



HAL
open science

Transmission et représentations de la culture française chez un public polonais

Manon Siaud

► **To cite this version:**

Manon Siaud. Transmission et représentations de la culture française chez un public polonais. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03643220

HAL Id: dumas-03643220

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03643220>

Submitted on 15 Apr 2022

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.



Transmission et représentations de la culture française chez un public polonais

**Manon
SIAUD**

Sous la direction de ALEKSANDROVA Tatiana

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLE, orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Transmission et représentations de la culture française chez un public polonais

**Manon
SIAUD**

Sous la direction de ALEKSANDROVA Tatiana

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique du FLE - 24 crédits

Parcours : FLE, orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Tout d'abord, je remercie ma directrice de mémoire, Tatiana Aleksandrova pour m'avoir permis de réaliser ce stage à Cracovie et de m'avoir soutenu tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Amélie Debray, pour ses nombreuses relectures et son grand soutien ainsi que ses encouragements.

Merci à ma famille qui m'a donné la possibilité de faire ce Master et m'a toujours encouragé dans mes choix, en France comme à l'étranger.

Je remercie également tous mes amis polonais qui ont contribué à faire de mon expérience en Pologne une aventure inoubliable. Je citerai en premier lieu Damian qui m'a soutenue tout au long de cette année, ainsi que Marysia, Patrycja et mes colocataires Dominik et Ola.

Enfin, je remercie mes chers collègues, sans qui je n'aurais pu réaliser ce travail : Ewelina, ma tutrice qui m'a fait confiance du début à la fin de mes missions, ainsi que Nathalia et Marek.

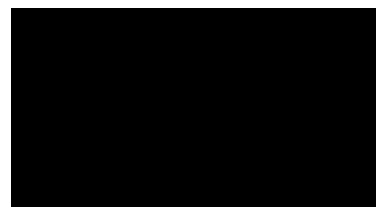
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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 : Manon

NOM : SIAUD

DATE : 26/09/2021



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Contexte de stage	9
CHAPITRE 1. UNIVERSITE PEDAGOGIQUE DE CRACOVIE.....	10
1. CONTEXTE GENERAL.....	10
2. CONTEXTE HUMAIN.....	11
3. CONTEXTE PEDAGOGIQUE.....	12
CHAPITRE 2. MON INTERVENTION AU SEIN DE L'UNIVERSITE PEDAGOGIQUE DE CRACOVIE	14
1. LES MISSIONS DE STAGE.....	14
2. LE PROJET INGENIERIQUE.....	16
3. LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....	18
Partie 2 - Cadrage théorique	21
CHAPITRE 4. LES REPRESENTATIONS.....	22
1. LA NOTION DE STEREOTYPE	22
2. CONCEPT DE REPRESENTATION	24
3. REPRESENTATION DES LANGUES	27
CHAPITRE 5. DE LA CULTURE A LA RENCONTRE INTERCULTURELLE.....	33
1. LIEN ENTRE CULTURE ET IDENTITE.....	33
2. LA RENCONTRE INTERCULTURELLE.....	37
3. DE LA COMPETENCE CULTURELLE A LA COMPETENCE PLURICULTURELLE	41
CHAPITRE 6. POSITIONNEMENT DE L'ENSEIGNANT DANS LA TRANSMISSION DE LA CULTURE FRANÇAISE	44
1. POSTURE ENSEIGNANTE EN TANT QUE MEDiateUR CULTUREL	44
2. APPROCHE ET ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT MEDiateUR	47
3. LA PRISE EN COMPTE DES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS PAR L'ENSEIGNANT, UN LEVIER DE MOTIVATION.....	50
Partie 3 - Analyses.....	54
CHAPITRE 7. ANALYSE DES REPRESENTATIONS ET DES BESOINS LIES A LA CULTURE FRANÇAISE	55
1. ANALYSE DES REPRESENTATIONS DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA FRANCE	55
2. LA FRANCE, UN PAYS IDEALISE PAR LES POLONAIS ?.....	59
3. ANALYSE DES MOTIVATIONS ET BESOINS	66
CHAPITRE 8. ANALYSE DES MOYENS DE TRANSMISSION DE LA CULTURE FRANÇAISE ET DE LA POSTURE DES ENSEIGNANTS DE L'UP.....	71
1. LES MOYENS DE TRANSMISSION DE CULTURE.....	71
2. LES ENJEUX DANS LA MEDIATION DE LA CULTURE	77
3. POSTURE DE L'ENSEIGNANT MEDiateUR FACE AUX STEREOTYPES	79
CHAPITRE 9. ANALYSE DES ATELIERS DE CONVERSATIONS SUR LA CULTURE FRANÇAISE	83
1. DEMARCHE ET CHOIX PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNANT	83
2. L'ENSEIGNANT, GARANT DE SECURITE AU SEIN DES ATELIERS	89
3. ANALYSE DES ATELIERS DE CONVERSATION, UN CADRE PROPICE A LA TRANSMISSION DE SAVOIRS SOCIOCULTURELS	93
Conclusion.....	99
Bibliographie.....	101

Sitographie	104
Table des illustrations.....	105
Table des matières	106

Introduction

Lorsque j'ai su que j'allais réaliser mon stage de fin d'études à l'Université Pédagogique de Cracovie, je pouvais d'ores et déjà imaginer les représentations sur la culture française venant des apprenants. Cette conscience provient de mes différents séjours en Pologne, et notamment en tant qu'apprenante en stage linguistique de polonais langue étrangère à l'université de Wroclaw. J'avais été surprise à cette époque par l'idéalisation de la France et de la langue française lors d'échanges informels avec des Polonais, de toutes générations confondues. Lors de ma première rencontre avec ma tutrice de stage et enseignante à l'université de Cracovie, celle-ci m'a témoigné son enthousiasme quant au fait que je pourrai parler de la culture en tant que française native aux étudiants. C'est alors que beaucoup de questionnements ont émergé en moi quant à ma posture et mon rôle en tant qu'enseignante face à ce public. Plus précisément, je me suis demandé quelle image de la France véhiculer et par quels moyens concrets. Enseigner le français à l'étranger en tant que native, c'était devenir ambassadrice de ma propre culture. Que faire alors de mes représentations et de celles des étudiants déjà enracinées en eux ?

Dès la première semaine de stage, à travers mes observations et la diffusion des questionnaires aux Polonais, j'ai cherché à connaître les représentations des étudiants ainsi que leurs motivations et besoins dans la perspective de conception des différents ateliers de conversations. J'ai remarqué que les étudiants avaient un lien affectif fort avec la langue et la culture française. C'est à ce moment que j'ai pris conscience que ces représentations bien que stéréotypées, pouvaient grandement impacter leur apprentissage de la langue et leur motivation. Après être passée par ces différentes phases de constats et de réflexions, j'ai donc posé la problématique suivante : comment l'enseignant se fait-il vecteur de la culture française en répondant aux attentes des apprenants qui possèdent des représentations préexistantes ?

Dans une première partie, nous exposerons le contexte de mon stage. Nous présenterons tout d'abord l'Université Pédagogique de Cracovie, puis nous expliquerons en quoi consistaient mes missions au sein de l'établissement. Enfin nous verrons la problématique qui a émergé de mes questionnements et la méthodologie mise en place. Dans une deuxième partie, nous verrons les éléments théoriques visant à répondre à la problématique. Tout d'abord, nous nous interrogerons sur la notion de représentation dans

le cadre de la didactique des langues, puis nous définirons les enjeux liés à la culture et à la rencontre interculturelle, et enfin nous verrons la posture enseignante dans la transmission de la culture. Dans une troisième partie, nous analyserons les représentations et les besoins liés à la culture française, puis nous étudierons les moyens de transmission de la culture et les postures enseignantes recueillies, et enfin nous analyserons les ateliers de conversations.

Partie 1

-

Contexte de stage

Chapitre 1. Université Pédagogique de Cracovie

J'ai effectué mon stage de fin d'études à l'université pédagogique de Cracovie, ancienne capitale des rois de Pologne, située au sud du pays. Cette université est une référence dans le domaine des études de langues étrangères.

1. Contexte général

A Cracovie, de nombreuses universités accueillent les étudiants polonais et venus de l'étranger. Parmi elles, l'université Jagellon fondée en 1364 par le roi Casimir III, et l'université pédagogique qui a été mon terrain de stage.

1.1. Contexte institutionnel

L'université pédagogique (dorénavant UP) est un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche créé en 1946 sous le nom d'« École nationale supérieure de pédagogie », ce qui fait d'elle la plus vieille université pédagogique de Pologne. Destinée tout d'abord à former les enseignants du primaire et plus tard du secondaire, ce n'est qu'en 1954 qu'elle est reconnue comme établissement d'enseignement supérieur et de recherche. Plus tard en 1973, l'École ajoute à son nom « commission de l'éducation nationale » en souvenir de l'institution créée en 1773, considérée comme le premier ministère de l'Éducation d'Europe. Depuis 2008, elle est communément appelée Université de pédagogie.

1.2. Contexte organisationnel

L'université compte plus de 16000 étudiants inscrits en licence, master et doctorat. L'établissement possède de nombreux partenariats internationaux notamment à travers le dispositif Erasmus+ qui offre la possibilité aux étudiants d'effectuer un ou deux semestres à l'étranger. Parmi ces différents liens avec l'international, il existe un partenariat avec l'Université Grenoble Alpes (UGA) dans le cadre d'un double diplôme franco-polonais en philologie romane, parcours linguistique en association avec le laboratoire LIDILEM. Il y a également des partenariats possibles avec l'université Paris 13 en lien avec le laboratoire LIPN, l'Université d'Artois et enfin l'Université Pédagogique d'État de Moscou (MPGU).

1.3. Le français au sein de l'université de Cracovie

Le français comme langue étrangère (dorénavant LE) est enseigné dans le département de philologie romane, c'est-à-dire l'étude de la langue par l'étude de la littérature et de la civilisation. Au sein de la faculté de philologie, on trouve l'institut des langues et de lettres modernes dont Mme Niziolek est la responsable.

L'université comportait jusque dans les années 1990 deux filières de philologie romane, époque à laquelle le français était une langue très demandée. Un enseignant ayant connu cette époque évoque « un vrai bouillon de culture française ». Le jour du 14 juillet se fêtait traditionnellement un rassemblement de francophiles organisé par l'Institut Français de la ville et l'université. Aujourd'hui, bien que cette effervescence ait perdu de son ampleur, le français n'en reste pas moins une langue très appréciée des Polonais et est toujours très présente au sein de la ville de Cracovie.

L'institut Français de Cracovie est créé la même année que l'université pédagogique en 1946 et se trouve lié avec elle à travers le théâtre francophone. Un festival international de théâtre universitaire en langue française a eu lieu chaque année entre 1992 et 2008 et a attiré des troupes francophones venues des 5 continents. Depuis 2009, ce sont les journées du théâtre francophone qu'organisent ensemble les deux institutions.

2. Contexte humain

2.1. Les apprenants

Le public d'apprenants auxquels j'ai enseigné étudient à l'université entre la première et la troisième année de licence de philologie française, et ont donc en moyenne entre 19 et 23 ans. Ils suivent une spécialité en parallèle dès le premier semestre en philologie espagnole, russe ou anglaise. Les étudiants de l'UP inscrits en philologie romane se destinent à plusieurs secteurs professionnels. Certains travailleront comme enseignants de langues étrangères, d'autres comme traducteurs ou interviendront dans les multinationales en Pologne et à l'étranger.

Certains étudiants ont un niveau avancé en langue française par rapport au niveau exigé, car ils ont obtenu leur baccalauréat dans des lycées bilingues français ou ont réalisé une partie de leur scolarité en France. Par ailleurs, certains étudiants de troisième année ont eu l'occasion d'aller étudier en France pour un ou deux semestres, grâce au programme Erasmus. Beaucoup sont allés à Grenoble, mais aussi dans d'autres villes comme Toulouse

et Montpellier. Ces étudiants ont donc déjà eu un contact avec la France tandis que d'autres ont un rapport universitaire à la langue et la culture.

2.2. Les enseignants

Le département de philologie romane se compose de trois équipes d'enseignants. Une équipe enseigne la littérature et la civilisation, une autre se charge de la linguistique et la phonétique française. La troisième est celle des didacticiens qui assurent les cours de français pratique et avec qui j'ai coopéré tout au long du stage. Ces enseignants se répartissent les niveaux en début d'année scolaire et travaillent toutes les compétences présentes dans le CECRL afin que les étudiants progressent dans leur capacité à s'exprimer et à produire à l'oral et à l'écrit. Les enseignants didacticiens sont au nombre de 6 dont 3 polonais et 3 de nationalité française.

3. Contexte pédagogique

3.1. Format des cours

Les cours de français dans lesquels je suis intervenue sont nommés « français pratique » et se déroulent en classe de 9 à 17 étudiants. Les cours que suivent ces derniers durent 1h30 ou 2h15. La première année a au programme 8 heures de français par semaine et est divisée en 4 groupes d'étudiants allant du niveau le plus faible au niveau le plus élevé. Le premier de ces groupes est débutant avec un niveau A1 vers A2, tandis que le dernier groupe a un niveau A2 vers B1. Tous les étudiants de première année doivent valider le niveau A2 à la fin de l'année pour passer en deuxième année. Cette dernière est scindée en 3 groupes et suit 6 heures de cours hebdomadaires et passent les examens qui certifient un niveau B1 à la fin de l'année. Enfin, la troisième année se compose également de 3 groupes, mais suit 4 h30 par semaine et sont répartis selon leurs spécialités respectives. Les étudiants doivent obtenir le niveau B2 à la fin de la licence, ce qui leur donne accès au niveau master.

3.2. Utilisation de Teams

En raison de la crise sanitaire, les cours se sont entièrement déroulés à distance sur la plateforme Teams et ce toute la durée du stage. Mon compte professionnel m'a permis d'y déposer des devoirs et d'y échanger le matériel pédagogique (textes, liens vidéos...) et en général les différents documents que je préparais. Je pouvais y déposer les sujets d'évaluations et les rendre accessibles aux étudiants quand je le souhaitais, et ils pouvaient

le rendre sur ce même espace de travail collaboratif. De plus, des outils comme Excel m'ont servi à partager les résultats des étudiants avec les enseignants.

J'ai communiqué avec les étudiants et mes collègues enseignants par mail (Outlook) et par conversations Teams. Ces échanges se sont avérés très pratiques dans le cadre de mon projet pour créer des petits groupes sur lesquels je partageais les consignes avant de nous retrouver chaque semaine. Cela permettait également de garder un lien pendant la semaine et d'y échanger des ressources à la suite de nos rencontres.

Chapitre 2. Mon intervention au sein de l'Université Pédagogique de Cracovie

Mon stage à l'université de Cracovie s'est donc déroulé sur une durée de quatre mois, du 22 février au 24 juin 2021. La période s'est articulée autour d'heures destinées à l'enseignement du français dans le cadre des cours, et d'heures consacrées à mon projet ingénierique, à savoir les ateliers de conversation autour de la culture francophone.

1. Les missions de stage

1.1. Choix des groupes

Lors de mon arrivée à l'UP, j'ai pris contact avec tous les enseignants didacticiens un à un afin de me présenter ainsi que mon projet, et voir les possibilités d'intervention au sein de leurs cours tout comme les besoins côté enseignants. Après m'avoir donné les emplois du temps et créneaux des différents groupes qu'ils avaient en charge, j'ai pu observer les différents groupes pendant deux semaines. A l'issue de cette période, j'ai choisi de travailler avec 4 groupes (G) répartis de la première à la 3^e année de manière hebdomadaire. Ce choix m'a permis de me concentrer sur la progression et le programme de chacun de ces 4 groupes. Suivre plus que 4 groupes aurait en effet espacé mes interventions dans le semestre et n'aurait pas facilité le suivi des étudiants. La coopération avec les étudiants ainsi qu'avec les différents enseignants a été ainsi facilité.

En parallèle de ces 4 groupes, j'ai donné cours à d'autres groupes de manière régulière mais non systématique. Je me mettais d'accord chaque semaine par appel téléphonique ou sur Teams avec les 4 enseignants pour décider du programme et de mon intervention en fonction des besoins.

	Chaque semaine	Régulièrement
1 ^{ère} année	G4	G1 et G3
2 ^e année	G2 et G3	
3 ^e année	G1	G2 et G3

Figure 1. Répartition des heures d'enseignement

1.2. Contenu des enseignements

Les quatre enseignants avec qui j'ai collaboré tout au long du semestre m'ont laissé une grande liberté dans la conception des cours, une opportunité dont je me suis saisie en concevant moi-même les séances proposées. En dehors de quelques cours où je me suis appuyée sur les manuels, les séquences didactiques que j'ai mises en place ont été conçues à partir de documents authentiques que j'ai tirés d'articles de presse sur internet ou dans le journal auquel je suis abonnée. Les étudiants avaient accès aux différentes sources en amont du cours lorsque l'article était long et que je jugeais le contenu complexe. Cela leur permettait de chercher le vocabulaire et d'être en mesure de faire la compréhension écrite et les exercices visant des compétences linguistiques et socio culturelles. Une partie expression orale découlait toujours du thème traité afin de décrypter ensemble l'actualité et la culture francophone. Enfin, les contenus et thèmes étaient choisis également dans le but de faire émerger leurs représentations sur la France et les Français.

Tout au long du semestre, j'ai été amenée à faire travailler les différentes compétences en vue des examens de fin d'année. J'ai préparé le G4 de première année à leurs oraux en les interrogeant régulièrement sur les 14 sujets proposés pour l'examen final. J'ai également conçu des sujets d'expression écrite que j'ai noté de 1 à 5 points en suivant à chaque fois le barème que je proposais. Dans deux groupes, j'ai réalisé des contrôles de connaissances que j'ai également notés afin de vérifier que le contenu des cours et les compétences visées étaient bien comprises et acquises.

J'ai travaillé pour les plus petits niveaux en première année avec le manuel *Altergo + A1*, méthode imposée par l'université. Voyant leur difficulté à lire et à prononcer, j'ai proposé deux ateliers de phonétique en dehors des heures de cours afin de travailler spécifiquement les liaisons et enchaînements ainsi que les sons qui leur étaient problématiques. Avec les étudiants de deuxième année pour le G2, j'ai utilisé la méthode *Altergo + niveau B1*, également imposée dans ce groupe.

1.3. Projet double-diplôme

Au milieu du semestre, plusieurs collègues enseignants m'ont sollicitée afin de participer à la promotion du double diplôme entre l'UP et l'UGA en réalisant une vidéo qui serait publiée sur le site de l'université. En étant à la fois étudiante de l'UGA et stagiaire à l'UP, j'ai pu interviewer les étudiants aisément et partager mon expérience d'étudiante dans les deux villes. J'ai donc présenté les deux universités dans une vidéo dans laquelle

j'interroge également une étudiante du double diplôme. Par ailleurs, les étudiants du diplôme que j'ai rencontrés avant de partir sur mon terrain de stage m'ont permis de me projeter à Cracovie et de connaître leurs besoins notamment dans la conception de mon projet ingénierique.

2. Le projet ingénierique

Mon projet a consisté à la mise en place et l'animation d'ateliers de conversation sur la culture française auprès des étudiants de l'université. Avant de le mettre en place, il m'a fallu définir plus précisément les objectifs et le public auquel profiterait ce dispositif.

2.1. Choix du projet

Lorsque j'ai commencé à mûrir mon projet au sein de l'UP, je me suis tournée vers les étudiants que je connaissais en double diplôme. Ces derniers m'ont confirmé que parler avec une native en dehors du cadre des cours serait quelque chose de précieux dans leur formation. J'ai donc naturellement imaginé des ateliers de culture française avec les étudiants de l'université de Cracovie. Lorsque j'ai eu confirmation de toutes les parties, j'ai commencé à réfléchir plus précisément sur la forme et les objectifs de ces ateliers.

Au cours du semestre 9, j'avais eu l'occasion d'analyser le rôle de l'animateur pour garantir un climat de sécurité dans les ateliers de conversations se déroulant à la Bibliothèque d'UFR Langage, Lettres et Spectacles (BULLES). À la suite des conclusions de ce travail d'analyse, j'ai choisi de placer la limite à cinq ou six personnes afin de favoriser la spontanéité des échanges et faciliter la prise de parole. Le but était, en tant qu'enseignante le reste de la semaine, de s'éloigner du modèle du cours où j'étais amenée à évaluer les étudiants sur des compétences visées et à faire des feed-back. J'ai donc conçu 10 fiches pédagogiques (annexe 1) pour des ateliers portant sur des thèmes qui intéressaient les étudiants.

Je possédais déjà en arrivant en Pologne une expérience de vie dans ce pays grâce à laquelle j'ai pu obtenir le niveau A2.2 en polonais. Par conséquent, le recul sur la culture du pays et des jeunes ainsi que la proximité avec les étudiants du fait du petit écart d'âge m'ont permis de me projeter aisément dans l'animation des ateliers avec ce public. Ces différents facteurs m'ont donné de comprendre et gérer leurs réactions ou surprises par rapport à la culture française.

2.2. La mise en place des ateliers

Pour mettre en place mon projet, il m'a fallu définir qui y participerait et avec quelles modalités car il était inenvisageable que les cinq années en bénéficient. Je me suis alors présentée dans tous les groupes de la première année aux masters en leur présentant les ateliers. Les masters étant peu nombreux, ils avaient déjà l'occasion de s'exprimer en petit groupe, ce qui n'était en revanche pas le cas des étudiants en licence où les groupes de première année étaient particulièrement nombreux. Les ateliers ont donc été imposés pour le G4 des premières années afin d'avoir 3 groupes fixes rapidement (A, B, C). Les trois autres groupes (D, E, F) étaient constitués d'étudiants en 2^e et 3^e année sur la base du volontariat, mais rendus ensuite obligatoires jusqu'à la fin du semestre une fois inscrits. Le fait d'avoir 6 groupes m'a permis de les voir trois fois chacun durant le semestre et de réaliser au total 18 ateliers. Afin de finaliser les inscriptions, j'ai réalisé des tableaux avec l'outil framacalc grâce auxquels j'ai pu diffuser rapidement et simplement aux groupes les dates et horaires des ateliers.

Afin de favoriser la bonne disposition et participation des étudiants et d'optimiser les conditions de déroulement des ateliers, j'ai fait le choix de fixer un créneau d'1h30 en fonction des emplois du temps des étudiants auxquels j'ai eu accès. Les rencontres ont donc été fixées en milieu de journée et entre deux cours afin d'éviter la fatigue de fin de journée ou la non- disponibilité des étudiants.

2.3. Problématique

Après être passée par diverses phases de questionnements, je suis donc arrivée à la problématique suivante :

Comment l'enseignant se fait-il vecteur de la culture française en répondant aux attentes des apprenants qui possèdent des représentations préexistantes ?

Nous faisons les hypothèses suivantes :

- Les Polonais ont une image positive et idéalisée de la France et des Français, et cela contribue à leur motivation dans l'apprentissage de la langue.
- L'enseignant de FLE a pour mission de déconstruire les stéréotypes et de les analyser avec les étudiants.

Afin de répondre à cette problématique et d'infirmer ou confirmer les hypothèses présentées ci-dessus, il convient de mettre en place une méthodologie permettant de croiser différentes données récoltées dans le but de les analyser.

3. La démarche méthodologique

La méthodologie a été définie avant de me rendre sur mon terrain de stage. Cette démarche ethnologique s'est poursuivie tout au long de la période de stage.

3.1. Observations

Lors de mes deux premières semaines de stage j'ai eu l'occasion de me présenter aux différents groupes d'étudiants, en me plaçant dans un premier temps en observatrice non-participante pendant les cours. J'ai donc relevé les propos des étudiants et des enseignants lorsque le cours abordait des savoirs socioculturels et que les enseignants véhiculaient des images sur la France ou les Français et les réactions des étudiants. J'ai également observé et relevé les supports que les différents enseignants utilisaient pour travailler, les manuels et autres supports pédagogiques. J'ai continué à noter et à enregistrer tout au long du semestre et des cours que j'ai dispensés, les propos qui me semblaient pertinents dans la perspective de ma thématique de travail de mémoire en observatrice participante cette fois ci.

3.2. Les questionnaires

J'ai conçu 3 questionnaires de types « ouverts » (Velazquez, 2011 : 59) dans le but d'être administrés à 3 groupes différents. Les questions n'étaient pas fermées mais ouvertes, j'ai donc regroupé les réponses sous forme de tableaux synthétisés (annexe 12, 13, 14). L'analyse des données que j'ai pu faire avec ces questionnaires est qualitative. Je me suis basée sur la technique d'analyse de contenu thématique où j'ai repéré les idées afin de les catégoriser et de les classer.

Le premier questionnaire (annexe 9) que j'ai élaboré en amont du stage a été diffusé aux étudiants polonais de la première à la troisième année, dès lors que je suis arrivée sur le terrain. Ces participants seront désignés comme « Polonais spécialistes du français ». Ces questionnaires visaient à connaître dans un premier temps leurs représentations de la France et de la langue française. Dans un second temps, cela m'a permis de connaître leurs intérêts, attentes et leurs motivations, de manière générale ce qu'ils aimeraient mieux connaître sur la culture française. J'ai donc pu analyser et prendre en compte leurs réponses dans la conception de mes ateliers.

