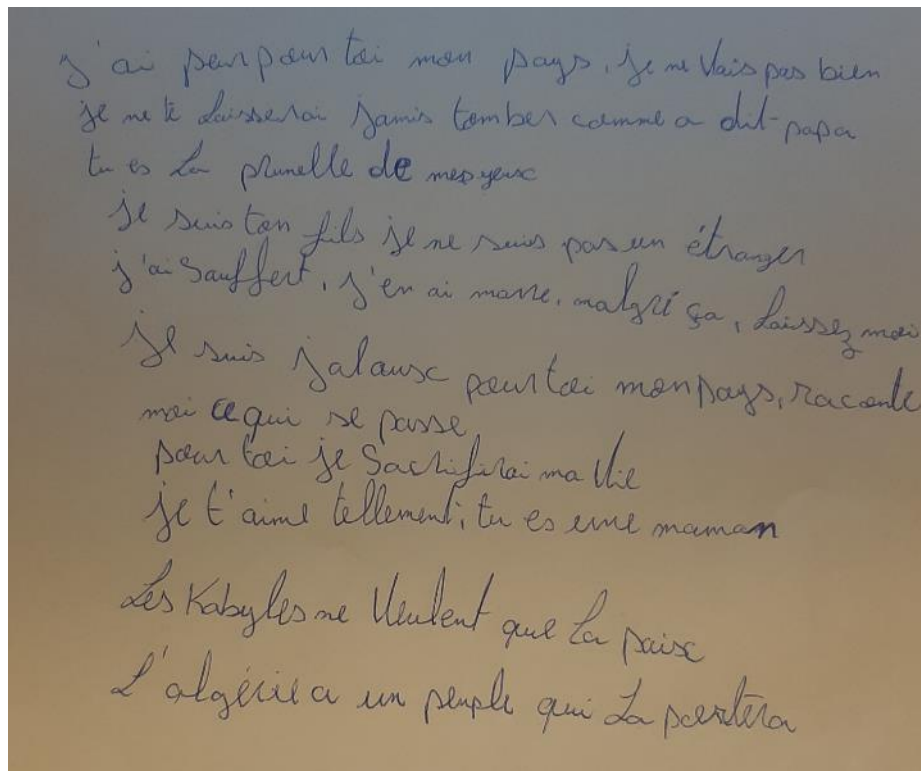
171	P2	ouais::
172	P	montre comment
173	Ahmed	comme ça (<i>Ahmed fait un geste du poing</i>)
174	P	oui comme ça
175	Ibrahim	(<i>lève le doigt</i>) c'est comme un combat
176	P2	c'est un combat d'accord (<i>fait les gestes avec ses poings</i>) se bagarrer avec quelqu'un + taper quelqu'un + c'est ça la bagarre + se bagarrer
177	P	les bêtises + tu sais pas Mila ↑ qui explique ce que c'est les bêtises (<i>plusieurs élèves lèvent la main</i>) j'me rappelle plus heu::
178	Abdul	Abdul
179	P	Abdul s'excuse moi
180	Abdul	heu + il fait des choses pas bien
181	P	il fait des choses pas bien + c'est vrai
182	Ahmed	par exemple monsieur (<i>en levant le doigt</i>)
183	P	par exemple Ahmed
184	Ahmed	heu que la porte il est fermé par exemple quelqu'un il vient X la porte et il court
185	P	par exemple ↓ c'est une bêtise ↓ tu as fait ce genre de bêtises toi ↑
186	Ahmed	non
187	P	non ↓ pas fait ces bêtises ↓ moi j'ai fait ces bêtises
188	Ahmed	au Liban m'sieur
189	P	au Liban t'as fait ces bêtises ↓ bien + Anouch + comment tu vois les garçons toi + comment ils sont les garçons pour toi + comment tu te sens + avec les garçons ++ (<i>Anouch reste muette</i>) qu'est-ce qu'il font les garçons ↑ +++ (<i>9 secondes</i>) ils sont comment les garçons ++
190	Ahmed	monsieur ↑
191	P	attends c'est Anouch d'abord
192	Ahmed	oui est-ce que je peux dire à Mohamad ça veut dire quoi il a pas compris
193	P	Mohamad a pas compris ↑ qu'est-ce que t'as pas compris Mohamad
194	Mohamad	XX
195	P	on parle des filles ↑
196	Mohamad	oui
197	P	les filles elles ne sont pas la bagarre + elles ne font pas la bagarre et elles ne font pas des bêtises c'est-à-dire qu'elles font des choses bien + d'accord ↑ (<i>écrit au tableau</i>) elles font + des choses + bien elles sont bien les choses d'accord ↑ t'as compris Ali là ↑ un peu ↑ ok ↓ alors Anouch + est-ce que tu as eu le temps de réfléchir un peu ↑ + comment tu vois les

