



HAL
open science

La BD en classe de FLE : ateliers d'introduction à la bande dessinée par une approche interculturelle pour un public migrant de niveau A2

Joffrey Isselin

► To cite this version:

Joffrey Isselin. La BD en classe de FLE : ateliers d'introduction à la bande dessinée par une approche interculturelle pour un public migrant de niveau A2. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03826562

HAL Id: dumas-03826562

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03826562v1>

Submitted on 24 Oct 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.

La BD en classe de FLE

Ateliers d'introduction à la bande dessinée par une
approche interculturelle pour un public migrant de
niveau A2

Joffrey ISSELIN

Sous la direction de Saskia Mugnier

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

Mémoire de master 2 Mention Didactique des Langues – 27 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

La BD en classe de FLE

Ateliers d'introduction à la bande dessinée par une
approche interculturelle pour un public migrant de
niveau A2

Joffrey ISSELIN

Sous la direction de Saskia Mugnier

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

Mémoire de master 2 Mention Didactique des Langues – 27 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma tutrice de stage, France, pour m'avoir ouvert les portes de sa classe, pour son accompagnement et ses conseils tout au long de ma formation et pour avoir partagé son expérience enrichissante.

Je remercie également Sophie pour m'avoir également ouvert les portes de sa classe et m'avoir permis de travailler avec différents publics.

Je remercie ensuite Anita et Claudine, les directrices du CLAE, ainsi que mes collègues, Patricia, Lucia, Kristel, Orlando, Bashkim, Marion et Alain de m'avoir accueilli au sein de l'association.

Je remercie également ma directrice de mémoire, Saskia Mugnier pour son accompagnement tout au long du processus de rédaction et pour ses précieux conseils.

Enfin, je remercie chaleureusement ma compagne, Amélie, pour m'avoir accompagné tout au long de ma reconversion professionnelle dont ce mémoire en est l'aboutissement.

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 : Joffrey

NOM : Isselin

DATE : 21 août 2022

Sommaire

Remerciements	4
Sommaire	6
Introduction	7
Partie 1. Cadrage théorique	9
1.1. De la culture à l’interculturel.....	10
1.2. La diversité culturelle au service de l’apprentissage	15
1.3. L’approche interculturelle en didactique des langues	18
Partie 2. Présentation du contexte et du projet.....	23
2.1. Le contexte du projet	24
2.2. L’organisme de formation : le CLAE.....	26
2.3. Missions et problématique.....	29
2.4. Démarche ingénierique.....	31
Partie 3. Déroulement des ateliers et analyse des résultats.....	39
3.1. Le premier atelier.....	40
3.2. Le deuxième atelier	49
3.3. Le troisième atelier	60
3.4. Résultats et perspectives.....	67
Conclusion.....	71
Bibliographie.....	73
Sitographie	74
Annexes.....	75
Table des matières	115

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le contexte d'un stage effectué du 31 janvier 2022 au 15 juillet 2022 dans une association à but non lucratif, le CLAE, basé au Luxembourg. Bien qu'étant un pays très cosmopolite et multilingue, le français est la langue d'apprentissage privilégiée des nouveaux arrivants car très utilisée dans l'espace public. L'association s'occupe de l'accueil de personnes venues en migration et les aide à s'intégrer dans cet espace public et à participer à la société civile en tant que citoyen. Parmi ses missions, elle propose des cours de français ouverts à des personnes de tous horizons et se faisant, crée un public très hétérogène, que ce soit au niveau socioculturel, linguistique ou en terme de vitesse d'apprentissage. Ma mission pendant ce stage a été de prendre en compte la diversité en classe pour concevoir des ateliers en lien avec celle-ci. Le mémoire porte sur l'une des thématiques abordées pendant le stage, à savoir la bande dessinée. Elle est au cœur d'une séquence introductive dont le but est de faire découvrir le support aux apprenants. Hormis la simple découverte de la bande dessinée, cette séquence a pour objectifs d'aider les apprenants à s'approprier un objet parfois peu connu ou peu utilisé et de leur montrer l'intérêt que peut apporter un tel support pour leur apprentissage de la langue. Elle a fait l'objet de trois ateliers successifs pour trois publics différents dont la conception, le déroulement et les résultats seront décrits et analysés dans ce travail.

Pour introduire la bande dessinée, la méthodologie de la séquence présentée dans ce mémoire est l'approche interculturelle dont l'objectif est de développer « les connaissances, les attitudes, les habiletés, les valeurs et les comportements acquis et développés par l'apprenant [...] d'une langue étrangère face à d'autres cultures, en vue de l'intercompréhension, l'acceptation et le respect des diverses cultures, ainsi que de sa propre culture » (Herrera, 2015). Ainsi, le support est développé en mettant en relation les diverses cultures et personnalités présentes en classe. La participation des apprenants et le partage de leurs expériences sont la clé pour comprendre la place qu'occupe la bande dessinée à travers le monde. La diversité des profils est mise en valeur pour ne pas développer une compétence culturelle uniquement sous l'angle du formateur.

La bande dessinée est un secteur pesant dans l'économie du livre notamment en France. En effet, un livre sur quatre vendu en 2021 est une bande dessinée et 85 millions d'ouvrages

ont été vendus cette même année¹. De façon générale, il y a des avantages didactiques à la bande dessinée pour l'enseignement du FLE. Elle peut par exemple être utile par sa possibilité d'allier image et texte pour faciliter la compréhension par le contexte. La multiplicité des œuvres et des publics cibles permet en outre de sélectionner ce support dès les premiers niveaux. La bande dessinée est donc très présente en francophonie avec une très grande richesse d'œuvres proposées, bien qu'il y ait aussi une grande influence avec les comics américains et les mangas japonais. Mais qu'en est-il de sa place et de son impact en dehors de ces trois pôles de production ? Les apprenants concernés venant des quatre coins du monde, nous souhaitons connaître leurs expériences. Est-ce vraiment international ? Connaissent-ils la bande dessinée et ses caractéristiques ? Ont-ils déjà manipulé ce support ? Le considèrent-ils comme destiné à un public très jeune et/ou adulte ? Les personnages dits *internationaux* sont-ils réellement internationaux ? Y'a-t-il des personnages propres à certains pays, certaines cultures ? L'approche interculturelle doit leur permettre de répondre à ces questions tout en découvrant les réponses des autres.

Ainsi, je répondrai à la problématique suivante : comment intégrer la bande dessinée dans une séquence introductive pour un public d'adultes migrants en contexte homoglotte dans le but de développer leurs compétences interculturelles mais aussi de les inviter à utiliser ce support pour leur apprentissage du français. L'expérience réflexive apportée par la succession des ateliers et les pistes d'amélioration proposées dans ce mémoire peuvent aider les enseignants qui souhaiteraient introduire ce support dans leurs salles de classe par l'intermédiaire d'une approche interculturelle. Il leur permet d'anticiper les éventuelles difficultés et incompréhensions qu'ils seraient amenés à rencontrer pendant leur séquence d'apprentissage et qui seraient communes dans divers groupes de formation.

Dans une première partie, nous aborderons la polysémie du mot *culture*, qui a amené dans un contexte de globalisation la notion d'interculturel, puis la méthodologie de l'approche interculturelle dans un contexte d'enseignement des langues étrangères. Dans un deuxième temps, nous verrons le contexte institutionnel dans lequel ce projet s'est déroulé et les questionnements qui ont amené à la conception des différents ateliers. Enfin, dans la dernière partie, nous étudierons et analyserons des instants de classe à travers le prisme de l'approche interculturelle et des objectifs des ateliers.

¹ https://www.bfmtv.com/people/bandes-dessinees/le-marche-de-la-bd-et-du-manga-a-battu-tous-les-records-en-2021_AN-202201280271.html

Partie 1. Cadrage théorique

1.1. De la culture à l'interculturel

1.1.1. Le concept de culture

Définir le terme « culture » ne va pas de soi. En effet, ce terme est équivoque et peut tout aussi bien désigner l'ensemble des connaissances acquises dans un domaine en particulier (*la culture scientifique*) ou non (*la culture générale*), l'ensemble des aspects intellectuels et artistiques d'une civilisation (*la culture occidentale*) ou d'une nation (*la culture française*), voire l'ensemble des formes acquises de comportement au sein d'une société (*la culture d'entreprise*) (LeRobert, 2022). Il s'agit ici de quelques définitions données par un dictionnaire français là où les chercheurs en sciences sociales du monde entier essaient depuis très longtemps, et encore aujourd'hui, non seulement de définir ce concept mais aussi d'en comprendre les mécanismes et ses origines. Des universalistes aux interactionnistes en passant par les culturalistes, différentes approches ont tenté d'expliquer la notion de culture. Dasen (2002) parle de controverses sur ce terme et mentionne les 164 définitions relevées par les anthropologues Kroeber et Kluckhohn en 1952. Depuis, de nombreuses définitions sont venues s'y ajouter. Toutefois, il ajoute que, pendant longtemps, toutes ces définitions faisaient « référence à des significations symboliques partagées largement dans un groupe social, transmises par apprentissage d'une génération à l'autre, donc relativement stables dans le temps et plus ou moins extérieures aux individus. » (Dasen, 2002 :12). Ce dernier point a été fortement critiqué par les plus récentes approches. En effet, il y a eu un changement de paradigme sur les liens entre *culture* et *individu* et la relation entre les deux termes a évolué pour passer « de l'individu dans la culture à la culture dans l'individu » (Triandis, 1999, cité par Dasen, 2002 :13). Ainsi, les hommes et les femmes ne sont plus considérés comme des produits d'une ou plusieurs cultures mais plutôt comme les acteurs de celles-ci, dans un processus actif toujours en construction. Malgré les nombreux travaux effectués dans ce domaine par les ethnologues qui reconnaissent le principe d'une dynamique des cultures, c'est l'« idée d'une culture réifiée, essentialisée qui perdure dans le sens commun » (Abdallah-Preteuille, 2017 :10), ce que laissent transparaître les définitions apportées par le dictionnaire.

Aussi, avant de parler d'interculturel, c'est-à-dire de relation entre les cultures, il est nécessaire de commencer par donner quelques définitions sur ce terme du point de vue des

chercheurs en sciences sociales. Comme indiqué précédemment, la culture n'est plus vue comme extérieure à l'individu. Perregaux nous donne la définition suivante :

« Ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres. Le terme culture, dans le sens où nous l'employons n'a rien d'une notion figée, statique, déterministe. [...] La culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu. Pour permettre la mobilité et de nouvelles créations culturelles et identitaires, nous considérons les termes culture et identité comme des notions plurielles, évolutives » (1994, cité par Dasen, 2002 :12)

On retrouve donc toujours cette notion d'ensemble de valeurs ou de comportements hérités, transmis entre générations. La différence de paradigme se situe désormais au niveau de l'évolution des cultures. Celles-ci ne changent pas par nature, comme si c'était dans l'ordre des choses, mais par l'influence des individus qui composent cette culture et qui en sont eux-mêmes les résultats. Cette évolution fonctionne alors comme un cercle vertueux. Adballah-Preteceille précise :

« La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des aptitudes, c'est à dire de la culture. » (2017 :9)

La chercheuse parle ici d'une fonction ontologique de la culture, c'est-à-dire faisant partie intégrante de l'Être de l'individu, de son identité, et permettant de donner du sens à ce qu'il représente en tant qu'être humain. La fonction instrumentale, quant à elle, permet la vie en collectivité, voire la survie, en faisant adopter à l'individu les codes de la société dans laquelle il évolue. On retrouve donc une association entre les notions d'identité et de culture. Adballah-Preteceille justifie ce rapprochement entre ces deux notions :

« Dans ce contexte, les définitions identitaire et culturelle sont proches. L'appartenance à une culture renvoie à l'identité, non par confusion des deux registres mais essentiellement parce que les caractéristiques anthropologiques de la tradition : recours à la mémoire collective, pas de coupure entre le passé et le présent, conformité, temps long, rapprochent les deux notions. » (2017 :11)

Au-delà de l'identité propre de chaque individu, Sapir ajoute que « le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles » (1949, cité par Cuche, 2016 :54). Les interactions humaines, qu'elles soient verbales ou non-verbales, transmettent un certain nombre de messages, de significations qui participent à construire et à développer la culture de chaque individu. Cuche (ibid.) ajoute que les interactions ne suffisent pas en elles-mêmes pour décrire la culture et qu'il est important de prendre en compte le contexte dans lequel se déroulent ces interactions. Chaque contexte est différent et possède ses propres règles pour lesquelles les individus sont soumis à des attentes particulières. Le chercheur précise que la pluralité des contextes dans lesquels peuvent s'inscrire ces interactions amène une certaine instabilité dans toute culture et un caractère pluriel. Ainsi, « par cette approche [interactionniste], il devient possible de penser l'hétérogénéité d'une culture au lieu de s'évertuer à trouver une homogénéité illusoire. » (Cuche, 2016 :54). On ne devrait alors plus parler d'une *Culture* comme d'un objet singulier et immuable, mais plutôt de *cultures* au pluriel, aussi nombreuses qu'il y a d'individus et d'interactions entre eux.

Toutefois, parler de *cultures* au pluriel ne répond pas seulement à la question des différences entre chaque individu ou entre des groupes d'individus, mais aussi à la multiplicité des cultures au sein d'un seul et même esprit (Abdallah-Pretceille, 2017). Chacun fait en effet partie de plusieurs groupes sociaux, choisis ou subis, consciemment ou non, et qui constituent notre identité. Notre appartenance à telle catégorie sociale, à telle génération, à telle profession nous fait adopter des comportements propre à chaque *culture* et l'individu va sélectionner les informations culturelles les plus pertinentes pour répondre à ses intérêts et faire face aux situations dans lesquelles il se trouve (ibid.). Toutes ces cultures se mélangent, évoluent, se font écho, s'influencent mutuellement et peuvent même sembler se contredire sans que l'individu ne se sente en contradiction psychologique avec lui-même (Cuche, 2016). Comme le résume Abdallah-Pretceille : « Culture et identité se déclinent désormais au pluriel, et c'est cette pluralité qu'il faut prendre en compte, car c'est elle qui constitue désormais la norme. » (2017 :15).

1.1.2. *Multiculturalisme et interculturalisme*

Comme vu précédemment, les cultures sont multiples et se caractérisent à différents niveaux (cf. 1.1.1). Ainsi, lorsqu'un ensemble d'individus se rassemblent et font société, il serait trompeur de penser qu'il y a une forme d'homogénéité. Cuq (1990 :63) écrit, en paraphrasant le philosophe et historien Michel Serres, qu'« il n'existe pas une culture pure, mais des cultures métissées, tatouées, tigrées, arlequinées ». Quand on parle de rencontres culturelles, on pense souvent aux sociétés globales en tant que nation ou civilisation, mais il ne faut pas négliger les rencontres qui ont lieu au sein des groupes sociaux qui appartiennent à une société complexe (Cuque, 2016). Ainsi, au sein d'une telle société, on retrouve un ensemble de cultures *plus petites* qui cohabitent et interagissent entre elles (politiques, professionnelles, régionalistes, générationnelles, religieuses, etc.) à laquelle s'ajoutent les multiples cultures étrangères, elles aussi composées de cultures *plus petites*, et qui ont transformé un grand nombre de sociétés actuelles par les nombreuses migrations qui ont eu lieu au XX^{ème} siècle. Ces rencontres ont fait qu'aujourd'hui « les cultures ne peuvent être appréhendées comme des entités indépendantes, hors de toute forme d'actualisation dans le social et le communicationnel. » (Abdallah-Preteuille, 2017 :18). Lorsque de nombreuses cultures entrent en contact les unes avec les autres, tout comme elles le font au sein d'un même individu, elles s'influencent mutuellement « parce que les pratiques culturelles du pays où l'on vit, déteignent toujours plus ou moins sur les cultures d'origine et réciproquement » (Cuq,1990 :63).

C'est d'ailleurs la plupart du temps à travers le prisme des différentes cultures étrangères en présence qu'on parle de *société multiculturelle*, à l'instar du Luxembourg, dans lequel se déroule le projet décrit dans ce mémoire. Le pays est généralement décrit comme étant *multiculturel* par la simple présence de très nombreuses nationalités cohabitantes les unes avec les autres. Cuq (1990) précise la définition d'une telle société dite *multiculturelle* comme étant une juxtaposition des cultures évoluant en son sein avec une absence totale de relations et de communications entre elles ce qui rendrait une telle société figée. Camilleri (1993, cité par Dasen, 2002 :18) parlent de « rencontres entre porteurs de systèmes différents » produisant « des effets spontanés dans lesquels on n'intervient pas ». Contrairement à la définition donnée par Cuq, les interactions existent, à plus ou moins grande échelle, et apportent quelque chose de nouveau. Le point commun se situe dans la passivité et l'inaction d'une telle société face à ces interactions culturelles et à ce qui en résulte. Or, il y a un rapport de force entre les cultures qui appartiennent à certains groupes,

à certaines minorités. Il s'agit d'un combat quotidien pour se faire reconnaître au sein de la société. Le multiculturalisme ne suffit pas à maintenir une structure sociale cohérente et apaisée (Cuq, 1990). Citant les travaux de Papin (2004), Adami donne l'exemple de la Grande-Bretagne, comme exemple d'une telle société passive :

« En Grande-Bretagne par exemple, l'Etat n'a pas mis en place de dispositif de formation linguistique suivant en cela le principe d'une société multiculturelle et libérale où chacun pourrait conserver sa culture et sa langue. Selon le principe libéral du laisser-faire économique, la Grande-Bretagne a appliqué le principe du laisser-faire linguistique pensant sans doute que l'anglais finirait par s'imposer dans les pratiques des migrants. Cette politique, ayant produit des communautés linguistiques et culturelles fermées sur elles-mêmes, voire affichant une hostilité les unes vis-à-vis des autres, la Grande-Bretagne a amorcé un virage plus interventionniste dans les années 2000 et un débat intense sur l'orientation multiculturaliste de l'intégration des migrants s'est engagé » (2000 :19)

Dans les années 70, la notion d'interculturalisme apparaît pour répondre à la problématique du multiculturalisme à l'école, notamment par l'arrivée de nombreuses familles venues de l'étranger et la nécessité d'accompagner les enfants qui sont pris en charge dans les institutions publiques. La culture n'est plus perçue uniquement à travers la civilisation du pays de l'élève mais à travers l'individu lui-même.

« Plus qu'une connaissance au niveau des savoirs, nous cherchons à développer une compréhension des cultures. D'une démarche descriptive, nous tentons de passer à une démarche réflexive dont l'objet serait de percevoir à travers des hommes, des mœurs, des comportements, des habitudes... l'expression d'une culture. Cette orientation délibérément active et subjective suppose une élaboration, une construction personnelle, en opposition avec un enseignement de type magistral et disciplinaire. Plus que des contenus notionnels sur...nous essaierons de développer des modes d'appropriation qui permettent une meilleure lecture des cultures. Celles-ci constituent, par définition des entités dynamiques, mouvantes, instables, en perpétuelle mutation et ne peuvent donc être totalement appréhendées et analysées. » (Pretceille, 1983, cité par Windmüller, 2015 :130)

Comme l'explique Pretceille, il ne s'agit pas d'une transmission de savoirs, ni même d'ailleurs d'un simple comparatisme culturel. Il ne s'agit pas d'expliquer ou de décrire quelque chose. C'est un mode d'analyse qui invite les intervenants à construire et reconstruire ses réflexions et à se remettre en questions de façon permanente (Windmüller,

2015). Ce concept a pour objectif de faire échanger les différentes cultures en présence pour créer de nouveaux points d'articulation, de nouvelles connexions et permettre l'enrichissement mutuel. Celles-ci doivent également être traitées avec le même respect mutuel et être perçues comme égales en dignité (Cuq, 1990). Selon Camilleri, une société multiculturelle peut devenir interculturelle s'il y a « une intention d'intervention, de gestion de la société », en particulier « pour réduire les effets fâcheux de la rencontre, au mieux pour les faire profiter de ses avantages supposés » (1993, cité par Dasen, 2002 :18). Il ajoute qu'il faut d'une part faire coexister les cultures sans faire de hiérarchisation en leur accordant une même légitimité, tout en permettant aux individus de participer activement aux négociations démocratiques pour arriver à « l'acceptation du minimum de représentations et valeurs communes permettant l'émergence d'un groupe » (ibid.).