J'ai envoyé également en parallèle un deuxième questionnaire (annexe 10) à des Polonais de mon entourage qui n'étudient pas le français à l'université mais qui possèdent également des représentations sur la France, cela dans le but de les confronter avec celles des étudiants en philologie française, spécialistes. Puisqu'ils n'étudient pas la langue, je ne

les ai pas interrogés sur leurs motivations à apprendre la langue. Les personnes enquêtées étant non francophones, les questionnaires ont donc été rédigés en anglais et en polonais. Ces participants seront désignés comme suit : « Polonais non spécialistes du français ».

Un troisième et dernier questionnaire (annexe 11) a été envoyé à la fin de mon stage uniquement aux étudiants ayant suivi les ateliers afin d'évaluer leur impact. Celui-ci permet de savoir si les ateliers ont fait bouger leurs représentations, et si oui, dans quelle mesure, ce qui les a marqués. Enfin, il vise également à savoir si l'objectif de production orale dans un climat de sécurité a été atteint et comment les ateliers ont participé à l'apprentissage du français. Je n'ai malheureusement obtenu que très peu de réponses à ce questionnaire, car je l'ai envoyé la semaine qui précédait les vacances, or, les étudiants n'ont plus consulté leur messagerie dès le début de cette période. De plus, la question concernant l'évolution des représentations n'a pas été comprise par les étudiants.

3.3. Les entretiens semi-directifs

Trois entretiens semi-directifs ont été menés avec trois enseignants et un autre avec une étudiante de première année à la fin de ma période de stage. Ceux-ci m'ont permis d'approfondir et de recueillir des informations plus personnelles. Les liens que j'ai entretenus avec les différents enseignants tout au long du stage ont donné lieu à des échanges naturels et spontanés, ce qui a favorisé le développement de leurs réponses aux questions.

Ewelina est polonaise, enseigne le français à l'UP depuis 6 ans, et a enseigné à des lycéens auparavant pendant 10 autres années. Elle donne majoritairement des cours à l'UP en première année mais aussi en master pour la traduction et le tourisme notamment (Annexe 6). Marek est polonais également, enseigne à l'UP depuis 1990 et enseigne pour sa dernière année avant sa retraite aux deuxièmes années (annexe 7). Enfin, Nathalia est française, a commencé à enseigner le français à l'université de Szczecin et enseigne depuis 5 ans à l'UP. Elle exerce également en tant qu'interprète en russe, allemand, polonais et français. (annexe 5)

Ces entretiens me permettent de croiser l'analyse de leur pratique avec les propos recueillis lors des entretiens. Ces derniers visent d'une part à connaître leur parcours, leurs représentations de la France et de la langue française, et d'autre part leur position sur la question de la transmission des savoirs socio-culturels en tant qu'enseignant de FLE.

L'entretien avec l'étudiante me permet d'approfondir son rapport à la culture française et de comprendre comment sa perception de la culture française a évolué avec les

ateliers. Cette étudiante est âgée de 20 ans, inscrite en première année de philologie française et de psychologie.

3.4. Analyse des ateliers

La réalisation du projet pédagogique est tout d'abord analysée à travers son élaboration et le contenu des fiches pédagogiques. Les 18 ateliers mis en place ont également été enregistrés afin de pouvoir transcrire et analyser les interactions entre l'enseignant, qui est dans ce cadre moi-même, et les étudiants participants aux ateliers.

Les aspects étudiés comprennent la forme que prennent les échanges et la place de l'enseignant ainsi que celle des apprenants dans la transmission de la culture. Ma posture d'enseignante native est également analysée à travers la gestion des affirmations des étudiants en lien avec les stéréotypes ainsi que les chocs culturels qu'ils évoquent.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. Les représentations

Le rapport à l'autre et aux langues étrangères est complexe en ce qu'elle recouvre des notions telles que le stéréotype, la représentation sociale et les représentations linguistiques. Comment ces notions fonctionnent-elles et quel est leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ? Nous étudierons tout d'abord ces notions en s'appuyant sur les théories développées dans le domaine de la didactique des langues étrangères et des sciences sociales dont la psychologie sociale et la sociolinguistique.

1. La notion de stéréotype

L'enseignant et les apprenants ont donc des stéréotypes sur la culture cible, mais quelle est l'origine de cette notion ? Pourquoi est-elle connotée négativement et finalement, n'est-elle pas inévitable ? Nous développerons quelques définitions ainsi que les différentes fonctions et perceptions du stéréotype.

1.1. Stéréotypes et clichés

Le stéréotype partage avec le cliché son origine typographique (Amossy, 2015). Nous trouvons dans le dictionnaire du Larousse, en 1875, la définition suivante « imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages » (cité par Amossy, 2015). C'est dans les années 1920, que le stéréotype devient un objet d'études en sciences sociales. Le publiciste américain Walter Lippmann introduit la notion de stéréotype en 1922. Il désigne les images que nous avons en tête et qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit de représentations toutes faites de réalités culturelles qui agissent comme des filtres dans notre perception de la réalité. Déjà à cette époque, ces images étaient considérées comme indispensables à la vie sociale car sans elles, l'individu serait dans l'incapacité de comprendre le réel, d'agir sur lui ou de catégoriser. Chacun repère ainsi un trait qui caractérise selon lui l'objet et reste figé. (Amossy, 2015)

1.2. Stéréotype lié à la notion de préjugé

Le stéréotype permet d'aller à une simplification du réel, en favorisant une vision schématique, déformée de l'autre, ce qui peut être à l'origine de préjugé. A la fin des années 1960, le stéréotype est défini de manière péjorative par John Harding dans l'encyclopédie internationale des sciences sociales : « simple plutôt que complexe et

différencié ; erroné plutôt que correct ; acquis de seconde main plutôt que par une expérience directe avec la réalité qu'il est censé représenter ; enfin il résiste au changement. » (cité par Amossy, 2015 : 27)

Alors que le stéréotype est une représentation, « le préjugé désigne l'attitude adoptée envers les membres du groupe. » (*ibid.*, 2015 : 34). Le préjugé apparaît alors plus négatif et chargé affectivement que le stéréotype. En effet, on parle de préjugé lorsque l'on juge négativement un individu par son appartenance à un groupe.

Le stéréotype est présenté également de manière négative par Boyer qui parle d'une « réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement. Le stéréotype n'évolue plus, il est immuable, d'une grande pauvreté » (2017 : 63). Par ailleurs, Pugibet dit du stéréotype qu'il est lié à une « structure cognitive acquise et non innée, qui plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre » (1983 : 45, cité par Louis, 2009).

Cependant, il est considéré comme étant normal en se plaçant du point de vue cognitif, il résulte d'une catégorisation inévitable dans le traitement de l'environnement complexe qui nous entoure et permet de donner du sens.

1.3. Fonction constructive du stéréotype

Dans le domaine de la psychologie sociale, c'est-à-dire qui étudie les relations et processus de vie sociale, Amossy rappelle que le stéréotype peut être facteur de tension dans les relations intercommunautaires et interpersonnelles mais possède un effet constructif. En sciences sociales, le stéréotype invite à une cohésion sociale, à analyser les rapports entre individus, entre l'autre et soi et donc « un premier pas vers la compréhension de l'autre » (2015 : 49).

Enfin, le stéréotype contribue à la construction de l'identité sociale. Le groupe qui possède des stéréotypes se voit protégé, unifié et peut utiliser cette représentation figée comme protection face au changement. La principale menace d'un groupe est celle de l'assimilation ou de disparition. Un individu peut par conséquent exprimer volontairement son appartenance à un groupe en assumant ces images partagées qu'on lui attribue. Cette affirmation favorise son intégration sociale et lui permet de se définir (*ibid.*).

1.4. Stéréotype et rapport au réel

En psychologie sociale toujours, la description objective de la réalité n'est pas possible, ce que nous voyons comme réalité culturelle n'est qu'une représentation (Zarate,

1995 :133, cité par Louis, 2009). Les stéréotypes en tant que représentations collectives figées n'ont pas manqué d'interroger sur les facteurs qui pourraient faire évoluer ces représentations (Amossy, 2015). Des études ont montré que les bouleversements politiques et économiques ont détérioré les visions des pays concernés par les conflits. Ces images collectives, bien que fausses pour certaines, persistent pourtant dans les consciences. Fruits de constructions imaginaires, des études sociologiques montrent que les stéréotypes existent chez des individus n'ayant jamais eu de contact avec le groupe ciblé par le stéréotype. Les médias sont à la source de la circulation en masse de représentations, mais les stéréotypes se construisent dès l'enfance. L'enfant étant exposé aux manuels, à la télévision et tout autre média de plus en plus jeune (*ibid.*). Il ne suffit pas de se référer à l'observation directe pour valider ou non un stéréotype, car ce que nous percevons est déjà modelé par les images collectives que nous avons, nous voyons ce que notre culture a défini en nous. La question de la véracité du stéréotype n'est donc pas au centre des préoccupations des recherches, mais plutôt de leur impact sur la vie sociale et l'interaction entre groupes. L'hypothèse du contact suppose que le stéréotype naît d'une non-connaissance de la réalité. Cependant, la mise en contact des groupes ayant des préjugés ou stéréotypes ne suffit pas. Dans la communication interculturelle, il est essentiel que les groupes reconnaissent que les stéréotypes qu'ont les autres sont inévitables lors d'une rencontre. Les buts communs sont alors leviers pour une coopération (Amossy, 2015).

Pour résumer, le stéréotype dans les recherches en sciences sociales dans son versant négatif est relié à la question du préjugé et des tensions sociales. Dans son versant positif, il mène à une réflexion sur l'identité sociale dans le dynamisme du stéréotypage, et permet la cognition sociale. Il est certain qu'il a pour fonction de représenter la réalité, peu importe la véracité de cette représentation.

2. *Concept de représentation*

« Le concept de représentation est sans doute un des plus "nomade", passant depuis plusieurs siècles de discipline en discipline avec à chaque fois de nouvelles définitions ou des étiquettes variées comme celles de "conception", "idée", "concept", "image", "perception", "image", "attitude", "jugement". » (Billiez, 1994, cité par Pfeifer et Pinto, 2009). Bien que le concept soit difficile à définir, les représentations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues peuvent être un frein autant qu'un levier pédagogique et sont donc à prendre en compte.

2.1. Représentation collective

E. Durkheim (1898), pionnier de la représentation sociale (dorénavant RS), met d'abord en avant la notion de « conscience collective » puis de « représentation collective ». Une représentation collective « ne [dérive] pas des individus pris isolément, mais de leur concours » (*ibid.* : 17). Les représentations jouent ainsi un rôle dans le maintien des rapports sociaux, des connaissances socialement élaborées et partagées qui participent à la construction sociale de notre réalité. Les représentations influencées par des normes, traditions, sont le reflet de la société et à la fois le produit de celle-ci. Il existe un mouvement de va et vient entre les représentations individuelles et sociales. Moore va dans ce sens lorsqu'il parle de la « vitalité des représentations » (2001 : 16).

2.2. Représentation sociale

Dans le domaine des sciences sociales et en particulier en psychologie sociale, on parle de RS plutôt que de stéréotype. Selon Amossy, la RS « met en rapport la vision d'un objet donné avec l'appartenance socioculturelle du sujet » (2015 : 51), soit une interaction mentale et sociale. Cette appellation permet qu'elle ne soit pas connotée négativement puisqu'elle désigne tout un univers d'opinions tandis que le stéréotype cristallise un élément. Les RS peuvent être multiples mais aussi modifiables. Selon Boyer, une RS :

« implique une évaluation, donc un contenu normatif qui l'oriente soit éventuellement dans le sens d'une valorisation, soit éventuellement dans le sens d'une stigmatisation, c'est-à-dire d'une appréciation négative, d'un rejet et, s'agissant d'un individu ou d'un groupe, en fin de compte d'une discrimination » (2017 : 62).

Dans une classe de langue, l'objet valorisé ou rejeté peut être la représentation d'une langue ou des locuteurs de cette langue et constituer un danger auquel l'enseignant doit être conscient.

2.3. Représentation sociale, reflet du réel ?

Le dynamisme des RS selon la théorie d'Abric (1994) se compose d'un noyau structurant et de schèmes périphériques. Le noyau représente le caractère inaliénable de la RS tandis que les schèmes gravitent autour au niveau individuel. L'individu interprète et s'approprie à sa manière la représentation (Conti, 2019). Si les représentations sont dites sociales, cela est dû aux nombreuses interactions dont elles font l'objet. C'est dans

l'échange verbal notamment que les éléments centraux des représentations, ou le noyau dans ce cas, se figent.

La RS est définie ainsi :

« une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont nous n'avons pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. » (Moore, et al, 2001 : 10).

Par essence, la représentation est une interprétation où chaque individu reproduit, véhicule, et réinterprète des représentations qui sont le fruit de son environnement socioculturel.

A la notion de RS peut y être associé le terme d'image. Zarate définit le concept d'image comme « produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité » (1993 : 29, cité par Louis, 2009). On peut les retrouver partout où l'individu est amené à comprendre le monde qui l'entoure, et ne sont pas forcément fidèles à la réalité et réfléchies. L'image peut être nourrie d'une multitude de sources, du contact avec l'objet représenté, d'émotions, de souvenirs, d'opinions croyances et échanges verbaux à ce propos. Les images ne sont peut-être pas le reflet du réel, mais elles témoignent que nous nous faisons une certaine idée du monde, plus ou moins fidèle, positives ou négatives. Sans représentation du monde, il est difficile de l'appréhender. Castellotti, Coste & Moore (2001) mettent en avant la construction sociale des images, les décrivant ainsi comme des processus dynamiques, amenés à évoluer dont les individus ou les groupes sont à l'origine. Leurs expériences, les différents contacts interculturels et les expériences d'enseignement-apprentissage mènent à la construction des images (*ibid.*).

2.4. Représentations de l'étranger

Les représentations des étrangers, qu'elles soient positives ou négatives touchent à l'identité. La représentation dans une société dépend de plusieurs facteurs :

- L'histoire des deux pays
- La langue dans les deux pays
- L'aire géographique
- Les relations politiques

Les représentations « aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe » (Zarate, 1993 : 30, cité par Jardou 2010). Chaque groupe possède son système de référence qui est basé sur les caractéristiques identitaires.

« La perception de cette relation que les élèves ont au début de leur apprentissage constitue un point de départ méthodologique : est-elle marquée par un passé conflictuel ou non, une actualité orientée vers une perception positive ou non de l'étranger (et, en particulier, du/des pays étudié(s)) ? Les élèves ont-ils eu l'occasion d'être en prise avec des pratiques culturelles différentes (séjours hors de l'espace familial, expériences familiales d'expatriation) ? » (Zarate, 1993 : 36, cité par Jardou 2010).

Les perceptions de la France des apprenants Polonais diffèrent en fonction de leur passé, des médias et leur expérience dans le pays qui est associé à ces représentations. Si les étrangers suscitent des représentations, les langues parlées par ces « étrangers » sont donc elles aussi tributaires de représentation, elles font en effet partie des facteurs des représentations de l'étranger.

3. Représentation des langues

Les langues sont elles aussi dotées de représentations que possèdent les enseignants de langues étrangères et les apprenants. Quel est l'impact de ces images sur l'enseignement et l'apprentissage de ces langues ? Dans le cadre de la didactique du FLE, quelles sont les idéologies linguistiques associées à la langue française ?

3.1. Les images des langues

Pfeifer & Pinto dressent le constat suivant : « les images des langues ainsi que les attitudes et motivations des apprenants, font partie de la dimension socio-affective de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères » (1 : 2009). Ces images jouent un rôle dans l'acquisition des savoirs. Ainsi, il est nécessaire de les faire émerger et de les étudier afin de comprendre les facteurs qui sont à leur origine, ce qui opère leur changement, notamment en contexte universitaire où il y a de nombreux contacts plurilingues et interculturels. D'après Tschoumy (1997, cité par Moore, 2001), l'individu se construit des images qui entraînent plus ou moins d'élan pour une langue et son apprentissage.

Les représentations que nous nous faisons des langues sont liées à l'individu et son destin, de sa socialisation souligne Perrefort (1996). Les représentations linguistiques (dorénavant RL) sont également la résultante de processus historiques, dans le fondement idéologique que l'on retrouve dans les « discours institutionnalisés, littéraires, médiatiques sur les langues et / ou les locuteurs de ces langues, les groupes linguistiques » (*ibid* : 66). Lorsqu'un individu parle de son rapport à la langue sans avoir été dans le pays locuteur de cette langue, le rapport est déréalisé en ce sens qu'il n'y a pas d'expérience réelle, le stade

de la connaissance abstraite n'est pas dépassé. De plus, en contexte universitaire, le contexte d'apprentissage de la langue définit un rapport scolaire à la langue (*ibid.*).

Ces discours sont transmis par une mémoire collective, et amènent à édifier un imaginaire linguistique qui entraîne la construction de représentations sur sa langue et celles des autres. Ces représentations constituent l'identité culturelle et sociale et assurent la cohésion de groupe tout en le délimitant (*ibid.*).

Les travaux en psychologie sociale (Moscovici 1986, Lipiansku 1988) montrent également que les conflits de nature historique et politique sont souvent l'illustration de conflits linguistiques. La discrimination des langues, leur disparition ou leur maintien, voire extension sont également liées à la question de la représentation des langues (cité par Perrefort, 1996).

3.2. Travaux sur les représentations linguistiques

Un nombre considérable de travaux liés aux représentations des langues et de leur apprentissage montrent le rôle non négligeable des images que se forgent les apprenants à propos de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels nous les retrouvons (Castelloti et Moore, 2002). Les réalisations linguistiques font l'objet de représentations mentales, soit de perception et d'appréciation. Le locuteur entretient un rapport affectif aux langues dans lesquelles il perçoit des forces et des fonctions. La pratique et la représentation qu'il se fait de cette langue représente alors un ensemble indissociable.

Des études comme celles de Perrefort 1997 ou Muller 1998, mettent en relation l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il se forge à propos de son apprentissage de la langue parlée dans ce pays. L'image négative de l'Allemagne en France ou en Suisse romande serait liée à un apprentissage non sans écueil de la langue allemande, conception qui peut être transmise par les enseignants. (cité par Castelloti et Moore, 2002).

Les études menées en Suisse sur les représentations des langues enseignées montrent par exemple que le suisse romand est perçu comme une langue « complexe, difficile à apprendre et rauque », tandis que l'anglais est vu comme la « langue de mobilité, facile » et donc préférée au suisse romand. On trouve également des représentations de types culturelles, comme en Allemagne le fait de « manger des saucisses » (cité par *ibid.*, 2002).

Dans les études de Berger 1998, les représentations des lycéens français ont une vision mitigée de la Grande Bretagne. Leurs représentations évoluent lorsque les

apprenants ont réalisé un voyage les mettant en contact avec les locuteurs de ce pays. Cependant, le voyage n'est pas toujours garant d'une évolution positive des représentations. Dans une enquête menée par Cain et de Pietro 1997, ceux-ci constatent que la proximité et la bonne connaissance d'une langue ne garantit pas une vision moins stéréotypée ou plus positive d'une langue (cité par *ibid*, 2002).

Tous ces travaux cités sur le concept de représentation se basent sur la présence de traces discursives liées aux représentations et les traces de leur évolution en contexte. Les représentations sont malléables et peuvent être modifiées. Ainsi, elles contribuent à fortifier ou à ralentir les processus d'apprentissage (*ibid.*)

3.3. Représentation des langues et processus d'apprentissage

Dans le processus d'apprentissage, de nombreuses dimensions (psychologique, affective, sociale, cognitive) interviennent et les représentations permettent de prendre en compte ces multiples aspects. En linguistique de l'acquisition, l'appropriation langagière est structurée par les représentations. Celles sur la langue maternelle ou langue cible sont en lien avec les stratégies d'apprentissage des apprenants qui se représentent indépendamment les systèmes linguistiques (Castellotti et Moore, 2002). Dans le cadre de l'appropriation d'une LE, la représentation est « [l'] ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique » (Branca, 1996 : 79, cité par Moore, 2001)

« Les représentations doivent donc être élucidées dès le départ car elles constituent des filtres qui peuvent limiter voire entraver les perceptions, les motivations et les comportements. Elles peuvent diminuer les rendements didactiques, il est donc nécessaire de les faire émerger pour que les sujets améliorent la mobilisation de l'ensemble de leurs savoirs acquis » (Billiez, 1994, cité par Pfeifer et Pinto, 2009).

En 2001, Moore abonde dans le sens de Billiez, affirmant que lors de l'apprentissage de la langue, les représentations que nous avons des langues et de leur statut, caractéristiques, règles, peuvent avoir une incidence sur les processus et les stratégies d'apprentissage et d'utilisation des langues. Les RL se développent dans et à travers la communication elles se construisent à travers les usages langagiers et discours à leur propos (Dabène, 1997). Pour Tschoumy, « apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité » (1996 : 11, cité par Moore, 2001). L'image de la langue française, peut être associée à des préjugés favorables ou défavorables, qui sont « le fruit des aléas de l'histoire, de leur émergence sur la scène internationale et des relations harmonieuses ou conflictuelles entre

les pays ou on parle ces langues » (*ibid.*). Dabène (1997) constate que cette image peut évoluer au fur et à mesure de l'apprentissage de l'apprenant.

3.4. Idéologie linguistique et la langue française

Comme le rappelle Boyer (2017), la sociolinguistique émerge en tant que champ disciplinaire déclaré il y a plus de 50 ans, avec Saussure. Le structuralisme en linguistique avec *Cours de linguistique générale* donne alors naissance aux sciences du langage. Aujourd'hui, la sociolinguistique prend en compte la dimension sociétale dans le langage (*ibid.*). La sociolinguistique étudie le langage, les langues et leurs usages en contexte du plus large (société) au plus micro (interaction face à face). Elle décrit l'organisation de l'hétérogénéité linguistique dans les sociétés et entités sociales (Trimaille, 2020). La communauté linguistique française en est un très bon exemple d'idéologie que l'on nomme l'unilinguisme. Une idéologie langagière est une interface entre une langue et une société donnée et est construite dans l'intérêt d'un groupe (Boyer, 2017).

L'idéologie linguistique est développée dans les années 1980 en anthropologie linguistique américaine, et propose une cohérence dans l'interprétation, un prêt à penser collectif qui donne lieu à un ensemble de croyances à propos de la langue. On parle alors de discours épilinguistique, qui signifie un discours « sur la langue ». Le français peut être ainsi qualifié de « beau, romantique » tandis que l'allemand sera « complexe, guttural ». Ces différents points de vue sont bien souvent imagés et évaluatifs à propos de langues ou de façons de parler. Le discours épilinguistique s'opère avec la verbalisation de représentation ou d'attitudes relatives au langage. On trouve ainsi différents types de discours par lesquels les représentations sont véhiculées comme le discours circulant, que nous avons déjà, voire toujours entendu comme l'italien qui est « chantant » ou le discours empirique qui lui est avéré (Trimaille, 2020).

Trois représentations participent à la construction de cette idéologie qui est présente dans les comportements (Boyer, 2017) :

- Représentation dite hiérarchique des langues historiques. Le français serait la langue mise en avant pour son génie et sa vocation à être langue universelle. La langue s'oppose ici au « dialecte », le patois se trouvant au plus bas sur l'échelle de la valorisation linguistique.
- Représentation politico-administrative de la langue : confusion entre langue nationale et langue officielle. La langue régionale ou locale est ainsi

exclue et n'est pas légitime face à LA langue. La Constitution renforce cette représentation en 1992 « La langue de la République est le français ».

- Représentation élitiste et fantasmée de la langue française « état de perfection (et de beauté) » de la langue qui ne cesserait de se dégrader. Une obsession puriste en découle du « bon usage » qui vise une homogénéité, et donc l'exclusion de toute hétérogénéité. La langue serait menacée par ses usagers, les jeunes qui déforment et la menace extérieure via les emprunts à l'anglais (*ibid*, 2017 : 65).

L'Ecole de la République a mis en œuvre à travers l'éducation la disparition de ce patrimoine plurilingue au profit de l'unilinguisme. Dans la période de l'entre-deux guerres, les enfants se voyaient punir par leur enseignant s'ils utilisaient leur patois. Il n'y avait pas de déviance possible dans l'usage de la langue, mais un idéal de langue fantasmée à l'origine de la stigmatisation de certaines façons de parler (*ibid.*). Le stéréotype sociolinguistique français est par exemple l'accent du Midi, ou le « parigot » en façon de parler stéréotypée.

Cette suprématie du français comme langue unique fait apparaître un phénomène de diglossie où le français est la langue dominante et où toute autre langue dans le même espace est dominée. Les deux langues en conflit, le patois s'efface progressivement car stigmatisé par des préjugés, stéréotypes. Elle est alors considérée comme langue du passé, de la ruralité ou de l'inculture, alors même qu'elle est la langue du cœur, des racines. La langue dominée disparaît face à la langue dominante, il y a substitution linguistique (*ibid.*).

En France, il existe une pluralité de langues parlées sur le territoire : 14 langues régionales en France Métropolitaine, et hors du territoire plus de 50. Or, un phénomène défini par Blanchet en 2016, celui de la glottophobie, renvoie aux formes de discrimination langagière présentes en France. Ainsi, les locuteurs de dialectes se voient discriminés dû au purisme qui est « une représentation conservatrice de l'usage de la langue, représentation tout entière investie par le caractère exclusif de la norme, celle qui fonde le bon usage, la seule légitime. Tout ce qui sera différent de ce qui est accepté comme norme est donc considéré comme fautive, ou une menace pour le patrimoine » (*ibid*, 2017 : 62).