		garçons toi ↑ + i' sont gentils: ↑ i' sont méchants: ↑ + i' sont comment les garçons ↑ +++++ i' sont beaux ↑ ++ i' sont pas beaux ↑ + comment i' sont ↑ +++++
198	P2	tu as + est-ce que tu as des amis garçons ↑ + amis ↑ copains ↑ ++ est-ce que tu as des copains garçons ou + c'est que des ++ copains filles ↑ +++++ tu comprends ou pas Anouch ↓ (<i>Anouch hoche la tête pour dire oui</i>) ++ oui ↑ +++
199	P	si tu peux le dire en anglais tu peux le dire en anglais si tu veux + non ↑ ++ vas-y ↓
200	Anouch	*they're always playing football*
201	P	ils jouent tout le TEMPS au football + c'est ça ↑
202	Anouch	oui
203	P	(<i>petits rires en écrivant au tableau</i>) ils jouent au football TOUT le: temps ++ c'est vrai +++++ ils jouent: + *PLAY* ++ jouent ++ au ++ football + au foot + d'accord ↑
204	Ahmed	oui
205	P	super ↓ + ils jouent au football + TOUT LE TEMPS + TOUT LE TEMPS elle a dit hein + 'lors + MERCI Anouch + *thank you* ↓ + Idriss ↑ qu'est-ce que tu dis toi sur les filles ↑ +++ Est-ce que t'as des amis qui sont des filles ↑ +++ Est-ce que tu as une soeur + tu as une soeur ↑
206	Idriss	oui
207	P	ouais + alors comment elle est ta soeur ↑ + elle est gentille: ↑ elle fait des bêtises: ↑
208	Idriss	elle est gentille (<i>tout bas, en secouant sa jambe droite</i>)
209	P	elle est GENTILLE + on le marque ↑
210	Idriss	oui
211	P	alors elles: + sont: + gentilles (<i>en écrivant au tableau</i>) ++ heu deux L hein ↑ (<i>se retournent sur P2</i>) + merci + moi aussi faut que j'apprenne le français hein + bien ↓ Ibrahim qu'est-ce que tu dis toi sur les filles ↑
212	Ibrahim	heu: ya des filles qui sont gentilles heu des filles qui fait des bêtises
213	P	et elles font des bêtises aussi ↑ [<i>P écrit au tableau</i>] [...] alors qu'est-ce qu'il dit Yanis sur les filles
214	Yanis	elles sont normales
215	P	elles sont normales + ben oui t'as raison (<i>écrit au tableau</i>) elles sont normales c'est bien dis donc (Ahmed lève le doigt) oui allez Ahmed
216	Ahmed	et aussi tout le temps il en met des [makjaʒ]
217	P	alors il met des ↑
218	Ahmed	[makjaʒ] (<i>amusé</i>)
219	Ibrahim	maquillage
220	P	ah: + du MAQUILLAGE c'est vrai: + ↓ maquillage (<i>amusé</i>) + c'est quoi le maquillage ↑ ++ qui me montre comment +++ c'est quoi le maquillage Anouch ↑ tu sais ce que c'est le maquillage ↑ + vas-y montre-moi comment on se maquille ↓ + comment ↑ comment tu te maquilles toi ↑