1.2. La diversité culturelle au service de l'apprentissage

1.2.1. L'hétérogénéité de la classe de langue

L'hétérogénéité peut être définie comme le caractère de ce qui est composé d'éléments de nature différente (LeRobert, 2022). Ainsi on parlera de classe hétérogène si les élèves participants ont des caractéristiques qui les différencient les uns des autres. De quelles caractéristiques parlons-nous ? Depuis de très nombreuses années, les apprenants de langue sont répartis dans des classes, souvent grâce à un test de positionnement, dont le niveau correspond la plupart du temps aux critères définis par le CECRL (A1 à C2). Cette répartition par compétence peut donner l'illusion que des classes *homogènes* en compétences sont formées et qu'un élève en difficulté ou au contraire ayant des facilités ne serait pas dans un niveau adéquat. Or, même dans un *niveau commun*, on retrouve un assemblage composite formé par tout ce qui caractérise l'individu et ses identités (cf. 1.1.1). L'hétérogénéité « renverrait entre autres à l'hétérogénéité de l'appartenance socio-économique, de l'origine socioculturelle, des cadres psychofamiliaux, à celle des stratégies familiales et des cadres scolaires, ainsi qu'à la diversité de la motivation des élèves à travailler et à apprendre, à celle des rythmes, de la gestion des représentations mentales ou encore à la diversité des modes de pensée et des stratégies d'appropriation. » (Le Prévost, 2010 :57, reprenant les idées de Przesmycki, 2000). Les différences individuelles qui peuvent alors nous sembler être liées à un défaut de compétences peuvent être en réalité plus

complexes. Dupriez et Draelants déclarent que certains membres du corps enseignant ou certains chercheurs « estiment que les différences individuelles entravent le bon fonctionnement des classes et, partant, limitent les possibilités d'apprentissage des bons comme des mauvais élèves : ils encouragent dès lors à accroître l'homogénéité au sein des classes » (2004 :145). L'homogénéité serait une solution adaptée pour les élèves pour optimiser leur apprentissage. L'enseignant pourrait alors « tailler sur mesure les contenus et la pédagogie du cours en fonction du niveau des élèves » (ibid.). Bien que ces recherches s'appuient sur des milieux scolaires, le parallèle peut être fait en didactique des langues où on retrouve une grande diversité socio-culturelle chez les apprenants. Qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, il n'y a pas deux individus qui apprennent à la même vitesse, qui possèdent exactement les mêmes motivations ou qui utilisent les mêmes stratégies d'apprentissage, simplement car chaque individu se développe différemment en fonction des cultures et des identités qui lui sont propres. L'homogénéité parfaite n'existe pas. Cette diversité présente en société se retrouve a fortiori au sein d'un cours de langue et « regrouper des élèves n'est jamais un acte neutre car la division selon les performances scolaires engendre des clivages en fonction de l'origine socio-économique, culturelle et ethnique. On pressent combien cette pratique peut rapidement entrer en conflit avec un objectif d'intégration sociale » (ibid.).

« L'hétérogénéité est la norme et non une exception, encore moins un handicap. Du fait de son caractère labile, la diversité ne peut être facilement naturalisée alors que les différences sont souvent perçues et manipulées comme des données naturelles. Elles ne sont, en réalité, que l'expression des relations et des rapports dynamiques entretenus entre les individus ou les groupes. » (Abdallah-Preteille, 2017 :23)

Si l'hétérogénéité, sous toutes ses formes, est un facteur *normal* en classe de langue, on peut raisonnablement se demander comment il est possible de la gérer. Or, Zakhartchouk nous met en garde sur le fait de ne pas « assimiler abusivement “différence” à “inégalité” » (2001, cité par Le Prévost, 2010 :61). En effet, s'il définit l'inégalité comme étant « une hiérarchie de compétences ou de capacités » (ibid.), l'hétérogénéité, quant à elle, n'est pas nécessairement synonyme de difficultés. Bien au contraire, « ce qui émerge, avec notamment les recherches de la “psychologie différentielle”, c'est l'idée que ces différences-là ont une égale dignité et qu'elles peuvent être une richesse dans un groupe » (ibid.). Ces notions d'« hétérogénéité » et de « diversité » sont par exemple « très présentes et même fondamentales dans la littérature promouvant la pédagogie différenciée. Dans ces corpus, l'hétérogénéité est présentée comme un défi à relever afin d'en faire une richesse,

dans un élan de valorisation des différences des unes et des autres » (Le Prévost, 2010 :60). Perregaux souligne également « l'intérêt de considérer l'hétérogénéité actuelle des savoirs des élèves comme des ressources à la fois individuelles et collectives qui vont participer à l'élaboration des apprentissages. » (2002 :193). Au-delà de l'aspect *savoir*, il est primordial de ne pas négliger « l'importance des dimensions interactives dans les processus d'enseignement-apprentissage : la qualité de l'apprentissage ne dépend pas uniquement des ressources apportées par l'enseignant, mais des interactions entre élèves, et entre les élèves et le professeur. » (Dupriez, Draelants, 2004 :147). Les interactions sociales étant constitutives de la culture (cf. 1.1.1), favoriser les interactions en classe, c'est favoriser le dialogue interculturel et l'apprentissage, non seulement de la langue, mais de l'Autre. On peut ainsi retrouver au sein d'un cours de langue, cette distinction entre multiculturalisme et interculturalisme qui caractérise une société (cf. 1.1.2) en fonction de la place qui est accordée au cœur même de l'apprentissage à l'apprenant, à ses cultures et à son identité.

1.2.2. *Le public d'adultes migrants*

Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser particulièrement à un public donné, celui d'adultes venus en migration et apprenant le français en contexte homoglotte². L'hétérogénéité, parfois extrême, est une des caractéristiques les plus importantes chez ce type de public. En effet, bien qu'on ait vu dans la partie précédente (cf. 1.2.1) que l'hétérogénéité était constitutive de tout groupe d'apprenants de langues, « ces différences, en formation d'adultes migrants, peuvent être parfois considérables, notamment en termes de niveau de scolarité. Des apprenants analphabètes peuvent ainsi côtoyer des personnes qui arrivent en France avec un niveau universitaire » (Adami, 2020 :29). Il s'agit d'un défi bien plus important à relever pour l'enseignant que de gérer une classe composée de ce qu'Adami appelle « l'apprenant idéal type du FLE », une personne « plutôt jeune, bien scolarisé[e], ou en cours de scolarisation, et appartenant à une sorte de classe moyenne aux contours sociologiques et sociaux très vaporeux » (2020 :31). Le chercheur liste quatre critères majeurs d'hétérogénéité pour une telle classe de langue :

² Toutefois, le Luxembourg a la particularité d'avoir trois langues officielles (luxembourgeois, français, allemand) et l'anglais a une place particulière en tant que langue véhiculaire dans certains milieux professionnels (cf 2.1.3)

- Le niveau de scolarisation
- Les origines sociales
- Les parcours et les profils socio-langagiers des apprenants
- Le temps de présence dans le pays d'accueil et le projet migratoire

Il n'inclut pas dans cette liste les « différences culturelles » entre les apprenants car il nous invite justement à « dépasser la notion d'identité culturelle » (2020 :44). Comme expliqué dans la partie traitant de la culture (cf. 1.1.1), une personne est définie par des notions d'identités et de cultures multiples, propres à chacun, selon son vécu et son expérience, et ne peut donc pas être catégorisé sous une sorte « d'identité culturelle » propre à son pays d'origine. « Les migrants sont d'abord des personnes qui arrivent avec des parcours particuliers, des histoires, des acquis et des projets qui font qu'on ne peut pas les enfermer dans des identités culturelles préconçues et sclérosantes » (Adami, 2020 :45). Pourtant ces différences en présence dans la classe sont propices à des échanges culturels entre les apprenants, que ce soit initié par l'enseignant à travers une thématique particulière ou bien initié spontanément par les apprenants eux-mêmes. Dès lors, comment traiter les différences culturelles pour favoriser le dialogue et l'intercompréhension sans enfermer les individus dans des stéréotypes ?

1.3. L'approche interculturelle en didactique des langues

1.3.1. Définitions de l'approche interculturelle

Le concept d'approche interculturelle, qui a émergé en premier lieu dans le milieu scolaire, fait son entrée en didactique des langues dans les années 80 avec l'arrivée de l'approche communicative. Il y a en effet un lien très étroit entre langue et culture. « Il est évident que les didactiques des langues ne peuvent se penser sans références culturelles et que, pour les approches interculturelles, l'étude des dimensions linguistiques est particulièrement importante » (Perregaux, 2002 :185). Les langues sont fortement imprégnées de culture. Elles ne sont pas dissociées des contextes culturels dans lequel elles évoluent, se construisent mais aussi des échanges, des interactions dont elles sont les motrices. Ainsi, l'apprentissage d'une langue implique nécessairement l'apprentissage d'une partie de la culture (pour éviter les erreurs d'interprétation, pour connaître les règles

socioculturelles : politesse, prise de parole, sous-entendus, etc.). Cet apprentissage développe au côté des compétences linguistiques, une *compétence culturelle*. Reprenant les propos de Porcher (1986), Windmüller (2015 :111) indique que « la compétence culturelle est profondément ancrée dans la langue. Elle est une condition nécessaire aux capacités proprement linguistiques dans la mesure où la langue est une pratique sociale ».

Toutefois, l'approche interculturelle rompt avec les anciennes méthodologies en didactique des langues dont l'objet *culture* était généralement enseigné uniquement sous la forme d'un savoir et non d'un savoir-faire ou d'un savoir-être. Comme le résume Puren :

« La question didactique essentielle n'est plus la définition des contenus culturels étrangers, mais d'une part les effets formatifs que l'on souhaite voir se produire chez les élèves au contact de la culture étrangère (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelles, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle...) et la préparation des élèves à la gestion des contacts interculturels auxquels ils seront de plus en plus confrontés à l'avenir » (1998, cité par Windmüller, 2015 :131)

En didactique des langues, l'approche interculturelle « recherche dans la culture des individus, les irrégularités, les convergences, les fractures et les dysfonctionnements qui permettent d'amorcer tout processus d'apprentissage » (Windmüller, 2015 :111). Elle fonctionne comme « une recherche de stratégies dans le but d'interroger et de comprendre les difficultés inhérentes à la complexité culturelle » (ibid.). Dans ce contexte, on parle alors du développement d'une *compétence interculturelle* qui est « constituée par les connaissances, les attitudes, les habiletés, les valeurs et les comportements acquis et développés par l'apprenant [...] d'une langue étrangère face à d'autres cultures, en vue de l'intercompréhension, l'acceptation et le respect des diverses cultures, ainsi que de sa propre culture » (Herrera, 2015, §10).

Le CECRL³ est le document de référence dans le domaine de l'apprentissage des langues, publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Il définit les niveaux de compétences dans une langue étrangère, donne des éléments de guidage pour son enseignement et son apprentissage et mentionne également cette dimension interculturelle. Il décrit l'objectif principal de cette approche qui est de « favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de

³ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

l'altérité en matière de langue et de culture » (CECRL, 2001 :9). Cela signifie que l'identité de l'apprenant n'est pas immuable et qu'elle peut au contraire évoluer au contact des autres. Cet objectif répond en parallèle aux objectifs du Conseil de l'Europe qui souhaite encourager le dialogue interculturel entre les pays européens et une meilleure intercompréhension entre les individus. Le CECRL utilise le terme de *prise de conscience* interculturelle pour parler de *compétence* interculturelle. Celle-ci est définie comme étant le résultat de « 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* » (CECRL, 2001 :83). Elle est enrichie non seulement par la prise de conscience d'une « diversité régionale et sociale des deux mondes » mais aussi de l'existence d'« un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant » (ibid.) et que la manière dont chaque culture apparaît dans les yeux de l'autre prend souvent la forme de stéréotypes.

Néanmoins, Adami (2020) apporte une parole critique sur l'approche interculturelle car, derrière les appels à la prise en compte de la diversité et de l'altérité, elle ne proposerait pas suffisamment d'outils didactiques concrets et reposerait sur des théories présentant d'importantes failles, notamment la définition même du terme *culture*. « L'approche dite "interculturelle" s'interroge sur des différences reposant sur des "cultures" qu'elle est bien en peine de définir précisément » (Adami, 2020 :31). Nous l'avons vu dans la première partie (cf. 1.1.1), la notion de culture ne renvoie pas qu'à une seule idée, mais plutôt à plusieurs concepts qui s'entrecroisent et qu'il est effectivement difficile à définir.

1.3.2. Les pièges à éviter pour l'enseignant

Entamer une démarche interculturelle en classe ne va pas de soi. Aborder un thème culturel, laisser la possibilité à chacun de parler de *ses cultures*, la comparer avec les uns et les autres ne constituent pas une approche interculturelle. Il y a dans cette approche une volonté de dépasser la simple comparaison pour aller vers une intercompréhension entre les uns et les autres. Il ne s'agit plus pour l'apprenant de connaître la culture de l'autre, mais de comprendre pourquoi elle est différente et de relativiser face à sa propre culture (qui est elle aussi perçue différemment par l'autre apprenant). Ce n'est en réalité pas une démarche qui peut se réaliser sur une seule séance mais sur l'ensemble de la formation où l'enseignant adopte une posture interculturelle dès que l'occasion peut se présenter. Il existe d'ailleurs de nombreux biais auxquels il peut être confronté et qui peuvent produire

des résultats négligeables voire inverses à ceux attendus par l'approche interculturelle, comme le renforcement des stéréotypes. Trois biais me semblent particulièrement importants pour tout enseignant qui souhaite se lancer dans cette approche :

- L'ethnocentrisme

Dans son livre *Le Sens pratique* écrit en 1980, Pierre Bourdieu popularise le concept d'*habitus* qui décrit comment chaque individu est un produit de son environnement dans lequel il évolue avec ses habitudes, ses pratiques sociales, ses représentations personnelles du monde, qu'il légitimise ou non, qu'il juge selon ses attentes. C'est en quelque sorte une grille de lecture sur le monde, la plupart du temps inconsciente. L'ethnocentrisme est justement la tendance à regarder les autres cultures à travers le prisme de la sienne, considérée comme modèle de référence, dans lequel nous avons nos *habitus*. En classe de langue, c'est « une attitude toujours prête à apparaître dans les comportements et dans les discours des apprenants et de l'enseignant. » (Cuq, 1990 :88). L'enseignant doit être préparé à observer ces comportements qui peuvent se manifester chez les apprenants, mais il doit lui aussi faire ce travail d'introspection pour éviter de faire preuve d'ethnocentrisme vis-à-vis de ses élèves. D'un point de vue linguistique par exemple, tout ce qui nous semble « logique » ne l'est pas nécessairement pour un élève : la pluralité des genres, la structure des phrases, l'ordre des mots, la prosodie, la notion de passé et de futur, etc. « La diversité des langues est souvent sous-estimée, malgré le fait que plus de quatre mille langues au moins soient répertoriées à la surface du globe » (Bronckart, cité par Perregaux, 2002 :183). Ceci tient en partie « à l'ethnocentrisme commun qui nous pousse à appréhender les structures des autres langues à la lumière des nôtres » (ibid.).

- Le misérabilisme

Un biais à connaître, qui s'exprime surtout au contact de minorités, de populations défavorisées ou immigrées est le misérabilisme qui est l'expression « d'un sentiment généreux de don de soi aux déshérités culturels ou autres » (Dufour, cité par Kerzil, 2002 :148). Le même auteur souligne que « les personnes dont il est préférable de connaître la culture, ne sont plus à aider, mais surtout à écouter comme des interlocuteurs égaux en droit et en fait. ». Autrement dit, il n'y a pas de sous-cultures ou de hiérarchie entre les cultures. La *culture* de l'enseignant n'est pas supérieure à celles de ses apprenants et ne doit pas être perçue comme telle par les élèves.

- La folklorisation

En 1976, Edward T. Hall développe cette idée selon laquelle la culture est un iceberg dont 10% sont les plus visibles aux yeux du monde (coutumes, musiques, danses, nourriture, arts, etc.) et les 90% restants sont généralement méconnus (règles de communication ; conceptualisation du passé, du futur, de la justice, de l'équité, etc. ; attitudes vis-à-vis des autres générations, du travail, de l'autorité, de la mort, etc.). Le biais à éviter ici est la folklorisation des cultures, c'est-à-dire se concentrer sur la partie immergée de l'iceberg, sur les 10% les plus visible.

« Pendant de longues années les activités interculturelles ont été teintées de folklorisme, les équipes éducatives n'étant pas formées pour dépasser le stade de la connaissance des cultures dans ce qu'elles ont de plus concret et de plus visible. Les activités étaient donc centrées sur la découverte d'autres façons de se vêtir, de s'alimenter ou encore sur des pratiques artistiques (chants, danses) venues d'ailleurs. » (Kerzil, 2002 :147)

Rester au-dessus de la surface dans des objectifs d'apprentissage risque d'enfermer les apprenants dans des « identités culturelles sclérosantes » que dénonce Adami (2020 :45). Pourtant il existe de nombreux traits à explorer en dessous de la surface qui sont généralement considérés à tort comme universels, partagés entre tous les humains, probablement à cause de l'ethnocentrisme dont nous subissons les effets. Cette partie immergée est donc moins étudiée sous le prisme de l'approche interculturelle.

Tous ces biais peuvent contribuer à renforcer les stéréotypes déjà existants sur les différentes cultures et doivent donc faire l'objet d'une grande attention en classe de langue, que ce soit entre l'enseignant et les élèves, mais aussi lors d'interactions entre apprenants. L'approche interculturelle se veut bien au contraire une démarche en faveur de l'élimination de ces stéréotypes.

Nous verrons dans la partie suivante dans quel contexte s'inscrit ce projet et quelles démarches ont été mises en place pour élaborer des ateliers autour de la bande dessinée par une approche interculturelle.

Partie 2. Présentation du contexte et du projet

2.1. Le contexte du projet

2.1.1. Un petit pays au cœur de l'Europe : le Luxembourg

Le stage que j'ai effectué prend place dans un petit pays situé au cœur de l'Europe : le Luxembourg. L'histoire particulière de ce territoire, enclavé entre la France, l'Allemagne et la Belgique en a fait un pays résolument multiculturel et multilinguistique. En effet, le Grand-Duché adhère à la Communauté Économique Européenne en 1957 et connaît alors un développement économique majeur et une forte immigration venue particulièrement des autres pays européens. Sa population double en presque 60 ans, passant de 314.889 habitants en 1961 à 645.397 habitants en 2022 et la proportion de résidents étrangers passe alors de 13,2% en 1961 à 47.1% en 2022. L'évolution de la population est en constante augmentation et ces dix dernières années ont vu par exemple une augmentation de 32% de la population non-luxembourgeoise (STATEC, 2011, 2022).

2.1.2. La question de la migration

Le Luxembourg est donc indéniablement un pays d'accueil. Pour beaucoup d'immigrés, la mobilité est motivée par des raisons professionnelles et par la bonne santé économique du pays. Pour d'autres, il s'agit de regroupements familiaux ou encore de demandes de protection internationale. Aujourd'hui, environ 81% de ces résidents étrangers sont des ressortissants de l'Union Européenne, notamment grâce à la présence de nombreuses institutions européennes telles que la BEI (Banque Européenne d'Investissement) ou la Cour de Justice de l'UE. Pour les 19% restants, toutes les nationalités ou presque sont représentées (STATEC, 2022). Historiquement, jusque dans les années 60, le Luxembourg a toujours été un pays accueillant de nombreux travailleurs étrangers pour accompagner l'industrialisation du pays à la fin du 19^{ème} siècle puis dans la première partie du 20^{ème} siècle (d'abord les pays voisins comme la France et l'Allemagne puis dans un second temps l'Italie et le Portugal). Le virage en termes de politique migratoire s'opère dans les années 70 lorsque le pays encourage le regroupement familial et l'installation définitive des travailleurs étrangers. C'est alors un boum démographique pour lequel l'Etat luxembourgeois n'est pas suffisamment préparé (en terme de logement, de scolarisation, de précarité, etc.). C'est donc à cette époque-là que se créent des

associations comme le CLAE (cf. 2.2) pour revendiquer les droits et la citoyenneté des travailleurs immigrés.

La constante évolution de la population venue en migration au Luxembourg amène le pays à devoir sans cesse se mobiliser pour continuer à accueillir ces nouveaux arrivants dans des conditions dignes et de leur permettre de s'intégrer dans la vie sociale et professionnelle. L'enjeu est d'autant plus important pour les personnes fuyant les crises, les guerres ou les persécutions. Les dernières décennies ont encore été témoins de nombreux conflits géopolitiques avec comme résultat des mouvements de population important : dictature en Erythrée ; guerres en Syrie, en Irak, et encore plus récemment en Ukraine. Au Luxembourg, le nombre de personnes issues de ces pays en conflit a été décuplé en dix ans : par 5 pour les Iraquiens, par 11 pour les Afghans ; par 60 pour les Erythréens et par 90 pour les Syriens (STATEC, 2022).

La diversité culturelle est donc omniprésente au Luxembourg, où il y a un discours positif sur l'accueil des immigrants et des réfugiés, ce qui en ferait un pays tourné vers l'interculturel (cf. 1.1.2). Cependant, les discours ne suivent pas toujours la réalité et des problèmes persistent toujours. D'une part, le Luxembourg joue la compétition internationale pour faire venir les « cerveaux » grâce à une économie dynamique, de bons salaires et un bon cadre de vie ; d'autre part, l'immigration « populaire » a plus de difficultés et est rapidement oubliée par les politiques publiques aujourd'hui car ils ne bénéficient plus d'aucune mesure d'accueil spécifique. Jusque dans les années 70, il s'agissait d'une véritable politique publique (par exemple des foyers pour travailleurs leur étaient dédiés mais servent actuellement pour héberger les réfugiés). Elle s'est transformée désormais en politique plus individuelle avec la conclusion d'un contrat d'accueil et d'intégration dans lequel le signataire peut bénéficier d'un certain nombre d'avantages (formation linguistique à tarif réduit, cours d'éducation civique gratuits, possibilité d'obtenir un statut de résident longue durée voire la nationalité luxembourgeoise) s'il s'engage à « assurer sa subsistance » et à « participer à la vie sociétale » (GDL, 2020). Ces types de travailleurs sont donc plus facilement livrés à eux-mêmes qu'auparavant.