En conclusion de ce chapitre, la notion de représentation est complexe car elle se superpose à d'autres notions. On y retrouve les savoirs, face consciente, raisonnée des

représentations ; les stéréotypes, clichés, préjugés qui sont des représentations simplifiées parfois démesurément. Les idéologies et doctrines sont des systèmes de pensée structurées menant à des interprétations dans les systèmes de croyances. L'enseignant en tant que vecteur est représentant de la culture est exposé à ces représentations de la part de ses apprenants et véhicule lui-même des représentations. Selon Galli, prendre conscience de la diversité de ces schémas de représentations, qu'ils concernent la culture maternelle ou la culture cible, ouvre vers la « compréhension, la reconnaissance de l'autre, ce qui est l'un des objectifs de la démarche interculturelle » (2015 : 5).

Chapitre 5. De la culture à la rencontre interculturelle

« L'enseignant en tant que vecteur de culture française », mais tout d'abord qu'entendons-nous par « culture » ? Que se passe-t-il lors de la rencontre de deux cultures ? Cette rencontre interculturelle peut donner lieu à une forme de dialogue dont il faut créer les conditions, mais provoquer également des chocs culturels auxquels l'enseignant doit être préparé. C'est dans ce chapitre que nous définirons les aspects identitaires, historiques et culturels qu'implique cette rencontre. Ainsi nous explorerons la compétence interculturelle et les outils dont dispose l'enseignant aujourd'hui.

1. *Lien entre culture et identité*

Nous verrons ainsi les définitions et concepts que recouvre la culture avant de faire état des liens qui existent entre elle et celle d'identité, afin de définir l'identité culturelle. Enfin, la culture et la langue sont souvent qualifiées « indissociables », comment ce phénomène se concrétise-t-il ?

1.1. *Culture*

1.1.1. Attitudes face à la culture

Dans le sens que le définit Jouve, on parle de culture en terme « d'ensemble des valeurs, des institutions et des modes de comportement qui se transmettent collectivement à l'intérieur d'une société, ainsi que les biens matériels produits par l'homme » (1982 : 166).

Dans un groupe homogène où le changement est lent, la culture se définit facilement écrit Camilleri (1989). Aujourd'hui, nos sociétés évoluent rapidement et les groupes peuvent refuser de changer ou rentrer dans un dynamisme. La culture est l'objet d'une médiation au sein du groupe. Entre les membres du groupe circulent des représentations communes et qui l'emportent sur celles qui les divisent. La culture permet de lier et rendre fort les liens d'un groupe, cette culture est une force que le groupe utilise à son profit ou pour un but précis (*ibid.*).

Nous trouvons plusieurs positions face à la culture, d'un côté l'imperméabilité à la culture étrangère et de l'autre l'absorption totale de celle-ci, soit l'assimilation. Le sujet n'adhère plus à son ancien système culturel. On parlera d'intégration lorsque l'individu ne

connait pas de tension face au système étranger et reste ancré dans ses anciennes références (*ibid.*).

1.1.2. Culture en didactique des langues

Par culture nous entendons souvent ce qui se rapporte au monde littéraire, artistique. La sociologie et l'anthropologie ajoutent « les produits de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables » (Dakhia, 2017 : 102).

C'est dans les années 1980, avec l'approche communicative, qu'une nouvelle définition de la culture en didactique apparaît. Selon Galisson « (...) la culture est donc le produit d'un processus, une espèce de dépôt, une précipitation, une alchimie de toutes les expériences esthétiques et éthiques vécue un catalyseur qui aide à sentir, à s'émouvoir, à s'émerveiller, bref à vivre pleinement » (1987 : 104).

Deux composantes de la culture apparaissent alors : la culture « cultivée » et la culture « anthropologique » chez Porcher.

La Culture « savante » chez Galisson ou « **cultivée** » chez Porcher touche à la littérature, la musique, l'art ou l'histoire... en somme : « toutes les activités humaines et sociales ». Ainsi, « elle occupe une place primordiale, par laquelle la société distingue sa propre identité : il n'y a pas des hommes cultivés et des hommes incultes, il existe seulement des individus plus ou moins cultivés, cela dépend de leur environnement familial, professionnel, social et de leur âge... » (Porcher, 1995 : 66). Cette culture est donc variable en fonction des personnes et doit être transmise par les institutions éducatives (Dakhia, 2017).

La culture « partagée » chez Galisson ou dite « **anthropologique** » chez Porcher n'est pas consciente chez les personnes qui la possèdent. Elle relève du vivre-ensemble, de la compréhension des événements quotidiens. « C'est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue 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 : 55). L'auteur ajoute que « le langage est à la fois véhicule, produit et producteur de toute la culture, il constitue le meilleur truchement pour accéder à n'importe quelle culture » (1995 : 53).

« Les membres indigènes d'une culture ont acquis celle-ci de l'intérieur, naturellement, par inculcation, souvent sans s'en apercevoir. Les étrangers qui doivent apprendre cette culture (comme c'est toujours le cas dans l'enseignement des langues) sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur, c'est-à-dire de situer les uns par rapport aux autres les divers éléments de la culture qu'ils acquièrent. Ils sont donc obligés de reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément » (Cuq, 2003).

Cette manière d'envisager la culture par Cuq rejoint la culture anthropologique selon Porcher, à savoir une culture qui s'acquière spontanément, sans en avoir conscience. Par conséquent, les apprenants d'une langue et culture étrangère cherchent à s'approprier la culture française consciemment.

1.2. Construction identitaire et système culturel

L'identité, selon Trimaille (2020), est un « ensemble de caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoit comme une entité spécifique et qui sont perçus comme tel par les autres. Ce concept doit être appréhendé à l'articulation de plusieurs instances sociales, qu'elles soient individuelles ou collectives ». Pour Camilleri, l'individu construit son identité en étant face à l'altérité, tout en tenant compte de ce qui l'entoure. L'enjeu étant de rester soi-même malgré le changement. « Le contact entre les cultures n'est pas suffisant pour créer de la communication ; il faut une connaissance réciproque des cultures » (Camilleri, 1989 : 364). Au regard des phénomènes migratoires en France, le racisme envers les Polonais dans la France d'avant-guerre était très présent, la rencontre des deux cultures dans ce cas n'a pas suffi à la communication. L'absence de la prise en compte de la différence est le phénomène de l'ethnocentrisme, qui est une forme d'« égocentrisme national » (*ibid*, 1989 : 380). Les dysfonctions de la communication sont provoquées par la méconnaissance des représentations et valeurs essentielles de la culture. Ainsi, le « nous » est mis en opposition avec l'autre qui est vu comme une menace. Le « nous » étant idéalisé, tandis que l'autre est pointé négativement. La méconnaissance de la différence permet d'identifier de manière simplifiée l'autre inconnu ; c'est alors que l'autre devient cible de préjugés ou stéréotypes. L'ethnocentrisme est donc un réflexe immédiat face à l'altérité. Toutefois, cette survalorisation du soi par rapport à l'autre peut représenter un danger en arrivant à un rapport de domination « hétérophobie » où l'autre est déprécié (*ibid.*) Dans une perspective de médiation interculturelle, « la découverte de la culture du pays de la langue étrangère permet de penser profondément à sa propre culture et à son identité par rapport à celles des autres » (Barthélemy, 2007 : 139-140, cité par Helais, 2018).

1.3. Identité culturelle et histoire de Pologne

Peu de pays ont connu une histoire aussi mouvementée que la Pologne, avec des changements de frontières, et jusqu'à disparaître à plusieurs reprises de la carte de l'Europe. Rostoworowski (cité par Jouve, 1982), historien polonais et conservateur du musée national de Cracovie rappelle les grandes lignes de l'histoire de la Pologne à partir du 18^{ème} siècle. Alors que la Pologne se trouve à son apogée, elle perd son indépendance, divisée entre la Prusse, la Russie et l'Autriche. En 1918 seulement, la Pologne regagne son indépendance, mais dans des frontières plus étroites. Après 1945, le territoire de la Pologne est encore réduit. Un déplacement du bloc de l'Ouest vers celui de l'Est s'opère mais avec son bagage occidental : sa religion catholique, son libéralisme, son art et sa littérature d'occident. En 1989, La Pologne retrouve son entière indépendance en même temps que la chute du communisme puis rentre dans l'union européenne en 2004.

Selon Jouve, l'identité culturelle repose sur la tradition, la langue « support et véhicule des héritages culturels » (1982), et le mode de vie et de pensée d'un peuple. A la fin du 20^{ème} siècle, l'affirmation de l'identité culturelle est grandement liée au concept d'indépendance nationale, l'affirmation de l'identité d'une nation passant par son indépendance. Cette notion est liée à l'identité car on peut y voir un « désir de pérennité dans la façon dont elle se définit et ce qu'on lui assigne » (Bekomo, 195 : 1989). L'identité nationale est selon Bekomo, la nation qui opère une classification permettant de différencier le « nous » des autres (*ibid.*).

L'affirmation de l'identité passe par une crise au niveau collectif ou individuel. Pour Jouve, dans le cas de la Pologne, l'affirmation de son identité culturelle est importante car elle a perdu au cours de l'histoire et des guerres qui se sont succédées, son identité, sa culture. « Cette manière d'absolutiser sa culture, de la considérer comme racine comme preuve de sa propre identité, est caractéristique du peuple polonais » (Jouve, 1982 : 195).

1.4. Lien entre langue et identité culturelle

L'identité culturelle n'a de sens que dans l'appartenance à un groupe. Or, ce qui est commun au groupe et se trouve au centre de la communication est la langue. Langue et identité sont donc fortement liées (Lecornec, 1982).

« Une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme une condition de celle-ci. Elle en est le produit, en ce qu'une partie de son lexique reflète les réalités propres de la société où il en est usage. Une langue est une partie de la culture, par ce qu'elle en constitue l'une des principales institutions sociales. Une langue, enfin, est condition de la culture qui lui correspond, parce que c'est surtout au moyen de la langue, que se transmet une culture de génération en génération » (Besse, 1993 : 43 cité par Louis, 2009).

Pour Besse, la langue et la culture entretiennent des liens très étroits. Il y a alors un aspect culturel dès lors qu'il y a de la linguistique. La langue en tant que produit social et historique est porteuse de valeurs, d'une culture en ce qu'elle dit de l'identité d'un individu. Selon Galli, la réflexion sur la langue induit une réflexion sur la culture et vice-versa. Dans le domaine de la didactique des langues, il est important de considérer ces liens car la langue est tout à la fois sociale et individuelle car elle se nourrit « au sein d'interactions socioculturelles » (2015 : 10). Cette relation influence en classe de langue la construction des savoirs linguistico-culturels.

Selon Dakhia (2017), la langue et la culture sont indissociables car l'enseignement-apprentissage d'une LE, si elle veut mener à une réelle compétence de communication, va avec une connaissance minimale de la culture du pays. Pour Dakhia et d'après son expérience, la compétence linguistique prédomine celle culturelle en classe de FLE et s'interroge alors sur les écueils liés à l'enseignement de cette compétence.

La langue et la culture considérées conjointement posent également pour les didacticiens la question de savoir s'il faut partir de la langue pour enseigner la culture ou inversement. Si l'expression d'une culture n'est possible qu'au contact d'autres cultures, cette condition donne lieu à une rencontre.

2. La rencontre interculturelle

Selon Camilleri (1989), l'individu prend un risque en sortant de son système et donc de soi. L'enjeu du pluriculturel est de faire coexister des cultures différentes dans un même groupe, d'accepter les différences sans les effacer. Xinjilety Zhao dans sa thèse dit que « pour dépasser ces centrismes, cette tendance naturelle de l'individu, on peut imaginer, dans un cours de langue, des activités qui ont une finalité non seulement linguistique, mais aussi des activités qui visent la réflexivité, la gestion, le retour sur les attitudes de fermeture que peut déclencher la découverte d'une société autre » (2019 : 145). Pour que l'enseignant soit à même de relever ce défi, et dans une étude de la posture enseignante face aux stéréotypes, il convient donc de comprendre les enjeux et les principes de l'interculturalité.

2.1. La découverte interculturelle

La culture est collective mais aussi individuelle, car chaque individu possède ses propres expériences, son identité et personnalité. Considérer une culture nationale, c'est aussi observer des sous-entités culturelles propres à différents groupes régionaux par

exemple. L'hétérogénéité est présente dans les groupes nationaux comme dans tout groupe (Wegener, 2009). La rencontre interculturelle a lieu au travers de ses représentants qui possèdent différentes cultures en eux, soit une « constellation identitaire » (Wegener, 2009 : 63). Ainsi, il est judicieux de considérer la personne comme individu avec sa complexité et singularité avant de l'associer à un groupe. Il ne suffit pas de dire « Marek rencontre Marie », soit un polonais rencontre une française. La rencontre interculturelle, cela veut dire pour les apprenants adopter une attitude d'ouverture à la rencontre avec l'autre, pas seulement avec une culture. La culture d'autrui n'est pas seulement une culture nationale (Wegener, 2009).

L'approche interculturelle encourage l'ouverture à la différence, l'inconnu, une attitude de curiosité et d'écoute dans le but de communiquer. Pour Wegener, il est donc important de mettre à distance les représentations sur les groupes nationaux pour développer la compétence interculturelle. Cela peut passer par l'observation et la prise de conscience des sous-cultures des cultures d'appartenance comme les variétés régionales au sein d'une culture nationale qui prend en compte l'hétérogénéité au niveau individuel. (*ibid.*) En revanche pour Blanchet, « l'éducation interculturelle doit travailler sur les représentations, les préjugés et non contre ceux-ci car ils sont inévitables, l'humain se construit toujours une « représentation mentale » de tout ce qu'il rencontre ». (Blanchet, 2007 : 44, cité par Wegener, 2009). Il ne préconise donc pas de mettre à distance les représentations mais de les prendre en compte.

Dans le CECRL, il est question de la « prise de conscience interculturelle » Elle est définie comme « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle » (2001 : 83). Le CECRL évoque le risque de la vision stéréotypée entre les nationalités présentes en classe de langue et rejoint Wegener sur la prise en compte de la diversité régionale au sein d'une culture :

« La prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux » (2001 : 83).

2.2. Typologie du processus d'interculturalisation

Selon Blanchet et Coste, chaque rencontre est une rencontre interculturelle. L'interculturalité ne serait pas l'idéalisme qui évite les conflits ou les tensions et découle d'un « processus d'interculturalisation » (2010 : 9). La première étape se traduit par un simple contact où il y a une prise de conscience de l'autre, de ses ressources linguistiques et culturelles sans qu'il y ait une relation. Ce premier contact peut mener à des stéréotypes négatifs ou positifs, à une convergence ou au contraire une divergence. La rencontre interculturelle a lieu lorsque le contact avec l'autre est régulier. Ce contact régulier peut conduire au danger de l'assimilationnisme ou ethnocentrisme. Au contraire, la régularité des contacts avec l'altérité peut aussi mener à une décentration qui relativise les systèmes culturels. Enfin, on parle de synthèse interculturelle lorsque l'individu a conscience et assume son identité culturelle hybride et qu'il légitime les pluralités de toute altérité, ce qui permet de remédier en cas de malentendus interculturels. (*ibid.*).

2.3. Le crible culturel

Le crible défini par Besse (1984, cité par Louis, 2009) réfère à l'appropriation de son système phonologique par sa langue première, ce qui sera source de mauvaises interprétations des signes par les locuteurs étrangers. Appliqué à la culture, il agit comme filtre entre le locuteur et la culture découverte, et déforme la culture d'origine. Nous possédons des filtres qui impactent la perception de ce que nous voyons à travers nos sens, et n'est qu'une interprétation de la réalité. En s'appuyant sur les propos de Bourdieu, Besse opère une distinction entre deux cribles, celui de l'habitus et du stéréotype.

- Habitus : nous référons à nos valeurs, grille de classements de nos goûts et préférences, fruit de la socialisation opérée pendant l'enfance. Cet habitus fonde notre vision du monde et notre rapport au réel. Cela permet d'expliquer comment l'individu interprète la culture étrangère qu'il découvre à travers son propre crible, son habitus.
- Stéréotype : très fréquent dans la société, il est figé et n'a pas d'origine facilement repérable. Il est simplifié et reste dans la mémoire collective.

Besse fait donc la distinction entre l'individuel par l'habitus et le collectif par les représentations partagées par la communauté. Ainsi, l'intercompréhension recherchée en contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue peut être freinée par les stéréotypes.

2.4. Le choc culturel

2.4.1. Le choc en mobilité

Le choc culturel, décrit par Murphy-Lejeune, provient d'une confrontation entre deux réalités différentes qui sont comparées à un contexte d'origine ou un groupe national. Elle parle ainsi de perte de sens, en même temps qu'un autre système fait place. Il y a donc une perte d'équilibre chez l'individu au niveau cognitif et donc de son système de pensée. Murphy- Lejeune ajoute que plus il y a d'attentes et d'idées préconçues, plus le choc est fort. En revanche, une position d'ouverture permet la bonne assimilation de chocs (*ibid.*). « Le choc culturel résulte d'une double perte cognitive, celle concernant les images du modèle étranger ébranlées par le contact in situ et celles concernant le schème d'interprétation natif, inutilisable lorsqu'on l'applique à un autre modèle culturel » (Murphy-Lejeune, 2003 : 128)

Par ailleurs, lors d'expériences menées avec des étudiants européens, les termes « surprise », « découverte » sont préférés au terme de « choc » vu péjorativement pour décrire une expérience vécue positivement, enrichissante. Les étudiants font ainsi la différence entre « mobilité » et « migration » dont le dernier terme est plus utilisé pour un public migrant. Le choc ne provient pas que de la rencontre avec un nouvel environnement, mais de la disparition de celui d'origine devenu obsolète (*ibid.*).

Enfin, le choc culturel en contexte d'apprentissage d'une LE a pour fonction de stimuler et déclencher le processus d'apprentissage d'une nouvelle culture. En effet, le choc est un moment important dans le processus d'adaptation à la culture enseignée (*ibid.*)

2.4.2. Traitement du choc culturel en contexte didactique

La découverte de l'autre se fait par étapes dans les travaux menés par Besse (1998) et avec une pédagogie prenant en compte le phénomène de choc culturel que peuvent vivre les apprenants.

- Dans un premier temps, il s'agit de découvrir l'étrangeté de la culture cible en prenant de la distance et conforter l'identification à la culture première. L'enseignant qui utilise des documents pouvant créer un choc culturel doit être conscient des différences culturelles qui peuvent faire réagir les apprenants.
- Dans un second temps la verbalisation du choc culturel permet de prendre conscience de la différence entre la culture d'origine et la culture cible.

- Dans un troisième temps, c'est comprendre que l'étrange pour soi peut être normal pour d'autres et ne pas rester sur ses certitudes.
- Enfin, c'est l'analyse de différents supports pour connaître les spécificités culturelles et aller au-delà du choc (*ibid.*)

Il y a d'un côté l'autochtone et sa culture, et de l'autre, l'étranger et sa propre culture. Il doit y avoir réciprocité du mouvement d'ouverture à l'autre. Cela demande de passer par la découverte de soi et de son identité culturelle comme définie précédemment, et de se distancer par rapport à sa culture d'origine, son habitus afin de réadapter son système de référence et ne pas tomber dans une forme d'ethnocentrisme (*ibid.*).

3. De la compétence culturelle à la compétence pluriculturelle

Que recouvre la compétence pluriculturelle dont il est question dans le CECRL ? Comment cette compétence peut-elle s'appliquer ?

3.1. Compétence culturelle et compétence interculturelle

Le lien entre langue et culture s'opère et donne lieu à l'essor de la compétence culturelle qui vient remplacer l'approche civilisationnelle (Louis, 2009). A la naissance de la compétence culturelle, la civilisation à cette époque est vue comme « un ensemble d'éléments non linguistiques nécessaire à la communication » (2009 : 53).

C'est dans les années 1980 que le facteur culturel trouve sa place dans l'approche communicative. Les chocs culturels dus à l'immigration sur le territoire sont l'essence de travaux sur les pédagogies interculturelles qui voient le jour au conseil de l'Europe (*ibid.*) La compétence culturelle née du constat que des éléments d'ordre culturels sont présents lors d'interactions et que la connaissance seule de la langue ne suffit pas pour parler de compétence de communication. La compétence culturelle est alors une des composantes de la compétence communicative. La compétence socio culturelle étant un ensemble de savoirs. Selon Porcher (1995), l'apprentissage culturel se fait via l'histoire du pays, les modes de vies ; emblèmes et stéréotypes.

Dans les années 1990, les vagues de migration se succèdent et la compétence interculturelle voit le jour. La notion de compétence, quant à elle, s'enrichit par les travaux menés en psychologie cognitive et interculturel (Louis, 2009). Dans le guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, la compétence interculturelle est « [l'] ensemble de savoirs, savoirs faire, de savoirs être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter

d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine » (Beacco et Byram, 2003, cité par Blanchet et Coste, 2010). On parle dès lors de « savoir-faire », de « savoir-être ». La compétence interculturelle n'est pas seulement la résultante de connaissances et d'attitudes, mais permet d'« identifier des problèmes communicatifs d'origine culturelle et de les résoudre » (Louis, 2009 : 114).

3.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle

La compétence plurilingue et pluriculturelle ; apparaît avec la préparation du CECRL. Elle est ainsi définie :

« Compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (...) Il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 1997, cité par Blanchet et Coste, 2010).

D'après cette définition, parler une langue n'est pas seulement bien la parler mais tenir compte de l'usage de la langue dans un contexte socio-culturel. Cette compétence est un processus en construction qui puise dans le capital langagier mais aussi culturel.

Les compétences socioculturelles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe, d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (Wegener, 2009). Plus tard, la compétence de communication plurilingue englobe le répertoire verbal ou langagier ainsi que les règles sociales et culturelles formées par les règles sociales. Ces dernières permettent de choisir la ou les langues selon la situation ou les buts. L'ensemble forme la compétence de communication (Trimaille, 2020)

3.3. Savoir socioculturel et savoir-faire interculturels dans le CECRL

Le savoir socioculturel est défini par le CECRL comme suit :

« À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes » (2001 : 82).

« Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects » (*ibid.*). Parmi ces aspects, nous

pouvons trouver la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels.

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent quant à eux :

- « – la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » (2001 : 84).

Le cadre de références pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) est coordonné par de Pietro, Candelier, Facciol, Calvo et paru en 2011. Ce cadre s'adresse aux enseignants s'intéressant à la dimension plurilingue et interculturelle dans la formation des apprenants. Les approches plurielles des langues et des cultures reposent sur des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Le CARAP est donc une forme de complémentarité au CECRL en ce qu'il développe de façon concrète les aptitudes et les savoir-faire interculturels définis par le CECRL ci-dessus, avec la mise à disposition de matériaux pour les enseignants.

Pour conclure ce chapitre, la connaissance de l'identité culturelle à laquelle appartiennent les apprenants peut être une clé de compréhension des comportements et des représentations de ceux-ci face à la culture cible. L'application des principes de la démarche interculturelle couplée aux moyens donnés par des outils tels que le CARAP permettent à l'enseignant de se positionner comme médiateur lors de l'émergence de représentations et chocs culturels au sein de la classe.

Chapitre 6. Positionnement de l'enseignant dans la transmission de la culture française

L'enseignant, ambassadeur de la culture qu'il enseigne voire de sa propre culture, occupe une place d'intermédiaire entre la culture cible et ses apprenants. Comment aborder les représentations qu'il possède et celles des apprenants à qui il enseigne ? Quelle attitude adopter dans la transmission concrète de la culture ? De plus, quelles utilisations peut-il faire des représentations des apprenants si l'on considère que celles-ci sont sources de motivation dans l'apprentissage ? Ces questions trouvent des apports théoriques développés par les chercheurs en didactique des langues étrangères et des différentes études réalisées dans l'enseignement du FLE.

1. Posture enseignante en tant que médiateur culturel

Le fait d'enseigner est en soi une forme de médiation. L'enseignement est défini comme étant « une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant » (Cuq et Gruca 2005 : 123, cité par Helaiss, 2018). Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue et culture étrangère, l'enseignant devient médiateur entre deux ou plusieurs cultures et dont il se retrouve représentant de la culture cible.

1.1. Fonction de l'enseignant

Dabène définit trois macro-fonctions de l'enseignant parmi lesquelles nous retrouvons celle de vecteur de connaissances (un expert de matière enseignée), d'animateur (il distribue la parole, coordonne les activités) et enfin d'évaluateur (juge les productions des apprenants). La fonction qui retient notre attention ici est celle de vecteur de connaissances, l'enseignant ayant une place centrale en tant que transmetteur. Le discours descriptif qu'il emploie permet de véhiculer le savoir aux étudiants dont il est le « témoin et le véhicule vivant » (Dabène, 1984 : 130). La fonction d'animateur est également considérée car l'enseignant régule les interactions et réagit aux réactions des étudiants. En revanche, celle d'évaluateur est écartée car les ateliers de conversations sur la culture française ne visent pas à noter ou évaluer les étudiants.

A ces trois fonctions définies par Dabène, nous pouvons ajouter celle qui consiste à « faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donné » (Byram et al. 2002 : 15, cité par Helaiss, 2018). Au-delà de sa fonction de vecteur de connaissance, l'enseignant est médiateur.