221	Anouch	fond de teint ↓
222	P	ouais + avec le fond de teint + comme ça là + (<i>en montrant comment on se maquille avec le fond de teint</i>) et puis + comment aussi ↑ comme ça ↑ (<i>Anouch montre comment se maquiller les yeux</i>) ouais ↓ + la bouche aussi un peu hein ↑ (<i>en faisant le geste</i>) + très bien + les garçons ils se maquillent pas (<i>petits rires</i>) [<i>écrit au tableau</i>]
223	P	allez Ahmed
224	Ahmed	et tout le temps ils font ses cheveux
225	P	ok elles se coiffent tout le temps [<i>écrit au tableau</i>] [...] et les garçons + alors↑ + qui m'en parle <u>un peu</u> ↑
226	Ahmed	<u>monsieur</u> ↑ <u>monsieur</u> ↑ (<i>en levant le bras gauche</i>)
227	P	<u>Mila</u> ↑ attends on va écouter Mila ++ elle a pas parlé encore Ahmed +
228	Ahmed	ok (<i>tout bas en gardant le bras levé</i>)
229	P	Mila ↑ ++ comment ils sont les garçons ↑
230	Mila	(<i>très bas</i>) XX
231	P	(<i>en se penchant sur Mila tout en mettant son oreille dans le creux de sa main</i>) j'ai pas entendu
232	Mila	(<i>encore très bas</i>) XX
233	P	#fille# ↑ ++ alors les garçons ↑ ++ comment ils sont les garçons pour toi ↑ ++ comment tu te sens avec les garçons ↑
234	Mila	XXXXX
235	P	ils font du basket ↑ +++ ok ++++ (<i>en se dirigeant en direction du tableau</i>) (<i>une fois arrivé devant le tableau</i>) alors on est dans la pratique du sport + hein +++ ils font:: +++ du basket (<i>en écrivant au tableau</i>) ++ ok: + ça veut dire quoi là ↑ + s'ils font du sport: ↑ + s'ils font: du basket ↑ + ils sont comment ↑ (<i>Ibrahim lève le doigt</i>) ouais Ibrahim ↑
236	Ibrahim	sportifs
237	P	ils sont sportifs bravo [...] heu: Abdul parle un peu des garçons
238	Abdul	ils sont forts et ils font beaucoup des bagarres
239	P	ils sont forts alors ils font des bagarres et ils sont forts + ok [<i>écrit au tableau</i>] allez Ahmed le dernier
240	Ahmed	y'a des fois m'sieur les filles ils font bagarre avec les garçons
241	P	ah oui + t'as vu ça déjà ↑
242	Ahmed	toutes les jours
243	P	tous les jours tu vois ça ↑
244	P	ok donc les filles elles font des bagarres avec les garçons ↓ ++ Mila t'es d'accord ↑ les filles elles font des bagarre avec les garçons ↑ [Mila fait non de la tête] non t'es pas d'accord hein ↓ + [<i>écrit au tableau</i>] les filles font des bagarres avec les garçons + mais Mila elle est pas d'accord ↓ elle dit que les filles elle sont + elles sont comment alors ↑
245	Mila	XX