2.1.3. La nécessité du français pour les nouveaux arrivants

Les trois langues officielles au Luxembourg sont le luxembourgeois, le français et l'allemand et leurs utilisations varient en fonction du contexte (travail, administration, école, média, etc.). Outre les langues officielles, on entend également en assez grande

proportion le portugais et l'anglais. Certaines communications importantes du gouvernement sont d'ailleurs rédigées dans ces 5 langues. Le français est particulièrement indispensable pour ceux qui viennent d'arriver et qui souhaitent s'installer. C'est la langue recommandée comme première langue d'intégration car c'est la langue la plus parlée au travail, mais aussi dans les commerces, où travaillent de nombreux frontaliers francophones (GDL, 2021). Pendant longtemps, elle a été prédominante comme langue administrative et elle est encore très importante aujourd'hui par son statut de langue de la législation. C'est donc une langue d'apprentissage indispensable pour celui qui ne parle aucune des trois langues officielles, ni l'anglais. Cette situation a amené de nombreuses structures, qu'elles soient associatives, privées ou publiques, à proposer des cours de FLE, y compris d'alphabétisation pour les langues très éloignées. Les demandes d'inscriptions au cours de français ne font qu'augmenter d'années en années, notamment dans la plus grosse structure publique du pays pour l'apprentissage des langues, l'Institut National des Langues, où le département de FLE est le plus important (INL, 2022).

2.2. L'organisme de formation : le CLAE

2.2.1. Présentation et missions

Le CLAE (Comité de Liaison des Associations d'Étrangers) est une plateforme associative au Luxembourg créée en 1983 qui milite « pour une citoyenneté de résidence, pour la reconnaissance et la valorisation des cultures issues de l'immigration et pour une politique d'immigration ouverte et solidaire au Luxembourg et en Europe »⁴. Elle regroupe aujourd'hui un grand nombre d'associations issues de l'immigration et d'organisations de soutien aux étrangers. La plateforme a été créée pour répondre notamment à la problématique de l'immigration importante des années 70 venue en grande partie des pays du Sud de l'Europe. Son objectif était donc à l'origine de revendiquer des droits politiques et sociaux pour les personnes venues en migration. En 1991, l'association à but non lucratif CLAE Services est créée et signe une convention avec le Ministère de la Famille et de l'Intégration pour recevoir son appui et lui permettre d'accompagner des nouveaux arrivants au Luxembourg et de favoriser leur inscription citoyenne dans la société

⁴ <https://integratioun.lu/project/clae-comite-de-liaison-des-associations-detranagers/>

luxembourgeoise. Elle est reconnue d'utilité publique depuis 2016. Son objectif principal est aujourd'hui d'aider des personnes à s'intégrer dans l'espace public et à participer à la société civile. Pour cela, ses trois grands champs d'actions sont :

- L'accueil des personnes venues en migration : permettre à ces personnes de trouver des repères en les informant sur les démarches administratives comme les titres de séjour, en leur apportant du soutien et en leur proposant des formations adaptées pour prendre place dans la société, comme des cours de français ou des cours d'informatique.
- Le soutien à la vie associative : elle accueille et informe des personnes qui souhaiteraient créer une ASBL et les aide dans leurs projets associatifs (information, prêt de matériel, mise à disposition de salles, etc.).
- La valorisation des expressions culturelles, notamment celles issues de l'immigration : il s'agit non seulement de faire reconnaître les personnes et les cultures qu'elles apportent avec elles, mais aussi de les mettre en relation et de faire croiser ces histoires et ces cultures. Elle offre, par l'intermédiaire d'un festival annuel, un espace ouvert qui permet aux membres de la société civile (associations héritières de l'immigration, associations militantes, ONG, partis politiques) de présenter une multitude d'expressions culturelles (musicales, littéraires, culinaires, artistiques mais aussi des conférences-débats, des lectures, des rencontres d'auteurs, de cinéastes, etc.).

Les cours de FLE font parties des formations conventionnées par le Ministère et proposées par l'association depuis 2011. Il y a 3 enseignantes qui se répartissent des classes qui vont du niveau A1 au niveau B1. Certains cours sont proposés en version « standard », soit 2 fois par semaine et d'autres cours sont proposés en version « intensive », soit 4 fois par semaine. Un atelier de conversation est proposé pour faire l'intermédiaire entre le niveau A2 et le niveau B1. Toutes les sessions sont trimestrielles.

2.2.2. Public d'apprenants et philosophie de l'enseignement

Bien que le CLAE, dans sa mission principale, accueille des personnes liées à l'immigration « populaire », les cours de FLE sont proposés à tous les profils d'apprenants. Toutefois, ils bénéficient pour la plupart d'entre eux de frais d'inscription réduits en raison de leur statut de demandeurs d'emploi ou de demandeurs de protection internationale. Le

public au CLAE est donc un public très hétérogène tel que définit par Adami (cf 1.2.2), que ce soit au niveau des langues parlées, de l'aspect socioculturel ou du degré de scolarisation (il n'y a cependant pas de public *alpha* qui sont pris en charge par d'autres associations). Des diplômés du supérieur peuvent donc côtoyer des personnes qui n'ont pas été sur les bancs de l'école, ce qui se manifeste dans la manière d'interagir avec l'enseignant (questions pertinentes, utilisation du métalangage) et sur la compréhension des consignes. En ce qui concerne leurs origines géographiques, il y a peu de ressortissants de l'Union Européenne. Les apprenants viennent par exemple du Venezuela, du Cap-Vert, de Guinée-Bissau, d'Erythrée, d'Ukraine, de Syrie ou d'Afghanistan. Ces apprenants de nationalités différentes possèdent tous des bagages linguistiques variés, certains parlant plusieurs langues, d'autres n'en parlant qu'une seule. Il n'y a pas une seule langue commune entre eux. Le français est donc la langue de communication privilégiée pour la plupart des apprenants au sein de la classe.

L'objectif de l'association est d'accueillir différents profils issus de différentes migrations, que ce soient des gens peu scolarisés ou des universitaires, des personnes venues en migration pour des raisons économiques ou des demandeurs d'asile. C'est une volonté de la part du CLAE de réunir tous ces profils pour créer un espace diversifié, faire rencontrer et communiquer des personnes et des cultures entre elles et en faire une richesse dont parle Zakhartchouk (cf 1.2.1). En considérant la diversité de manière positive mais aussi en faisant le pari de l'intelligence collective, de la force du groupe, de la solidarité qui peut se mettre en place entre les apprenants, ceux-ci obtiennent un autre regard sur l'apprentissage, en particulier les personnes infrascolarisées. De plus, il ne s'agit pas uniquement de créer un espace pour l'apprentissage formel de la langue mais aussi un *espace joyeux*, une bulle d'oxygène où les élèves ont le temps de créer des relations, de reprendre confiance en eux et de relever la tête, car certains apprenants ont traversé des épreuves difficiles.

2.2.3. Le projet « *Tout le monde en classe* »

Le Luxembourg a lancé un Plan d'Action National d'intégration en 2020 pour lequel l'association a répondu en proposant un projet de formation participative à destination des enseignants et des enseignantes de langues dans le pays sur ces questions de diversités au sein des cours de langue. Le projet vise à mettre en place un lieu de concertation afin de partager et d'améliorer les pratiques de classe pour répondre aux besoins de chacun tout en veillant à la mixité sociale et culturelle, ainsi qu'au dialogue

interculturel. Ce projet est d'autant plus pertinent que l'association milite pour ces valeurs, mais aussi parce que le Luxembourg est un pays cosmopolite où les formateurs et formatrices (notamment de français et de luxembourgeois) sont constamment confrontés à cette hétérogénéité de profils en classe. Ma tutrice de stage, France Neuberg, qui coordonne le projet, est enseignante au sein de l'association depuis 9 ans et s'intéresse depuis de nombreuses années à la question de la diversité en classe et à comment répondre au mieux aux besoins de chacun. Elle considère la classe comme un lieu de vie ouvert sur le monde, connecté avec l'actualité, le quotidien, la société, et non un lieu clos, centré sur lui-même. Dans le contexte dans lequel cette diversité s'inscrit, c'est un lieu privilégié pour encourager les relations interculturelles.

2.3. Missions et problématique

2.3.1. La conception d'ateliers en lien avec la diversité

L'objectif principal de mon stage, intégré au projet « Tout le monde en classe », est de concevoir et de tester divers ateliers et activités pour des niveaux A1 et A2 en prenant en compte cette diversité et cette hétérogénéité de profils inscrits dans les cours de l'association. Pour y répondre, ces ateliers se basent sur diverses méthodologies comme la pédagogie différenciée, les approches plurielles ou plus particulièrement l'approche interculturelle. Le choix de cette dernière est motivé par la volonté d'encourager et de favoriser les relations entre des apprenants d'origines socioculturelles très diverses pour créer des échanges interculturels et un enrichissement mutuel (cf 1.1.2). Une des thématiques abordées dans ces ateliers porte sur la bande dessinée et son introduction en classe de FLE. Cette thématique est proposée au total dans trois ateliers pour trois publics différents en y intégrant une forte dimension interculturelle. Dans ces trois ateliers, l'objectif est toujours l'introduction de la bande dessinée mais chacun d'entre eux est une version *améliorée* de la précédente (sauf la première) afin d'y apporter des modifications grâce au retour d'expérience des ateliers précédents. Ce mémoire porte donc sur la conception, l'évolution et l'animation de ces trois ateliers.

2.3.2. Le choix de la bande dessinée

Les trois ateliers qui sont décrits dans ce mémoire ont donc pour thématique commune et principale la bande dessinée. Le choix s'est porté sur ce support pour plusieurs raisons. D'une part, France est en contact avec Isabelle Côté, une enseignante de FLE canadienne qui s'intéresse également à la diversité et à l'approche interculturelle et qui a proposé un exemple d'activité autour de la BD dans le cadre de la formation « Tout le monde en classe ». D'autre part, une personne extérieure à la classe est intervenue une fois pour proposer aux apprenants de raconter leur parcours de migration à travers une bande dessinée. Nous avons constaté cette fois-ci que la bande dessinée ne parlait pas à tout le monde (parce qu'elle ne fait pas ou plus partie de leurs lectures) et que ce genre littéraire pouvait même être complètement méconnu. France et moi avons donc essayé cette thématique culturelle pour ce public adulte venu en migration. L'éloignement géographique entre le pays d'où ils viennent et le Luxembourg pouvant être très important, nous voulions savoir quel était le degré de connaissances et d'attachement à ce support. Nous savons en effet peu de chose sur sa présence et son influence hors des trois principaux pôles de production de bandes dessinées (franco-belge, américain et japonais). En ce sens, il appartient à la partie immergée de l'iceberg de Hall (cf 1.3.2). C'est donc par l'approche interculturelle que la thématique de cet atelier sur la BD se dessine pour tenter d'obtenir des réponses. Notre souhait est de confronter ces apprenants avec un support qu'ils utilisent peut-être beaucoup, peu ou pas du tout aujourd'hui, y compris dans leur langue première, voire qu'ils n'ont jamais vu auparavant. Dans ce cas présent, la difficulté réside aussi dans le fait qu'ils sont peu familiers avec la lecture en classe. Les cours de FLE sont avant tout axés sur les compétences orales et peu de textes leur sont proposés. Aussi, la bande dessinée est une bonne solution pour allier l'image et le texte. Le langage est parfois simple et s'inscrit dans un registre de langue courant adapté à ce niveau, contrairement à des romans par exemple.

2.3.3. Problématique et hypothèses de travail

Dans ce mémoire, je répondrai à la problématique suivante : comment introduire la bande dessinée francophone dans une séquence introductive en contexte homoglotte pour un public d'adultes migrants dans le but de les inviter à utiliser ce support pour leur apprentissage du français mais aussi de développer leurs compétences interculturelles. L'expérience réflexive apportée par la succession des ateliers et les pistes d'amélioration

proposées dans ce mémoire peuvent aider les enseignants qui souhaiteraient introduire ce support dans leurs salles de classe par l'intermédiaire d'une approche interculturelle. Il leur permet d'anticiper les éventuelles difficultés et incompréhensions qu'ils seraient amenés à rencontrer pendant leur séquence d'apprentissage et qui seraient communes dans divers groupes de formation.

2.4. Démarche ingénierique

2.4.1. Caractéristiques et objectifs des ateliers

Les trois ateliers présentés dans ce mémoire ont la même durée, soit 1h45, et sont conçus initialement pour des niveaux A2 et A2+ mais peuvent être très bien adaptés pour des niveaux supérieurs. Ils ont tous pour thématique l'introduction à la bande dessinée. J'anime personnellement les ateliers (ayant assisté et observé les classes en amont) et l'enseignante titulaire (France ou Sophie) observe, assiste et intervient dans les phases de petits groupes pour répondre aux questions et aider les apprenants. Dans ces ateliers, il s'agit de se servir de la bande dessinée pour découvrir la relation que les apprenants entretiennent avec le support à travers des phases d'échanges. Les bandes dessinées sont-elles présentes dans leur pays d'origine ? Les enfants ou les adultes lisent-ils des BD ? Y'a-t-il des personnages typiques ? Le contenu et les thèmes qui y sont évoqués peuvent participer aussi à l'approche interculturelle et faire apparaître des *chocs* culturels entre les apprenants. Enfin, un autre aspect qui peut émerger est le rapport au livre de façon générale et à la lecture. Lisent-ils ? Si oui, quel genre ? Est-ce qu'ils considèrent les BD pour les enfants uniquement ? Se verraient-ils lire des BD pour apprendre le français ?

Ces ateliers peuvent montrer qu'un public adulte migrant peut y trouver un intérêt avec une finalité personnelle (que ce soit simplement le plaisir de lire ou bien contribuer à l'apprentissage du français). Ce mémoire peut servir d'inspiration pour concevoir un atelier adapté à ses apprenants sur le thème de la bande dessinée en proposant des pistes concrètes sur l'utilisation de ce support en classe tout en y intégrant une forte démarche interculturelle. Le but est en effet de proposer une approche différente avec ce support accessible dès le niveau A2 en ne se concentrant pas uniquement sur la transmission d'un *savoir* mais en l'utilisant comme prétexte pour parler de soi. L'attention est portée principalement sur les apprenants et le lien qu'ils entretiennent avec l'objet, s'il existe. Le

moteur des ateliers sont les interactions entre les apprenants, les questions posées tout du long et éventuellement les étonnements, ce qui doit participer à développer leur *savoir-être* (cf 1.3.1). L'objectif de ces ateliers est aussi de donner des clés aux apprenants pour s'approprier le support (ce qu'ils n'auraient peut-être jamais faits en dehors de la classe) et pour l'utiliser en autonomie en dehors de la classe pour le plaisir de lire tout en apprenant. Je ne m'attends pas à ce que tous les élèves accrochent à la bande dessinée mais si une poignée d'entre eux y trouvent un intérêt, cela participera à la réussite de ces ateliers.

2.4.2. Structure de l'atelier

La conception de l'atelier commence par l'élaboration d'une fiche pédagogique qui permet de définir en premier lieu les différents objectifs d'apprentissage que je souhaite mettre en place :

- Les objectifs socioculturels sont liés à la découverte ou la redécouverte de la bande dessinée dans la langue d'apprentissage ainsi qu'à la discussion de son utilisation entre différentes cultures et entre différentes personnalités
- Les objectifs linguistiques sont liés au vocabulaire autour de la thématique (planche, vignette, bulle, personnage, etc.)
- L'identification des compétences langagières qui sont mobilisées pendant l'atelier, à savoir la compréhension écrite pour les phases de lecture et la compréhension orale et production orale pour les phases d'échanges.

Ensuite, je divise l'atelier en trois grandes parties qui permettent de le structurer selon l'exploitation qui est faite du support : sensibilisation et appropriation ; manipulation et reconstitution ; travail de prolongement. Chaque partie est divisée en différentes étapes en fonction des modalités de travail (en individuel, en petits groupes, en grand groupe) et des supports exploités (BD complète, planche isolée). Cette structure est visible en détail dans les fiches pédagogiques de chaque atelier disponibles en Annexes 11, 12 et 13 (p. 89 à 102)

- Je choisis de consacrer la première partie à la sensibilisation et à l'appropriation globale du support. Il s'agit de faire découvrir ou redécouvrir la bande dessinée aux apprenants ainsi que le vocabulaire lié au support. Pour cela, je commence par présenter un album, de demander aux apprenants ce que c'est puis de discuter autour de l'univers et des personnages présents dans cet exemple. Est-ce que tu connais le personnage ? Est-ce qu'il existe dans ta langue ? Si oui, comment

s'appelle-t-il ? D'autres échanges interculturels sont proposés sur la place de la bande dessinée dans leur vie, dans leur famille, voire dans leur pays d'origine en général. C'est en effet cette dimension interactive qui constitue le cœur de ce processus d'apprentissage pour développer leurs compétences interculturelles (cf 1.2.1). Il s'agit de dépasser également le simple comparatif culturel (cf. 1.1.2) pour découvrir le *pourquoi* et pas seulement le *comment*. Je liste les questions que je souhaite poser aux apprenants : Est-ce que tu as déjà lu des BD ? Quand tu étais petit ? Qu'est-ce que tu lisais ? Quelle BD ? Dans quelle langue ? Est-ce qu'on lit beaucoup de BD dans ton pays ? Les enfants ? Les adultes ? Pourquoi ? Est-ce que tes enfants lisent des BD aujourd'hui ? Dans quelle langue ? Est-ce que tu as déjà lu une BD en français ? Est-ce que tu aurais envie ? Je propose ensuite aux apprenants de sélectionner une bande dessinée parmi une liste disponible (cf. 2.4.2) puis de travailler en grand groupe autour du support en général et du vocabulaire associé (planche, bulle, vignette, personnage, etc.). Enfin, les apprenants peuvent s'approprier individuellement le support en consultant la BD qu'ils ont choisie. Je prépare de nouvelles questions à poser en passant parmi les élèves pour faire le lien avec ce qu'ils consultent : Quelle est l'histoire ? Quels sont les personnages ? Où ça se passe ? Est-ce qu'il y a beaucoup de bulles, de textes ? Est-ce que c'est pour les enfants ou pour les adultes ? Est-ce que ça a l'air difficile ou facile à lire ? Est-ce que ça a l'air drôle ou sérieux ?

- La deuxième partie est dédiée à une activité de manipulation du support : la reconstitution d'une planche de bande dessinée. Les apprenants doivent utiliser dans cette partie diverses compétences langagières pour renforcer notamment leurs nouvelles compétences linguistiques. Je décide de faire cette activité de façon différenciée afin de faire travailler les élèves sur des compétences langagières différentes en fonction de leurs atouts ou difficultés tout en faisant collaborer les élèves de niveaux différents. Dans la première étape de cette partie, des groupes de trois ou quatre apprenants sont formés, chacun ayant un rôle défini pour pouvoir aller au bout de l'activité, c'est-à-dire la reconstitution de leurs planches respectives. L'observation de classe m'a permis d'identifier en amont les difficultés et compétences des apprenants pour la constitution de ces groupes. Ainsi, les élèves en difficulté de compréhension orale, les élèves en difficulté de production orale et les élèves en difficultés de compréhension écrite travaillent respectivement chacune

de ces compétences. L'activité est expliquée à l'ensemble de la classe avec un groupe pris en exemple. Les élèves réalisent ensuite leur activité respective en petits groupes et j'interviens pour aider les apprenants qui seraient en difficulté. Enfin la dernière étape, à nouveau en grand groupe, sert à mettre en commun et partager leurs productions ainsi que d'expliquer à l'ensemble de la classe les histoires présentes sur les planches travaillées.

- La troisième et dernière partie est consacrée au travail de prolongement, à savoir l'explication de ce qu'ils doivent réaliser à la maison ainsi qu'à l'explication de la bibliothèque de classe. L'idée est de laisser la possibilité aux apprenants d'emprunter pour une durée déterminée la bande dessinée qu'ils ont pu consulter pendant l'atelier. La durée est fixée à deux semaines, après quoi les élèves devront rendre le support en classe. Une fiche de signatures est mise en place pour officialiser le prêt⁵. Ce système permet d'en familiariser certains avec le concept (tout le monde n'allant pas à la bibliothèque pour y emprunter des livres) mais aussi de faciliter l'accès au support (l'emprunt est possible immédiatement). Dans le premier atelier, le travail à la maison se limite à la réalisation d'une planche de quatre vignettes sans consignes spécifiques sur le thème⁶. Dans les ateliers suivants, s'ajoute à cette activité, le remplissage d'un questionnaire autour de la bande dessinée⁷.

Les modifications apportées dans les ateliers 2 et 3 sont décrites dans la dernière partie de ce mémoire grâce aux analyses successives de chacun d'entre eux.