1.2. La médiation

La notion de médiation est une préoccupation grandissante dans la recherche en didactique des langues et des cultures. Etymologiquement, le mot « médiation » vient du mot latin « *mediare* » qui signifie être au milieu (Helaiss, 2018). Il est associé aux mots médias, remédier, intermédiaire et est aussi utilisé en cas de conflit entre deux parties afin d'y remédier (Jardou, 2010). Le terme a pour origine le domaine diplomatique dans le sens de « gérer l'équilibre des relations engagées sur des principes de souveraineté ou d'influence nationales souvent concurrents mais que la médiation va tenter de rendre complémentaires et interactifs » (Lévy et Zarate 2003 : 188, cité par Helaiss, 2018). Selon Cuq, la médiation est :

« présente d'emblée dans le langage dès lors qu'on admet que des mots ne sont pas des choses, même si ces mots veulent désigner, représenter des choses. La médiation peut donc influencer la relation de l'homme à la réalité du monde et en ce sens, est centrale dans l'analyse des représentations sociales et dans l'approche interculturelle » (2003).

L'enseignant en tant que médiateur est un facteur d'influence non négligeable sur les représentations sociales et la réalité de la culture qu'il véhicule. Il a pour mission en situation de didactique de faciliter la réconciliation lors d'interactions entre plusieurs cultures (Jardou, 2010). On parle donc de médiation qu'Helaiss (2018 : 16) qualifie en tant que « concept impliquant une confrontation des représentations que véhiculent des individus appartenant à des cultures différentes. »

1.3. Enseignant médiateur

Il est understandable que l'apprenant perçoive l'enseignant comme « le relais nécessaire, le médiateur privilégié vers cette autre culture, celle dont il enseigne la langue et vers la sienne propre, celle dont l'enseignant lui-même est issu » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 11, cité par Helaiss, 2018). Par conséquent, l'enseignant doit porter une attention particulière à ce qu'il véhicule et comment il opère cette médiation face à ses apprenants.

L'enseignant, au milieu de plusieurs cultures et de représentations diverses, va donc « établir des liens entre les différences tant culturelles que linguistiques et les rendre accessibles, acceptables » (Gautheron-Boutchatsky et al, 2003 : 45, cité par Jardou 2010). Selon Luissier « l'enseignant de français, langue seconde ou étrangère, doit se rappeler que tout texte écrit ou oral exploité en salle de classe est porteur de sens culturel » (2006 : 115, cité par Jardou, 2010).

Pour Galli, l'enseignant médiateur est l'intermédiaire, il le qualifie d'« interprète de la culture étrangère », la culture étant au sein de la classe par procuration (90 : 2015). L'enseignant, de manière plus ou moins consciente, « construit cet espace interstitiel entre le lointain et le proche, le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur » (Zarate, 1994 : 11, cité par Galli, 2015).

1.4. Enseignant, représentant authentique de la culture cible ?

1.4.1. Enseignant de langue étrangère, « source de vérité » ?

Les enseignants de langues et cultures étrangères sont des passerelles qui permettent la compréhension de l'autre culture. Le discours de l'enseignant quel qu'il soit à propos de la langue ou culture est considéré par l'apprenant comme « une source de vérité traduisant la réalité culturelle de la langue cible au même titre que le manuel », il est à leurs yeux source d'authenticité sur le plan culturel et linguistique (Helaiss, 2018 : 5). Or, l'enseignant n'est pas tenu de connaître tout à propos de la culture enseignée, d'autant plus que la culture est en mouvement constant (*ibid.*) L'enseignement est donc complexe à ce niveau et l'enseignant doit en avoir conscience. Galli fait le constat que dans la plupart des cas, les enseignants natifs ont une « connaissance culturelle plus ou moins solide des modes de fonctionnement de leur culture maternelle » (2015 : 91). Dans le cas de l'enseignant non-natif, il ne peut seulement s'appuyer sur son vécu, il transmet davantage par le savoir que par l'existence (*ibid.*)

1.4.2. La position de l'enseignant natif, un avantage ?

Pour Galli, la position native de l'enseignant de culture étrangère est un avantage. Ainsi, « l'enseignant appartient à la même culture que l'enseigné », ce qui représente une « position stratégique [...] car ses connaissances sont socialement et culturellement situées » (2015 : 10). Or, Cuq considère le natif comme une « ressource d'apprentissage » ou encore comme un « informateur » mais rappelle que le natif ne peut endosser le rôle d'enseignant sans formation professionnelle (2003).

Dans l'étude menée par Helaiss, les enseignants natifs et non natifs sont interrogés quant à leur capacité à transmettre la culture cible (2018). Les enseignants non natifs interrogés et qui ne sont donc pas de la culture des apprenants, affirment transmettre leurs connaissances acquises lors de séjours en France. Les enseignants français quant à eux se rejoignent sur le fait qu'ils ne sont pas mieux placés en tant que français pour transmettre

leur culture, que cela dépend en effet de leur formation et de leurs qualifications. Par conséquent et selon cette étude, que l'enseignant soit ou non natif, s'il est dépourvu d'une formation à l'interculturel et puisqu'il sera forcément impacté par sa culture d'origine, il ne peut guère échapper au piège de l'ethnocentrisme (Helaiss, 2018). De plus, la figure enseignante ne peut être :

« Une autorité sur l'ensemble des cultures existantes dans son pays, ou trancher sur ce qui est « correct » ou « incorrect », comme il peut le faire, en principe, pour la langue. En outre, la compétence interculturelle n'est qu'en partie une question de connaissance ; en l'occurrence, ce sont les autres dimensions (savoir être, savoir apprendre/faire, savoir comprendre et savoir s'engager) qui doivent être privilégiées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage » (Byram *et al.*, 2002 : 19, cité par Helaiss, 2018).

Malgré tout, les apprenants se représentent l'enseignant natif comme expert de la culture car il est du pays de la langue enseignée qu'il possède et donc incarne. On passe de l'étape « il connaît la culture » ou « il enseigne la culture » à l'étape « il a la culture » et donc « il est la culture » (Derivry-Plard 2008 : 148, cité par Helaiss, 2018). C'est ainsi que les apprenants tombent dans la généralisation.

Par conséquent, la question de l'optimisation à transmettre la culture en fonction de si l'enseignant est natif ou non n'est pas centrale. Il s'agit plus des aptitudes et de l'attitude de l'enseignant à prendre du recul sur la culture de la langue qu'il enseigne, d'avoir conscience des risques qui existent dans la confrontation d'une culture cible et culture source.

2. Approche et attitudes de l'enseignant médiateur

Dans cette partie, nous nous interrogerons quant aux attitudes de l'enseignant dans le traitement des représentations de ses apprenants et des représentations qu'il peut lui-même véhiculer, mais aussi dans les approches « culturaliste », « réflexive » et « comparative » de la transmission de la culture (Helaiss, 2018).

2.1. « Approche culturaliste »

Helaiss définit cette approche par l'enseignement de la culture en termes de connaissances culturelles et ce de manière factuelle (2018). C'est donc de manière descriptive que l'enseignant se fait médiateur de la culture et aborde des thèmes sur la culture et la culture française tels que les traditions et coutumes, la gastronomie, les habitudes de vie des Français etc... Bien que cette approche soit nécessaire, Helaiss critique cette approche qui ne se suffit pas à elle-même dans une optique interculturelle et constitue

un risque dans le renforcement d'une vision stéréotypée de la culture cible chez l'apprenant. Il la qualifie de « contreproductive » et c'est pourquoi il préfère une démarche « interprétative et compréhensive » à une démarche « descriptive » de faits culturels. Galli rejoint cette approche, car pour lui, beaucoup plus que la parfaite maîtrise des contenus culturels, l'enseignant doit « donner sens entre les cultures en présence » ce qui va dans le sens d'une démarche interculturelle (2015 : 11).

2.2. Approche réflexive vs approche comparative

L'approche comparative entre deux cultures, et qui consiste à faire état des différences et des similitudes, n'est pas encouragée par Helaiss, tout comme l'approche culturaliste (2018). En effet, il existe un risque par la comparaison de la culture cible et de la culture source du côté de l'apprenant. Ce dernier risque de rendre sa culture universelle, de renforcer les stéréotypes ou d'induire un rapport de domination entre les cultures. Il s'agit donc d'attirer l'attention des apprenants sur leur histoire et celle de la culture cible afin d'en expliquer les différences et de porter un regard critique et donc une réflexion. Cette démarche se rapproche plus de la démarche interculturelle qui est recherchée et souhaitable (*ibid.*).

Ainsi, l'approche qualifiée de « réflexive » ou « relativiste » est préférable à une approche culturaliste « descriptive » et « comparative » (*ibid.*).

2.3. Discours enseignant sur les représentations

D'après les propos d'Helaiss, l'enseignant doit accorder une attention particulière aux représentations qu'il possède sur la culture enseignée ainsi que celles de ses étudiants. Le discours de l'enseignant peut donc s'avérer être négatif ou positif (2018). Celui-ci est souvent très positif car il souhaite transmettre un certain enthousiasme chez l'apprenant. Le risque de ce type de discours étant de transmettre une image déformée et loin de la réalité (*ibid.*).

Une étude menée par Helaiss fait état du discours enseignant face aux représentations et stéréotypes de leurs étudiants. Un premier groupe se dessine et les enseignants qui en font partie ne réagissent, ni n'influencent les représentations des apprenants. Ils estiment que leur rôle relève de la transmission objective de la culture. D'après Helaiss, cette attitude qui ne questionne pas les représentations et préjugés présents et inévitables, contribue à les renforcer. Or, « la compréhension d'une culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance » (Byram, 1992 : 34, cité par Helaiss, 2018). Le deuxième groupe d'enseignant prend le

parti d'intervenir, et ce en se basant sur leur expérience en France et en comparant les deux cultures, ce qui n'est pas validé par les chercheurs dans le domaine de l'interculturel. Les expériences sont empreintes de leur propre vision et risquent de tomber dans le piège de l'ethnocentrisme. De plus, Zarate rappelle que « l'abus consiste à transformer une expérience individuelle en vérité générale » (1986 : 29), l'enseignant doit donc être vigilant d'autant plus que comme souligné par Helaiss, il représente pour les apprenants, indépendamment de sa volonté, la culture qu'il transmet. Enfin, à partir des représentations qu'il connaît de ses étudiants, il est amené à « conduire des représentations premières à des représentations travaillées, passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience » (Beacco, 1995 : 12, cité par Helaiss).

2.4. Traitement du stéréotype

Nous rappelons que la question des stéréotypes apparaît dès les premiers débats sur l'éducation interculturelle et notamment chez Zarate. « Identifié à la notion de crible culturel, à ce schéma préconçu existant dans l'esprit de chacun, mais souvent partagé par la même communauté culturelle et qui fausse son interprétation de la culture cible » (1982 : 30, cité par Louis 2009).

Le document authentique dans le traitement des stéréotypes a un rôle important (Santoni et Beacco, 1983). Celui-ci n'est jamais neutre et l'enseignant sensibilise les apprenants dans quel but a été élaboré un document puis d'en identifier les stéréotypes. Les représentations jouant un rôle dans l'approche de l'étranger, Zarate fait remarquer le danger de rapport de domination-soumissions des cultures d'origines et cibles, du aux enjeux de nature géopolitique (Louis, 2009).

L'analyse des stéréotypes chez Zarate se passe en deux temps : dans un premier temps, la remise en cause des documents exploités dans le cadre de l'enseignement. L'enseignant s'interroge sur la qualité des documents qu'il soumet aux apprenants et évalue l'image qu'il donne aux étrangers. Dans un deuxième temps, les activités mènent à la prise de conscience des étudiants de leurs propres représentations. D'un point de vue anthropologique et donc centré sur l'Homme, l'étude des stéréotypes montrent « comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour dire et se dire, pour agir et s'affirmer » (Louis, 2009 : 136).

2.5. Travail sur les représentations

Les enseignants sont des êtres humains rappelle l'auteur Helaiss (2018), ce qui implique qu'ils sont susceptibles de véhiculer de manière consciente ou non des stéréotypes. L'enseignant, car il veut susciter l'envie et l'intérêt chez ses apprenants ou bien parce qu'il a malgré lui intériorisé de manière inconsciente des stéréotypes, peut donc transmettre une vision stéréotypée de la culture. C'est pourquoi l'attitude relativiste est encouragée où l'enseignant doit opérer « un travail systématique sur ses propres représentations de la culture cible, accepter qu'il existe chez les élèves des différences individuelles quant à l'acceptation de nouveaux systèmes de valeurs, et que sa propre "vérité" n'est bien sûr pas la seule » (Eisl, 2006 : 11, cité par Helaiss, 2018).

En ce qui concerne le travail à partir des représentations des étudiants, l'enseignant est tenu de rappeler, montrer aux apprenants qu'il existe une pluralité de vision du monde entre des individus appartenant à ces cultures différentes mais aussi au sein de même communautés. La prise de conscience des apprenants qu'il existe d'autres façons de penser, même si celles-ci peuvent leur paraître surprenantes, évitera ainsi le phénomène d'ethnocentrisme. Helaiss, définit le rôle de l'enseignant-médiateur dans sa capacité à développer des compétences et aptitudes interculturelles envers leur propre système et celui d'autrui, et à leur apprendre à interagir dans des situations de communications interculturelles. Enfin, les représentations favorables des apprenants à propos de la langue et la culture cible peuvent aussi être utilisées par l'enseignant dans une perspective de motivation à apprendre la langue cible (*ibid.*).

3. La prise en compte des représentations des apprenants par l'enseignant, un levier de motivation

La motivation des apprenants est une composante non négligeable dans l'apprentissage de la langue étrangère. Mais que recouvre ce concept ? Quels sont les différents types de motivations ? Les étudiants ayant un rapport affectif à la langue et la culture cible à travers les représentations qu'ils en ont, invite l'enseignant à questionner leur impact sur la motivation de l'apprentissage.

3.1. La notion de motivation en didactique des langues étrangères

Le mot « motivation » provient du latin *movere* qui signifie se déplacer, est le début de tout mouvement. L'apprentissage d'une LE est au départ conditionné par la motivation. « Sans l'élan du cœur, de l'esprit et même du corps, l'apprentissage est impossible » affirme Vianin (2007 : 29).

La motivation, telle qu'elle est définie par Cuq dans le domaine de l'apprentissage « joue un grand rôle et détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites (...). Le désir pour le savoir est un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation » (2003). Chercher à connaître le sens que donne l'apprenant à son apprentissage peut ainsi aider l'enseignant à utiliser ce levier de motivation dans le processus.

3.2. Type de motivation

3.2.1. Motivation intrinsèque et extrinsèque

Vianin distingue la motivation « intrinsèque » de la motivation « extrinsèque » (2007 : 27). La motivation intrinsèque est en adéquation avec les intérêts spontanés, l'activité elle-même apporte satisfactions, sans qu'elle soit conditionnée par une récompense extérieure. Elle est en lien avec le plaisir et la satisfaction qu'en retire l'individu. L'apprenant est donc motivé pour et non par, et est motivé à apprendre pour le plaisir, par curiosité et pour ses intérêts personnels (*ibid.*).

En revanche, définit Vianin, la motivation extrinsèque est à l'extérieur du sujet, il est motivé « par ». La motivation est nourrie par des feedbacks, des récompenses. Ainsi, la présentation tout comme le contenu de ce que l'enseignant présente en classe participe à cette motivation. L'apprentissage avec ce type de motivation ne sera pas aussi bénéfique et ancré sur le long terme, de fait les résultats sont donc moins bons que les apprenants motivés intrinsèquement. La meilleure motivation, conclut l'auteur est celle de la combinaison des deux motivations (*ibid.*).

3.2.2. Motivation externe et interne

Cuq évoque deux types de motivations appelées motivation « externe » et motivation « interne » (2003).

La première est « très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage ». Elle peut être liée à une rencontre ou à un séjour mais reste fragile sur le long terme. En revanche, la deuxième dite « interne » est « plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles ».

3.3. Affectivité dans la motivation

L'affectivité est développée par Cuq comme suit : « l'ensemble des sentiments qui ont une incidence sur l'apprentissage car, de même qu'on ne peut pas ne pas communiquer, on ne peut pas ne pas éprouver de sentiments. [...] Source puissante d'énergie et de motivation, l'affectivité permet l'accès à la connaissance » (2003).

La motivation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, dépend des besoins et désirs des apprenants (Vianin, 2007). Les notions comme le « désir d'apprendre », le « plaisir », la « curiosité », le « goût » font partie de la complexité de la notion de motivation. « Toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but » (Vianin, 2007 : 23).

L'affectivité des apprenants et leur motivation à apprendre sont donc indissociables. En effet, le lien est explicite dans la définition de motivation dans Cuq, ainsi elle « recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs » et résulte de l'interaction entre facteur extérieur (stimulant ou bloquant : familial, société, projets personnels et professionnels) et la personnalité (besoins et intérêts) » (2003).

3.4. Représentation de la culture cible et la motivation

La curiosité pour une culture étrangère peut être une source de motivation pour apprendre une langue. En classe de FLE, la découverte de la France et des Français permet de faire émerger une curiosité linguistique et une curiosité culturelle. D'après une étude menée par Rodygina en 2006 (cité par Jardou, 2010), un sondage réalisé auprès d'apprenants de FLE en Russie et en France montre que la motivation qui se place en troisième position sur les 11 au total est celle de s'approprier la culture française. Pour la plupart des pays, la France représente l'élégance et l'intelligence. La première motivation visible dans ce sondage est celle professionnelle.

A travers une étude menée par Velazquez chez des étudiants en licence de français au Mexique, l'auteur est en faveur d'une mobilisation positive des représentations des étudiants en cours de FLE (2011). L'enseignant, en ayant connaissance des représentations de ses apprenants et conscience que « étant donné que les représentations sociales guident en quelque sorte les attitudes et/ou les comportements des apprenants par rapport aux langues » (*ibid.*, 2011 : 67), il préconise de se concentrer sur les images favorables relatives à la langue française afin de motiver davantage les étudiants dans leur apprentissage. Il est donc intéressant de prendre en compte leurs intérêts, goût, et passion

que les étudiants expriment envers la langue française. Les représentations favorables, provoquent des attitudes favorables entraînant une meilleure motivation (intrinsèque) permettant à l'apprenant d'obtenir de bons résultats. Les enseignants peuvent alors intégrer dans leurs cours des échanges pédagogiques sur les motivations des étudiants pour le français. Il préconise également en ce qui concerne les images plus négatives de réaliser un travail de réflexion commun. Vianin (2007) rejoint Velazquez, car pour lui, la motivation à apprendre une LE est liée directement à l'image du peuple qui la parle.

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons voir que la posture enseignante en tant que médiateur est source de nombreux questionnements et de travail quant à la manière d'enseigner la culture française et d'appréhender voire d'utiliser les représentations présentes dans un contexte didactique.

Pour conclure la deuxième partie de ce travail, le domaine des représentations en contexte didactique englobe de nombreuses notions complexes qu'il faut comprendre en lien avec les enjeux de l'interculturalité. L'enseignant est donc médiateur entre la culture française et les représentations qu'en ont les étudiants, incluant les stéréotypes.

En théorie, les représentations positives de la culture et d'une LE contribuent à la motivation dans l'apprentissage des langues, ce qui confirme l'hypothèse que nous avons posée dans la première partie. Nous interrogerons donc dans les analyses qui suivent les représentations des étudiants et leur impact dans l'enseignement-apprentissage.

Dans le cadrage théorique que nous avons proposé, les stéréotypes connotés négativement doivent faire l'objet d'un travail de réflexion et demandent une prise de conscience de la posture de l'enseignant dans une démarche interculturelle. Par conséquent, l'hypothèse que nous posons concernant la déconstruction des stéréotypes des étudiants n'est pas valable pour toutes les représentations préexistantes. Il convient donc de questionner dans la partie suivante les positionnements des enseignants de l'UP et la posture enseignante au sein des ateliers mis en place.

Partie 3

-

Analyses

Chapitre 7. Analyse des représentations et des besoins liés à la culture française

Les étudiants possèdent des représentations préexistantes sur la culture française, soit des stéréotypes et des représentations sociales négatives ou positives. Avant même de s'interroger sur les positionnements et l'action didactique des enseignants face à ces représentations ; cette partie nous invite à connaître et à comprendre dans un premier temps les représentations partagées par la communauté de Polonais à l'égard de la France, des Français et de la langue française.

1. Analyse des représentations de la langue française et de la France

Cette analyse des représentations de la culture et de la langue française se base sur les différents entretiens menés avec les enseignants, les observations de classe, les questionnaires distribués aux 20 polonais spécialistes du français et 7 polonais non spécialistes du français. Les enseignants (E) seront dorénavant désignés respectivement comme suit : Ewelina (Ew), Nathalia (N), Marek (M). La pluralité des personnes interrogées permet de confronter et mettre en perspective les résultats obtenus.

1.1. Représentations linguistiques de la langue française

Il est important d'étudier les représentations pour mieux comprendre l'apprentissage des langues et l'action didactique (Castelloti et Moore, 2002). C'est dans cette perspective qu'il a été demandé aux polonais spécialistes et non spécialistes du français de donner 3 adjectifs pour décrire la langue française, ainsi qu'aux enseignants de parler de leur rapport à la langue lors des entretiens dont voici les extraits :

(1)

*M : c'est une très **belle** langue, comme l'italien, elle n'est **pas si compliquée** que ça...*

(2)

*M : mes premières impressions, quand je suis entré dans la salle de classe français il y avait « qu'est-ce que « est-ce que » je me suis dit c'est pas possible (rire) il y a tellement de lettres et un son. Il y a un **choc** au début car ce n'est pas possible, ce n'est pas une écriture phonétique donc ça bloque un peu*

(3)

*Ew : la langue française que j'ai entendu dans la rue était encore plus **belle** que celle que j'entendais au lycée*

(4)

*M : quand j'observe les Français ils sont maîtres de la conversation, les nuances, une **langue souple, capable de verbaliser tout**, donc ça me plaît beaucoup et ça demande beaucoup de travail*

D'après les réponses des Polonais spécialistes du français, ce sont les traits esthétiques qui sont mis en avant en premier avec des adjectifs tels que « belle » (9), « charmante », « captivante », « ravissante », « jolie », « agréable », « poétique », « magnifique », « sophistiquée », « élégante ». Les enseignants s'entendent également sur une langue « belle ». Le son de la langue est comparé à une musique qui est « mélodieuse » (8) mais aussi « romantique », « captivante », « musicale », « douce », « calmante », « classique », « souple ». Ces adjectifs sont également en lien avec l'affectivité exprimée par l'enseignant avec l'expression M « ça me plaît », ou Ew « encore plus belle ».

Ensuite, c'est la complexité de la langue relative à l'apprentissage qui ressort à travers les adjectifs choisis. Le mot « difficile » (7) revient le plus fréquemment mais on lit aussi que la langue est « compliquée », « complexe », « spécifique », « pas compliquée ». Les enseignants la perçoivent comme « pas si compliquée que ça » bien qu'ils aient conscience du « choc » au moment des débuts de l'apprentissage provoqué par exemple par les différences phonétiques et du lien phonie-graphie ; « il y a tellement de lettres pour un son ».

En ce qui concerne les enquêtés non spécialistes, nous remarquons une corrélation avec les réponses des spécialistes. La notion de complexité apparaît en première avec le mot « difficile » (6), suivie de « romantique » (4) et de « belle » (2). Cette notion se place en première position car les Polonais n'ont pas appris la langue et évoquent notamment la difficulté de lire ou de prononcer le français.

En conclusion de l'étude menée sur les images que possèdent les Polonais interrogés, ces derniers possèdent un « rapport affectif » à la langue (Catelloti et Moore, 2002). Cela contribue à leur élan dans l'apprentissage de la langue et joue un rôle important dans leur motivation. Nous remarquons aussi que les réponses des Polonais s'étant rendus en France ou ayant un rapport scolaire et déréalisé de la langue n'ont pas d'incidence sur leurs représentations. Le contact avec la langue, qu'il soit universitaire ou avec des Français induisent des comportements positifs. Les représentations de la langue étant liées avec celles du pays et de ces locuteurs, nous pouvons supposer des représentations positives à leur égard.

1.2. Stéréotypes

Les stéréotypes en tant que représentations toutes faites de réalités culturelles concernant les Français sont classifiés du plus au moins fréquent (Amossy, 2015). Les réponses sont celles obtenues par les Polonais spécialistes et non spécialistes qui ont répondu à la question « donnez 3 stéréotypes sur les Français », et décelées dans le discours des enseignants lors des entretiens que voici :

(5)

*N : En général les Polonais représentent la France comme **un pays chic et riche**, les hommes et les femmes toujours habillés de manière **élégante** (...) le stéréotype de la **baguette** et du **béret** (...) **la tour Eiffel** le symbole de la France. (...) Les Français sont **romantiques**, bon je suis pas sûre que tous les français soient romantiques ça dépend du caractère, (...) des **grenouilles** on en mange, **les petits déjeuners sucrés** c'est vrai, le **vin** qui est populaire aussi*

(6)

*M : la France c'est un peu la **cuisine**, la **mode** aussi (...) mais maintenant ce n'est pas la référence absolue (...) vous êtes appelés les **zakobiady***

(7)

*M : les filles répètent toujours **France élégance**, sans trop savoir ce que c'est, on dit qu'ils sont **très chics***

Pour les 20 étudiants de l'UP, spécialistes du français, les stéréotypes ressortant en premier sont les suivants :

- « Mangeurs de grenouilles » (9)
- « Refus de parler anglais et les langues étrangères » (7)
- « Mangeurs d'escargots » (6) et « béret » (6)
- « Baguette » (5)

Nous constatons que le stéréotype qui arrive en tête est celui des grenouilles. Les Polonais appellent les Français les « *zakobiady* » comme évoqué par l'enseignant M, ce qui est l'équivalent de « *Froggies* » cité par un apprenant en anglais que l'on traduira par l'expression « mangeurs de grenouilles » en français. Les Français sont aussi connus pour manger des escargots qui sont associés au fait de « manger des choses étranges », et ressort en 3^e position également. De manière générale, les stéréotypes les plus connus portent sur la « cuisine ».