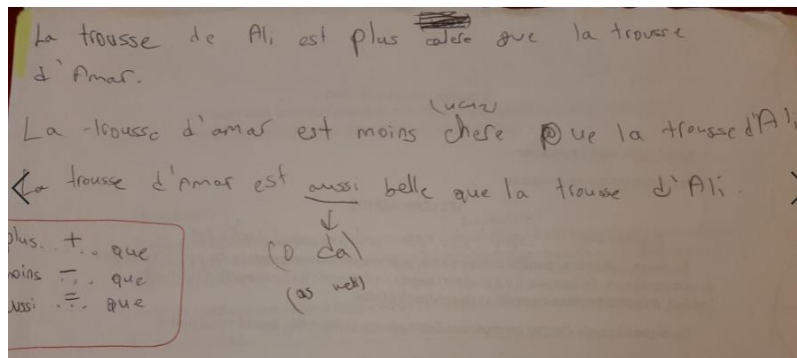
246	P	elles sont comment ↑ ++ attends j'ai pas entendu avec le masque + [<i>s'approche</i>] dis-moi + elles sont
247	Mila	elles sont XX pas
248	P	elles ne font pas quoi elles ne font pas de [<i>fait les gestes avec ses poings</i>] ba + de bagarre + ok ++ c'est bien + elles ne font pas la bagarre [...] bien super + alors du coup on va parler un p'tit peu des garçons et des filles maintenant + ok ↑ comment les garçons ils parlent des filles + et puis comment les filles elles parlent des + garçons + ça marche ↑ [<i>Ahmed lève la main</i>] tu veux dire quelque chose Ahmed ↑

Annexe 5 – Document concernant les travaux d’Idriss



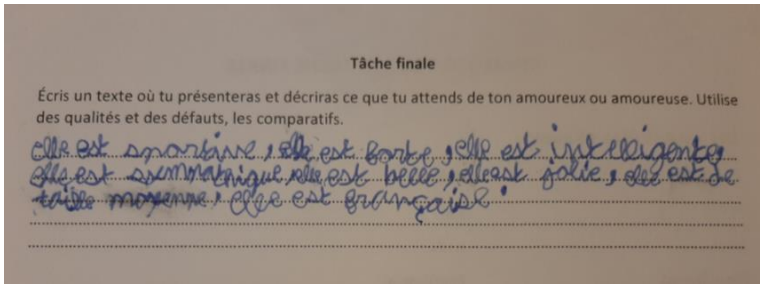
Capture d'écran du travail d'Idriss sur la recherche d'une chanson d'amour dans langue maternelle – les notes en français de sa traduction

Annexe 6 – Document concernant les travaux d’Anouch

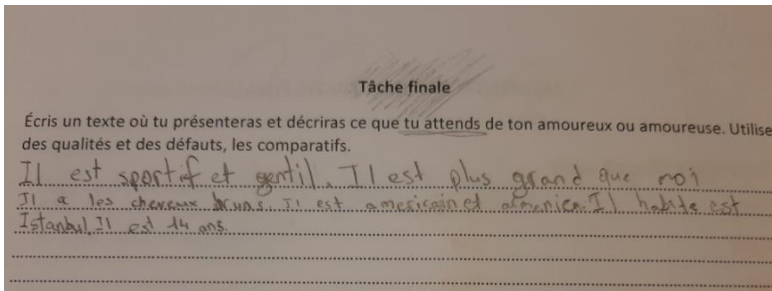


Anouch s'appuyant sur ses acquis linguistiques issus de sa biographie langagière (ici le truc et l'anglais) pour expliquer le phénomène du comparatif d'égalité en français.

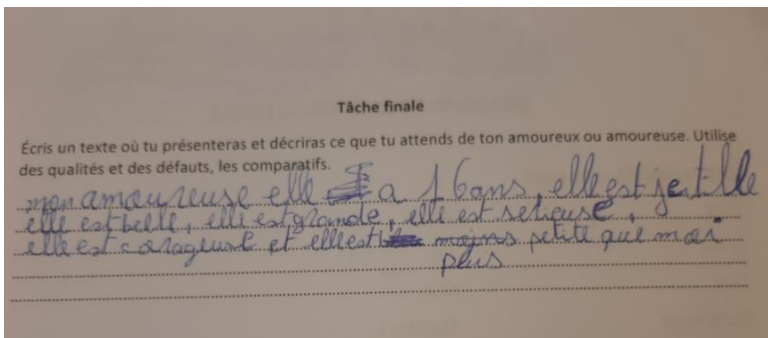
Annexe 7 - Documents concernant la tâche finale de quelques élèves



Production de Yanis



Production d'Anouch



Production d'Idriss