Les pièges identifiés dans la première partie de ce mémoire (le folklorisme, le misérabilisme et l'ethnocentrisme, cf. 1.3.2) sont pris en compte dans la conception et l'animation de ces trois ateliers. Tout d'abord, pour éviter le folklorisme, le but n'est pas de réduire les élèves à une seule culture liée à leur pays d'origine en faisant des grandes généralités. La parole est avant tout donnée aux apprenants eux-mêmes qui endossent le rôle d'experts et je ne dois intervenir qu'en posant des questions sans généraliser sur ce que j'aurais entendu avec d'autres élèves ou sur mes propres représentations. Deux apprenants de même nationalité peuvent avoir des expériences et des connaissances différentes en fonction de leur parcours de vie. D'autre part, pour éviter le misérabilisme, il

⁵ Voir Annexe 1, p.76

⁶ Voir Annexe 2, p.77

⁷ Voir Annexe 3, p.78

ne faut pas présenter la bande dessinée comme un élément culturellement supérieur ou bien que sa non-connaissance de l'objet soit perçue comme une tare. L'idée est d'expliquer ce que c'est, ce qu'il représente tout en le comparant à ce qu'ils peuvent connaître et à placer toutes ces connaissances sur un même pied d'égalité. Enfin, pour éviter l'ethnocentrisme, il est possible de faire des hypothèses sur les connaissances préalables des apprenants pour éviter un étonnement de la part de l'enseignant (genre littéraire inconnu, personnages « internationaux » inconnus, confusion avec d'autres supports, etc.). Toutes les réponses sont possibles et mon point de vue de francophone sur un objet avec lequel j'ai grandi n'est pas nécessairement le même chez d'autres personnes.

2.4.3. Sélection et transformation des supports

Une fois que la trame de la fiche pédagogique est rédigée et concertée avec France, je m'attèle à la sélection des supports qui seront utilisés en classe. Je décide par exemple quelle BD je vais utiliser en guise d'introduction à l'atelier et quelles BD (voire quelles planches exactement) je vais utiliser en guise de travail de manipulation. En parallèle, France commande une vingtaine de BD qui seront utilisés pour la bibliothèque et dans lesquelles je peux puiser de l'inspiration. Voici la liste des BD qui ont été choisies et proposées à la lecture pendant les ateliers. Une grande partie d'entre elles sont des livres destinés à un jeune public mais quelques-unes sont en revanche destinées à un public adulte comme *Le combat ordinaire* ou *Culottées*.

- Aya
- Jojo
- Boule et Bill
- Cédric
- La boîte à musique
- La menace Schtroumpf
- Le Schtroumpfissime
- Studio danse
- Le combat ordinaire
- Petit poilu
- Les cahiers d'Esther
- Gaston
- Culottées
- Le pingouin volant

- Astérix

Je modifie également les supports pour l'activité différenciée. Je scanne les planches et je les modifie numériquement puis je les plastifie et les découpe pour obtenir des planches à reconstituer (planche, vignettes et bulles)⁸. L'intérêt de cet exercice est de manipuler les éléments qui sont constitutifs de ce genre littéraire. Dans les ateliers 2 et 3, cette activité est toutefois simplifiée pour n'avoir que des vignettes détachée⁹. Nous verrons pourquoi dans la dernière partie.

2.4.4. Recueil de données

Dans le cadre de ce projet, six formes de recueil de données sont utilisées pour aider à la conception des ateliers mais aussi à mesurer la réussite des objectifs au regard de l'approche interculturelle :

- En amont de l'atelier, pour m'aider à concevoir et à comprendre qui sont les apprenants concernés par le dispositif, j'ai opté pour une méthodologie directe non directive, à savoir l'observation des trois classes concernées par les ateliers dont les titulaires sont deux enseignantes : France (deux classes) et Sophie. J'ai observé notamment de 4 à 8 heures par semaine le tout début de chaque session pour obtenir des informations *objectives* comme l'âge, la nationalité, les langues parlées, etc. lorsque les élèves font les présentations en début de formation. J'ai recueilli également au fil des observations des informations plus *subjectives* comme les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'apprentissage, la facilité ou non à prendre la parole, la capacité à mener un groupe dans la réalisation d'une activité, l'autonomie, etc. Ces notes ont été regroupées au fur et à mesure dans un tableau et m'ont permis de mieux savoir qui étaient les personnalités plus en retrait ou plus assurées ou bien les personnes qui avaient plus de difficultés ou de facilités en compréhension, ce qui a été utile par exemple pour la constitution des groupes. Cela a aussi été bénéfique pour l'animation des ateliers car je connaissais les apprenants et eux me connaissaient en retour (par ma présence régulière tout en ayant la possibilité de communiquer avec eux et de les aider), ce qui est crucial pour installer un climat de confiance mutuelle.

⁸ Voir Annexe 4, p.79 et Annexe 5, p.80

⁹ Voir Annexe 6, p.81

- Pendant tout l’atelier, j’effectue un enregistrement audio pour pouvoir le réécouter et revenir sur certains événements qui se sont déroulés en classe. Il me donne aussi la possibilité de vérifier les temps théoriques accordés à chaque étape de l’atelier et d’ajuster au besoin pour les ateliers suivants. Au total, ce sont 5 heures et 15 minutes d’enregistrements qui me permettent de revenir plus en détail sur certaines observations que j’ai notées ou qui m’ont échappées pendant l’animation des ateliers et qui font l’objet d’une analyse dans la dernière partie de ce mémoire. Les différentes interventions des apprenants sont citées dans ce mémoire telles qu’énoncées. De plus, les activités de prolongement données à la fin du cours doivent être rendues dans les deux semaines qui suivent :
 - Ils ont la possibilité de réaliser une bande dessinée en quatre vignettes sur un thème de leur choix. C’est un moyen de voir quel résultat est produit et comment les apprenants s’approprient le support (le genre de bande dessinée, la narration, le contexte, la couleur, le texte, etc.). En tout, 13 dessins ont été ramenés sur les trois classes. Quel genre ont-ils adopté ? Quels personnages ? Fictifs ou réels ? Dans quel contexte ?
 - Un questionnaire leur a aussi été remis¹⁰ en fin de cours (atelier 2 et 3) avec huit questions sur leur rapport à la bande dessinée (ces questions sont tirées de la phase d’échange en petits groupe à la fin des ateliers 2 et 3¹¹). Le compléter à la maison leur laisse le temps d’aller chercher des informations qu’ils ne retrouveraient pas pendant la classe. Au final, 11 questionnaires ont été rendus sur les trois ateliers. Ont-ils compris et répondu à toutes les questions ? Quelles sont les réponses apportées ?
 - Enfin, ils peuvent emprunter une bande dessinée à la maison pour deux semaines. Au total, 26 bandes dessinées ont été empruntées par les apprenants sur l’ensemble des ateliers. L’ont-ils lu ? En partie ou en entier ? Était-ce facile ou difficile ?
- Après l’atelier, une analyse post-cours avec l’enseignante titulaire permet de vérifier ce qui a fonctionné ou non selon ce qui était prévu. Ont-ils montré un intérêt pendant le cours ? Ont-ils posé des questions ? Ont-ils participé activement aux activités ? Quelles difficultés ai-je rencontré en tant que formateur ? Quels

¹⁰ Voir Annexe 3, p.78

¹¹ Voir Annexe 10, p.88

étonnements peut-on retenir ? Ces questions informelles permettent d'améliorer le dispositif pour les ateliers suivants.

Dans la dernière partie, nous verrons une description du public et du déroulement des trois ateliers réalisés et nous procéderons à une analyse de chacun dans le but de faire émerger ce qui a fonctionné ou non selon les objectifs de l'approche interculturelle. Les trois ateliers seront présentés de façon chronologique pour souligner les évolutions apportées au fil du temps. Enfin, nous aborderons les perspectives et les limites que peuvent apporter ces analyses.

Partie 3. Déroulement des ateliers et analyse des résultats

3.1. Le premier atelier

3.1.1. *Le public d'apprenants*

Le premier groupe d'apprenants est inscrit dans un cours de niveau A2 intensif. Ils suivent huit heures de cours par semaine, à raison de deux heures par jour (quatre fois par semaine). L'atelier a lieu après 80 heures de formation pendant le deuxième trimestre de l'année scolaire. Il y a 12 apprenants présents qui sont âgés de 22 à 46 ans. Ils viennent d'Afghanistan (2), du Brésil (1), du Cap-Vert (2), de Colombie (1), d'Erythrée (1), de Guinée-Bissau (2), d'Iran (1), de Pologne (1) et de Serbie (1). Ils ont comme langue première l'espagnol (1), le farsi (3), le polonais (1), le portugais (5), le serbe (1) et le tigrigna (1). Ces informations ont été recueillies lors des observations et des présentations des apprenants en début de formation. Bien qu'il y ait trois locuteurs du farsi et cinq locuteurs du portugais, ils viennent au total de cinq pays différents, ce qui crée nécessairement des parcours différents. Nous avons donc affaire à un public hétérogène tel que décrit par Adami que ce soit en terme de niveau de scolarisation, d'origines sociales, de profils socio-langagiers ou de temps de présence au Luxembourg (cf 1.2.2).

3.1.2. *Choix des supports*

Lors de l'atelier, diverses bandes dessinées sont présentées à la lecture et l'emprunt, abordant différents thèmes ou étant destinés à différents publics. Bien que le manga soit considéré comme faisant partie du même genre littéraire et de plus en plus populaire, j'ai opté pour la BD nativement francophone. Par exemple, pour présenter le support en guise d'introduction, j'ai décidé d'utiliser les Schtroumpfs. Ce n'est pas la bande dessinée la plus traduite ou la plus vendue dans le monde mais les personnages ont l'avantage d'être immédiatement identifiables pour les initiés. De plus, il n'y a pas de rapport au passé ou au présent, il s'agit d'un monde fictif peuplé de personnages bleus et donc détaché plus ou moins d'un certain ethnocentrisme européen. En effet, une BD comme Astérix, traduite dans plus d'une centaine de langues dans le monde, y compris des langues régionales¹² est culturellement marquée par son histoire européenne (la Gaule, l'Empire romain) et n'est donc pas nécessairement accessible à tous. C'est aussi l'occasion de voir comment sont

¹² <https://www.capital.fr/conso/asterix-et-obelix-les-10-chiffres-etonnants-dun-business-en-or-1250635>

traduits ces personnages dans diverses langues du monde. Enfin, c'est une bande dessinée destinée à un jeune public et celle-ci peut évoquer des souvenirs d'enfance pour certains.

Comme support de travail, sur lequel sera réalisée une activité différenciée, j'ai choisi comme support de travail l'univers de Boule et Bill. Je ne m'attends pas à ce que celui-ci soit aussi connu que les Schtroumpfs mais la BD s'inscrit dans un univers plus contemporain, centré autour de la famille (les parents, un enfant, un animal). Il est possible d'y trouver des planches sans références historiques ni culturelles francophones et surtout la compréhension des textes est relativement accessible pour ce niveau. De plus, chaque planche raconte une histoire différente ce qui facilite la mise en place de l'activité, à savoir la reconstitution d'une planche (pas besoin de connaître tout le contexte pour comprendre ce qu'il s'y passe). Quatre planches différentes issues de Boule et Bill ont été extraites pour l'activité différenciée¹³. Elles ont été sélectionnées par la présence de nombreuses bulles mais aussi par la proximité des vignettes les unes avec les autres (lors de l'activité, un apprenant doit décrire les vignettes et un autre doit identifier celle qui est décrite).

Enfin, un travail de prolongement a été préparé pour lequel les apprenants doivent dessiner une histoire sur une mini planche de quatre vignettes. Aucune consigne n'est donnée sur le thème à aborder ou l'univers dans lequel l'histoire se déroule. Les apprenants sont libres de leurs choix sans les forcer à les emmener ou les ramener dans des cultures qui sont les leurs ou non. Les apprenants ne sont pas non plus forcés à réaliser ce travail. L'intérêt est de voir ici ce qui ressort de l'atelier, ce qui a été compris, approprié et si les élèves ont souhaité réaliser le dessin et de quelle manière.

3.1.3. Déroulement de l'atelier

Dans le tableau ci-dessous, je présente synthétiquement la chronologie des événements du premier atelier avant de procéder à une analyse plus fine de certains faits observés en classe (cf. 3.1.4). La fiche pédagogique de cet atelier est consultable en Annexe 11 (p.89).

Etape	Description
Sensibilisation au support	En guise d'introduction, je montre à la classe la BD des Schtroumpfs et je demande aux apprenants ce que c'est, s'ils connaissent (que ce

¹³ Voir Annexe 9, p.84 (planche 1 à 4)

	<p>soit le support ou les personnages). Aucun ne connaît le terme en français mais j'entends une traduction en portugais (« <i>banda desenhada</i> »). Après avoir écrit le terme et son acronyme au tableau, j'entame une discussion autour de leur rapport au support, s'ils ont déjà lu des BD quand ils étaient petits, si les enfants lisent des BD dans leur pays d'origine respectif, s'ils ont déjà lu une BD en français, etc. Pour ceux qui connaissent l'univers des Schtroumpfs, je demande comment s'appelle le personnage dans leur langue et je les invite à écrire la traduction au tableau.</p>
Explication du support	<p>Dans un deuxième temps, je dépose la liste des BD à consulter sur une table, j'invite les apprenants à venir observer et choisir une qui leur plaît puis je leur laisse quelques minutes pour découvrir le support (certains regardent seulement les images, d'autres commencent à lire). Je demande ensuite à plusieurs apprenants ce qu'ils ont choisi (le titre de la BD), s'ils connaissent dans leur langue et éventuellement pourquoi ils ont choisi cette BD. Je donne par la suite le vocabulaire correspondant (planche, personnage, bulle, vignette). Je demande à une apprenante d'aller à la planche X et de compter le nombre de vignettes et de bulles pour assimiler ce vocabulaire.</p>
Découverte et appropriation du support	<p>Les élèves continuent à feuilleter leur BD pendant que je réexplique le support et le vocabulaire à deux retardataires. Je demande ensuite si c'est facile ou difficile et je les invite à regarder quels sont les personnages, s'il y en a beaucoup ou non, où est-ce que ça se passe, etc. Je passe entre les apprenants pour aller voir ceux qui ont déjà avancé sur la question et écouter leur réponse. Il y a un petit brouhaha général. Les apprenants parlent entre eux mais discutent-ils tous de leur BD respective, difficile à savoir.</p>
Activité de groupe	<p>Pendant leur moment individuel ou en petits groupes spontanés, je répartis des cartons de trois couleurs différentes pour constituer les groupes de l'activité différenciée. Chaque apprenant se voit donc attribuer une couleur (en apparence aléatoirement mais chaque couleur correspond à une tâche différente mobilisant des compétences</p>

	<p>langagières différentes). Je leur demande de constituer des groupes formés de trois couleurs différentes. Ils peuvent ainsi décider avec qui ils veulent travailler. Cela permet de constituer des groupes hétérogènes sans imposer drastiquement. J'explique ensuite les consignes pour chaque couleur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les <i>Jaunes</i> ont un support correspondant à une planche de BD en noir et blanc dont les textes des bulles ont été effacés¹⁴. Ils vont mobiliser leur compétence en production orale pour expliquer aux <i>Verts</i> ce qu'il se passe dans la planche, vignette par vignette. - Les <i>Verts</i> reçoivent l'information des <i>Jaunes</i> et doivent reconstituer la planche. Ils vont mobiliser leur compétence en compréhension orale. Ils ont comme support les vignettes sans textes de la même planche, mais colorisées et découpées¹⁵. Ils doivent donc remettre dans l'ordre. - Pendant ce temps, les <i>Bleus</i> ont accès aux textes des bulles de la planche (reformatés et découpés en bandelettes¹⁶) et doivent reconstituer l'histoire. Ils vont mobiliser leur compétence en compréhension écrite. Ils vérifient également si les réponses des autres membres du groupe sont correctes en associant les vignettes et la planche vierge¹⁷. <p>J'illustre la consigne en prenant un groupe en exemple que les autres peuvent observer puis les apprenants se lancent chacun de leur côté. En groupe, ils peuvent vérifier si leur histoire terminée est cohérente en remplaçant les bulles¹⁴ sur les vignettes découpées. C'est donc un travail collaboratif pour arriver à restituer une planche de bande dessinée. Chaque groupe a une planche différente du même album de Boule et Bill. France et moi passons parmi les différents groupes pour voir l'activité évoluée et vérifier si l'histoire de la planche est bien</p>
--	--

¹⁴ Voir Annexe 7, p.82

¹⁵ Voir Annexe 5, p.80

¹⁶ Voir Annexe 8, p.83

¹⁷ Voir Annexe 4, p.79

	comprise en posant des questions de compréhension, en donnant du vocabulaire et en expliquant si besoin.
Mise en commun	Je demande à un apprenant de chaque groupe de raconter l'histoire de sa planche aux autres élèves de la classe. Une fois toutes les planches présentées, j'invite toute la classe à aller observer les planches des uns et des autres. Certains expliquent le sens de leur planche à d'autres. Pendant les présentations, les apprenants désignés racontent globalement très bien ce qui se passe dans leur planche mais les autres groupes n'ont pas accès aux images et les situations humoristiques ne sont donc pas réellement comprises par les autres apprenants.
Ouverture de la bibliothèque + Travail de prolongement	J'explique et je distribue le travail qu'ils doivent réaliser chez eux autour de la mini planche de quatre vignettes ¹⁸ puis je montre la feuille à signer ¹⁹ pour pouvoir emprunter une des BD pendant deux semaines.

Tableau 1 - Déroulement de l'atelier 1

3.1.4. Analyse de faits observés

Dans cette partie, nous verrons différents événements qui se sont déroulés pendant l'atelier, relevant de l'approche interculturelle.

- La définition du support

Après avoir introduit le support, donné le vocabulaire et pendant que les apprenants consultent une des BD qu'ils ont récupérée, deux élèves arrivent en retard. A ce moment du cours, il me semble que les autres apprenants ont compris de quoi je parlais jusqu'à maintenant. Je décide donc de faire un rattrapage rapide avec ces deux élèves. Je demande à la première, qui est érythréenne, si elle connaît la bande dessinée et particulièrement le personnage de Schtroumpf. Après avoir reformulé la question plusieurs fois et après avoir montré les différentes traductions de Schtroumpf dans différentes langues, je lui demande si cela existe en érythréen, ce à quoi elle répond « *C'est cartoon* ». Il y a donc tout d'abord une confusion entre le mot Schtroumpf et la bande dessinée. Puis France demande s'il y a

¹⁸ Voir Annexe 2, p.77

¹⁹ Voir Annexe 1, p.76

des BD en Erythrée en précisant « *pas la télévision, le livre* », ce à quoi l'apprenante donne comme exemple Pinocchio « *c'est history pour les enfants* ». Une des élèves afghanes qui écoutait la discussion donne ensuite Blanche-Neige comme exemple (« *White Snow, something like that* »). Les deux apprenantes utilisent le terme *cartoons* ou un exemple de Disney comme élément de rattachement à ce qu'elles connaissent.

Mon erreur a été sur le moment de rapprocher les notions de *cartoons* et de *bandes dessinées* pour simplifier l'explication car je n'avais pas anticipé cette possibilité de réponses. Le mot *cartoon* semblait correspondre à une traduction possible dans leur langue. Or, après en avoir discuté avec France, il y a bien chez certains apprenants, pour qui le support est totalement inconnu, une assimilation entre les bandes dessinées et les dessins animés (voire les livres pour enfants). Que ce soit sous format papier ou vidéo, les deux genres sont perçus comme appartenant à une même catégorie car répondant à des critères similaires (dessins, couleurs, à destination des enfants). Lorsque nous avons choisi cette thématique, nous avons anticipé le fait que certaines personnes ne connaîtraient pas ce support mais je n'ai pas perçu sur le moment la confusion qui pouvait régner entre les deux genres. La difficulté réside dans le fait de faire associer le terme à une catégorie de livres, à un genre littéraire à part entière avec ses propres codes graphiques. Cela évoque aussi la place qu'a pris Disney dans la mondialisation de la culture des personnages pour enfants dans toutes les régions du globe. Quant à la deuxième élève, bissaoguinéenne, qui est arrivé aussi en retard, je lui pose la même question à propos du support que je tiens en main, ce à quoi elle me répond « *la télévision oui* ». Je précise « *non, le livre* » et répond cette fois non. Encore une fois, le premier réflexe est d'associer les personnages dessinés au support télévisuel et non au support littéraire. Un des apprenantes capverdiennes l'interpelle alors en portugais pour, semble-t-il, contredire sa réponse négative ou chercher des explications. Celle-ci oublie qu'elles ont grandi dans deux lieux différents et que les expériences de l'une n'est pas nécessairement identiques aux expériences de l'autre, bien qu'il y ait une faible différence d'âge entre elles (25 et 30) mais surtout qu'elles aient une langue en commun. Dans le premier cas, c'est dans mon rôle de formateur que j'ai été piégé par mes *habitus* (cf. 1.3.2) en n'ayant pas imaginé cette possibilité de confusion (la distinction entre les deux genres me semblant évidente). Dans le deuxième cas, ce sont les apprenantes entre elles qui y ont été sujettes, car leurs points communs peuvent leur faire penser qu'elles possèdent d'autres *habitus* en commun, ce qui n'est en réalité pas toujours le cas.