En deuxième position, nous trouvons le stéréotype que les Français ne parlent pas anglais, ou refusent de parler toute autre LE que le français. Cela est étayé par des

stéréotypes cités par les étudiants comme les Français « pensent que leur langue est la plus belle ». De ce stéréotype, découle une vision plutôt négative des Français qui sont décrits comme « égocentriques », « arrogants », « malpolis », « vaniteux » ou « lâches ».

Enfin, un quart des étudiants évoquent le stéréotype de « la baguette » qui est associé à celui du port du « béret » et du « tee-shirt rayé ». Le Français est en effet représenté dans les mentalités avec une baguette sous le bras, un béret sur la tête et une marinière. Les Français sont qualifiés plusieurs fois de « très chics » comme le souligne l'enseignant M, « sophistiqués », « à la mode » ce qui correspond à l'expression « France élégance », en polonais « Francja elegancja ». D'un autre côté, la baguette est associée également au « vin » et au « croissant », des stéréotypes qui reviennent également en ce qui concerne les représentations culinaires.

Parmi les Polonais non spécialistes du français interrogés, les résultats sont similaires à ceux des spécialistes. Le stéréotype des « grenouilles » (6) est omniprésent, suivi des « escargots » (2) exæquo avec le fait que les français ne « parlent pas de langues étrangères » (2).

Les stéréotypes qui reviennent dans le discours des enseignants et les Polonais interrogés montrent une vision stéréotypée de la France marquée par la cuisine, la mode qui sont donc des stéréotypes neutres ; et le fait que les Français ne parlent pas anglais ce qui est négatif. Force est de constater que ces stéréotypes sont, comme le souligne Harding dans les années 1960, une manière d'aller à une simplification du réel, en favorisant une vision schématique, déformée de l'autre.

Par ailleurs, les réponses obtenues montrent que les enseignants et les étudiants spécialistes du français partagent les mêmes stéréotypes que les Polonais non spécialistes. Cela confirme les propos de Cain et de Pietro (1997) pour qui la proximité et la bonne connaissance d'une langue ne garantit pas une vision moins stéréotypée ou plus positive d'une langue.

1.3. Symboles de la France

Les réponses concernant le symbole de la France sont beaucoup moins diversifiées que celles concernant les stéréotypes.

La « tour Eiffel » (11) arrive première, souvent associée à « Paris » (3).

La culture culinaire est aussi largement présente dans la symbolisation de la France avec en tête « le vin » (5) puis « le croissant » (3) ainsi que « la baguette » (2) et « le fromage ».

Le troisième symbole est le « drapeau tricolore » (4). Celui-ci fait partie des symboles de la République française tout comme « le coq » (3), « Marianne » (3), et « la Marseillaise ». Les polonais non spécialistes ont également élu « la Tour Eiffel » comme symbole français (4), associée à la culture parisienne comme « le Louvre », « les Champs Elysées ».

Nous pouvons voir que la France est symbolisée unanimement à travers la tour Eiffel et que ces symboles sont finalement stéréotypés dans le sens qu'ils sont réducteurs face à la diversité de la culture française et tendent à cristalliser un élément particulier.

2. La France, un pays idéalisé par les Polonais ?

Rappelons que la représentation sociale « implique une évaluation, donc un contenu normatif qui l'oriente soit éventuellement dans le sens d'une **valorisation**, soit éventuellement dans le sens d'une **stigmatisation**, c'est à dire d'une appréciation **négative**, d'un rejet et, s'agissant d'un individu ou d'un groupe, en fin de compte d'une discrimination » (Boyer, 2017 : 62). Contrairement aux stéréotypes, les RS ne sont pas figées, et sont susceptibles d'évoluer, sont propres à chacun en fonction des expériences avec l'objet représenté, ici la France. Nous avons posé l'hypothèse que les Polonais idéalisent la France et les Français et que cela contribue à leur motivation pour apprendre la langue. Nous allons donc analyser les représentations afin de voir si la France est idéalisée.

2.1. Représentations sociales des enseignants

Avant de se rendre en France, les E polonais interrogés relatent une image très positive et valorisée du pays, caractérisée par un monde d'intellectuels, d'art, et où la liberté est le maître mot.

(8)

*M : les **intellectuels**, les discussions de haut niveau, très brillant, des discours comme je lisais dans les livres, la cuisine un certain **chic** français et **l'art** surtout n'est-ce pas (...) les musées, le 7^e art, le Louvre, le musée de l'Orangerie et les impressionnistes (...) L'occident qui était pour nous les jeunes synonymes de **liberté**, une liberté de masse, nous étions sous le joug communiste*

La représentation dans une société dépend de plusieurs facteurs dont l'histoire des deux pays, la langue dans les deux pays et les relations politiques (Jardou, 2010). La France est représentée au moment où le communisme est encore présent en Pologne et où les libertés n'étaient pas les mêmes, d'où une fascination et une idéalisation de tout ce

monde qui représentait ce que les Polonais n'avaient pas. Cela révèle l'importance même de l'histoire dans la représentation du pays.

(9)

*Ew : Il y avait peut-être trois images (...) les **biographies**, les livres sur les personnes connues, et une fois j'ai trouvé un livre sur **Coco Chanel**, je suis **tombée amoureuse** de cette histoire (...) **Joe Dassin**, la prof qui voulait nous faire écouter des extraits sur ses textes. (...) la période Napoléon, ça m'a poussé vers ce côté historique culturel, civilisationnel (...). Une amie dont la sœur était religieuse et qui travaillait en France et qui envoyait des chocolats nous on n'avait pas à l'époque en Pologne. Donc pendant le communisme **j'admirais** ces mots français qui étaient écrits (...) donc c'était un monde que je connaissais grâce à un seul magasin (..) et aussi on voyait pas mal de médicaments envoyés (...) je suis quelqu'un de la fin du communisme qui vivait encore derrière le rideau de fer en fait*

Pour cette enseignante, la culture française est rêvée à travers la littérature, les intellectuels et l'histoire. Nous remarquons que tous ces points sont abordés de manière extrêmement positive avec un vocabulaire empreint d'affectivité tel que « tombée amoureuse », « admirais ». D'après l'expérience d'Ew, la vision des Polonais par rapport à la France est fortement idéalisée dans la relation qu'elle entretient avec le pays alors de l'autre côté du rideau de fer. La France joue à ce moment-là de l'histoire un rôle de « sauveur » avec de nombreuses associations s'occupant d'apporter des produits de première nécessité. L'histoire et les relations politiques sont donc impliquées dans les représentations évoquées.

Aujourd'hui pour les enseignants, la perception et le rapport à la France a évolué. Cela démontre que les représentations sociales sont bien dynamiques et amenées à évoluer (Castellotti, Coste & Moore, 2001). En effet, les expériences, les contacts interculturels et expériences d'enseignement-apprentissage modifient la construction de ces images (*ibid.*).

(10)

*Ew : **Maintenant** tu peux participer à la vie française en Pologne car tu appuis sur un bouton et tout de suite tu suis une information à la télévision française. (...) ce n'est plus un pays sauveur qui nous envoie de la nourriture, des médicaments, qui nous aide (...) on est **partenaires**, on fait partie de l'union (...) j'ai connu la transition donc je peux comparer cette réalité (...)tu fais ta petite valise après 3h tu **dînes à Paris** et tu prends le petit déjeuner à Cracovie, donc ce n'est plus idéalisé (...) je devais passer 25h en bus et là 2h en avion et tout de suite tu es à Paris. (...)*

Ew souligne l'accessibilité de la culture française par les nouvelles technologies comme la télévision qui donne accès à l'information française ou l'avion moins coûteux qui permet de se rendre dans le pays rapidement. La technologie a contribué à modifier son contact avec la France et par conséquent l'image d'un « pays sauveur » qui n'est plus celle d'autrefois. Elle perçoit un rééquilibrage dans les relations des deux pays qui sont au même niveau et sont partenaires, ce qui contribue à ne plus idéaliser la France par rapport à la Pologne.

(11)

*M : la spécificité française qui **manque d'ouverture**, c'est une culture très **rigide** dans le sens de la forme (..) il y a beaucoup de bien faire (..) la dissertation, le résumé, c'est un **carcan**, imposé, je crois que ça **tue** la spontanéité intellectuelle*

Avec les années d'expériences, M perçoit les limites de la culture française et la représente à travers un prisme plutôt négatif, il parle en effet d'une culture « rigide », « un carcan » avec ses règles strictes dans l'exercice de l'écriture notamment. Son expérience avec la réalité de la France l'a amené à être plus critique.

2.2. Représentations sociales des Polonais spécialistes du français et non spécialistes du français

(12)

*N : en général ils [les étudiants spécialistes] ont un **avis très positif** sur la France, un pays très **multiculturel** avec beaucoup de **diversités** d'un point de vue ethnique et au niveau de la liberté, que la **liberté** existe vraiment en France*

Le mot « positive » pour qualifier l'opinion des Polonais sur les Français est apparu 13 fois tandis que le mot « négative » est apparu 8 fois et « neutre » une seule fois dans les questionnaires. Dans les avis recueillis, les avis et leurs arguments étaient balancés entre « d'un côté positif car... et de l'autre négatif car... ».

La vision positive de la France est liée à l'image des Français qui sont décrits comme étant « romantiques », « sophistiqués » et « élégants » mais aussi « sympathiques », « sociables », et possèdent une « ouverture d'esprit ». L'enseignant N a conscience que ses étudiants ont un avis dit « très positif » sur « un pays très multiculturel ». Elle est également liée à la perception positive de la culture française pour

« le vin », « la mode », « le savoir-vivre ». S'ajoute une autre raison concernant l'histoire des deux pays en ce que la France « n'a jamais été en guerre avec la Pologne ».

La vision négative de la France concerne « les Français qui ne parlent pas anglais » et les Français comme étant « égocentriques », « arrogants », « sérieux », « renfermés » et « dépourvus du sens de l'humour ». Les étudiants qui ont dépeint ce portrait négatif, disent ne pas être en accord avec ces opinions car estiment qu'elles découlent des « stéréotypes dans les mentalités » et du « parti conservateur de la Pologne » trop éloigné du « libéralisme français ». Cela montre que la conscience de l'existence des stéréotypes ainsi que la connaissance de leur culture et de celle de la culture cible contribue à modifier leurs perceptions.

Parmi les Polonais interrogés non spécialistes du français, le mot « positive » apparaît 5 fois, contrebalancé par 3 « négative » et 1 « neutre ». L'image positive se retrouve dans la perception des Français qui sont « subtiles », « aidants », « gentils » et qui n'« aiment pas travailler » dans le sens où ils « profitent de la vie ». On retrouve également la perception positive de la culture et de la mode. L'histoire est aussi un sujet important parmi les enquêtés selon lesquels « l'histoire de la France et la Pologne sont liées ». Il y a également la notion de « migration économique » où la France est représentée comme une opportunité de travail.

L'image négative est liée aux mêmes raisons que celles évoquées par les enseignants à savoir « les français ne parlent pas anglais » et sont expliquées par « les stéréotypes dans les films » et dans les « médias » à cause de « la peur de l'étranger, de l'inconnu ». Ces arguments confirment une fois de plus une conscience de l'origine de visions stéréotypées et que les médias sont à la source de la circulation en masse des représentations (Amossy, 2015). L'opinion qualifiée de « neutre » est argumentée par le fait que les Polonais n'ont « pas de forte opinion sur leur voisins européens » et qu'ils se contentent des « connaissances sur les stéréotypes » et « aiment en rire ».

Au regard de ces résultats, nous pouvons donc constater une relation étroite entre la représentation des Polonais par rapport à la France et les stéréotypes que nous avons identifiés précédemment. Les stéréotypes connotés positivement ainsi que l'histoire des deux pays sont ainsi la cause d'une représentation positive et idéalisée de la France, tandis que les stéréotypes connotés négativement sont à l'origine d'une vision négative. Cependant, ces stéréotypes négatifs ne sont pas validés par les enquêtés puisque ceux-ci dénoncent le rôle des médias vecteurs de ces images. Les stéréotypes et les médias véhiculent des représentations négatives mais il existe une forme conscience de ces

phénomènes. De manière générale, la France est moins idéalisée qu'à l'époque communiste qu'ont connu les enseignants car les moyens d'accéder à la réalité de la culture sont divers aujourd'hui.

2.3. Correspondance entre attentes et réalité

2.3.1. Chez les Polonais spécialistes du français et non spécialistes

Parmi les 20 étudiants polonais spécialistes interrogés, 12 se sont déjà rendus en France et nous pouvons noter des avis partagés dans les réponses à la question « La réalité correspondait-elle à vos attentes ? ». 4 n'ont pas d'avis, et justifient cette position par le fait qu'ils n'ont pas de souvenirs, ont grandi en France ou bien jugent le séjour trop court. 5 d'entre eux disent que leurs représentations ont correspondu à la réalité et 3 répondent que leurs représentations n'y correspondaient pas.

Parmi les réponses positives, ceux-ci parlent d'un « rêve » devenu réalité, que la réalité correspondait « totalement » à la beauté de la « nature », « langue » et la bonne « nourriture ».

Parmi les réponses négatives, ceux-ci expliquent que l'image ne correspondait aux films tels que véhiculée par les « Louis de Funès ». Ils ont pu voir que les « stéréotypes » n'étaient « pas vrais ». Enfin, la langue des jeunes et le verlan étaient quelque chose qui ne reflétaient pas la beauté de la langue française.

Sur les 7 Polonais non spécialistes du français, 5 se sont rendus en France. Pour une personne, la France correspondait à ses représentations notamment « la beauté du pays », « la culture », « la multiculturalité ». Les Polonais qui n'ont pas vu la France telle qu'ils l'attendaient, l'expliquent par le fait qu'ils ont vu en ce pays beaucoup de similitudes avec la Pologne, et ce « malgré les images des stéréotypes et des médias polonais ». De plus, ce n'était pas l'image véhiculée par les films.

Les écarts présents au niveau des représentations de la France sont dû aux stéréotypes qui ne sont pas avérés dans la réalité et les images véhiculées par les médias, notamment les films, que ce soit pour les Polonais spécialistes du français ou non spécialistes.

2.3.2. Chez les enseignants polonais

(13)

*M : c'est un très **beau** pays. Je suis tombé sur des choses que je n'aurais jamais espérées, des communautés en France qui nous ont accueillies. C'est **formidable**. (...) je n'étais pas assez critique, mais tout ce que j'ai vu était **pittoresque**, la rue de Paris, (...) on a fait beaucoup de connaissances, d'amitiés par le travail, les voyages*

(14)

*Ew : je pouvais **toucher** la vie dont j'ai **rêvé** quand j'étais petite, quand je regardais ces petits chocolats et donc de toucher tout ça à l'âge de 18 ans. C'était à l'époque un autre monde c'était en 1995, 6 ans après la transformation politique chez nous, donc la différence était énorme et la France donc je regardais **la bouche ouverte, les yeux ouverts** (...) c'était la liberté, quelque chose de complètement **différent***

Lorsque les deux E polonais se sont rendus en France, ils ont pu expérimenter et confronter leurs représentations avec la réalité française. Dans leur discours, nous pouvons voir que leurs représentations étaient semblables à la réalité qu'ils ont pu expérimenter. Nous retrouvons des adjectifs mélioratifs comme « beau », « formidable », « pittoresque », la bouche et yeux « ouverts » qui décrivent leur surprise positive. L'idéalisation de la France est favorisée par leur attitude enthousiaste et comme le mentionne, M, le manque d'esprit « critique ».

2.4. Les chocs culturels

Le choc culturel provient d'une confrontation entre deux réalités différentes qui sont comparées à un contexte d'origine ou un groupe national (Murphy-Lejeune, 2003). Les chocs culturels étudiés ici sont ceux expérimentés par les Polonais s'étant rendus en France. Les 12 étudiants interrogés énumèrent une variété de chocs culturels lors de leurs voyages dans le pays.

Le choc culturel évoqué le plus est celui que « les stéréotypes sont faux » (5). Ils ont constaté que les Français étaient « gentils », « sympas » alors que d'après certains stéréotypes ils seraient « méchants ».

Dans l'entretien mené avec l'étudiante, celle-ci est choquée du phénomène inverse :

(15)

K : je pensais que tous les Français sont gentils, sympathiques, et aimables et puis j'ai vu en Provence que pas tous les Français sont sympathiques. J'ai pensé que j'étais une idéaliste, et que les Français sont très heureux tout le temps

Parmi les 4 Polonais non spécialistes du français s'étant rendus en France, nous pouvons constater encore une fois l'influence des stéréotypes notamment à travers un choc dû à « la gentillesse des français » alors que dans les mentalités ils sont encore une fois jugés « méchants ».

Un des chocs est lié au fait que les Français ne mangent pas souvent de macarons » mais qu'ils « mangent des grenouilles » et prennent « des petits déjeuners sucrés ». Enfin, la « saleté des métros et de la ville » de Paris constitue un choc dans la mesure où ils s'attendaient à une ville propre, qu'ils avaient idéalisée.

A travers ces réponses des Polonais interrogés et du discours enseignant, nous voyons que les chocs décrits sont en relation avec les stéréotypes. Il y a en effet présence d'un choc si le stéréotype véhiculé est infirmé ou au contraire, confirmé. Comme le rappelle Murphy-Lejeune (2003), plus il y a d'attentes, d'idées préconçues plus le choc est fort, en revanche une position d'ouverture permet la bonne assimilation de chocs. Nous observons donc que les chocs sont complètement liés aux attentes et une vision stéréotypée de la France.

(16)

*N : les repas très long, entrée plat dessert, c'est pas entrée vite fait on mange puis plat, (...) même quand il y avaient des échanges avec les lycées, les universités, les Français c'était toujours eux qui finissaient les derniers leur repas (...) que les restaurants soient fermés après deux heures de l'après-midi jusque 18h, et ça c'est vrai que pour les Polonais qui ont l'habitude de manger à 18h c'est également **surprenant***

Les horaires constituent un choc majeur pour les étudiants lorsqu'ils écrivent « les pauses entre 12 et 14 » et les « magasins fermés à 20h ». Ceci est confirmé par l'enseignante qui a conscience que « pour les Polonais » c'est « surprenant ».

(17)

N : les Français s'embrassent à chaque fois. Ça a été un choc pour eux, on arrive dans une fête et tout le monde se fait la bise, même s'il y a vingt personnes

Ici, les chocs liés aux horaires ne sont pas liés à des stéréotypes mais à une facette de la culture française que les Polonais ne connaissent pas. Ainsi, comme Murphy-Lejeune

rappelle, le choc culturel n'est pas lié qu'à la rencontre d'un nouveau système, mais à la disparition de l'ancien. Or, ici ils perdent leurs « habitudes » au contact de ce nouveau rythme français.

(18)

N : les ch'tis (rire) le fait que deux Français du même pays peuvent ne pas se comprendre, et ça franchement ça les a fait bien rire, et un Français du nord et un Français du sud peuvent ne pas se comprendre, ça été un choc pour eux

La France étant vue idéologiquement comme un pays unilingue, c'est-à-dire où une langue officielle est parlée, le français ; les étudiants sont choqués d'apprendre qu'il existe des accents liés à une pluralité de langues régionales à travers le film *Les Ch'tis*.

En conclusion, le contact avec la réalité française et les chocs culturels vécus ont amené les Polonais qui se sont rendus en France à déconstruire leurs stéréotypes et notamment ceux négatifs. En prenant en compte les chocs culturels évoqués et qui sont bénéfiques, on peut voir l'importance de la connaissance de son pays, et de la conscience du rôle médiatique qui permettent une lucidité et un recul à l'égard des représentations collectives. Cette conclusion amène donc à une représentation idéalisée de la France.

3. Analyse des motivations et besoins

C'est dans la perspective de la conception des ateliers de conversation sur la culture française que je me suis naturellement tournée vers une approche interrogeant les motivations qui ont poussé les étudiants et enseignants polonais à s'intéresser puis à apprendre la langue française. Puis, c'est en étudiant les représentations linguistiques et sociales, ainsi que les chocs culturels des Polonais à l'égard de la France et de sa culture, que je me suis alors questionnée sur leurs impacts sur la motivation à apprendre la langue.

3.1. Motivations à apprendre la langue française

La première motivation des étudiants à apprendre le français est celle de l'amour de la « langue » (9), qui se traduit par des expressions telles que « je suis tombé amoureux de cette langue ». Cette motivation rejoint les représentations linguistiques très positives et empreintes d'affectivité à l'égard du français évoquées précédemment.

(19)

M : j'étais sous l'influence de la France, de la culture et de la civilisation française, ça m'a poussé (...) un intérêt pour l'écriture en France, (...) qui élargissait mes horizons, j'ai vécu cette

vague du nouveau roman etc... des années très fortes intellectuellement, mais un facteur très important pour moi

Ensuite, vient la motivation pour la « culture » (4) de la France et les « livres », « le cinéma », « la musique française » (2). Les étudiants parlent également d'être « tombés amoureux de la culture française ». Un des enseignants polonais, parle quant à lui de « l'influence de la France, de la culture et de la civilisation française », c'est le rayonnement intellectuel de l'époque qui l'a poussé à apprendre la langue.

Puis, les relations avec les Français jouent un rôle dans les motivations des étudiants pour apprendre le français, car la « famille parle la langue » (4) et certains ont des « amis français ».

Enfin, une motivation utilitaire où les étudiants évoquent l'« utilité de la langue », « popularité de la langue » ou le fait de pouvoir « travailler en France » (2), « enseigner le français ».

(20)

Ew : j'ai beaucoup aimé ma prof (...) j'ai aimé le français grâce à une personne, ce n'était pas un voyage, une visite, ma famille qui vivait en France, mais c'était l'attitude de quelqu'un qui m'a inspiré

Certains étudiants ont évoqué leur « professeur de français » (3) comme des personnes « motivantes » tout comme l'enseignante Ew qui affirme avoir « aimé le français grâce à une personne », en l'occurrence sa « prof » qu'elle a « beaucoup aimé ».

(21)

*Ew : Ce sont ce **qu'aiment les jeunes** parce que ce sont des stars, donc le tapis rouge mais comme ça ils apprennent des choses sur la culture*

Ici, l'enseignant exprime l'importance de se baser sur des sujets qui touchent le public ciblé, ici des jeunes Polonais. La culture pour être transmise doit être liée à leurs intérêts.

Le premier constat que nous pouvons faire est celui que parmi toutes les motivations citées, celles-ci sont intrinsèques (Vianin, 2007), car l'apprenant de la langue française est motivé à apprendre pour le plaisir, par curiosité et pour des intérêts qui sont variés et personnels. Ils sont donc motivés « par » des motivations internes et non « pour » une récompense ou un facteur externe. La motivation est « interne » et donc liée à la curiosité, au plaisir d'apprendre est bénéfique pour l'apprentissage à long terme comme le

confirme Cuq (2003). Le second constat place la culture française comme un enjeu important dans la motivation des étudiants puisqu'elle se trouve en deuxième position. Enfin, la figure de l'enseignant de français occupe également une place importante dans la motivation des apprenants qui représente un réel moteur d'apprentissage de la langue.

3.2. Intérêts pour la culture française

D'après Galisson, la culture est « l'alchimie de toutes les expériences esthétiques et éthiques vécues, un catalyseur qui aide à sentir, à s'émerveiller, à s'émerveiller, bref à vivre pleinement » (1987 : 104). Il a été demandé aux étudiants « Qu'aimez-vous dans la culture française ? » afin de connaître leurs intérêts actuels.

Ce à quoi les étudiants ont répondu premièrement « la cuisine » (6) ; en plus de ce qui s'y rapporte comme les « viennoiseries », « les repas » (2), « le fromage », « le vin », et l'émission « les carnets de Julie ».

En deuxième position, c'est le « comportement » des Français qu'aiment les étudiants : « gentillesse et politesse » (5), « sens de l'humour », « vision positive de la vie et optimisme » (2), « ouverture d'esprit des Français » (3), « fierté des français pour leur culture » (2). Les Polonais interrogés apprécient donc la « culture anthropologique » des Français, c'est-à-dire « les pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus, (...) les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. » (Porcher, 1995 : 55).

Enfin, en troisième catégorie c'est la culture au sens de Porcher qu'il nomme « la culture cultivée » et définit par « toutes les activités humaines et sociales » (1995 : 66). On retrouve ainsi « l'histoire de la France », « l'architecture », « les monuments » (3) et la « diversité régionale » et « les paysages », « la mode », « la peinture et l'art » (3), « les traditions et coutumes », « les musées ».

Les intérêts pour la culture française des apprenants ont rapport avec des expériences qui invitent à l'émerveillement, et sont en lien avec une émotion très positive. Il est donc intéressant de prendre en compte ces intérêts, goûts et passions qu'expriment les étudiants envers la langue et la culture française (Velazquez, 2007). Ainsi, ces intérêts exprimés rejoignent complètement les représentations sociales positives des Polonais à l'égard des Français.

3.3. Besoins en termes de savoirs socioculturels

Dans un second temps, il a été demandé dans les questionnaires : « qu'aimeriez-vous connaître de la culture française ? », ceci dans le but de connaître leurs besoins réels en termes de culture. On cherche à repérer leurs besoins en termes de savoirs socioculturels comme défini dans le CECRL (2001), dans lequel il est rappelé que ces connaissances peuvent ne pas appartenir au savoir antérieur de l'apprenant et se peuvent être déformées par les stéréotypes.