- La relation avec le support

Il y a plusieurs moments pendant l'atelier où j'ai manqué une occasion d'approfondir le sujet quant à la relation avec le support. Par exemple, lorsque je propose aux apprenants de venir choisir une BD, deux d'entre eux ne se lèvent pas pour les consulter. J'aurais alors pu leur poser séparément des questions pour essayer de comprendre les raisons. Est-ce qu'elles connaissent ? Est-ce qu'elles en ont déjà lues ? Pourquoi elles n'ont rien choisi ? Est-ce que c'est difficile ? Est-ce qu'elles veulent en regarder une ? L'une d'entre elles se voient proposer une bande dessinée par sa voisine mais n'y prête finalement pas beaucoup d'intérêt. Peut-être gênée par la lecture en général, France lui propose alors une BD sans texte (Petit poilu) dans laquelle il n'y a que des vignettes sans bulles avec des situations très humoristiques. Quant à l'autre étudiante, j'ai été sur le moment étonné de voir qu'il s'agissait de la plus jeune de la classe (22 ans). J'ai été trompé à nouveau par un biais ethnocentrique (cf. 1.3.2) qui m'a fait associer la jeunesse avec ce genre de littérature. Je pensais que, même n'ayant jamais lu ce type de support, elle y porterait une certaine curiosité. Là aussi des questions auraient pu permettre d'en déterminer les raisons précises. A contrario, pour les autres élèves de la classe, tous se lèvent rapidement pour choisir une bande dessinée quand je leur demande. Une des apprenantes serbe choisit par exemple la BD des schtroumpfs que j'ai présenté en introduction et pendant laquelle elle a exprimé beaucoup d'enthousiasme lié à des souvenirs d'enfance. Un autre moment intéressant est lié à l'apprenante capverdienne qui choisit une BD qu'elle situe immédiatement en Afrique lorsque je lui demande ce que c'est (Aya de Yopougon). Quand je lui demande pourquoi, elle répond (« *Aya ... de ... Yopougon, je ne sais pas c'est quoi. Mais je pense que story de Afrique* »). Venant elle aussi du continent africain, il aurait été intéressant de savoir ce qui a motivé son choix en posant des questions supplémentaires.

Ces exemples montrent qu'il n'y a pas la même réception chez tous les apprenants. D'un côté, il y a ceux qui montrent peu d'attention envers l'objet, que ce soit les personnes qui ne viennent pas prendre une bande dessinée mais aussi celles qui en prennent une mais se détournent rapidement du support. De l'autre, il y a ceux qui manifestent un intérêt certain, que ce soit en manipulant l'objet, en regardant les images, voire en commençant la lecture assidument (cela se voit notamment par leur concentration pendant que je parle à l'ensemble de la classe). Bien que tous les apprenants indiquent ne pas lire de bandes dessinées aujourd'hui, on constate que ceux qui manifestent un certain intérêt sont ceux qui

en lisaient plus jeunes. Manipuler un tel objet de leur enfance agit comme une madeleine de Proust.

- La bibliothèque et le travail de prolongement :

Au total, 7 élèves sur les 12 présents ont emprunté une BD pour la lire à la maison. Parmi ces élèves, on retrouve les deux apprenantes (serbe et capverdienne) mentionnées précédemment qui semblaient intéressées par ce retour à l'enfance. Mais on retrouve également les deux apprenantes (afghane et érythréenne) qui avaient exprimé quelques confusions avec les cartoons et Disney en début d'atelier. C'est selon moi le signe que le support peut véritablement intéresser tous les apprenants, quelle que soit leur relation initiale avec le support et que cet atelier en a été contributeur, malgré des imperfections.

Quant au travail de prolongement²⁰, j'ai reçu uniquement 4 dessins de la part des apprenants. Sur ces quatre productions²¹, on peut relever quelques informations intéressantes. L'apprenante polonaise (dessin A), qui a montré plus de familiarité avec le support pendant le cours, a par exemple utilisé les codes graphiques typiques de la bande dessinée, c'est-à-dire des personnages aux traits caricaturaux, des expressions faciales accompagnées de certains signes (points d'interrogation, traits). Elle a également mêlé l'humour et le fantastique pour son histoire. L'apprenante capverdienne (dessin B) a raconté une histoire de famille en utilisant la couleur, notamment sur la peau, ce qui la rapproche des personnages dessinés. L'histoire semble réaliste et parle d'une situation pouvant exister dans la vraie vie (des enfants demandent un chien à leurs parents). Les deux autres apprenantes en revanche, dont l'apprenante serbe (dessin C), ont recopié quatre vignettes de la BD qu'elles avaient empruntée, au lieu de faire appel à leur imagination, ce qui m'avait étonné. La consigne était-elle suffisamment claire ? Peut-être est-ce une stratégie consciente ou inconsciente pour faire face à la difficulté que peut représenter la technique du dessin mais aussi l'expression de son imaginaire.

3.1.5. Bilan et remédiations pour le deuxième atelier

Tout d'abord, ce premier atelier a joué une sorte d'entraînement pour ma part sur les questions à poser mais surtout les réponses possibles des apprenants. Je pense affirmer (de façon subjective) que les apprenants ont dans l'ensemble apprécié l'atelier, en

²⁰ Voir Annexe 2, p.77

²¹ Voir Annexe 14, p.103

particulier l'activité de reconstitution d'une planche de BD, qui a monopolisé la plus grande partie du temps et qui a été un moment joyeux ponctué d'éclats de rires. Mais plusieurs éléments sont à remédier pour le deuxième atelier qui sera proposé à un autre public d'apprenants :

- Précision du guidage et des questions

Une des premières choses à remanier est donc le guidage sur l'explication et la définition du support. Je n'avais pas anticipé par exemple la difficulté qu'auraient certains apprenants à différencier les bandes dessinées avec d'autres supports comme les dessins animés. J'aurais dû porter plus d'attention à la clarté de mon explication auprès du groupe classe avant de m'en apercevoir en posant des questions individuelles. Un meilleur guidage devrait permettre d'aller à l'essentiel tout en donnant toutes les clés aux apprenants pour comprendre le support. En ce qui concerne le travail de prolongement, étant donné que deux apprenantes ont simplement copié des vignettes de leur BD empruntée, il faudra retravailler l'explication donnée pour la réalisation de l'activité en insistant sur l'imagination et en illustrant ce qu'il faut faire par l'envoi d'un exemple personnel (via une groupe de messagerie commun).

- Renforcer l'aspect interculturel

Ensuite, l'aspect interculturel devra être retravaillé. En effet, beaucoup de temps a été consacré à l'aspect technique en début d'atelier, c'est-à-dire à l'explication du support et de son fonctionnement. Connaître à l'avance les difficultés sur la différence des supports et y répondre rapidement permet de conserver du temps pour plus d'échanges, que ce soit entre moi et le groupe classe mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. Avoir plus de temps aurait permis par exemple de poser les questions relatives à leur motivation de choisir (ou non) tel ou tel support. De plus, l'activité de reconstitution, très chronophage, devra être également remaniée. Là aussi, beaucoup de temps y a été accordé pour l'explication des consignes et pour la réalisation de l'activité même, axée sur le travail des compétences langagières des apprenants. Il serait intéressant de dédier plus de moments à l'explication des histoires au sein des planches, des sous-entendus culturels ou encore de la place de l'humour dans la bande dessinée. Cela permettrait d'affecter plus de temps à des discussions inter-apprenants autour de la thématique et de leur rapport au support, et faire émerger pourquoi pas des questions et des étonnements. C'est en favorisant ce type d'interactions que l'on favorise le dialogue interculturel (cf. 1.2.1).

- Travailler sur moins de supports

Enfin, il serait plus judicieux d'avoir une planche en commun sur laquelle travailler tous ensemble. Cela permettrait de faire travailler la compréhension de tous sur un même support, de répondre plus facilement aux questions et de travailler un point en particulier s'il y a une chute ou une subtilité à comprendre, ce qui n'a pas été le cas dans cet atelier, faute de temps. J'ai proposé un nombre de planches trop importants. Ceux qui avaient plus de difficultés avec la lecture ont pu se reposer sur les images pour comprendre le sens de la planche. Mais sur certaines, un mot-clé était nécessaire pour accéder au sens de la blague, celui-ci étant situé généralement dans la dernière vignette. Quand j'ai demandé aux apprenants de raconter leur planche respective, j'ai noté que les sous-entendus n'étaient pas nécessairement compris (et encore moins par ceux qui n'avaient pas accès aux planches).

3.2. Le deuxième atelier

3.2.1. *Le public d'apprenants*

Le deuxième groupe d'apprenants est inscrit dans un cours de niveau A2+. Ils suivent quatre heures de cours par semaine, à raison de deux heures par jour (deux fois par semaine). Il s'agit d'un cours de conversation qui fait la transition entre le niveau A2 et le niveau B1.1 (qui ne commence qu'une seule fois dans l'année). Les apprenants ont donc acquis le niveau A2. L'atelier a lieu après 17h de formation pendant le troisième trimestre de l'année scolaire. On retrouve dans ce deuxième public deux apprenants qui étaient présents dans le public 1 au trimestre précédent. Il y a 20 apprenants présents qui sont âgés de 21 à 62 ans. Ils viennent d'Afghanistan (1), du Brésil (1), de Bulgarie (1), du Cap-Vert (1), de Colombie (1), d'Erythrée (2), d'Espagne (1), de Guinée-Bissau (1), d'Inde (1), d'Irak (1), d'Iran (1), d'Italie (1), du Panama (1), du Pérou (1) et de Syrie (5). Ils ont comme langue première l'arabe (6), le bulgare (1), l'espagnol (4), le farsi (2), l'hindi (1), l'italien (1), le portugais (3) et le tigrigna (2). Ces informations ont été recueillies lors des observations et des présentations des apprenants en début de formation. Encore une fois, nous sommes confrontés à un public très hétérogène et plus nombreux que le précédent avec quinze pays de quatre continents représentés pour vingt apprenants.

3.2.2. *Précisions sur les modifications apportées*

Une des premières choses que j'ai remanié est le guidage sur l'explication du support. Etant donné la confusion qu'il y a eu entre la bande dessinée et les dessins animés (les cartoons), j'ai préparé deux images provenant de dessins animés très populaires à l'international pour essayer de lever toutes ambiguïtés. Il s'agit de *Tom et Jerry* (sur les conseils de France) et du *Roi Lion* (pour la franchise Disney). Le but est d'aider à définir la bande dessinée, c'est-à-dire un support papier, un livre mais qui ne correspond pas non plus à un livre pour enfants. Aussi, une planche a été préparée pour être projetée sur l'écran et montrer plus précisément ce qui caractérise la bande dessinée et décrire le vocabulaire correspondant (les vignettes, les bulles, etc.). J'ai également intégré la notion d'onomatopées, caractéristiques de la BD et présentes dans la planche de démonstration pour expliquer à quoi cela correspondait. C'est aussi une occasion de montrer la différence de perception dans les différentes langues à travers la comparaison de différents sons et ainsi montrer le lien entre langue et culture (cf 1.3.1).

Ensuite, l'activité de reconstitution en petits groupes a été réduite en temps et les rôles ont été changés. Le but est de réduire l'aspect technique pour consacrer plus de temps dans l'atelier à des échanges interculturels. Ainsi, pour cette nouvelle activité, un seul support a été privilégié pour tous les groupes de travail (au lieu de quatre différents dans le précédent atelier) ce qui permet de faire un travail de compréhension globale en grand groupe a posteriori. Cette unique planche²² a été choisie pour l'humour implicite de la dernière vignette qui permet de comprendre tout le sens de la planche et sur laquelle le groupe du premier atelier avait eu des difficultés de compréhension. Il s'agit aussi d'entamer une discussion interculturelle vis-à-vis du thème et du sens de cette planche, à savoir le rapport à l'école, aux examens, et en particulier à l'école buissonnière. Demander par exemple si les apprenants ont été à l'école. Est-ce qu'ils aiment aller à l'école ? Est-ce qu'ils séchaient les cours ? Est-ce que c'était même possible ? Quelle était la réaction des parents ? Quelles stratégies ils utilisaient pour sécher l'école ? Enfin, une étape de discussion en groupe a été introduite autour de la thématique de la bande dessinée, pour faire parler les apprenants entre eux à l'aide de questions prédéfinies à tirer²³. Ces mêmes questions se retrouvent

²² Voir Annexe 9, p.84 (planche 1)

²³ Voir Annexe 10, p.88

dans un questionnaire²⁴ qu'ils doivent remplir à la maison et rendre pour pouvoir analyser les réponses.

3.2.3. Déroulement de l'atelier

Le tableau synthétique ci-dessous présente cette fois la chronologie du deuxième atelier suivi d'une analyse plus fine de certains faits observés en classe (cf. 3.2.4). La fiche pédagogique de cet atelier est consultable en Annexe 12 (p.93).

Etape	Description
Sensibilisation au support	En guise d'introduction, comme pour le premier atelier, je montre à la classe la BD des Schtroumpfs et je demande aux apprenants ce que c'est, s'ils connaissent (que ce soit le support ou les personnages). Beaucoup d'élèves semblent connaître le personnage. Pour ceux qui connaissent l'univers des Schtroumpfs, je demande comment s'appelle le personnage dans leur langue et je les invite à écrire la traduction au tableau, ce qui permet d'avoir des traductions en espagnol, italien, portugais, arabe et bulgare.
Découverte et définition du support	J'en profite pour rebondir sur la réponse d'un élève qui a parlé de <i>cartoon</i> . D'autres élèves confirment qu'ils pensaient à la même traduction. J'explique qu'il s'agit du support écrit et non des dessins animés à la télévision. Je décris ensuite le vocabulaire associé à la bande dessinée (album, planche, vignette, etc.). Malgré mon explication précédente, une élève me demande à nouveau quelle est la différence entre <i>bande dessinée</i> et <i>dessin animé</i> . Je projette alors au tableau les deux images que j'ai préparé de <i>Tom et Jerry</i> et du <i>Roi Lion</i> pour illustrer la différence. Le groupe classe semble mieux comprendre la deuxième fois avec les illustrations.
Comparaison interculturelle	Après avoir demandé des traductions dans d'autres langues de la bande dessinée (<i>banda desenhada, gibi, comics, etc.</i>), j'entame une discussion autour de leur rapport au support, s'ils lisaient des BD quand ils étaient petits, parfois ou souvent. Encore une fois, je dois

²⁴ Voir annexe 3, p.78

	<p>préciser qu'il ne s'agit pas de dessins animés à deux élèves en particulier qui mentionnent la télévision. Plusieurs élèves me donnent des exemples de ce qu'ils lisaient (<i>Astérix, Mickey Mouse</i>). J'en profite aussi pour demander des personnages typiques pour lesquels j'ai également quelques réponses intéressantes (<i>Darko</i> en Bulgarie, <i>Mortadela y Filemón</i> en Espagne, <i>Tex Willer</i> en Italie, <i>Turma da Monica</i> au Brésil). J'enchaîne sur leur rapport à la bande dessinée en tant qu'adulte, s'ils lisent aujourd'hui ce support. Des élèves me donnent des exemples personnels. Je continue en demandant si les bandes dessinées sont pour les enfants ou les adultes et la très grande majorité répond « <i>les deux</i> ». Cela détourne la conversation sur leurs enfants à eux (il y a beaucoup de parents présents) qui lisent surtout des mangas pour les plus grands et des BD en allemand pour les plus jeunes. Les apprenants évoquent le système scolaire luxembourgeois et les différentes langues que les enfants parlent à différents stades (de la crèche au lycée). Je demande s'ils ont déjà essayé de lire une BD en français et quelques-uns répondent affirmativement.</p>
<p>Développement de la thématique</p>	<p>J'écris le mot <i>onomatopée</i> au tableau et je demande ce que c'est. Je montre des exemples sur une des planches projetées au tableau pour illustrer dont <i>snif</i>. J'explique la relation mot/son et je demande l'équivalent dans d'autres langues. S'en suit un brouhaha et quelques rires entre apprenants pour répondre à cette question. Une élève donne une comparaison avec les cris des animaux comme le chien ou le chat et une fois de plus la classe s'amuse à faire et comparer des sons d'animaux dans différentes langues. J'écris deux ou trois onomatopées au tableau et je demande aux apprenants de deviner ce que c'est. Je conclus en disant qu'ils peuvent en rencontrer souvent dans les bandes dessinées et que cela est différent dans toutes les langues.</p>
<p>Activité de groupe</p>	<p>J'explique l'activité en groupe avec les rôles possibles au sein du groupe (deux rôles) ainsi que les supports que chacun va devoir utiliser. Une personne est en charge d'expliquer chaque vignette une</p>

	<p>par une seulement par la description²⁵ tandis que les autres membres du groupe doivent retrouver les vignettes correspondantes et reconstituer la planche²⁶. Je mentionne l'ordre de lecture des bandes dessinées. Ensuite, je passe entre chaque groupe pour donner les supports et désigner (s'il n'y a pas de volontaire), la personne qui sera en charge de la description. Tous les groupes travaillent sur une histoire identique. Sophie et moi passons parmi les différents groupes pour voir l'activité évoluée et vérifier si les consignes sont bien comprises. Pour ceux qui ont terminé, je leur demande de lire l'histoire et de comprendre ce qu'il s'y passe, en particulier la chute.</p>
Mise en commun et compréhension détaillée	<p>Je projette la planche originale sur laquelle ils ont tous travaillé au tableau et j'indique qu'ils vont faire deux minutes de théâtre en lisant les dialogues de la planche. Je demande qui veut faire chaque personnage et les apprenants sont rapidement volontaires. Après la lecture de la planche, je demande aux apprenants s'ils ont des questions relatives au vocabulaire et j'y réponds. Ensuite, je demande aux apprenants s'ils ont compris la blague de l'histoire et certains montrent un manque de compréhension de la subtilité de la planche (la stratégie employée par le garçon et le chien pour ne pas aller à l'école). Je repasse à travers chaque vignette avec les élèves pour expliquer l'histoire.</p>
Extrapolation sur le thème de la planche	<p>Je demande aux apprenants s'ils aimaient l'école quand ils étaient petits et s'ils utilisaient des stratégies pour ne pas aller à l'école. Deux étudiants répondent à l'affirmative en donnant leurs exemples personnels.</p>
Appropriation du support + Discussions autour de la thématique	<p>Je dépose la liste des BD à consulter sur une table, j'invite les apprenants à venir en choisir une qui leur plait puis je leur laisse quelques minutes pour découvrir le support. J'explique qu'ils pourront emprunter une des bandes dessinées pour lire à la maison et qu'ils peuvent aussi aller à la bibliothèque nationale pour trouver d'autres</p>

²⁵ Voir Annexe 7, p.82

²⁶ Voir Annexe 6, p.81

	bandes dessinées, que le support peut être abordable pour apprendre le français grâce aux images et au contexte. Je distribue ensuite les questions qu'ils vont se poser en petits groupes sur la thématique de la BD ²⁷ .
Ouverture de la bibliothèque + Travail de prolongement	J'explique le système d'emprunt, le support à signer ²⁸ et la date de retour des albums (deux semaines) pour ceux qui souhaitent emprunter une bande dessinée. Je montre aussi le questionnaire à remplir sur la bande dessinée ²⁹ (les questions étant relativement identiques à la dernière activité en petits groupes). Enfin, je distribue le travail qu'ils doivent réaliser chez eux autour de la mini planche de quatre vignettes ³⁰ . J'insiste sur l'utilisation de leur imagination et je montre en exemple celle que j'ai réalisée.

Tableau 2 - Déroulement de l'atelier 2

3.2.4. Analyse de faits observés

Dans cette partie, nous verrons différents événements qui se sont déroulés pendant l'atelier, relevant de l'approche interculturelle.

- La définition du support

À de nombreuses reprises, comme lors de l'atelier 1, les apprenants de ce groupe ont manifesté de la confusion entre la bande dessinée avec les dessins animés (« *Je connais, c'est ça cartoon* »). Etant mieux préparé, j'ai pu insister sur l'explication de la différence entre les deux termes et pourquoi les deux termes existent, en utilisant notamment des représentations de dessins animés internationaux comme *Tom et Jerry* et *Le Roi Lion*. Les apprenants ont pu plus facilement classer ce qui appartient au domaine littéraire et ce qui appartient au domaine télévisuel. Cela s'est prouvé lorsqu'une élève syrienne redemande la différence entre bande dessinée et dessin animé (les termes étant écrits au tableau). Cette fois, ce sont les autres élèves qui se chargent de répondre à ma place pour expliquer la différence. Toutefois il convient d'être tout le temps attentif tout au long de l'atelier car à

²⁷ Voir Annexe 10, p.88

²⁸ Voir Annexe 1, p.76

²⁹ Voir Annexe 3, p.78

³⁰ Voir Annexe 2, p.77

d'autres reprises, certains apprenants tombent à nouveau dans cette confusion. Par exemple, quand je demande à l'ensemble de la classe ce qu'ils lisent comme bande dessinée aujourd'hui en tant qu'adultes, l'élève afghane répond : « *parfois je regarde Avatar avec ma fille* ». Or il s'agit d'un dessin animé. Je dois donc encore une fois préciser qu'on ne parle pas de ce type de support. Même chose avec une des élèves syriennes lorsque je demande s'ils lisaient beaucoup de BD quand ils étaient enfants. « *Moi je regardais les cartoons la télévision* ». Pourtant elle connaît le support et le personnage des Schtroumpfs mais la frontière entre les deux supports est mince. Enfin, à la toute fin de l'atelier, lorsque les apprenants communiquent en petits groupes, j'entends une des élèves redonner la définition du support à sa voisine ou son voisin (« *la bande dessinée c'est le livre* »).