En premier lieu, ce sont « les habitudes et les mœurs des Français » (5) qui intéressent les étudiants, soit « la culture anthropologique » (Porcher, 1995). En plus des habitudes de vie, les étudiants aimeraient connaître les « comportements psychologiques » des Français à savoir « les problèmes sociaux », ce qui fait leur « satisfactions et malheurs », « les intérêts des Français », « les modes de pensée » ou encore leur « approches du monde ». Parmi les Polonais non spécialistes du français, 2 d'entre eux voudraient connaître les « habitudes de vie quotidienne » des Français.

En deuxième position, les apprenants souhaitent connaître la « culture cultivée » (Porcher, 1995) dont la « cuisine française » (7) ainsi que les « spécialités régionales ». Ils ont également envie d'apprendre plus au sujet de « la littérature », « l'art », « la musique », « le cinéma », « l'histoire et la géographie » (6), les traditions et célébrations françaises (4).

Des étudiants ont répondu également « tout » (3), ce qui démontre une grande curiosité et un certain enthousiasme.

Enfin, la véracité des stéréotypes interroge également les étudiants (2) « stéréotypes vrais ou non » et « origines des stéréotypes ». Parmi les Polonais interrogés non spécialistes, trois d'entre eux s'intéressent également à cette question de véracité quant aux représentations stéréotypées qu'ils connaissent sur les Français (3).

En conclusion, la motivation à apprendre le français qui ressort après celle de la langue elle-même est celle de la culture française. On note que les intérêts relevés se retrouvent dans les représentations sociales positives des Français et sont liés à l'affecte, à des émotions positives. Concernant les besoins en matière de connaissances, la culture anthropologique se place avant la culture cultivée puis vient l'intérêt pour les stéréotypes.

Pour conclure ce chapitre, les représentations linguistiques de la langue française sont positives, tandis que l'amour de la langue française est le premier levier de motivation. Les stéréotypes ainsi que les symboles sont majoritairement positifs ou neutres et sont les mêmes pour les Polonais s'étant rendus en France ou non ce qui montre leur

immuabilité et l'aspect figé de ces représentations. Les représentations sociales évoquées sont impactées par l'histoire, les relations politiques. Elles sont positives et idéalisées mais contrairement aux stéréotypes évoluent grâce aux contacts interculturels et aux expériences en lien avec la culture cible. Face aux représentations négatives, il existe une conscience du rôle des médias, de l'existence de stéréotypes et de discours circulants. La culture constitue une grande motivation et les intérêts pour la culture française étant en lien avec les représentations sociales positives, nous pouvons donc en déduire que l'idéalisation de la France est une motivation pour les apprenants d'apprendre le français. De plus, la curiosité des Polonais pour les stéréotypes français et les chocs culturels causés par ces derniers sont stimulants et déclencheurs de l'apprentissage. Tout cela nous permet d'arriver à l'étude de la posture enseignante dans l'enseignement de la culture française, face aux représentations des étudiants polonais.

Chapitre 8. Analyse des moyens de transmission de la culture française et de la posture des enseignants de l'UP

Dans cette partie, nous nous attarderons sur les différents moyens mis en œuvre par les enseignants observés et interrogés afin de transmettre la culture française. Quels sont les enjeux dans la médiation et quelles sont les positions des enseignants face aux stéréotypes ? Nous analyserons donc le discours des enseignants recueillis lors des trois entretiens semi-directifs. Nous croiserons ces entretiens à l'analyse des observations que j'ai pu mener pendant les deux premières semaines sur le terrain dont l'enseignant Luc (dorénavant L).

1. *Les moyens de transmission de culture*

Les enseignants utilisent différents moyens concrets pour donner accès à la culture française, notamment par l'usage de divers documents authentiques et le manuel, tout texte écrit et oral exploité étant porteur de sens culturel (Luissier, 2006). Les enseignants peuvent également transmettre la culture via des anecdotes personnelles ou encore encourager les étudiants la rencontre directe, vécue avec les Français.

1.1. *Documents authentiques*

1.1.1. Accès aux sources

(22)

*Ew : Si j'ai trouvé **un livre** sur telle personne je leur dis si vous voulez j'ai le livre chez moi donc (...) je peux vous le prêter*

L'E peut être vecteur de la culture en donnant un accès direct au document authentique pour les étudiants comme ici un livre qu'ils peuvent emprunter à l'enseignant et ainsi étudier en dehors du cadre des cours.

(23)

*M : je fais la pub pour **RFI**, si vous voulez écouter c'est une radio française avec des chroniqueurs, 7 millions de voisins par exemple c'est sympa*

Pendant le cours des deuxièmes années, l'E partage un moyen d'accéder à la culture française via la radio RFI, et donne un exemple de chronique que les étudiants peuvent écouter en dehors des cours également.

1.1.2. La vidéo

Durant mes observations, Ewelina a utilisé comme document une vidéo avec le G4 de première année intitulé « Restaurant français musée » de Topito. Cette vidéo humoristique montre un restaurant français devenu musée à cause de la pandémie et est exploitée par l'E sous forme de compréhension orale. Elle donne lieu à un échange sur les habitudes des Français au restaurant.

(24)

*N : Je leur montre de différentes manières que ce soit à travers des **vidéos***

(25)

*M : Il faut **lancer** quelques idées, **vecteurs**, quoi voir, donc moi je leur avais fait voir **un court métrage** sur le musée Rodin (...) sans cela peut-être que personne dans ce groupe ne saurait qu'il y a un musée et sculpteur comme ça et donc important **d'ouvrir des portes***

Ici, l'enseignant exprime très bien son rôle de « vecteur », qu'il peut « ouvrir des portes », « lancer quelques idées » grâce à une vidéo qui montre un aspect de la culture française.

1.1.3. L'article de presse

(26)

*N : Ça peut être différents **textes, articles de journaux** en fonction de leur niveau*

(27)

*M : N'importe quel **article** on a la culture française*

L'article de presse française représente chez la plupart des enseignants observés un moyen important pour véhiculer la culture française. Ce type de document permet d'aborder des sujets variés et plus ou moins complexes en fonction des niveaux des étudiants, et touche directement à la culture.

1.1.4. Les personnalités françaises

Lors d'une séance, M travaille la conjugaison au passé-simple avec la biographie de personnalités françaises comme Georges Brassins et Luc Besson et incite les élèves à

écouter d'eux-mêmes ces chansons mais ne les travaille pas en classe. Il explique les raisons pour lesquelles il ne le fait pas dans cet extrait d'entretien :

(28)

M : Mireille Mathieu, et Edith Piaf, Joe Dassin, où les paroles étaient très importantes, très mélodieuses, avec Brel et maintenant je ne sais pas si on peut exploiter la chanson au même titre qu'au passé par ce qu'aujourd'hui il y a du rap, on ne sait pas si les jeunes écoutent beaucoup des chansons françaises

Les artistes que citent l'E correspondent à sa génération, ce qui l'amène à mettre en doute l'intérêt des étudiants pour ces artistes, et par conséquent ne l'incite pas à exploiter ce type de ressource en classe.

1.1.5. Culture quotidienne

(29)

*M : On prend une petite **recette** pour travailler les quantités et comme ça on transmet la culture(..) pas forcément un **grand thème consacré aux peintres et romanciers**, mais la vie quotidienne et matérielle elle est importante*

L'E ici opère une distinction entre le fait de transmettre la culture de la vie « quotidienne et matérielle » comme avec une recette de cuisine, et la culture civilisationnelle relative aux courants artistiques ou littéraires.

Les documents authentiques occupent une place importante dans la transmission de la culture cible et le discours enseignant démontre une conscience de leur rôle de vecteur de la culture.

1.2. Le manuel

1.2.1. Complété par l'enseignant

Le manuel est un support imposé par l'université que les enseignants doivent suivre afin de préparer les examens. Les enseignants s'en servent comme base mais n'hésitent pas à compléter avec leurs propres ressources.

(30)

*Ew : On doit réaliser tout le **manuel** (...) car il faut préparer les étudiants à l'examen, mais dès que je peux, tout d'abord ce sont les dialogues en ligne. (...) Si on parle de sujets dans le **manuel***

comme par exemple Marion Cotillard, je sais pas, Goldman, Céline Dion (...) on écoute quelques chansons

(31)

*N : Nous on utilise **Alter ego** + et la troisième année **Edito** (...) il y a des textes pas mal mais le livre prend de l'âge donc j'aime bien rajouter de la documentation en plus, **d'actualité**, je pense que c'est important parce que l'actualité c'est aussi le reflet de la langue*

Ici, on voit que le manuel sert de base d'inspiration pour les enseignants qui complètent par exemple par des chansons pour illustrer concrètement les personnalités évoquées ou des faits d'actualité pour compenser les documents parfois vieillissants présents dans les manuels.

Lors de mes observations, j'ai pu voir qu'Ewelina utilisait les dossiers « Carnet de voyage » avec le groupe 1 de première année. L'un d'eux traite des fêtes en France qui sont célébrées comme la St Valentin ou la fête des mères. En complément de la méthode, elle met l'accent sur le carnaval et leur montre une vidéo sur cette fête en France car celle-ci n'existe pas en Pologne. Elle en profite pour expliquer l'origine de cette tradition et les différentes villes dans lesquelles cette fête est célèbre comme à Dunkerque.

1.2.2. Regards critiques

(32)

*M : **Alter Ego**, chaque chapitre est préfacé par un extrait de littérature, je dois vous dire que c'est de la perte de temps car ce n'est pas comme ça qu'on apprend la culture, je crois que c'est beaucoup mieux d'exploiter des **chansons**, par ce que là nous avons un texte littéraire plus difficile pas toujours intéressant, car finalement ce sont les auteurs du livre qui ont choisi. (...) Nous avons bien sûr par exemple le dossier « **je me cultive** », mais le problème avec les manuels français c'est difficile à exploiter*

Ici, l'E au-delà du fait de compléter le manuel remet en question la pertinence des contenus choisis par les auteurs des manuels et la difficulté à les exploiter. C'est pour cela qu'il préfère choisir des chansons que lui aura choisies et délaissé des dossiers prévus pour travailler la compétence culturelle comme « je me cultive ».

D'après les enseignants de l'UP, le manuel n'est pas une ressource suffisante en termes de culture. Il leur semble donc important de compléter ce support pédagogique par leurs propres ressources pour illustrer les points abordés dans le manuel.

1.3. Partage d'anecdotes et histoires

L'enseignant possède sa propre expérience et connaissance de la culture française en tant qu'enseignant de FLE, qu'il soit natif ou non natif. Il joue le rôle d'interprète de la culture étrangère dans une démarche interculturelle (Galli, 2015). Les cours sont donc l'occasion de partager leur expérience avec les étudiants.

(33)

*Ew : Par exemple je sais que JJ Goldman son père était un juif polonais, quand je me prépare je trouve des petites **anecdotes**, donc parfois j'ai trouvé une **interview** avec lui*

(34)

*N : **Mon expérience personnelle**, il m'arrive parfois de leur **raconter** des **histoires** ou des **anecdotes** en Pologne soit en France (...) soit que j'ai **vécues** ou **entendues***

(35)

*Ew : Si nous parlons du resto (...) et là on leur **explique** que les Français boivent du vin au repas (...) Ça concerne tous les autres sujets où tu peux leur **montrer** que voilà, en France ça se passe comme ça, en Pologne c'est comme ça... En achetant le billet, je leur **explique** toujours, avant de monter dans le train il faut composer le billet, il y a des machines*

Au travers de ces différents extraits, nous pouvons constater que les E se font vecteur de la culture française par leur propre voix au moyen d'anecdotes et d'histoires qu'elles ont pu expérimenter ou entendre. Elles sont amenées à « expliquer », « raconter », « montrer » les habitudes des Français, des histoires sur les célébrités françaises ou le fait de « boire du vin ». Ewelina ayant eu sa propre expérience en France et en tant que polonaise peut comparer les habitudes et prévenir les étudiants de certaines différences culturelles comme le fait de composer un billet pour prendre le train.

(36)

L : En France, on parle plus, on répond plus au professeur qu'en Pologne, il y a moins de peur de protester contre des problèmes, en Pologne on vit dans un pays religieux, et il y a une forme de répression, la possibilité de protester est réduite, la liberté d'expression n'est pas la même qu'en France. On peut discuter c'est facile il y a une ouverture

Cet extrait provient d'un des cours de troisième année que j'ai pu observer avec l'enseignant L. Ici, il réalise une comparaison en la Pologne et la France en tant qu'E natif

qui a vécu en France et en Pologne et exprime son avis sur la liberté d'expression en transmettant une représentation positive de la France et dévalorisée de la Pologne. Cette approche comparative entre les deux cultures risque un rapport de domination entre les deux cultures et n'amène pas à une approche réflexive. Le danger de domination n'est pas présent lorsqu'Ew montre qu'en France on « boit du vin », mais il existe un risque de généralisation. L'enseignant doit avoir conscience que son expérience individuelle ne doit pas devenir vérité générale (Zarate, 1986), car nous savons que les étudiants peuvent considérer l'enseignant comme source de vérité. C'est pour cette raison que les enseignants encouragent les étudiants à expérimenter la rencontre avec la culture française.

1.4. Encouragement à la mobilité en France

Les E polonais M et Ew encouragent les étudiants à se rendre en France pour connaître la culture par eux-mêmes.

(37)

*M : chaque pays peut se connaître par des choses qui ne sont pas rationnelles, c'est assez sensuel finalement, c'est fantastique, ça ne s'apprend pas, il faut être sur place, et donc en cours de langue ce n'est pas possible, on peut **encourager les gens d'y aller et d'y goûter** (...) Deux visions, quand on arrive comme touriste on regarde la tour Eiffel et puis y a cette vision quand on vit avec les familles françaises, et la montrer les discussions, les habitudes ordinaires*

M évoque dans ce passage l'impossibilité pour l'E de transmettre ce qui n'est pas la culture matérielle, c'est pour cela qu'il préfère encourager les étudiants à partir et faire cette expérience « sensuelle », c'est-à-dire avec ses sens, de la culture française. Au-delà de la possibilité de se rendre sur place et observer pour expérimenter de soi-même, il distingue deux visions entre celle d'un touriste et celle de quelqu'un qui connaîtrait la réalité quotidienne de familles françaises.

(38)

*Ew : ils [les étudiants] ne doivent pas idéaliser les choses, idéaliser c'est comme tu peux pas sortir, partir, tu es enfermé et tu rêves d'un monde différent. Et là tu peux acheter ton billet (..) tu fais ta petite valise après 3h tu **dînes à Paris** et tu prends le petit déjeuner à Cracovie, donc ce n'est plus idéalisé (...) je devais passer 25h en bus et là 2h en avion et tout de suite tu es à Paris. (...) Vous avez le droit d'y aller et de vous convaincre si c'est vrai, si vous verrez ce fromage et ce vin sur une table française*

Ew est contre l'idéalisation de la France qui enferme et rappelle qu'aujourd'hui l'accès à la réalité de la culture peut se faire directement et facilement lors d'un voyage à Paris en peu de temps.

En conclusion, les enseignants disposent de documents authentiques, de manuels et n'hésitent pas à témoigner de leurs expériences personnelles en France auprès des apprenants. Il est aussi important que les étudiants vivent à leur tour une expérience d'immersion avec la culture et la langue qu'ils étudient.

2. Les enjeux dans la médiation de la culture

L'enseignant représente la culture et véhicule des représentations de la culture française. Comment la position native de l'enseignante N est-elle perçue ? Quel travail les enseignants non-natifs M et Ew sont-ils amenés à faire en amont des cours ? Enfin, de quelle complexité est-il question dans la médiation de la culture et de la langue ?

2.1. La position de l'enseignant natif

Lors de mon entretien avec Nathalia, j'ai pu la questionner sur sa place d'enseignante native française, sur la manière dont elle perçoit et utilise ce statut.

(39)

*N : Je pense que c'est un gros **avantage**, ça ne veut pas dire qu'en tant que natif on est meilleur (...) ça a des avantages concernant la culture puisqu'on **a vécu** dans le pays, on est allés à l'école et on **connaît** tout ce **système de l'intérieur** et donc pas de, on m'a dit que, ou j'ai vu, j'ai lu, donc vraiment de l'intérieur. (...) Il y a le **verlan**, le langage des jeunes, et ce ne sont pas forcément des choses que les Polonais qui ont appris la belle langue française connaîtront*

Dans ce que relate Nathalia de son expérience, enseigner en tant que natif est selon elle un avantage car cela permet de parler « de l'intérieur », de témoigner de la culture française de manière authentique. C'est ce que Cuq entend par les membres indigènes d'une culture qui ont acquis les composantes culturelles de l'intérieur, naturellement, et inconsciemment. Les profs non natifs qui n'ont pas connu ce système pourront raconter ce qu'ils ont entendu de l'extérieur en ce qui concerne certaines expériences. Les étrangers, comme le décrit Cuq, doivent apprendre cette culture de l'extérieur, reconstruire les éléments que les natifs ont acquis de manière spontanée (2003). L'enseignant natif peut en effet par exemple transmettre la langue telle qu'elle est parlée dans le pays comme « le verlan ». En effet, c'est une position « stratégique » en ce que ces connaissances sont socialement et culturellement situées (Galli, 2015 : 10).

2.2. La position de chercheur de l'enseignant

Les savoirs socioculturels que les enseignants non-natifs désirent transmettre à leurs apprenants suscitent un travail de recherche préalable, que l'enseignant soit natif ou non.

(40)

*Ew : ça me fait **chercher**, ça me donne du travail aussi pour que je me sente bien préparée et que je **partage** ce savoir avec eux. C'est un peu ouvrir les yeux aux jeunes ». (...) Marion Cotillard je **cherche** la cérémonie où elle a reçu un oscar. (...) Je **regarde** si Didier Deschamps est toujours le chef de votre équipe parce que si jamais il y a des mecs qui posent la question dans mes cours, j'aimerais bien **connaître** la réponse. (...) Car ça fait partie de votre pays donc (...) je **veux être au courant**, Antoine Griezmann, etc... à l'époque je connaissais Zidane. Je **m'intéresse** par vraiment au foot mais je me sentirais pas à l'aise de pas **connaître** le chef (...). Parfois on **étudie** avec nos étudiants*

(41)

*Ew : c'était pas du tout l'époque d'internet, des documents authentiques donc elle nous enregistrait des extraits et des cassettes, mais c'était l'époque où il fallait **chercher chercher** pour avoir une chanson, un extrait à la télé*

Dans ces différents extraits d'enseignant non-natif, nous pouvons observer la position de chercheur de l'enseignant dans sa mission de transmission de culture à travers les verbes comme « chercher », « s'intéresser », « regarder » « connaître », « étudier ». L'E met en œuvre des recherches, s'intéresse à la culture cible dans le but de partager aux étudiants ces savoirs. Ewelina se place au même niveau que les apprenants lorsqu'elle dit étudier en même temps qu'eux. Son ancienne expérience en tant qu'apprenante relate le travail de son enseignante à l'époque qui devait chercher beaucoup pour accéder à un document authentique. La rareté de ces documents s'explique par le fait qu'internet n'existait pas.

(42)

*M : ils sont incapables de se débrouiller sans lecteur qui **apporte** du matériel supplémentaire, qui **écrivent** des exercices*

Dans ce dernier extrait, nous pouvons voir que l'E remet en question la capacité des étudiants à se documenter et chercher d'eux-mêmes et donc souligne l'importance du rôle de l'E d'apporter la culture par la création de matériel. De manière générale, la culture est sans cesse en mouvement (Helaiss, 2018), l'enseignant ne peut donc tout savoir et l'apprenant ne peut s'en tenir qu'au discours enseignant uniquement.

2.3. Enseigner la complexité de la culture

(43)

*Ew : pendant notre première rencontre, j'explique de façon très claire, **qu'étudier une langue c'est entrer dans un contexte historique, culturel, social** donc c'est en fait être invité dans un monde assez complexe (...) est lié à la langue tout l'aspect culturel*

L'enseignante témoigne de l'importance de l'apprentissage de la culture au même titre que celui de la langue. En effet, la langue est porteuse de valeurs, d'une culture et influence la construction des savoirs linguistico-culturels. Toutefois, l'enseignement de la culture reste dominé par celui de l'enseignement de la compétence linguistique et ne permet pas toujours de s'y attarder. Cet enseignement relève par conséquent d'une complexité qui existe pour les enseignants natifs et non-natifs. D'après la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, il est important d'apprendre aux étudiants à communiquer en situation, d'utiliser leurs connaissances linguistiques de manière appropriée, ce qui nécessite de bonnes connaissances culturelles.

En conclusion, dans les discours enseignants étudiés ici, ceux-ci montrent qu'être médiateur de la culture cible est facilitée pour un enseignant natif qui se sent légitime par sa posture, tandis que l'enseignant non-natif est dans une forme d'insécurité qui le pousse à rechercher et se former sur la culture qu'il enseigne. Les enseignants ont conscience de l'importance de transmettre la culture et de la complexité que recouvre cette compétence dans l'enseignement de la langue.

3. Posture de l'enseignant médiateur face aux stéréotypes

Les trois enseignants interrogés (N), (M), et (Ew) lors des entretiens semi-directifs possèdent tous les trois des positions différentes concernant la prise en compte des représentations figées des étudiants dans un contexte d'enseignement.

3.1. Une position favorable

(44)

N : moi j'adore jouer avec les stéréotypes, les accentuer (...) tous les Polonais disent que le Français ne parle pas l'anglais, donc j'accentue ce stéréotype là qui est je trouve pas forcément négatif puisque justement je leur montre, (...) donc oui effectivement les stéréotypes que je connais sur la France, j'aime bien les analyser de manière positive

N : j'aime bien m'habiller classe, pour garder d'une certaine façon le stéréotype de la femme classe de France bien habillée avec ses talons, tailleurs (...) jamais en basket, chaussure plate.

(...) Si la France joue, je viens en maillot de foot (...) Je leur dis les Français sont toujours souriants, ils disent toujours merci, par rapport aux pays de l'Est où ils sont plus fermés

A travers la pratique de N, enseignante native, nous pouvons voir qu'elle utilise les stéréotypes de manière positive en cours de FLE et qu'elle les renforce dans son discours, les « accentue » et en les incarnant auprès des étudiants. Concernant le stéréotype que « les Français parlent mal anglais », lors de mes observations, N renforce en effet ce stéréotype en disant aux étudiants ne pas aimer l'anglais et qu'elle n'a pas choisi cette langue en tant que traductrice. Elle véhicule les stéréotypes également à travers son apparence et ses tenues vestimentaires, et confirme le cliché de la femme élégante en ne portant que des tenues « chic ». Elle représente la France avec un maillot de foot français qu'elle avait porté en cours lorsque l'équipe de France jouait la coupe d'Europe. Cette attitude rejoint les propos d'Amossy, lorsque l'individu exprime volontairement son appartenance à un groupe et assume les images partagées qu'on lui attribue. C'est une façon d'affirmer son identité (2015).

(45)

*N : même des vidéos stéréotypes du genre **Bienvenue chez le Ch'tis**, pour montrer les différentes cultures françaises, les différences nord sud*

Enfin, N utilise des « vidéos stéréotypées » qui peuvent montrer la réalité en France, et exploiter avec les étudiants les clichés présents pour leur faire prendre conscience de la diversité des cultures.

3.2. Une position à l'encontre

(46)

M : comme le fait de manger des grenouilles, vous êtes appelés les zakobiady dans les mentalités, ces stéréotypes existent déjà donc à quoi bon les renforcer puisqu'ils sont déjà là donc mieux vaut montrer autre chose, parce que sinon on va renforcer ces clichés qui sont assez réducteurs. Qu'est-ce que vous allez penser si on vous résume à une baguette, un litre de rouge, un béret ?

L'enseignant M, à l'opposé de N, n'est pas pour renforcer les « stéréotypes » et « clichés » qu'il juge comme « réducteurs ». Au contraire, au lieu de présenter une image réductrice de la France, il dit préférer montrer une image autre que celle déjà présente dans les mentalités.

(47)

M : qu'est-ce qu'on fait en cours de langues avec la tour Eiffel ? On peut la décrire ! C'est ça (rire) quelle dimension quelle forme et voilà (...)

Au niveau de l'exploitation de ces stéréotypes, il évoque les limites de l'utilisation de ces images en cours. Pour lui, il n'y a donc pas d'intérêt à les étudier et ne propose pas de les utiliser dans un cours de FLE contrairement à N.