- La relation avec le support

Dans tous les cas, ce groupe semble plus familiers avec la bande dessinée que le groupe du premier atelier. En effet, quand je leur demande s'ils lisaient des bandes dessinées étant petits, les apprenants expriment un « *Oui* » collectif et spontané. « - *Beaucoup ? - Beaucoup Oui* ». Plusieurs noms de personnages émergent comme les Schtroumpfs ou Astérix mais aussi des personnages non francophones comme Tex Willer (Italie) ou Turma da Monica (Brésil). Une élève indienne essaie par exemple de se remémorer une BD qu'elle lisait plus jeune en Inde : « *Je réfléchis Inde il y a bande dessinée, c'est difficile ... Chacha .. comme ça. J'ai oublié mais je réfléchis* ». En revanche, quand je demande s'ils lisent des BD aujourd'hui, le résultat est plus mitigé avec seulement deux ou trois personnes qui lèvent la main. Je crains alors que la réponse à ma prochaine question fasse chou blanc en leur demande s'ils ont déjà lu une BD en français. Pourtant, quelques réponses me sont apportées. Une élève syrienne dit : « *Moi j'ai essayé les bandes dessinées français mais c'était très très difficile parce qu'il y a beaucoup d'expressions, c'est vraiment françaises* ». Une autre élève syrienne évoque une BD dont je n'ai pas reconnu l'intitulé : « - *Moi je lis l'histoire un petit garçon, après devenu petit singe. Ça s'appelle ??? - C'est en français? - Oui* ». Enfin, une élève péruvienne évoque les petites histoires drôles dans le journal local, généralement avec trois vignettes maximum, qu'elle lit « *tous les jours, et parfois je ris* ». Même si une grande partie des apprenants expriment des souvenirs présents ou passés, quelques apprenants restent cependant discrets, notamment car ils ne partagent pas la même expérience que les autres. Parmi eux, une élève iranienne ajoute : « *Dans mon pays, je pense que existe mais je n'achète pas, jamais,*

dans mon pays, jamais ». Le fait de pouvoir l'exprimer permet de faire prendre conscience aux autres élèves, pour qui le support est familier, que la réalité est différente chez certains et participent à l'intercompréhension et au développement de la compétence interculturelle (cf. 1.3.1).

- L'intérêt et l'engagement des apprenants

Cette relation existante avec le support a sans nul doute contribué au dynamisme pendant tout l'atelier et aux nombreuses questions qui ont été posées. Ces questions m'ont amené à sortir parfois de la thématique comme avec une élève syrienne qui me demande si la combinaison de lettres « *SCH* » (comme dans *Schtroumpfs*) est fréquente en français. Elle compare en effet cette combinaison avec l'allemand ou le luxembourgeois (langue qu'elle apprend également) où celle-ci est plus fréquente. L'élève panaméenne ajoute qu'elle pensait que le mot était allemand à cause de cette graphie particulière. Langues et cultures sont intimement proches et peuvent faire apparaître des stéréotypes (linguistiques) tel que celui-ci. Je me dois de préciser alors que le mot est bien français mais qu'il n'a pas de sens en particulier et que cette graphie est peu fréquente en français. Mais la plupart du temps, les questions sont directement liées au sujet. L'élève péruvienne me demande si le mot « *historiettes* » existe en français. Cette question est en lien direct avec ce dont parle Bronckart à propos de l'appréhension des autres langues à travers celles que l'on connaît (cf. 1.3.2). Il s'agit en effet d'un calque sur sa propre langue (« *historietas* »). Je profite de cette question pour demander alors aux autres apprenants quelle est la traduction dans leurs langues respectives. Ce qui est intéressant à ce moment c'est que le groupe d'arabophones commence à discuter entre eux pour répondre à cette question qui ne mènera finalement à aucune solution. On est face à une *dysfonctionnement* culturel, comme le décrit Windmüller (cf. 1.3.1). En effet, trois syriens qui connaissent la bande dessinée et en ont déjà lu se retrouvent face à l'impossibilité de me donner une traduction dans leur langue. Parfois la question est très pertinente et m'oblige à parler d'un détail que je n'avais pas anticipé. Quand j'introduis le mot « *bulle* », un des élèves syriens me demande « *bulle comme réfléchir quelque chose ? N'est pas réfléchir !* ». Je me rends compte alors qu'il y a deux bulles différentes dans la planche présentée au groupe et qu'il est pertinent de préciser les types de bulles et ce à quoi elles correspondent (ovale ou nuage). En effet, lorsque je dessine les deux types et que je demande la différence, une partie des élèves ne connaît pas la réponse. C'est mon biais ethnocentré qui m'a empêché de penser que cela pouvait porter à confusion (cf. 1.3.2).

- Les échanges interculturels

Renforcer les échanges et les interactions est une des modifications apportées à cet atelier pour répondre aux objectifs de l'approche interculturelle, à savoir s'ouvrir aux autres mais aussi mieux se connaître soi. En privilégiant les questions d'ordre culturel, les apprenants ont pu par exemple parler des personnages typiques de leur pays comme Darko en Bulgarie, Mortadela y Filemón en Espagne, Tex Willer en Italie, Turma da Monica au Brésil, etc. ou des personnages internationaux très populaires comme Mickey Mouse (appelé Topolino) en Italie ou Pif en Bulgarie : « - Dans mon pays, célèbre, c'est Pif. Pif c'est le personnage français, c'est célèbre. Pif - Le chien? – Oui ». Les autres peuvent exprimer leur méconnaissance à cause d'un support pas suffisamment représenté par des artistes locaux : « - Il n'y a pas d'auteurs, des syriens qui dessinent ? - Hm je ne sais pas. Je pense oui il y a quelques personnes mais moi je ne connais pas ». Parfois la discussion évolue d'elle-même et ne fait intervenir que les apprenants pendant quelques minutes, comme lorsque je demande si leurs enfants lisent des BD et dans quelles langues. Etant donné qu'une très grande majorité d'entre eux sont parents, la conversation dérive vers le système scolaire luxembourgeois et l'apprentissage des langues par les enfants scolarisés dans les écoles publiques³¹ ou placés en crèche. Les apprenants deviennent alors experts, se corrigent entre eux, négocient leurs réponses pour m'apprendre que les enfants plus jeunes lisent des bandes dessinées en allemand ou en luxembourgeois, alors que les enfants plus grands lisent plutôt des mangas en français ou en anglais. Cet enrichissement mutuel n'est pas uniquement entre apprenants mais aussi entre les apprenants et l'enseignant. Un autre exemple de discussion qui s'auto-alimente est sur leur rapport à l'école et en particulier à l'absentéisme. Quand je demande si certains ont déjà utilisé de stratégies pour sécher les cours, un des élèves syriens répond aussitôt et avec entrain « Oui », ce qui crée un éclat de rire dans la salle : « examen, le test, je suis fatigué, je suis malade ». L'élève italien décrit alors aux autres comment il mettait un thermomètre dans l'eau chaude pour faire croire à la fièvre, ce qui ne manque pas de faire réagir spontanément les autres apprenants. « avec ma mère tu as des problèmes parce que si tu fais ça, ma mère te donnait du Nurofen et aller à l'école » répond par exemple l'élève panaméenne. Laisser la parole

³¹ De 3 à 5 ans, la langue de communication est le luxembourgeois avec une initiation à la langue française. De 6 à 11 ans, l'enseignement de toutes les disciplines se fait en allemand (à l'exception du cours de français). Il y a ensuite deux voies possibles : dans la voie « classique », le français devient la langue véhiculaire de toutes les disciplines à partir de 14 ans ; dans la voie « générale », l'allemand reste globalement la langue d'enseignement (avec quelques exceptions).

aux élèves, c'est aussi la possibilité d'entendre des affirmations sur lesquelles on peut émettre quelques réserves, comme avec le même élève syrien à propos de Tom et Jerry : « *Je pense que tout le monde le connaît* ». Est-ce vraiment le cas ? On peut aussi entendre des stéréotypes, comme avec l'élève espagnole à propos des mangas : « *Les mangas c'est chi.. chi..* » immédiatement corrigée par d'autres élèves « *Japonais !* ».

- Les sons à travers les langues

D'autres échanges interculturels se jouent à travers les langues elles-mêmes et leurs sonorités. C'est ce qu'a permis la partie consacrée aux onomatopées dans les bandes dessinées. Quelques apprenants ont par exemple eu des difficultés pour identifier le terme *snif*, certains l'associant au fait de manger ou de respirer. C'est seulement en réalisant l'action qu'un grand « *Aah* » de compréhension se fait entendre. Toutefois le concept d'onomatopée n'est pas non plus familier à tous, comme pour les apprenants qui le traduisent par « *smell* ». J'avais déjà pu le constater dans un autre atelier dédié à la phonétique (pour un autre public), pendant lequel l'explication de la relation mot/son était laborieuse. Quand je demande à l'élève bissau-guinéenne « *comment tu écris en portugais sniff?* », elle hésite et rigole. « *S .. F .. c'est possible non ?* ». Elle semble utiliser la phonétique pour écrire un son qu'elle n'aurait jusque là jamais écrit dans sa propre langue. Pour illustrer, d'autres exemples plus parlants sont donnés comme pour le cri du chien, ce à quoi l'apprenante espagnole répond avec étonnement : « *Mais pourquoi waf waf wo wa wou wou. Tous les chiens font la même chose* ». L'apprenante panaméenne rétorque alors : « *non en allemand il fait wuff wuff* ». L'ethnocentrisme se manifeste chez l'apprenante (cf. 1.3.2) qui cherche à comprendre pourquoi il y a des différences sur quelque chose qui est selon elle *logique* et *universel*. Encore une fois, c'est faire l'impasse sur la relation étroite entre culture et langue (cf. 1.3.1). J'explique alors que le son est perçu différemment dans toutes les langues. Même chose avec le son « *tic tac* » de la montre où une élève répond que c'est universel. Mais l'est-il vraiment ?

- La bibliothèque et le travail de prolongement :

Au total, 12 élèves sur les 20 présents ont emprunté une BD pour la lire à la maison. Parmi ces élèves, on retrouve sept élèves qui ont été très impliqués pendant l'atelier (en terme d'interventions). Les cinq autres ont été beaucoup plus discrets, voire n'ont presque pas dit un mot (tout en étant à l'écoute). Encore une fois, la relation initiale avec le support ne

présage pas de ceux qui vont emprunter une bande dessinée, car on retrouve tous les profils parmi eux (ceux qui en lisaient plus jeune et ceux qui n'en lisaient pas du tout).

Quand au travaux de prolongement, j'ai reçu 8 dessins de la part des apprenants. Quatre de ces planches ont été réalisés par des apprenants qui étaient familiers avec la bande dessinée et cela se remarque dans leurs travaux de production, à l'image des dessins de l'élève italien et de l'élève panaméenne³². On y retrouve les codes de la bande dessinée, avec la personnification d'objets, une histoire axée sur l'humour ou des situations réelles cocasses. Deux autres dessins m'ont interpellé. Le dessin C réalisé par une apprenante indienne est une reproduction d'une bande dessinée indienne traduite en français (Chacha Chaudhary). Il s'avère que c'est le titre qu'elle cherchait pendant le cours et qu'elle n'arrivait pas à retrouver. « *Je réfléchis Inde il y a bande dessinée, c'est difficile ... Chacha .. comme ça. J'ai oublié mais je réfléchis* ». Elle l'a noté dans le questionnaire comme étant une bande dessinée de son enfance. Ce qui est amusant est la façon dont elle a formaté de façon très didactique les vignettes pour expliquer l'histoire (ordre des dialogues, personnages présents). Cet exercice a pu contribué à se réapproprié un support qui faisait partie de son identité mais qu'elle avait oublié. Enfin le dessin D réalisé par un apprenant syrien, très discret pendant le cours, reste mystérieux à mes yeux. Ses réponses données dans le questionnaire illustrent pourtant la définition de *cultures* au pluriel propres à chaque individu et non propres à un pays, une nationalité (cf. 1.1.1). En effet, pendant l'atelier, les quatre autres syriens ont beaucoup parlé de ce qu'ils connaissaient alors que cet élève était face à un support inconnu.

Enfin, 9 questionnaires ont été rendus³³. Ces réponses ont été apportées par un public qui connaissait déjà le support et qui possède une traduction dans leur langue (sauf l'élève syrien). Il a été utile pour certains en laissant le temps à la maison pour se remémorer des personnages typiques de leur pays, comme l'élève italien avec Dylan Dog ou l'élève indienne avec Chacha Chaudhary. Les autres réponses sont variées, certains ayant déjà lu une BD en français, d'autres non. Dans leur pays d'origine, le rapport entre la bande dessinée et la lecture par les enfants ou les adultes varient beaucoup d'un pays à l'autre. Enfin, tous ont exprimé un intérêt possible pour la lecture de BD en français dans le cadre de leur apprentissage de la langue, ce qui contribue à la réussite de cet atelier.

³² Voir Annexe 15, p.106 (Dessins A et B)

³³ Voir Annexe 16, p.111

3.2.5. Bilan et remédiations pour le troisième atelier

Selon moi, l'atelier a très bien fonctionné, d'une part par l'implication des apprenants pendant l'atelier, les questions spontanées posées, la demande de vocabulaire, les discussions entre apprenants, les rires dans la classe, et d'autre part, par leur implication dans au moins un des travaux de prolongement (emprunt d'un livre, dessin et questionnaire). Seuls deux élèves n'ont fait aucun de ces travaux. Tous les autres ont réalisé au moins une activité (deux élèves seulement ont fait les trois activités). L'engagement des apprenants peut être expliqué par plusieurs facteurs. Il s'agit tout d'abord d'un cours de conversation A2+. Les apprenants ont donc acquis le niveau A2 et sont en attente du cours B1 qui n'ouvre qu'une fois par an en septembre. Cela s'est démontré par leur facilité à prendre la parole, à demander du vocabulaire et à interagir spontanément entre eux. Enfin le groupe était nombreux (20 personnes), ce qui crée plus de possibilités d'interactions. Parmi le groupe, beaucoup étaient parents (au moins une dizaine) et ont donc un rapport récent avec le support à travers leurs enfants (d'où la discussion sur les lectures des petits à l'école). Par conséquent, devant le succès (selon moi) de cet atelier, j'ai décidé d'apporter peu de modifications dans la structure de l'atelier. Nous verrons dans la partie suivante si cela a été confirmé avec un troisième public différent.

3.3. Le troisième atelier

3.3.1. Le public d'apprenants

Le troisième et dernier groupe d'apprenants est inscrit dans un cours de niveau A2. Ils suivent huit heures de cours par semaine, à raison de deux heures par jour (quatre fois par semaine). L'atelier a lieu après 60 heures de formation pendant le troisième trimestre de l'année scolaire. Il y a 13 apprenants présents qui sont âgés de 19 à 54 ans. On retrouve dans ce troisième public trois apprenantes qui étaient présentes dans le public 1 au trimestre précédent. Ils viennent d'Afghanistan (1), d'Albanie (1), du Cap-Vert (1), d'Erythrée (2), de Guinée-Bissau (1), de Roumanie (1), de Russie (1), de Serbie (1), de Syrie (2), du Venezuela (1) et du Vietnam (1). Ils ont comme langue première l'albanais (1), l'arabe (2), l'espagnol (1), le farsi (1), le portugais (2), le roumain (1), le russe (1), le

serbe (1), le tigrigna (2) et le vietnamien (1). Ces informations ont été recueillies lors des observations et des présentations des apprenants en début de formation. Une nouvelle fois, il s'agit d'un public très hétérogène avec onze pays représentés pour treize apprenants.

3.3.2. Précisions sur les modifications apportées

Comme indiqué dans le bilan de l'atelier 2, aucun changement n'a été apporté sur la structure même. Seuls quelques détails ont été ajoutés. J'ai notamment ajouté un livre pour enfants dans la différenciation entre les différents supports (à côté des images du *Roi Lion* et de *Tom et Jerry*). J'ai décidé de parler directement des différents types de bulles suite à la question posée par un élève pendant l'atelier 2 mais aussi d'être plus attentif aux nouvelles questions posées pour laisser une part d'improvisation et de discussions spontanées émergées. Enfin, j'ai décidé d'accorder plus de temps à parler du rapport à l'école après la mise en commun de la planche à reconstituer et d'être plus à l'écoute d'anecdotes de la part des apprenants.

3.3.3. Déroulement de l'atelier

Le tableau synthétique ci-dessous présente cette fois la chronologie du troisième atelier suivi d'une analyse plus fine de certains faits observés en classe (cf. 3.3.4). La fiche pédagogique de cet atelier est consultable en Annexe 13 (p.98).

Étape	Description
Sensibilisation au support	En guise d'introduction, comme pour les deux premiers ateliers, je montre à la classe la BD des Schtroumpfs et je demande aux apprenants ce que c'est, s'ils connaissent (que ce soit le support ou les personnages). J'écris le terme <i>bande dessinée</i> au tableau et je demande aux apprenants s'ils ont repérés où étaient les bandes dessinées à la bibliothèque nationale (une activité qui avait eu lieu précédemment). Une seule personne me donne la bonne réponse. Je demande ensuite comment s'appelle le personnage dans leur langue et je les invite à écrire la traduction au tableau, ce qui permet d'avoir des traductions en espagnol, serbe, arabe, roumain et russe. Après, je demande aux élèves s'ils lisaient des BD étant petits et j'obtiens très peu de réponses positives.

Découverte et définition du support	Je projette l'image de <i>Tom et Jerry</i> au tableau et je demande s'il s'agit d'une bande dessinée. Une élève dit que oui, alors que les autres rétorquent que ce n'est qu'à la télévision (les personnages ont cependant existé sous format BD). Tout le monde semble connaître <i>Tom et Jerry</i> . Je montre ensuite l'image du Roi Lion et je demande s'il s'agit d'une bande dessinée ou d'un dessin animé. Je montre ensuite une planche de Boule et Bill et je demande ce que c'est. Les élèves donnent la bonne réponse. Je montre un livre pour enfants et je pose la même question. Les élèves ont juste et je leur demande de préciser pourquoi. Je décris ensuite le vocabulaire associé à la bande dessinée (album, planche, vignette, etc.).
Comparaison interculturelle	Je demande maintenant si dans leurs pays respectifs les enfants lisent des BD, un peu ou beaucoup. Peu de réponses positives, les élèves présents ayant beaucoup plus d'expériences avec la télévision étant jeunes. Puis je demande si les bandes dessinées sont plutôt pour les enfants ou pour les adultes. La majorité a une tendance à dire que ce sont surtout pour les enfants étant donné qu'ils ne lisent pas eux-mêmes. Une des élèves répond que ça dépend. Ceux qui ont des enfants ont tendance à dire que les leur ne lisent pas non plus de BD.
Développement de la thématique	Je montre une onomatopée sur la planche (<i>snif</i>) et je demande ce que c'est. Un étudiant siffle, pensant que c'est du chant. Un autre donne une traduction en anglais (<i>smell</i>). J'écris le mot <i>onomatopée</i> au tableau et je leur rappelle brièvement qu'ils en avaient vu dans un atelier précédent sur la phonétique. J'écris d'autres exemples au tableau pour illustrer le rapport mot/son. Je montre d'autres exemples de la planche en leur demandant également ce que cela signifie. Je conclus qu'ils peuvent en rencontrer souvent dans les bandes dessinées et que cela est différent dans toutes les langues.
Activité de groupe	J'explique l'activité en groupe avec les rôles possibles au sein du groupe (deux rôles) ainsi que les supports que chacun va devoir

	<p>utiliser. Une personne est en charge d'expliquer chaque vignette une par une seulement par la description³⁴ tandis que les autres membres du groupe doivent retrouver les vignettes correspondantes et reconstituer la planche³⁵. Ensuite, je passe entre chaque groupe pour donner les supports et désigner (s'il n'y a pas de volontaire) la personne qui sera en charge de la description. Tous les groupes travaillent sur une histoire identique. France et moi passons parmi les différents groupes pour voir l'activité évoluée et vérifier si les consignes sont bien comprises. Pour ceux qui ont terminé, je leur demande de lire l'histoire et de comprendre ce qu'il s'y passe, en particulier la chute.</p>
<p>Mise en commun et compréhension détaillée</p>	<p>Je projette au tableau la planche sur laquelle ils ont tous travaillé et j'indique qu'ils vont faire deux minutes de théâtre en lisant les dialogues de la planche. Je demande qui veut faire chaque personnage et personne ne se porte volontaire immédiatement. Un élève se désigne par défaut (car personne ne réagit) puis les autres personnes sont désignées au fur et à mesure (sans grand entrain). Après la lecture de la planche, je demande aux apprenants s'ils ont des questions relatives au vocabulaire et j'y réponds. Ensuite, je demande aux apprenants s'ils ont compris la blague de l'histoire et certains montrent un manque de compréhension de la subtilité de la planche (la stratégie employée par le garçon et le chien pour ne pas aller à l'école). Les images sont prises au premier degré. Une élève dit qu'elle comprend maintenant et je lui demande de reformuler l'histoire complète. Je repasse à travers chaque vignette avec les élèves pour expliquer l'histoire et en particulier la dernière vignette.</p>
<p>Extrapolation sur le thème de la planche</p>	<p>Je demande aux apprenants s'ils aimaient l'école quand ils étaient petits et s'ils utilisaient des stratégies pour ne pas aller à l'école. Plusieurs apprenants racontent leur rapport personnel à l'école et éventuellement une anecdote sur le fait de sécher les cours.</p>

³⁴ Voir Annexe 7, p.82

³⁵ Voir Annexe 6, p.81

Appropriation du support + Discussions autour de la thématique	Je dépose la liste des BD à consulter sur une table, j'invite les apprenants à venir en choisir une qui leur plait puis je leur laisse quelques minutes pour découvrir le support. J'explique qu'ils pourront emprunter une des bandes dessinées pour lire à la maison. Par manque de temps, je distribue assez vite et j'explique, groupe par groupe, les questions qu'ils peuvent se poser entre eux sur la thématique de la BD ³⁶ .
Ouverture de la bibliothèque + Travail de prolongement	J'explique le système d'emprunt, le support à signer ³⁷ et la date de retour des albums (deux semaines) pour ceux qui souhaitent emprunter une bande dessinée. Je montre aussi le questionnaire à remplir sur la bande dessinée ³⁸ (les questions étant relativement identiques à la dernière activité en petits groupes). Enfin, je présente le travail qu'ils doivent réaliser chez eux autour de la mini planche de quatre vignettes ³⁹ . J'insiste sur l'utilisation de leur imagination et je montre en exemple celle que j'ai réalisée. Contrairement à l'atelier précédent où je distribuais les feuilles, cette fois-ci les élèves doivent venir les récupérer mais certains partent sans.

Tableau 3 - Déroulement de l'atelier 3

3.3.4. Analyses de faits observés

Dans cette partie, nous verrons différents événements qui se sont déroulés pendant l'atelier, relevant de l'approche interculturelle.

- La définition du support

Après deux ateliers, il était plus facile pour moi d'aborder cette première partie dédiée à la définition du support et à anticiper les difficultés des apprenants. Ceux-ci n'ont pourtant pas exprimé verbalement autant de confusion par rapport aux élèves des ateliers précédents. En utilisant les images extraites de dessins animés et le livre pour enfants et en demandant à chaque fois « *Est-ce que c'est une bande dessinée ?* », la réponse collective était systématiquement correcte. Cela ne signifie pas pour autant que tous les apprenants

³⁶ Voir Annexe 10, p.88

³⁷ Voir Annexe 1, p.76

³⁸ Voir Annexe 3, p.78

³⁹ Voir Annexe 2, p.77

ont assimilé cette notion (ceux chez qui elle est complexe). Quand je demande ce qu'elle lisait comme bande dessinée petite, l'élève serbe, qui était également présente pendant le premier atelier, dit « *C'est beaucoup regarder télé, film* ». Cette élève, qui connaît les Schtroumpfs depuis son enfance et disait lire des BD, rassemble la bande dessinée et les dessins animés au sein d'un même univers au lieu de formellement les séparer. Il faut donc être attentif car ce qui peut sembler être acquis ne l'est pas toujours.

- La relation avec le support

Ce public s'est montré globalement moins proche du support que ne l'a été le public de l'atelier 2. L'élève serbe a été à nouveau enthousiaste, comme dans le premier atelier. L'élève roumaine a montré sa surprise au moment de choisir une des BD posées sur la table. « - *Tu connais ? – Oui * rires** ». Il s'agit certainement d'une BD qu'elle a lu plus jeune dans sa langue maternelle et qu'elle a décidé d'emprunter pour la lire en français. En revanche, pour les autres, beaucoup ne lisaient aucune bande dessinée plus jeune à l'image des deux élèves érythréennes, de l'élève vietnamienne ou de l'élève capverdienne. Quatre élèves (un albanais, une russe, une vénézuélienne et un syrien) ajoutent qu'ils regardaient avant tout les dessins animés à la télévision. Quand je demande à l'apprenant albanais si les enfants albanais lisent des BD, celui-ci me répond « *maintenant oui, en albanais et en anglais* ». Cette remarque fait supposer que plus jeune l'usage n'était peut-être pas aussi répandu, peut-être à cause d'un manque d'œuvres traduites. Toutefois j'ai été particulièrement surpris de la part de ces quatre élèves qui ont sensiblement le même âge que moi. C'est encore une fois un biais de ma part (cf. 1.3.2) qui m'a fait pensé qu'ils auraient une expérience, même minime avec le support, ce qui n'a pas été le cas.

- Les échanges interculturels

Comme indiqué précédemment dans les modifications apportées, j'ai porté plus d'attention au thème de l'école suite à la reconstitution de la planche. Ainsi j'ai interrogé plus d'élèves sur leur rapport à l'école. En guise de réponses, on obtient les deux extrêmes, entre l'apprenante russe qui aimait beaucoup l'école et déclare n'avoir jamais sécher les cours, et l'élève afghan qui n'aimait pas ça et raconte comment il décidait de ne pas y aller. « *Non restais pas à la maison, je sortais de la maison, ne pas aller à l'école. J'ai parti pour jouer.* ». Il explique qu'il allait une ou deux fois par semaine jouer avec ses amis et que l'école n'était pas obligatoire, ce qui crée l'étonnement chez quelques élèves. Il explique comment la corruption était possible pour faire travailler ses enfants au lieu de les faire

aller à l'école « *Père donnait argent pour professeur l'école, donnait argent moi mon fils ne vient pas à l'école. Travail.* ». Les élèves ont également mentionné le rapport à l'autorité parentale sur cette question. Quand je demande s'ils utilisaient des stratégies pour éviter d'aller à l'école, l'élève albanais parle de la différence de traitement entre un père plus stricte et une mère plus compréhensive face aux (fausses) lamentations de leur fils. L'élève vénézuélienne répond en indiquant que ce n'était pas possible de faire semblant et qu'il fallait être vraiment malade. Quant à un des élèves syriens, il déclare : « *ma mère devenir médecin à cause de moi* » car il racontait être fiévreux le matin avant d'aller à l'école et que sa mère lui donnait des médicaments. Parler de son rapport à l'école, de son rapport familial, s'inscrit dans la partie immergée de l'iceberg de Hall (cf. 1.3.2) et c'est cette phase inconnue qui crée ces moments d'étonnements et de questionnements.

- La bibliothèque et le travail de prolongement

Au total, 7 élèves sur les 13 présents ont emprunté une BD., dont deux qui étaient déjà présentes dans l'atelier 1 (l'apprenante serbe et une apprenante érythréenne). En ce qui concerne les travaux de prolongement à la maison, le bilan est beaucoup plus mitigé avec seulement 1 dessin réalisé⁴⁰ et 2 questionnaires rendus⁴¹. Le dessin appartient à l'apprenante serbe qui avait déjà réalisé l'exercice précédemment⁴². Il se trouve qu'elle a une fois de plus reproduit quatre vignettes de la BD qu'elle a empruntée alors que je lui avais indiqué en aparté de raconter son histoire à elle. Quant aux questionnaires, on peut retenir que les deux élèves ont manifesté leur intérêt à utiliser ce support pour leur apprentissage du français.

3.3.5. Bilan

En proposant le même atelier que le deuxième groupe, j'ai obtenu des résultats très différents de celui-ci. En effet, ici les apprenants m'ont semblé moins engagés dans la thématique. Cela s'est manifesté par exemple par le nombre moindre de questions spontanées (que ce soit à propos du vocabulaire ou de la compréhension de la planche à reconstituer). Un autre exemple est lors de la lecture de la planche en proposant aux élèves de jouer un des personnages. Lors de l'atelier 2, les apprenants ont été très rapides pour se

⁴⁰ Voir Annexe 17, p.113

⁴¹ Voir Annexe 18, p.114

⁴² Voir Annexe 14, p.103 (Dessin C)

porter volontaire, là où les apprenants de cet atelier ont mis plusieurs minutes avant de se décider, un des élèves encourageant, voire désignant d'autres élèves pour le rôle. La différence majeure entre les deux groupes est la différence de niveau. Dans le deuxième atelier, les élèves ont acquis un niveau A2 et attendent de passer au niveau B1. Ils possèdent donc plus de vocabulaire et sont habitués dans leur cours de conversation à échanger sur différentes thématiques. Dans ce cas-ci, il y a des disparités entre ceux qui ont déjà atteint le niveau A2 et ceux qui sont encore en cours d'acquisition. L'explication de la planche à reconstituer a été par exemple plus laborieuse avec plusieurs répétitions de ma part pour faire accéder au sens. Mon erreur a été de ne pas me remettre en question et de ne pas prendre en compte les différences existantes entre les deux groupes.

3.4. Résultats et perspectives

3.4.1. *Quel apport dans l'apprentissage des élèves ?*

La problématique de départ était d'introduire un nouveau support d'apprentissage, la bande dessinée, pour un public dont nous avons anticipé que certains auraient des difficultés à l'appréhender, soit parce qu'ils ne connaissent pas l'objet et ne l'ont jamais manipulé, soit parce qu'il a très peu (voire jamais) fait partie de leurs expériences littéraires. De plus, le public de cette association n'est pas familier avec la compétence de compréhension écrite car l'accent est avant tout mis sur la compréhension et la production orale. Aussi, il n'était pas rare d'entendre lors de mes observations les soupirs qu'exprimaient certains élèves face à l'écriture ou à la lecture, principalement à cause de la différence phonie-graphie en français. Cela amène certains à parler de deux langues différentes à apprendre. Par conséquent, la bande dessinée est un support intéressant par sa qualité à contextualiser le texte par les images. Mais introduire la bande dessinée en FLE n'est finalement pas si évident. Ce mémoire se veut une aide à la réflexion si l'on souhaite utiliser sur plusieurs séances la bande dessinée comme support d'apprentissage pour travailler des compétences langagières. Bien qu'il s'agisse ici d'un public migrant, la réflexion concerne tous les publics à qui on destine le support. Connaissent-ils vraiment ? S'y intéressent-ils ? Y voient-ils un intérêt pour leur apprentissage ? Il permet de faire prendre conscience que ce qui peut nous sembler évident, y compris en tant que formateur,

ne l'est pas forcément. Ainsi, une phase d'introduction au support peut sembler nécessaire pour mieux connaître les apprenants avant de l'exploiter en classe.

Dans ce mémoire, je souhaitais montrer que la manipulation de l'objet dans la classe, sous forme complète ou sous forme de planches à reconstituer permet de mieux s'approprier l'objet. Le résultat est qu'entre 50 et 60% des apprenants sur les trois ateliers ont emprunté une bande dessinée, dont des personnes non familières avec elle. Certains m'ont dit qu'ils ne l'avaient pas lue entièrement, que c'était difficile ou que certaines expressions étaient trop familières. Même s'ils ne l'ont pas lue entièrement ou simplement feuilletée, il y avait une motivation de départ sans les y avoir forcés. Le résultat est plus mitigé avec les dessins à réaliser où une partie des apprenants ont du douter de l'intérêt d'un tel exercice. Quant aux questionnaires, ils montrent que tous ceux qui ont répondu sont intéressés pour l'intégrer dans leur apprentissage. Les apprenants ont également développé leurs compétences culturelles et linguistiques, en découvrant ou en redécouvrant la bande dessinée, le vocabulaire associé et des exemples d'œuvres francophones. Mais les ateliers ont aussi développer leurs compétences interculturelles, ce qui a été possible avec les nombreux échanges qui ont eu lieu, en particulier avec le public inscrit dans le cours de conversation. Parler de soi, poser des questions sur qui on est, d'où l'on vient permet de mieux appréhender l'autre et de découvrir la complexité et la diversité des cultures dans lesquelles nous évoluons. En se posant des questions entre eux, si la bande dessinée est lue dans leur pays, s'il y a un terme dans leur langue, s'ils connaissent des personnages internationaux, et en créant des moments d'étonnement et de découverte, ils ouvrent les yeux sur une autre réalité. Cela contribue à améliorer la compréhension, l'acceptation et le respect de chacun (cf. 1.3.1). Toutefois, cette séquence introductive n'est pas parfaite et porte certaines lacunes mais donne toutefois une base sur laquelle d'éventuelles améliorations peuvent être apportées.

3.4.2. *Remédiations pour de futurs ateliers*

- Mieux se préparer en amont

Dans ce projet, les ateliers étaient limités à une occurrence par public avec un objectif d'introduction au support. Dans une formation plus longue, l'enseignant peut introduire la bande dessinée avant l'atelier pour familiariser les apprenants avec celle-ci (en n'utilisant par exemple que trois vignettes humoristiques issues d'un journal), ce qui permet de présenter le vocabulaire en amont. L'enseignant peut également utiliser les moteurs de

recherche pour illustrer les différentes réponses des élèves lorsqu'ils évoquent des personnages peu connus ou pour comparer les différences existantes entre les bandes dessinées américaines, européennes et japonaises. Cela permet d'inclure l'ensemble de la classe aux différents échanges qui ont lieu à travers les images. En effet, les images sont parfois plus parlantes que les explications (en fonction du niveau des apprenants) et je me suis parfois perdu dans des explications orales peut-être pas assez accessibles pour tout le monde.

- Une meilleure adaptation au public

La différence de résultat entre les ateliers 2 et 3 montre qu'une adaptation au public est fondamentale. Non seulement en terme de niveau (A2 en cours d'acquisition versus A2 confirmé), mais aussi dans la sociologie du groupe. Quel âge ont-ils ? D'où viennent-ils ? Ont-ils des enfants ? Quel âge ont leurs enfants ? Mais aussi demander à l'avance quel est leur rapport à la lecture en général ? Que lisent-ils aujourd'hui ? Que lisaient-ils petits ? Connaître ces informations peut aider à orienter les choix de conception de l'atelier pour répondre au mieux aux objectifs fixés. L'atelier est évidemment possible pour des niveaux supérieurs en proposant d'autres questions et une analyse plus fine du support pour correspondre au critère du niveau (analyse d'un tome, questions autour du thème, identification du style, du public cible, etc.). Il peut être judicieux d'adapter les BD proposées dans la bibliothèque au public ou de mieux diversifier le choix (en terme de public cible, de thématique, de difficultés, etc.). Il y avait dans ce cas-ci beaucoup de bandes dessinées à destination des enfants et le groupe 3 ne s'est peut-être pas senti aussi concernés par cet univers que ne l'a été le groupe 2 (dont beaucoup d'élèves étaient parents d'enfants en âge de lire ce support). Proposer un large choix de BD d'univers différents en les classant par thèmes ou par difficultés peut les aider à s'orienter vers ce qu'ils attendent.

- Recueillir plus de données

Dans ce mémoire, nous avons analysé les résultats quantitatifs à partir du nombre de livres empruntés, des questionnaires répondus et des dessins réalisés. L'enseignant peut proposer un questionnaire de retour plus en lien avec la BD qu'ils ont empruntée. Est-ce qu'ils ont lu ? En entier ou partiellement ? S'ils ne l'ont pas lue, pourquoi ? Est-ce que c'était facile ou difficile ? Qu'est-ce qui était difficile ? Il peut y avoir des questions directement liées au support emprunté. Comment s'appelle la bande dessinée ? Quels sont les personnages principaux ? Où et quand cela se passe-t-il ? etc. Il peut aussi proposer

d'autres types d'activités de prolongement en lien avec l'imaginaire (compléter une planche, écrire dans des bulles vides, etc.) selon les compétences qu'il souhaite travailler.

- Se méfier constamment des pièges

Enfin, bien qu'ayant pris en compte les biais dont l'enseignant peut être victime pendant la conception et l'animation de l'atelier, je suis moi-même tombé dans certains pièges comme l'ethnocentrisme. Nos *habitus* nous empêchent de voir certains aspects considérés comme évident (comme les types de bulles) ou bien nous font faire des hypothèses basées sur nos propres expériences. J'ai par exemple pensé que les personnes plus jeunes seraient plus intéressées par la thématique, ce qui ne s'est pas avéré dans le groupe 1 et 3. Ce biais s'est manifestée aussi par ma méconnaissance de certains aspects de la bande dessinée. En effet, à plusieurs reprises les apprenants ont parlé de Pinocchio ou de Mickey Mouse. Or il s'avère que ces deux personnages sont apparus dans des bandes dessinées il y a très longtemps (y compris Tom et Jerry que j'ai illustré comme appartenant aux dessins animés). Mon erreur a été de ramener les exemples des apprenants dans le filtre de ce que je connaissais. En associant Pinocchio directement à Disney et à l'animation, je me fourvoie et je crée peut-être encore plus de confusion chez l'apprenante qui a probablement en tête les planches dessinées de Pinocchio. Il est donc difficile de trouver des exemples internationaux, parlant au maximum de personnes, tout en étant sûr qu'il n'existe que sous une seule forme (bande dessinée ou dessin animé). D'autre part, il est complexe de laisser à la fois la parole aux élèves et à leurs expériences tout en évitant qu'il tombe dans certains pièges de confusion entre la bande dessinée et les dessins animés. D'où l'intérêt d'utiliser Internet (les moteurs d'images voire de vidéos) pour confirmer ou infirmer les réponses dont on ne peut garantir avoir une réponse absolue.

Conclusion

Utiliser la bande dessinée en classe de FLE présente un grand nombre d'avantage et de nombreux enseignants peuvent être attirés par l'utilisation de ce support à des fins didactiques. Cependant, dès que l'on se retrouve avec des classes hétérogènes, comprenant des personnes de régions diverses du monde, ayant des parcours de vie aux antipodes, la question se pose de savoir si tous les apprenants partagent les mêmes connaissances d'un objet très présent en francophonie. Ils peuvent exprimer des doutes, des confusions, voire une méconnaissance complète de ce support. Les enseignants de FLE sont-ils conscients de cet écart culturel ? C'est ce que propose de faire ce mémoire en proposant des pistes pour l'introduction de la bande dessinée en classe par l'approche interculturelle. Cette approche doit permettre aux apprenants non seulement de découvrir (ou redécouvrir) le support mais aussi de renforcer leurs compétences interculturelles par le biais d'échanges et d'interactions entre les apprenants, pour comprendre ce qui se fait ici et ailleurs. Ce mémoire a permis tout d'abord de montrer que son introduction était loin d'être facile, selon le public auquel on s'adresse. L'enseignant peut se retrouver face à des questions ou des situations inattendues. Ensuite, par un système d'emprunt de livre et par un questionnaire thématique, il a montré qu'une partie non négligeable des élèves semble motivé par son utilisation pour l'apprentissage du français, que ce soit en classe ou bien hors de la classe. Enfin, les nombreux échanges interculturels qui ont eu lieu pendant les ateliers ont contribué à développer leur compétence interculturelle sur un sujet peu visible.

Toutefois, loin d'être parfait, de nombreuses remédiations sont possibles pour améliorer les ateliers tels qu'ils ont été présentés dans ce mémoire. Par mon manque d'expérience dans l'enseignement du FLE, la conception et l'animation a été laborieuse. A plusieurs moments, les remarques et questions des apprenants auraient pu être développées pour entrer plus profondément dans la thématique. La gestion du temps et de la distribution de la parole aux élèves amène un certain classicisme dans la chronologie du cours et il est alors difficile de sortir du simple comparatisme culturel au profit d'une véritable approche interculturelle. L'expérience professionnelle peut apporter une meilleure gestion de l'improvisation et de la répartie, une meilleure compréhension des sous-entendus et une meilleure préparation des questions à poser aux apprenants. Quand aux résultats attendus, ils sont difficilement mesurables. Plus de données collectées auraient pu donner des résultats plus convaincants. Toutefois la compétence interculturelle est complexe à évaluer

car c'est une compétence subjective qui ne se développe pas sur un seul cours mais bien tout au long d'une formation par la posture que prend l'enseignant à travers ses questions et par le temps accordé aux interactions inter-apprenants. Comment évaluer alors cette compétence ?

Les résultats modestes apportés par ce mémoire m'encouragent tout de même à poursuivre la recherche sur l'approche interculturelle dans mon futur parcours professionnel, que ce soit pour la bande dessinée ou pour d'autres éléments culturels. Loin de se cantonner aux seules comparaisons culinaires, musicales ou artistiques, l'approche interculturelle peut permettre de mieux comprendre *l'invisible*, ce qui se cache derrière les personnalités des étudiants et leur grille de lecture sur le monde. Le travail de cette compétence ne se limite pas aux apprenants mais m'inclut en tant que formateur. Il m'a permis de prendre conscience de mes biais et de remettre en question mes certitudes et mes croyances sur un monde dont les cultures sont sans cesse mouvantes, changeantes. Sans ce travail autour de l'approche interculturelle avec la bande dessinée, j'aurais probablement rencontré de nombreux écueils pour introduire ce support dans ma salle de classe. A travers cette approche, ce travail peut donc servir de point de départ d'une séquence plus longue avec un suivi à long terme de l'évolution des compétences interculturelles des apprenants.

Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, n.29, p.9-44. En ligne : <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Hachette FLE

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens Pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Dasen, P. (2002). Approches interculturelles : acquis et controverses. Dans : *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p.7-28.

Dupriez, V., Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, n.148, p.145-165.

En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_12.pdf

Guillén Díaz, C. (2007). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE. *Ela. Etudes de linguistiques appliquée*, n.146, p.189-204. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.146.0189>

Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.

Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, n.14, p.120-159. En ligne : <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120>

Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, n.9, p.55-66. En ligne : <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055>

LeRobert. (s.d.). Culture. *Dictionnaire en ligne*. En ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/culture> consulté le 07/05/2022.

Perregaux, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? Dans : *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. P.181-201.

Velázquez Herrera, A., (2015). Diversité pédagogique et culturelle en classe de FLE : Vers une intégration contextualisée de la compétence interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Vol 12-1. En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/407> consulté le 07/05/2022.