3.3. Une position nuancée

(48)

Ew : qu'est-ce que je peux faire avec des gens qui disent que les Polonais boivent de la wodka, est ce que je dois être fâchée ? bin non, parce que c'est vrai, nous on préfère la wodka au vin. Donc pourquoi lutter contre des choses évidentes ? (...) mais oui il faut parfois expliquer les choses, et ça fait aussi partie des cours, de l'enseignement complexe. D'où vient l'idée que les Français sont romantiques, la tour Eiffel, qui est allumée et pourquoi pas laisser de côté cette chose, elle est positive, nous fait rêver, alors pourquoi rentrer dans la réalité qui est difficile. (...) Par contre, je n'aime pas quand on dit les Polonais sont alcooliques. Les stéréotypes c'est quelque chose d'autre que d'insulter quelqu'un. Je suis plus délicate à la construction des phrases qui décrivent la situation

(49)

Ew : Vous avez le droit d'y aller et de vous convaincre si c'est vrai, si vous verrez ce fromage et ce vin sur une table française

Ew possède une position nuancée et se méfie des stéréotypes en classe. Si ceux-ci sont vrais et reflètent d'une certaine manière la réalité, elle ne veut pas aller à leur rencontre. Certains stéréotypes positifs font rêver comme la tour Eiffel et ne comporte pour elle pas de danger dans les interactions avec les étudiants. En revanche, les stéréotypes peuvent représenter une menace dans la façon dont ils sont exprimés, elle est consciente du danger qu'ils représentent dans le discours. De fait, s'ils sont tournés de manière à critiquer une nationalité comme « les Polonais sont alcooliques », cela ne reflète plus la réalité et la généralisation en devient insultante. On se rapproche du préjugé définit chez Amossy comme plus chargé affectivement encore que le stéréotype (2015). Il y a présence d'un jugement négatif de l'individu par son appartenance à un groupe, ici la nationalité polonaise et donc un risque de discrimination. Cela fait partie de la complexité de l'enseignement de la culture française.

En conclusion, les stéréotypes peuvent être utilisés positivement et de façon constructive en classe et ainsi ne pas représenter un danger pour l'enseignante N qui affirme son identité de française. Abordé plus négativement par M, celui-ci est conscient de la généralisation que le stéréotype peut provoquer, ces représentations montrent ce qui est déjà ancré dans les mentalités des apprenants. Enfin, Ew n'est pas contre l'émergence des stéréotypes qui favorisent une représentation positive de la culture, en revanche elle reste méfiante quant à la stigmatisation que peut subir une communauté.

Pour conclure ce chapitre, les enseignants de l'UP observés possèdent une pluralité de moyens pour transmettre la culture française. Cette médiation est vécue différemment en fonction de si l'enseignant est natif ou non, ce qui n'implique pas les mêmes enjeux dans cette mission. Enfin, les positionnements des enseignants divergent face à la place des stéréotypes en contexte de didactique des langues. Comme le décrit Beacco, il est important de prendre en compte les représentations premières et de les observer, de les analyser pour arriver à une prise de conscience (1995).

Chapitre 9. Analyse des ateliers de conversations sur la culture française

Dans ce dernier chapitre, nos analyses porteront sur les ateliers de conversations mis en place dans le cadre de mon projet pédagogique à l'UP. Les transcriptions des ateliers animés par moi-même (E), serviront de base principale pour proposer une analyse en trois temps. Celle-ci est complétée avec l'entretien réalisé avec l'étudiante Kasia (K) ainsi que les 4 questionnaires post-ateliers. Tout d'abord, nous verrons quelle est la démarche ainsi que les choix pédagogiques opérés par l'enseignant. Ensuite, nous étudierons la façon dont l'enseignant garantit un climat de sécurité au sein des ateliers, et enfin la forme que prend la transmission de la culture au sein des interactions.

1. Démarche et choix pédagogiques de l'enseignant

Cette partie aborde les enjeux concernant la conception des ateliers, puis fait l'analyse des objectifs et supports et enfin étudie les représentations de la langue et culture française.

1.1. Réflexions préliminaires à la conception des ateliers

Mon expérience personnelle en Pologne m'a permis de constater une forte idéalisation de la France et des Français lors d'échanges informels avec les Polonais. Lorsque j'ai commencé à me projeter dans la mise en place des ateliers de conversations, j'avais d'ores et déjà une idée de certaines représentations de la France de la part des étudiants. La connaissance de ces représentations approfondies lors des entretiens et questionnaires m'a permis d'anticiper la nature de ces représentations stéréotypées et les chocs culturels possibles lors des ateliers.

Je me suis alors demandé comment transmettre la culture française et par quels moyens dans le cadre d'ateliers à distance. Je me suis également questionnée sur la façon de prendre en considération ces représentations tout en apportant des éléments nouveaux qui pourraient venir à l'encontre de certaines représentations. La position de représentant de la culture française en tant que native m'a donc questionné en ce sens.

Le dispositif à mettre en place devait en priorité répondre à des besoins en matière de culture française et que j'ai cherché à connaître via les questionnaires envoyés aux étudiants. Ce besoin est exprimé dans l'entretien avec l'étudiante qui affirme :

(50)

K : mais c'est parce que justement nous n'avons pas beaucoup d'informations sur la culture. On connaît Napoléon, la tour Eiffel mais nous ne savons pas beaucoup sur la culture

J'ai pu donc classer les intérêts majeurs des étudiants et décider des thèmes à aborder pendant les ateliers en fonction de leurs besoins et intérêts. Ces thèmes ont également été exploités lors la conception des cours. Par exemple, l'art français a été abordé à travers « le déjeuner des canotiers » de Renoir comme introduction à un article sur les habitudes alimentaires des Français.

Pour répondre à leurs besoins, il était important de créer des conditions favorables aux échanges. Une de mes craintes était que les étudiants se sentent juger, les ayant en cours le reste de la semaine. C'est pourquoi, l'un des enjeux majeurs était de garantir et instaurer le plus tôt possible un climat de sécurité et de bien faire la distinction avec un cours. Le deuxième enjeu était de transmettre la culture et le troisième portait sur la remédiation face aux représentations ou chocs qui émergeraient dans les interactions avec les apprenants.

1.2. Analyse des objectifs et supports des ateliers

Atelier 1 : « Emily in Paris », le vrai Paris ?

J'ai pu constater que de nombreux jeunes polonais ont regardé la série « Emily in Paris », une série porteuse d'une vision stéréotypée de la vie à Paris. J'ai tout d'abord fait émerger les clichés que les étudiants avaient à propos de Paris pour qu'ils en aient conscience.

La vidéo que j'ai choisi d'exploiter ensuite fait l'objet d'une critique de la série par un Parisien. Cette approche permet donc de déconstruire la vision stéréotypée de la ville de Paris pour se rapprocher de la réalité.

Ce thème était également l'occasion d'aborder la thématique des séries qui touche beaucoup ce public aujourd'hui.

Atelier 2 : La France illuminée

Cet atelier invite les étudiants à découvrir les traditions et habitudes des Français dans différentes villes de France. Je me suis basée sur ma propre expérience pour leur transmettre les habitudes et quelques rendez-vous culturels que proposent les villes de Lyon et Nancy.

J'ai choisi la forme du diaporama afin de transmettre ce que peut être la vie à Nancy à travers la découverte de la place Stanislas, et les différentes fêtes qui y sont célébrées comme la St Nicolas. Les vidéos et photographies comme celles de la fête des

lumières à Lyon donnent un aperçu d'un événement culturel, complété par une vidéo permettant de comprendre les coutumes locales en lien avec l'histoire de cette fête.

Atelier 3 : A la découverte des accents régionaux en France

La langue française transmise à l'université en philologie romane est basée sur le français standard. Il m'a paru intéressant de rompre avec la représentation et l'idéologie unilingue en France. Montrer la pluralité des accents et l'origine de ceux-ci à travers la découverte des langues régionales via la carte interactive permet une réelle prise de conscience de la diversité et la richesse de la langue. Il est important de transmettre une vision plurielle et diversifiée du pays.

Le phénomène étudié en sociolinguistique de la glottophobie m'a semblé intéressant à aborder avec les étudiants en lien avec le reportage qui donnent différents témoignages que de personnes victimes de discriminations langagières.

Atelier 4 : Des styles musicaux mélangés

La musique constitue un levier de motivation important chez les étudiants dans leur apprentissage de la langue française.

J'ai remarqué que la majorité des étudiants connaissaient la vieille chanson française, mais peu de chanteurs contemporains. En effet, beaucoup citent Edith Piaf comme icône de la chanson française ou Les champs Elysées de Joe Dassin. Les chanteurs de notre époque qu'ils connaissent se résument à Zaz et Stromae pour beaucoup. Ce constat m'a donc amené à leur présenter de nouveaux chanteurs dont Vianney et Maître Gims avec la chanson « Si je vous gêne », un duo original dont nous pouvions discuter les ressemblances et les différences à travers l'interview des deux artistes. La chanson « La Bohème » de Charles Aznavour véhicule l'image d'une France où les artistes vivaient à Montmartre, une façon de découvrir autre époque et de discuter les différences entre les chansons d'époque et les chansons de nos jours.

Atelier n°5 : L'éducation en France

Lors de plusieurs cours, les étudiants ont démontré une curiosité et un intérêt pour le fonctionnement de l'éducation en France et notamment ce qui concerne le système post-bac. Certains m'ont demandé « Est-il compliqué d'étudier en France ? Quelles sont les possibilités après le bac ? ». J'ai donc décidé d'axer un atelier pour discuter le système scolaire à travers un quizz et sur les possibilités d'études en France en m'appuyant sur des

photographies et des schémas. Les grandes écoles et les classes préparatoires constituent une particularité française pouvant questionner sur une forme d'élitisme.

Atelier 6 : Barbara Pravi à l'Eurovision

La musique étant un vecteur d'apprentissage important, l'Eurovision, très populaire en Pologne, m'a paru être un bon moyen de discuter autour de la musique et de découvrir la chanteuse Barbara Pravi, l'Edith Piaf des temps modernes. La découverte de la chanteuse sur scène et de la chanteuse interviewée permet une description complète de sa personnalité et de la comparer à des chanteuses telles qu'Edith Piaf et Barbara que connaissent bien les étudiants. L'émission faisait l'objet de l'actualité au moment où l'atelier a été mené, ce qui a provoqué de l'enthousiasme.

Atelier 7 : Débats autour de la langue française

La langue française fait l'objet de nombreux débats à l'Académie française, une institution ancienne et pourtant toujours d'actualité. Que penser de son rôle aujourd'hui ? Que faire des anglicismes qui sont de plus en plus présents dans la langue ?

Par ailleurs, j'ai pu constater que les étudiants ne connaissaient pas le concept de l'écriture inclusive. C'est pourquoi cet atelier vise à connaître et à comprendre les enjeux autour de cette récente approche de la langue française.

Atelier 8 : Autour de la cuisine française

La cuisine française est l'un des thèmes qui intéresse le plus les étudiants dans la culture française. Ils ont en effet soit de connaître les spécialités françaises et les habitudes des Français autour de la table. Cet atelier permet de découvrir des plats typiques de certaines régions à travers une vidéo sur la gastronomie française et de rompre avec des clichés comme ceux portant sur les escargots et les grenouilles grâce notamment à un quizz. Les étudiants peuvent également partager leur goûts et préférences et expliquer à l'oral leur recettes favorites.

Atelier 9 : La politique en France

La politique est un sujet sensible mais qui ne visait pas ici à connaître les opinions des uns et des autres, mais plutôt à comprendre le rapport à la politique chez les jeunes en France et en Pologne. C'est un aspect culturel qui intéresse de plus en plus les jeunes Polonais. Des étudiants se sont demandé quels étaient les débats sociaux et politiques qui

amenaient les Français à manifester si souvent. C'était donc l'occasion de découvrir le fonctionnement du vote en France à travers une vidéo explicative, et d'évoquer des problématiques telles que l'abstention, de parler des mouvements sociaux comme « les gilets jaunes ».

Atelier 10 : La France, pays du 7^e Art

Le cinéma français se retrouve largement dans les intérêts des étudiants pour la culture française. Cet atelier permet d'échanger sur les films et acteurs français que connaissent les étudiants et de partager plus largement leurs goûts cinématographiques. Le diaporama montre des cinémas insolites et permet aux étudiants de connaître les habitudes des Français.

1.3. Emergence des représentations

1.3.1. Représentations des étudiants

Le premier contact avec les étudiants hors du contexte de classe s'est opéré à travers les ateliers de conversations. Afin de connaître les étudiants et de se présenter, j'ai demandé aux étudiants de « présenter un objet qui représente la culture française ou un lien à la langue française ». Cette consigne a été envoyée systématiquement 2 jours avant la date de l'atelier par mail afin qu'ils puissent se préparer. J'ai également demandé lors d'un atelier qu'ils réfléchissent à leurs propres représentations sur la langue française. Voici la classification des objets présentés lors des différents ateliers par les étudiants :

Les objets suivants sont en lien avec l'apprentissage de la langue :

- *Mon premier cahier de français*
- *Le lapin mimi doudou* : le lapin que son professeur de français en maternelle avait offert pour ne jamais abandonner la langue française
- *Le livre « la nuit retrouvée »* : cours de français au collège

Les objets énumérés ci-dessous sont en lien avec des expériences vécues en France :

- *Un film d'un séjour à Paris*
- *Une photo d'un voyage en France*
- *Puzzle de la tour Eiffel*
- *Petit pays de Galfaye* : livre trouvé à la brocante à Lyon

- *Une diorite* : pierre souvenir d'échange franco-polonais à Dunkerque
- *Poster de la tour Eiffel* : cadeau de la famille en France
- *Une photo d'un voyage à Toulouse*

Les objets suivants sont en lien avec la culture française comme la cuisine, les traditions, la littérature :

- *Fromage, baguette et bouteille de vin*
- *Une fève*
- *Portrait de Marcel Proust*
- *Une tasse avec Paris*

Les objets énumérés sont en lien avec la première connexion avec la langue française :

- *Le Petit Prince* : premier livre lu en français
- *Le film Astérix et Obélix mission Cléopâtre* : première connexion avec le français
- *Le Petit Nicolas* : première découverte du français
- *Manuel « cours de la langue française »* : premier contact avec la langue française
- *Chansons de Zaz* : premier contact avec la langue, attachement à la langue française

Les objets présentés lors des ateliers sont des représentations positives de la France en lien avec les motivations et intérêts des étudiants pour le français, ce qui induit une attitude positive et réactive les motivations intrinsèques des étudiants.

1.3.2. Mes représentations

Il est important que je travaille sur mes propres représentations en tant qu'enseignante native, représentante de la culture française. J'ai donc naturellement pris part à l'activité, l'occasion de me présenter aux étudiants. J'ai choisi la boîte d'un mont d'or :

(51)

E : *trouvé à Cracovie, et que j'ai fait goûter à mes colocataires, ce qui me manquait de la France, je l'ai trouvé à Cracovie*

Cet objet représente l'attachement à la cuisine française et aux moments de convivialité entre amis et en famille. Lors d'autre ateliers j'ai choisi un objet qui représentait pour moi la Pologne, un bouquet de fleurs :

(52)

E : *ici plus qu'en France, on offre des fleurs, ça me rappelle l'accueil de la Pologne et la convivialité donc voilà puis il y a des fleurs partout ici, sur les marchés, les vêtements traditionnels*

Pour conclure, les thèmes abordés ainsi que les différentes consignes des ateliers ont permis de répondre aux besoins des étudiants et de montrer la pluralité des cultures au sein de la culture française. Cette approche a pris en compte les intérêts des étudiants et leur a fait prendre conscience de leurs propres représentations en lien avec la France.

2. L'enseignant, garant de sécurité au sein des ateliers

La place que je tiens en tant qu'enseignante dans les ateliers de conversation m'amène à effacer mon rôle d'évaluateur afin d'établir une proximité avec les étudiants. Cela dans le but qu'ils puissent s'exprimer librement et en confiance sur la culture française.

2.1. Connivence entre apprenant et enseignant

(53)

A : *et est-ce que c'était facile pour toi d'apprendre le polonais ? enfin vous ?*

E : *tu peux me dire tu, mais non, ce n'est pas facile*

Ici, je permets à l'étudiant de me tutoyer. Ainsi, l'axe vertical dans des échanges entre enseignant et apprenant typique lors d'un cours disparaît dans l'atelier de conversation pour laisser place à des échanges sur un axe horizontal. Par conséquent, l'enseignant se place au même niveau que les étudiants, il y a une connivence qui est recherchée.

(54)

R : *euh je ne sais pas mais j'ai une question pour vous, vous jouez de la guitare car je pense que j'ai vu la guitare*

E : *(rire) ah non, ce n'est pas une guitare, un ukulélé, oui je joue du ukulélé*

R : *et c'est facile ou difficile ?*

E : *c'est facile car il y a 4 cordes, mais c'est mon compagnon de voyage voilà*

R : *merci pour répondre*

Cet échange se rapproche dans sa forme d'une conversation ordinaire. L'apprenant se sent à l'aise pour poser une question d'ordre personnelle et donne lieu à une

conversation qui s'apparente à une situation de communication réelle, recherchée également lors d'un atelier de conversation.

(55)

E : ah attends je vais te montrer la vue que j'ai actuellement, est ce que tu reconnais ?

A : (rire) ah oui à côté de Grenoble

E : là je suis à St Egrève

A : j'habitais à St Martin d'hères à côté de la ligne C

Lors de cet échange, une connivence est visible entre l'enseignant et l'étudiante étant donné le lieu où j'effectue l'atelier de conversation. Cette étudiante s'étant rendue à Grenoble en Erasmus, je me saisis de la semaine où je suis dans cette ville pour établir une proximité entre la France et la Pologne où l'étudiante se trouve.

(56)

*KZ : je pense que cette chanson était mélodique, très rythmique, j'ai vu **Kasia qui a dansé** pendant toute la chanson (rire)*

Pendant l'écoute de la chanson « Si je vous gêne », une étudiante se permet de danser et provoque le rire ainsi qu'une ambiance décontractée dans le groupe. Ce type de comportement chez l'apprenant n'arriverait pas en classe ordinaire.

2.2. Un climat de sécurité pour la prise de parole des apprenants

(57)

E : comme vous préférez les filles, il n'y a pas d'ordre

Dans la gestion de la prise de parole, il est important que celle-ci soit la plus naturelle possible, c'est pour cela que dans ce contexte, je rassure et mets à l'aise les étudiantes lorsqu'il y a un chevauchement dans la prise de parole.

(58)

*E : donc tu as eu la chance de **très bien parler français** et de comprendre*

(59)

E : si on comprend t'inquiètes

Lors de ces deux interventions, je rassure les étudiants quant à leur capacité à s'exprimer à l'oral et se faire comprendre en français. J'adopte une attitude bienveillante afin de les mettre en confiance.

(60)

E : en tout cas j'espère que vous avez appris des choses, que ça vous a plu ce thème, si quelqu'un a des questions n'hésitez pas je suis disponible, sinon à lundi prochain

*KR : c'était **super** merci*

*K : c'était oui très **agréable** merci beaucoup*

Ces remarques qui clôturent un atelier font l'objet d'une évaluation positive de la part des étudiants à travers les mots « agréable » et « super ». L'objectif de créer des conditions d'échanges optimales est donc atteint.

(61)

*K : Mais maintenant j'écoute cette musique tout le temps...oui parce que c'est connecté avec les ateliers quand j'ai été **heureuse** alors ça me donne une **bonne humeur** et c'est très important pour moi*

Dans l'entretien mené avec Kasia, l'étudiante exprime également le fait que les ateliers ont représenté des moments où elle se sentait « heureuse » et à l'aise au contact de la langue française ce qui l'encourage dans son apprentissage du français.

(62)

*K : je suis plutôt timide et quand je vois que les autres parlent, je ne parle pas du tout et je suis très contente qu'ils parlent, mais pour des ateliers nous avons **6 personnes, c'était très bien car nous avons eu une occasion de nous exprimer et c'était parfait***

L'étudiante exprime ici l'importance du petit nombre de participants aux ateliers afin de pouvoir s'exprimer à l'oral librement et sans crainte malgré sa timidité. Dans les réponses aux questionnaires post-atelier, cette particularité de « petit groupe » est soulignée par les 4 apprenants qui ont envoyé leurs réponses au questionnaire. Certains évoquent également une « atmosphère sympathique, sécurisée ».

(63)

*Kz : en ce qui concerne le nom, est ce que vous savez que le nom de Katarzyna est très **formel**, pour moi et les autres, ça sonne très **dur***

E : ah pardon, tu as raison de me le dire, pour moi en France on a pas l'habitude d'appeler par les surnoms, et surtout à l'université, c'est trop personnel ... je sais que Alexandra c'est Ola , d'accord, je veux pas vous faire peur, je vous appellerai Kasia la prochaine fois

En revanche dans cette situation, le climat de sécurité de l'atelier est mis en danger par une différence culturelle entre la France et la Pologne dont je n'avais pas pris conscience. L'étudiante fait remarquer que l'appellation par leur prénom officiel semble très « dure » et leur « fait peur », ce qui va complètement à l'encontre de l'objectif des ateliers. J'ai pu remédier à ce problème après l'intervention de l'étudiante.

2.3. L'apprenant, expert en savoirs socioculturels

2.3.1. Sollicité par l'enseignant

(64)

E : du coup tu peux leur expliquer ?

AS : oui, le 6 janvier on mange la galette et celui qui reçoit la fève parce qu'il mange la galette

(65)

E : et tu as un livre à nous recommander ?

Ces deux extraits illustrent l'incitation de l'enseignant auprès des apprenants à faire partager au groupe leurs connaissances culturelles. L'apprenant est ainsi valorisé, et peut s'exprimer à l'oral avec confiance en endossant le rôle de transmetteur.

2.3.2. Intervention spontanée des apprenants

(66)

Mg : est-ce que vous savez d'où vient le nom des gâteaux madeleines ?

E : euh non je ne sais pas

Mg : quand on est partis à Nancy à l'école, on nous avait expliqué que justement le roi Stanislas qui quand il était venu au château une servante lui a demandé comment ça s'appelle, il a dit je sais pas, et comme la servante s'appelait Madeleine, alors il l'a appelée Madeleine

E : ah super, merci pour ce point de culture Magda

Ici, l'apprenante partage spontanément son savoir en partageant son expérience à propos d'un fait culturel sur l'histoire de Nancy. Cela témoigne de son aise à prendre la parole et se sent assez légitime pour transmettre ses connaissances au même titre que l'enseignant.

(67)

S : euh oui je veux rajouter qu'il y a cet exemple de dire pain au chocolat et dans le sud il y a la chocolatine

E : ah ouii et dans le nord c'est les petits pains

A : et moi je peux ajouter que une fois j'ai trouvé une vidéo drôle sur YouTube, c'était une parodie de Star Wars avec le pain au chocolat et la chocolatine, si quelqu'un est intéressé je peux mettre le lien

Dans cet échange, les apprenants prennent l'initiative de donner des exemples « je veux rajouter », « et moi je peux ajouter », et partagent leur savoir ainsi que des supports qui s'y rapportent comme une vidéo « je peux mettre le lien ». L'enseignant et les apprenants se complètent d'une certaine manière et la position d'enseignant est presque effacée car dans les trois tours de paroles, la culture est véhiculée au même niveau, les apprenants peuvent en toute sécurité partager. Par ailleurs, « partager des expériences » est l'un des points appréciés par les étudiants ayant répondu au questionnaire.

En conclusion, la connivence entre apprenant et enseignant ainsi que le climat de sécurité établi pour la prise de parole des participants, ont permis aux étudiants de devenir eux-mêmes experts en matière de culture dans un échange qui s'approche d'une conversation ordinaire.

3. Analyse des ateliers de conversation, un cadre propice à la transmission de savoirs socioculturels

Les conditions d'échanges propices étant mises en place, l'enseignant peut donc répondre aux besoins en termes de savoirs socio culturels. Quelle culture a pu être transmise et comment la position de médiateur s'est-elle concrétisée dans les interactions au sein des ateliers ?

3.1. L'enseignant, vecteur de culture française

3.1.1. Susciter l'intérêt et la motivation des apprenants à travers la culture

(68)

E : est-ce que quelqu'un est déjà allé à Lyon ?

K : moi j'aimerais bien participer dans ça, j'étais jamais en France mais je crois que ce sera ma première destination (rire)

(69)

E : est-ce que ça vous donne envie d'y aller à la fête des lumières ?

A : oui on a pas quelque chose comme ça en Pologne

L'atelier permet aux apprenants de découvrir la ville de Lyon et des traditions qui leurs sont inconnues en Pologne. L'envie de se rendre en France est donc suscitée « ce sera ma première destination » affirme un apprenant, et renforce l'intérêt pour la culture, ce qui favorise l'apprentissage de la langue.

(70)

*K : C'était très intéressant car **je ne connaissais pas** les festivals du tout. Je savais où se trouvait Lyon, et Bordeaux et tu as raconté ton histoire avec ton ville et c'était très magnifique et en ce qui concerne la musique c'était **intéressant car je ne connaissais pas** Vianney ou Maître Gims car je n'écoute de la musique comme ça, mais maintenant j'écoute cette chanson tout le temps*

Dans l'entretien avec l'étudiante, l'atelier a eu un impact positif dans son rapport à la langue car elle écoute davantage de musique française. Approfondir leurs connaissances sur la culture française est l'un des points forts relevés par les étudiants qui ont répondu au questionnaire, ils qualifient cet accès à la culture d'« intéressant » et « enrichissant ».

3.1.2. L'enseignant, représentant de la culture française

(71)

E : alors c'est ulica Szlak, dans le centre de Cracovie, ils ont plein de fromages français... et le mont d'or vous pouvez le faire au four avec des pommes de terre et c'est super bon

AS : est-ce que vous pouvez donner des noms de fromages qui sont bons ?

E : oui je vais écrire dans la conversation pas de soucis

(72)

A : est-ce que quand nous allons en France vous pouvez nous dire les plats à goûter ?

Du fait de ma position de native française, les étudiants n'ont pas hésité à me solliciter et à me demander des informations concernant ici par exemple la cuisine.

(73)

Mg : oui aussi en Pologne y a pas la pause de 12 à 14h pour manger, alors qu'en France vous prenez le temps de manger

E : oui entre midi et deux, ça c'est une expression typiquement française je crois, si on dit on se retrouve entre midi et deux on sait qu'on va manger alors qu'en Pologne pas forcément

La culture et la langue étant intrinsèquement liée, il m'a paru intéressant de donner aux étudiants des expressions courantes utilisées en France et porteuses de la

culture. Pour eux, il était important de « confronter leurs idées avec une native », comme relaté à deux reprises dans les réponses aux questionnaires post-ateliers. Cette position a donc été un avantage.

3.2. Transmission de la culture française

3.2.1. Culture anthropologique

Dans les questionnaires post-ateliers, les étudiants relèvent qu'il était intéressant de « se rapprocher de la vie quotidienne en France ». C'était également le besoin qui ressortait en premier dans les questionnaires, à savoir, connaître la manière de vivre et les habitudes des Français, donc la culture anthropologique selon Porcher.

(74)

*E : oui, il y a des tables, ils boivent un coup ! donc en français on dit quand on va en terrasse, boire un coup en terrasse... voilà, alors attention simplement ce sont des bâtiments, vous pouvez voir la mairie, l'opéra... si je vous montre ça c'est parce que c'est **représentatif de la vie à Nancy**, c'est quelque chose **qu'on fait en été, boire un coup place Stan**, et puis on regarde les animations pendant l'été, comment on appelle ça ce spectacle ?*

A travers cet extrait, je transmets aux apprenants les habitudes des Français désignés par « on » et précisément celles de la vie culturelle à Nancy en me basant sur mon expérience personnelle en tant que française. La culture est également portée par exemple à travers l'expression « boire un coup place Stan ».

(75)

E : on peut faire deux, trois voire quatre bises en fonction de la région où on se trouve, et ça commence pas du même côté, de la joue droite ou la joue gauche du coup des fois ça crée des situations un peu gênantes rire je sais pas pourquoi ... Mais si vous allez en France et que vous faites la bise vous pouvez entendre « chez moi c'est deux, chez moi c'est quatre » ça dépend

En Pologne, faire la bise n'est pas une habitude aussi commune qu'en France, c'est pourquoi j'explique les différentes manières que les Français ont de se saluer au quotidien et les avertis de la diversité de cette habitude en fonction des régions.

3.2.2. La culture cultivée

La position d'enseignant se retrouve dans sa fonction d'informateur où je transmets la « culture cultivée ».

(76)

*E : je connais un groupe québécois, là on entend vraiment leur accent québécois pour le coup. Ça s'appelle les deux frères, **si vous voulez écouter**, faut qu'j'y aille*

Dans cette situation, j'incite les étudiants à découvrir la culture québécoise en leur conseillant d'écouter un groupe québécois.

(77)

E : oui de Louis 15, Maria Lyszczinska et Stanislas a vécu au château de Lunéville, appelé le petit Versailles, c'est en Lorraine aussi ...

Ici, je transmets des informations concernant la ville de Nancy tout en faisant un point historique sur un personnage emblématique.

3.3. Enseignant médiateur

3.3.1. Une démarche relativiste face aux stéréotypes

Les ateliers visaient à faire émerger les stéréotypes afin que les étudiants prennent conscience de leurs représentations.

(78)

*A : je pense que **les Français sont gentils et très sympas ils ont toujours sourire***

*E : **tant mieux** si tu as eu une expérience positive en France alors, **même** si on ne sourit pas toujours, si vous allez dans les transports, c'est pas la fête tous les jours hein !*

(79)

*AS : je pense **ils ne sont pas ouverts**, et ne parlent pas dans les rues, dans les grandes villes*

*E : **c'est vrai** c'est sûr de créer du lien quand les gens sont pressés, **mais** en campagne on dit beaucoup plus bonjour en balade, **mais** si vous êtes perdus dans le métro un jour, vous pouvez toujours demander de l'aide aux gens*

Le cliché que les Français sont gentils et ont le sourire apparaît ici. Je ne contredis pas ce qu'affirme les étudiants mais adopte une position relativiste qui nuance cette vision

en me basant sur un exemple du quotidien avec « tant mieux si (...) même si ». C'est aussi le cas dans le deuxième échange où à l'inverse, c'est le stéréotype des Français décrits comme « pas ouverts » qui ressort. Je relativise alors en disant tout d'abord « c'est vrai que » puis nuance avec la conjonction « mais » à deux reprises, en donnant un exemple de ce qui pour moi correspond à la réalité.

E : je sais que moi je suis cliché car je rajoute toujours du gruyère et du parmesan sur les pâtes par exemple et mes coloc ils rigolent toujours de me voir manger avec du fromage (rire)

L'extrait ci-dessus témoigne du fait que j'utilise un des stéréotypes concernant les Français et le fromage, pour leur montrer que cela peut être une réalité, mais surtout dans le but de faire de l'humour.

3.3.2. Médiation en cas de chocs culturels

(80)

*N : moi je trouve que les Français sont plus ouverts, bon à part les **manifestations** qui est la première chose qui m'a **frappée** quand je suis sortie du métro*

E : (rire) dans le bain direct

L'apprenante est choquée par les manifestations en France, or ce n'est pas surprenant car la Pologne n'a pas cette culture de manifestation autant qu'en France. C'est pourquoi je réponds avec une attitude détachée et avec humour « dans le bain direct » car je ne peux contredire ce fait.

(81)

*A : donc par exemple pour moi l'existence de ces grandes écoles **un peu surprenant** car on voit qu'elles sont très élitaires (...) on peut faire une grande carrière avec ces écoles donc ils sont pas gratuites dans le pays comme en France car **on a cette idée de la France démocratique** et ces écoles ne sont pas démocratiques (rire) donc on crée une élite par l'argent*

Le thème engagé permet à l'apprenant de confronter sa représentation idéalisée et initiale de la France avec une réalité qui ne correspond pas. Plus la représentation est figée dans l'imaginaire, plus le choc est risqué.

(82)

*E : non ça rouvre le soir à partir de 18.30 jusque tard ... mais c'est vraiment calé sur le rythme de vie des Français où on va travailler, puis pause, puis on retravaille et le soir on mange. **Mais je comprends que vous soyez choqué***

*A : oui c'est **vraiment** différent c'est rigolo. Mais j'ai une question, est-ce que si les Français manent le midi ça veut dire qu'on ne peut pas faire quelque chose connecté à l'administration ?*

E : ah euh oui dans certains lieux si tout le monde prend la pause déjeuner en même temps alors oui il faut bien regarder les horaires d'ouvertures des commerces et différents endroits

Ici, j'adopte une attitude compréhensive de leur point de vue « je comprends que vous soyez choqué ». En effet, le rythme des horaires en France n'est pas le même et j'ai moi-même pu vivre ce choc à l'inverse en arrivant en Pologne. C'est donc ma propre expérience de décentration qui me permet de répondre en relativisant et trouver rapidement les explications à ce choc.

En conclusion, la culture a été véhiculée à travers l'utilisation des intérêts et motivations des apprenants. Ma place de native est un atout dans la transmission de la culture cultivée ou anthropologique. Enfin, l'approche face aux stéréotypes et chocs culturels exprimés dans les échanges est relativiste et compréhensive.

Pour conclure cette partie, le dispositif mis en place a fonctionné dans la perspective de la transmission de la culture française. La forme des interactions a facilité le partage des savoirs véhiculés par l'enseignant et les apprenants. Le climat de confiance et la connivence entre eux a donné lieu à une spontanéité et l'émergence des représentations ou des chocs culturels. Toutefois, je regrette que les questionnaires post-ateliers n'aient pas été récoltés en nombre suffisant pour étudier l'impact des ateliers dans le déplacement des représentations des étudiants.

Conclusion

Au début de ce travail de recherche, nous avons émis l'hypothèse que la France était idéalisée par les Polonais et que ces représentations positives constituaient une motivation dans l'apprentissage de la langue française pour les étudiants. L'enquête menée auprès des Polonais a pu mettre en évidence un certain nombre de représentations à l'égard de la langue et de la culture française, représentations qui se sont avérées positives.

Comme nous l'avions également supposé au départ, l'enseignant a un rôle à jouer dans la présence inévitable de ces représentations. Cependant, déconstruire les stéréotypes n'est pas forcément approprié dans la mesure où ceux-ci peuvent être des leviers de motivation important si ces représentations sont positives. Il peut donc être encouragé de les faire émerger. En revanche, il faut rester vigilant quant aux représentations négatives qu'il convient de discuter et d'analyser avec les apprenants pour ne pas tomber dans les risques de généralisation ou une forme d'ethnocentrisme. L'un des moyens de déconstruire les préjugés est d'encourager les étudiants à se rendre dans le pays et de confronter eux-mêmes leurs représentations avec la réalité. De plus, apprendre une culture étrangère, c'est être invité à découvrir ou à redécouvrir sa propre culture d'origine. Il aurait été par conséquent pertinent de faire travailler les étudiants Polonais sur leurs représentations de la culture polonaise dans une optique de la compréhension et l'appréhension de l'autre.

Les ateliers mis en place au sein de l'UP ont été un vecteur de culture efficace. Il a représenté un vrai moment d'échange et de partage authentique où l'apprenant a pu se sentir valorisé et expert au même niveau que l'enseignant. Cela a permis l'émergence des représentations de la langue et de la culture française des étudiants liés à leurs motivations. De plus, j'ai pu prendre en compte leurs intérêts pour la culture française, ce qui n'est pas toujours possible avec un manuel dont les thématiques culturelles ne sont pas systématiquement en lien avec ce qui intéresse et motive les étudiants à s'exprimer.

En tant qu'enseignante native, je considère ce statut au regard de mon expérience d'enseignante de FLE comme un avantage pour transmettre la culture. Toutefois, cela ne dispense pas d'effectuer des recherches et de nourrir ses connaissances sur sa propre culture car celle-ci est en mouvement perpétuel. Ainsi, l'attitude et le savoir-être de l'enseignant restent plus important dans la médiation que le savoir lui-même. Remédier à

des conflits et des chocs culturels demande une capacité d'écoute et une compréhension de l'autre ainsi qu'un recul pour relativiser les propos tenus en classe. Le travail sur les représentations permet d'anticiper les chocs culturels qui se nourrissent d'attentes et des représentations préexistantes.

Pour finir, je reviendrai sur le travail d'analyse des interactions au sein des ateliers que j'ai menés. C'est un travail m'a demandé un regard critique sur ma propre pratique et m'a amené à prendre pleinement conscience de ma gestion des représentations des étudiants ainsi que celles que j'ai pu véhiculer. Le discours que j'ai tenu au sujet de la culture française a véhiculé des images positives, car j'étais convaincue que cela déclencherait des attitudes positives et la motivation dans l'apprentissage des étudiants. Toutefois, j'ai cherché à montrer la réalité et la diversité de la culture française. En effet, enseigner la culture française revient à enseigner des cultures, car il existe une pluralité et une hétérogénéité à travers les cultures et langues régionales. Enfin, les réflexions menées plus largement sur ce sujet me permettront dans ma pratique professionnelle à venir, de garder en conscience qu'il est important que je travaille sur mes représentations et celles des apprenants auxquels j'enseignerai le français langue étrangère.

Bibliographie

- Amossy, R. 2016. *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*. Armand Colin
- Bekomo, M. 1982. « Identité, culture et nation ». In, Gallet Dominique. *Dialogue pour l'identité culturelle*. Éditions Anthropos
- Blanchet, P, et al. 2010. *Regards critiques sur la notion d' "interculturalité" : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. L'Harmattan
- Boyer, H. 2017. Introduction à la sociolinguistique. [2e édition], Dunod
- Camilleri, C, et al. 1989. *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. l'Harmattan
- Castellotti V, et al. 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Didier
- Castelloti & Moore, 2002. « Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue ». En ligne : [CastellottiMooreFR représentations sociales.pdf](#) [consulté le 30/08/21]
- Conseil de l'Europe. 2001. « Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. ». Paris : Didier. En ligne : <http://www.coe.int/lang-CECR> [consulté le 10/07/21]
- Conti, V. 2019. *Des mots et des langues qui nous parlent : représentations langagières, enseignement et apprentissage*. IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique
- Cuq, J.-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE International/ASDIFLE.
- Dabène, L. 1984. « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », dans *Études de Linguistique Appliquée*, n°55, 39-46.
- Dabène, L. 1997. Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey Les langues et leurs images (p19-23) Lausanne : LEP ; Neufchâtel (p204 Idans la bibiliographie de l'article)
- Dakhia, M. 2017. « La dimension culturelle en classe de français langue étrangère : quelles conceptions de la culture enseigner ? », *Synergies Algérie* n° 25 - p. 101-112. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Algerie25/dakhia.pdf> [consulté le 5/09/21]
- Durkheim, E. 1998. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI
- Galisson, R. 1987. « Des palimpsestes verbaux : des activateurs et des révélateurs culturels remarquable pour un public étranger », *ELA N°97*, Paris : Didier Érudition.

Galli, J. 2017. « L'apprentissage des langues étrangères au Brésil : représentations et réalités du français », *Synergies Brésil* n° 12 - 2017 p. 81-102. En ligne: http://gerflint.fr/Base/Bresil12/armani_galli.pdf [consulté le 05/09/21]

Helaiss, A. 2018. « L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3013> [consulté le 04 /09/21]

Jardou, A. 2010. La motivation, la langue et la culture étrangère : vers une motivation interculturelle plus efficace dans les manuels de FLE en Syrie. *Linguistique*. ([dumas-00568582](#))

Jouve, E. 1982. « rapport introductif du groupe de travail identité culturelle et indépendance nationale ». in. Gallet Dominique, and Gallet Dominique. *Dialogue pour l'identité culturelle*. Éditions Anthropos

Louis, V. 2009. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. 2e édition revue et corrigée, EME

Lecornec, J. 1982. « Langue et identité culturelle », in Gallet Dominique, and Gallet Dominique. *Dialogue pour l'identité culturelle*. Éditions Anthropos

Moore, D. 2001. Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In D Moore (ed), *Les représentations des langues et e leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (pp7-22). Paris : CREDIF Didier

Murphy-Lejeune, E. 2003. *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*. Didier

Perrefort, M. 1996. « Représentation des langues et comportement langagier », in Souchon Marc, et al. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères [Texte imprimé] : actes du Xe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Besançon, 19-21 septembre 1996. Centre de linguistique appliquée, 1998.

Pfeifer & Pinto, 2009. « Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 1, 2009. En ligne : <https://pdfs.semanticscholar.org/0c93/a501df46ade77bfd18094416d5cedaa294f7.pdf> [consulté le 2/08/21]

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.

Santoni, G. 1983. Stéréotypes, contextes visuels et dimensions sociales, dans *Le Français dans le monde* n°181 : D'une culture à l'autre, nov-déc, p84-94

Souchon M, et al. 1998. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères [Texte imprimé] : actes du Xe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Besançon, 19-21 septembre 1996. Centre de linguistique appliquée

Trimaille, C. 2020. Cours de sociolinguistique

Velazquez, A. « Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage : enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes », *Synergies Mexique* n° 1 - 2011 pp. 57-69. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Mexique1/adelina_velazquez.pdf [consulté le 30/08/21]

Vianin, P. 2007. Chapitre 3. Les composantes de la motivation. Dans, P. Vianin, *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 27-46). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Wegener, A. 2009. « Entre interculturelité et intraculturelité, pour une redéfinition du concept de culture ». In Blanchet Philippe, et al. *Regards critiques sur la notion d' "interculturelité" : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. l'Harmattan, 2010.

Xinjiletu, Z. 2019. Démarches interculturelles et construction de la relation altérité et subjective. Récit d'une expérience en classe de FLE dans un lycée à Shanghai. *Linguistique*. Université Grenoble Alpes. Français. (NNT : 2019GREAL020). (tel-02628508)

Sitographie

- <https://www.up.krakow.pl/en/courses/first-cycle-degree-studies-bachelor>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_fran%C3%A7ais_de_Cracovie
- <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

Table des illustrations¹

Figure 1. Répartition des heures d'enseignement.....	p.14
--	------

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE.....	9
CHAPITRE 1. UNIVERSITE PEDAGOGIQUE DE CRACOVIE.....	10
1. Contexte général	10
1.1. Contexte institutionnel	10
1.2. Contexte organisationnel.....	10
1.3. Le français au sein de l'université de Cracovie	11
2. Contexte humain.....	11
2.1. Les apprenants	11
2.2. Les enseignants	12
3. Contexte pédagogique	12
3.1. Format des cours	12
3.2. Utilisation de Teams	12
CHAPITRE 2. MON INTERVENTION AU SEIN DE L'UNIVERSITE PEDAGOGIQUE DE CRACOVIE	14
1. Les missions de stage.....	14
1.1. Choix des groupes	14
1.2. Contenu des enseignements	15
1.3. Projet double-diplôme.....	15
2. Le projet ingénierique.....	16
2.1. Choix du projet	16
2.2. La mise en place des ateliers	17
2.3. Problématique	17
3. La démarche méthodologique.....	18
3.1. Observations	18
3.2. Les questionnaires.....	18
3.3. Les entretiens semi-directifs.....	19
3.4. Analyse des ateliers.....	20
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	21
CHAPITRE 4. LES REPRESENTATIONS	22
1. La notion de stéréotype.....	22
1.1. Stéréotypes et clichés	22
1.2. Stéréotype lié à la notion de préjugé	22
1.3. Fonction constructive du stéréotype.....	23
1.4. Stéréotype et rapport au réel.....	23
2. Concept de représentation.....	24
2.1. Représentation collective	25
2.2. Représentation sociale.....	25
2.3. Représentation sociale, reflet du réel ?.....	25
2.4. Représentations de l'étranger	26
3. Représentation des langues	27
3.1. Les images des langues	27
3.2. Travaux sur les représentations linguistiques	28
3.3. Représentation des langues et processus d'apprentissage	29
3.4. Idéologie linguistique et la langue française	30
CHAPITRE 5. DE LA CULTURE A LA RENCONTRE INTERCULTURELLE.....	33
1. Lien entre culture et identité	33
1.1. Culture	33
1.1.1. Attitudes face à la culture.....	33
1.1.2. Culture en didactique des langues	34
1.2. Construction identitaire et système culturel	35
1.3. Identité culturelle et histoire de Pologne	36
1.4. Lien entre langue et identité culturelle	36

2.	La rencontre interculturelle.....	37
2.1.	La découverte interculturelle.....	37
2.2.	Typologie du processus d'interculturalisation.....	39
2.3.	Le crible culturel.....	39
2.4.	Le choc culturel.....	40
2.4.1.	Le choc en mobilité.....	40
2.4.2.	Traitement du choc culturel en contexte didactique.....	40
3.	De la compétence culturelle à la compétence pluriculturelle.....	41
3.1.	Compétence culturelle et compétence interculturelle.....	41
3.2.	La compétence plurilingue et pluriculturelle.....	42
3.3.	Savoir socioculturel et savoir-faire interculturels dans le CECRL.....	42
CHAPITRE 6. POSITIONNEMENT DE L'ENSEIGNANT DANS LA TRANSMISSION DE LA CULTURE FRANÇAISE		44
1.	Posture enseignante en tant que médiateur culturel.....	44
1.1.	Fonction de l'enseignant.....	44
1.2.	La médiation.....	45
1.3.	Enseignant médiateur.....	45
1.4.	Enseignant, représentant authentique de la culture cible ?.....	46
1.4.1.	Enseignant de langue étrangère, « source de vérité » ?.....	46
1.4.2.	La position de l'enseignant natif, un avantage ?.....	46
2.	Approche et attitudes de l'enseignant médiateur.....	47
2.1.	« Approche culturaliste ».....	47
2.2.	Approche réflexive vs approche comparative.....	48
2.3.	Discours enseignant sur les représentations.....	48
2.4.	Traitement du stéréotype.....	49
2.5.	Travail sur les représentations.....	50
3.	La prise en compte des représentations des apprenants par l'enseignant, un levier de motivation.....	50
3.1.	La notion de motivation en didactique des langues étrangères.....	50
3.2.	Type de motivation.....	51
3.2.1.	Motivation intrinsèque et extrinsèque.....	51
3.2.2.	Motivation externe et interne.....	51
3.3.	Affectivité dans la motivation.....	52
3.4.	Représentation de la culture cible et la motivation.....	52
PARTIE 3 - ANALYSES		54
CHAPITRE 7. ANALYSE DES REPRESENTATIONS ET DES BESOINS LIES A LA CULTURE FRANÇAISE		55
1.	Analyse des représentations de la langue française et de la France.....	55
1.1.	Représentations linguistiques de la langue française.....	55
1.2.	Stéréotypes.....	57
1.3.	Symboles de la France.....	58
2.	La France, un pays idéalisé par les Polonais ?.....	59
2.1.	Représentations sociales des enseignants.....	59
2.2.	Représentations sociales des Polonais spécialistes du français et non spécialistes du français.....	61
2.3.	Correspondance entre attentes et réalité.....	63
2.3.1.	Chez les Polonais spécialistes du français et non spécialistes.....	63
2.3.2.	Chez les enseignants polonais.....	64
2.4.	Les chocs culturels.....	64
3.	Analyse des motivations et besoins.....	66
3.1.	Motivations à apprendre la langue française.....	66
3.2.	Intérêts pour la culture française.....	68
3.3.	Besoins en termes de savoirs socioculturels.....	69
CHAPITRE 8. ANALYSE DES MOYENS DE TRANSMISSION DE LA CULTURE FRANÇAISE ET DE LA POSTURE DES ENSEIGNANTS DE L'UP		71
1.	Les moyens de transmission de culture.....	71
1.1.	Documents authentiques.....	71
1.1.1.	Accès aux sources.....	71
1.1.2.	La vidéo.....	72
1.1.3.	L'article de presse.....	72
1.1.4.	Les personnalités françaises.....	72
1.1.5.	Culture quotidienne.....	73
1.2.	Le manuel.....	73
1.2.1.	Complété par l'enseignant.....	73
1.2.2.	Regards critiques.....	74

1.3. Partage d’anecdotes et histoires	75
1.4. Encouragement à la mobilité en France	76
2. Les enjeux dans la médiation de la culture	77
2.1. La position de l’enseignant natif	77
2.2. La position de chercheur de l’enseignant	78
2.3. Enseigner la complexité de la culture.....	79
3. Posture de l’enseignant médiateur face aux stéréotypes	79
3.1. Une position favorable	79
3.2. Une position à l’encontre	80
3.3. Une position nuancée	81
CHAPITRE 9. ANALYSE DES ATELIERS DE CONVERSATIONS SUR LA CULTURE FRANÇAISE	83
1. Démarche et choix pédagogiques de l’enseignant	83
1.1. Réflexions préliminaires à la conception des ateliers.....	83
1.2. Analyse des objectifs et supports des ateliers.....	84
1.3. Emergence des représentations	87
1.3.1. Représentations des étudiants	87
1.3.2. Mes représentations	88
2. L’enseignant, garant de sécurité au sein des ateliers.....	89
2.1. Connivence entre apprenant et enseignant	89
2.2. Un climat de sécurité pour la prise de parole des apprenants	90
2.3. L’apprenant, expert en savoirs socioculturels	92
2.3.1. Sollicité par l’enseignant.....	92
2.3.2. Intervention spontanée des apprenants.....	92
3. Analyse des ateliers de conversation, un cadre propice à la transmission de savoirs socioculturels	93
3.1. L’enseignant, vecteur de culture française	93
3.1.1. Susciter l’intérêt et la motivation des apprenants à travers la culture.....	93
3.1.2. L’enseignant, représentant de la culture française.....	94
3.2. Transmission de la culture française	95
3.2.1. Culture anthropologique	95
3.2.2. La culture cultivée.....	95
3.3. Enseignant médiateur	96
3.3.1. Une démarche relativiste face aux stéréotypes.....	96
3.3.2. Médiation en cas de chocs culturels.....	97
Conclusion.....	99
Bibliographie.....	101
Sitographie	104
Table des illustrations.....	105
Table des matières	106

MOTS-CLÉS : FLE, représentations, stéréotype, culture, médiation

RÉSUMÉ

Au sein de l'université pédagogique de Cracovie se trouve la filière de philologie en langues romanes. Une équipe de didacticiens forme des étudiants de la licence au master et intervient lors de cours de français pratique. Nous posons l'hypothèse que ces étudiants possèdent une représentation idéalisée de la France qui impacte leur motivation, mais que l'enseignant, prenant en compte des intérêts et besoins des étudiants, a pour mission de déconstruire les stéréotypes. Ce mémoire propose donc une analyse des représentations stéréotypées de la culture et de la langue française chez un public polonais. Par ailleurs, la transmission de la culture française est analysée au regard de la pratique des enseignants qui disposent de plusieurs moyens et adoptent des postures diverses. Ainsi, ce travail met en lumière le rôle et la place de médiateur de l'enseignant lors d'ateliers de conversation sur la culture française ainsi que la prise en compte des représentations stéréotypées des étudiants.

KEYWORDS : French as a Foreign Language, representations, stereotype, culture, mediation

ABSTRACT

Within the Pedagogical University of Cracow is to be found the faculty of philology in romance languages. A team of teachers trains students from bachelor's to master's degree and teaches practical French classes. We hypothesize that these students have an idealized representation of France which impacts their motivation, but in the meantime, the teacher who takes into accounts the needs and interests of his students, must deconstruct stereotypes. This master's thesis offers an analysis of stereotypical representation of the culture and French language among Polish. Additionally, the transmission of French culture is analyzed regarding the practice of teachers who have several means and adopt different postures. Thereby, this work highlights the teachers 'role and place of mediator within conversation workshops about French culture, while considering the stereotypical representations of Polish students.