Windmüller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. » Leurre ou réalité ? *Giessener Fremdsprachendidaktik :online*. n°4. En ligne : <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/> consulté le 07/05/2022.

Sitographie

GDL (Grand-Duché du Luxembourg). (2020). *Conclure un contrat d'accueil et d'intégration avec l'Etat luxembourgeois*. En ligne : <https://guichet.public.lu/fr/citoyens/immigration/nouveau-resident-luxembourg/arrivee-luxembourg/contrat-accueil-integration.html> consulté le 23/06/2022

GDL (Grand-Duché du Luxembourg). (2021). *Quelles langues parle-t-on au Luxembourg ?* En ligne : <https://luxembourg.public.lu/fr/societe-et-culture/langues/langues-au-luxembourg.html> consulté le 14/04/2022

INL (Institut National des Langues). (2022). *Données statistiques de l'Institut National des Langues*. En ligne : https://www.inl.lu/wp-content/uploads/2014/12/statinl_siteweb_a2020p2021.pdf consulté le 08/06/2021

STATEC (Institut national de la statistique et des études économiques). Population par nationalité. (2011). En ligne : [https://lustrat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CRecensement%20de%20la%20population%23B2%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df\[ds\]=release&df\[id\]=DF_B1106&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=1875%2C&dq=.A](https://lustrat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CRecensement%20de%20la%20population%23B2%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df[ds]=release&df[id]=DF_B1106&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=1875%2C&dq=.A) consulté le 14/04/2022

STATEC (Institut national de la statistique et des études économiques). Population par nationalités détaillées au 1^{er} janvier. (2022). En ligne : [https://lustrat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df\[ds\]=release&df\[id\]=DF_B1113&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=%2C2022&dq=.A](https://lustrat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df[ds]=release&df[id]=DF_B1113&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=%2C2022&dq=.A) consulté le 14/04/2022

Annexes

Annexe 1 – Fiche d’emprunt (bibliothèque).....	76
Annexe 2 – Planche vide à dessiner	77
Annexe 3 – Questionnaire BD	78
Annexe 4 – Planche à reconstituer (support).....	79
Annexe 5 – Planche à reconstituer (vignettes et bulles).....	80
Annexe 6 – Planche à reconstituer (simplifiée)	81
Annexe 7 – Planche à reconstituer en noir et blanc.....	82
Annexe 8 – Planche à reconstituer (textes des bulles)	83
Annexe 9 – Planches à reconstituer (version originale).....	84
Annexe 10 – Questions à poser en groupe.....	88
Annexe 11 – Fiche pédagogique (atelier 1)	89
Annexe 12 – Fiche pédagogique (atelier 2)	93
Annexe 13 – Fiche pédagogique (atelier 3)	98
Annexe 14 – Productions des étudiants (atelier 1)	103
Annexe 15 – Productions des étudiants (atelier 2)	106
Annexe 16 – Réponses au questionnaire (atelier 2).....	111
Annexe 17 – Production des étudiants (atelier 3).....	113
Annexe 18 – Réponses au questionnaire (atelier 3).....	114

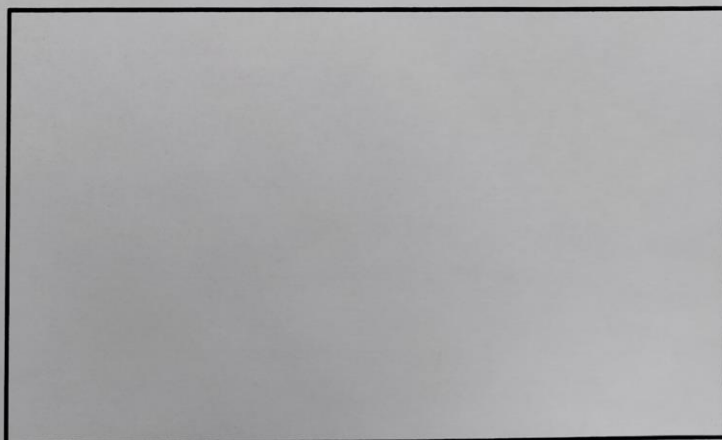
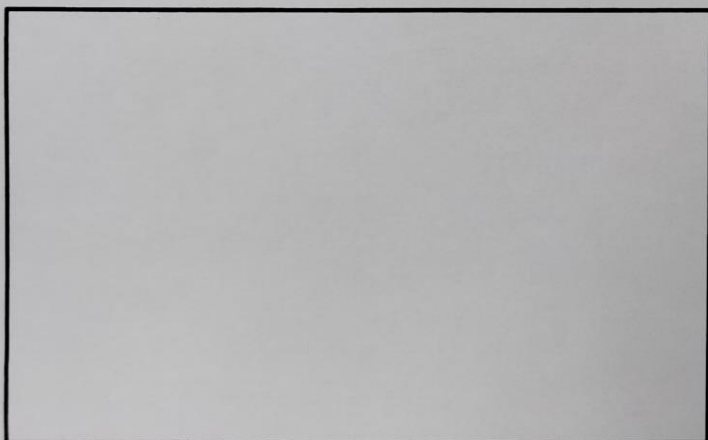
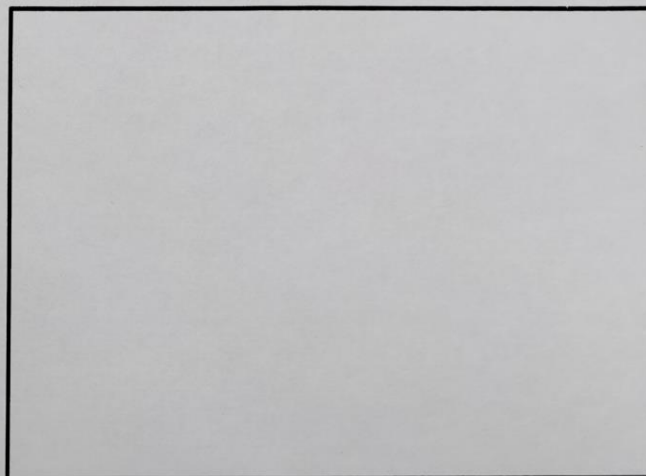
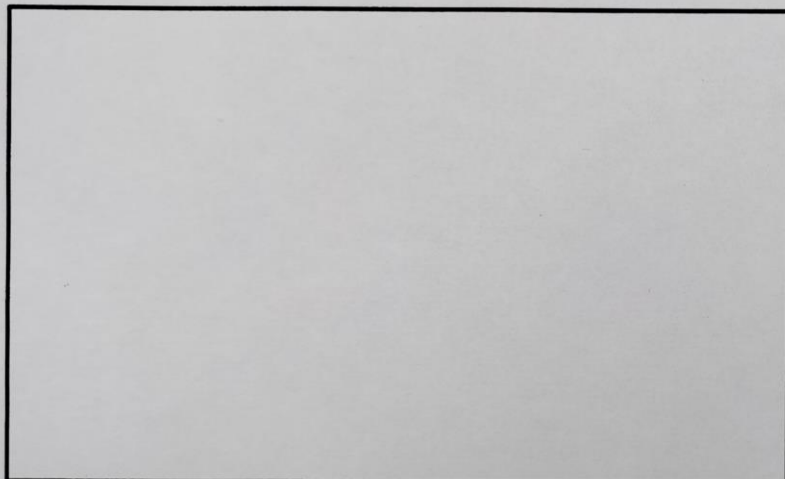
Annexe 1 – Fiche d’emprunt (bibliothèque)

	Date d’emprunt	Prénom	Signature	Date du retour
Aya				
Jojo				
Boule et Bill				
Cédric				
La boîte à musique				
La menace Schtroumpf				
Le Schtroumpfissime				
Studio danse				
Le combat ordinaire				
Petit Poilu				
Les cahiers d’Esther				
Gaston				
Culottées				
Le pingouin volant				
Astérix				

Annexe 2 – Planche vide à dessiner

Prénom :

Ma BD :



Annexe 3 – Questionnaire BD

La BD

Prénom :

Est-ce que tu connaissais la BD avant le cours de français ?

Comment on dit BD (Bande Dessinée) dans ta langue ?

Dans ton pays, les enfants lisent souvent des BD ?

Dans ton pays, les adultes lisent souvent des BD ?

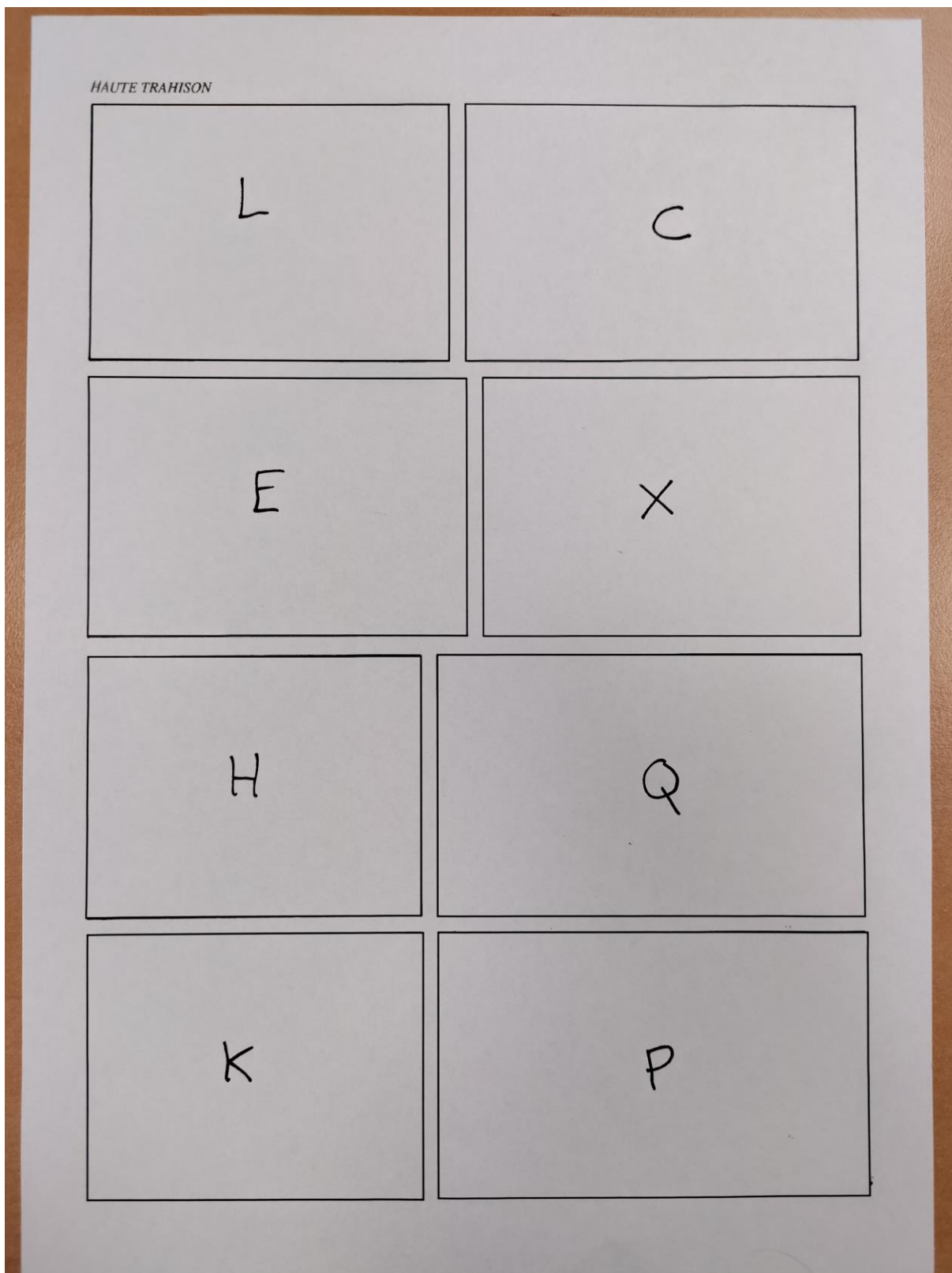
Dans ton pays, est-ce qu'il y a un personnage de BD typique ?

Qu'est-ce que tu lisais quand tu étais petit ?

Tu as déjà lu une BD en français ?

Est-ce que tu aimerais lire des BD pour apprendre le français ?

Annexe 4 – Planche à reconstituer (support)



Annexe 5 – Planche à reconstituer (vignettes et bulles)

T'EN FAIS PAS, BILL, JE RESTERAI PRÈS DE TOI TOUTE LA JOURNÉE...

OH MON DIEU, IL A L'AIR TRÈS MALADE!

PEUX-TOU RESTER? ABANDONNER L'ÉTAT!...

'PAS PU RÉSISTER!... MIAM! SCRONTCH!... OS À MOELLE!...

QUE SE PASSE-T-IL?

HOULÀ LA LA... BILL, TU N'ES PAS BIEN?

INTERRO DE MATHS, HEIN!...

MAIS BIL, C'EST MON CHÉRI.

BILL? QU'EST-CE QUE TU AS??

LE PAUVRE BILL...

C'EST BILL...

TRAITRE!! TU M'AS VENDU POUR UN OS!!

HMMMM! MMM!

ET QUE PENSE LE PAUVRE PETIT MALADE DE CECI?!

NE T'INQUIÈTE PAS, BOULE, ON VA APPELER LE VÉTÉRINAIRE!

7298A

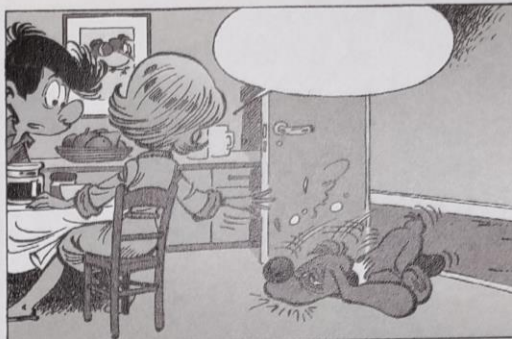
7298B

Annexe 6 – Planche à reconstituer (simplifiée)

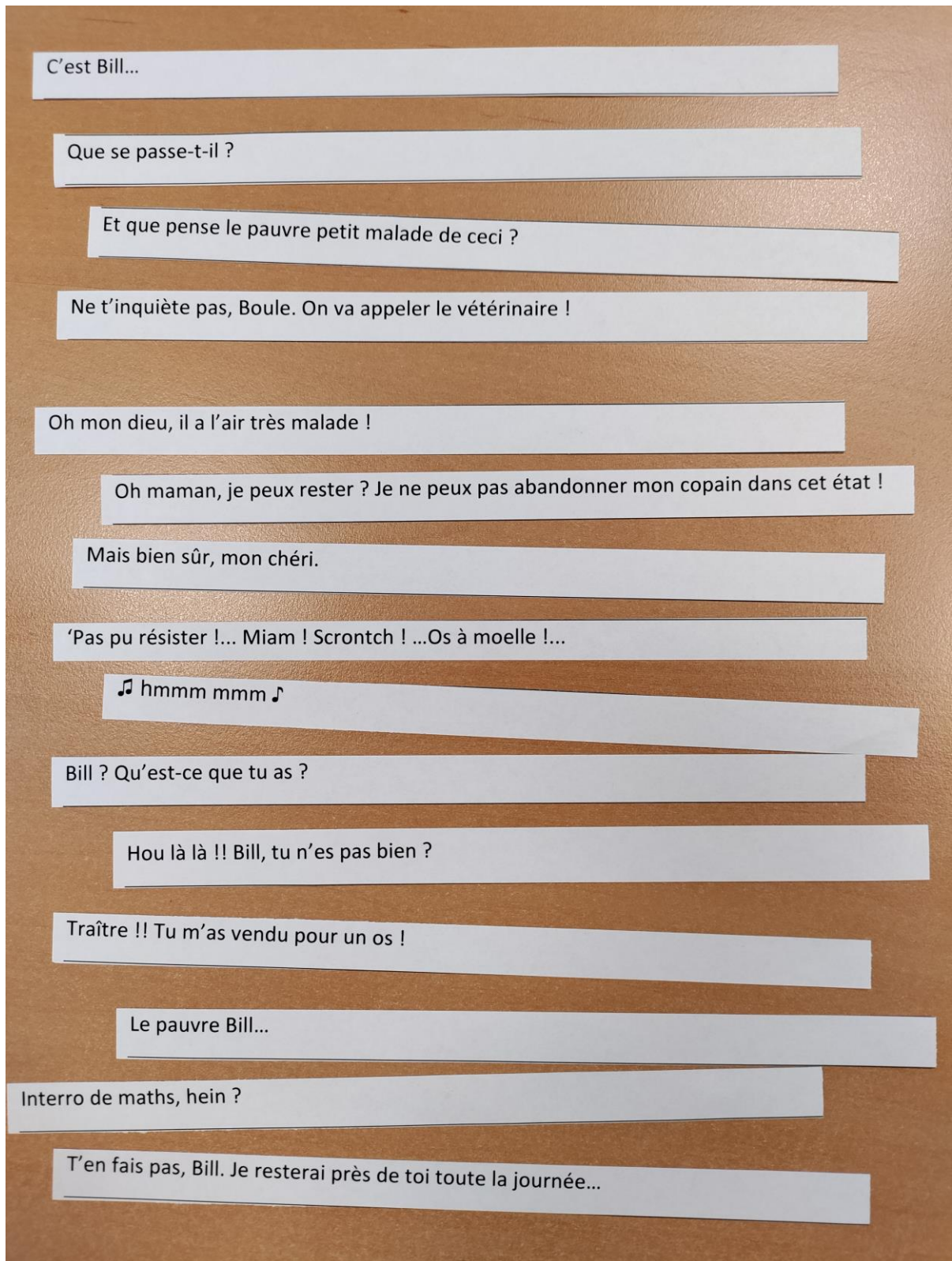


Annexe 7 – Planche à reconstituer en noir et blanc

HAUTE TRAHISON



Annexe 8 – Planche à reconstituer (textes des bulles)



Annexe 9 – Planches à reconstituer (version originale)

Planche 1 (atelier 1,2 et 3)



Planche 2 (atelier 1)



Veys, P., Verron, L. (2009). Mon meilleur ami. Editions Dargaud.

Planche 3 (atelier 1)

DONNE LA PA-PÂTE !



Veys, P., Verron, L. (2009). Mon meilleur ami. Editions Dargaud.

Planche 4 (atelier 1)

M'ACCORDEREZ-VOUS CETTE DANSE ?



Veys, P., Verron, L. (2009). Mon meilleur ami. Editions Dargaud.

Annexe 10 – Questions à poser en groupe



Annexe 11 – Fiche pédagogique (atelier 1)

Contexte et format
Niveau : A2 Cours intensif (8h par semaine à raison de 2h par jour) Atelier proposé à la 81ème heure de la formation Durée de l'atelier : 1h45
Thème culturel
La bande dessinée
Supports
Différentes BD francophones (dont une BD choisie pour la présentation) Des planches de BD découpées et modifiées (activité en groupe)
Matériel
Tableau blanc
Objectifs d'apprentissage
Objectifs socioculturels
- Découvrir un nouveau support : la BD francophone - Comparer l'utilisation de la BD entre différentes cultures / entre soi et les autres apprenants
Compétences langagières mobilisées
- Compréhension orale - Compréhension écrite - Production orale
Objectifs linguistiques
- Vocabulaire autour de la BD (planche, vignette, bulle, etc.)

Déroulement de l'atelier				
Partie 1				
Etapes	Durée	Guidage	Outils/Supports	Modalités de travail
Sensibilisation au support	15mn	Prendre une BD en exemple et demander ce que c'est. Entamer une discussion autour de la BD et de la place dans leur culture à l'aide de questions telles que : « Est-ce que tu as déjà lu des BD ? Quand tu étais petit ? » « Quelle BD ? Dans quelle langue ? » « Est-ce que le personnage en exemple existe dans ta langue ? » « Si oui, comment s'appelle le personnage dans ta langue ? ». Faire écrire au tableau les propositions « Est-ce qu'on lit beaucoup de BD dans ton pays ? Les enfants ? Les adultes ? » « Est-ce que tes enfants lisent des BD aujourd'hui ? Dans quelle langue ? » « Est-ce qu'ils auraient envie de lire une BD en français ? » « Est-ce que tu as déjà lu une BD en français ? Est-ce que tu aurais envie ? »	Une BD « Schtroumpf »	En grand groupe
Explication du support	15mn	Placer plusieurs BD à disposition au centre de la classe et demander aux apprenants d'en choisir une qui les attire. « Pourquoi tu as choisi cette BD ? » (image, couleur, personnages) Interagir avec les apprenants sur leurs choix respectifs Expliquer et donner du vocabulaire autour de ce support (planche, bulle, vignette, personnage, etc.). Expliquer le sens de lecture d'une planche et d'une vignette et comparer éventuellement avec d'autres langues. Demander aux apprenants d'ouvrir à la planche X et de compter le nombre de vignettes et de bulles pour s'approprier le nouveau vocabulaire. Demander de regarder la première vignette et de décrire ce qu'ils y voient.	Une vingtaine de BD francophones différentes	En grand groupe
Découverte et	15mn	Laisser quelques minutes pour découvrir le support et le feuilleter.	La BD choisie	Individuelle

appropriation du support		<p>Demande aux élèves ce que raconte la BD qu'ils ont choisie.</p> <p>« Quelle est l'histoire ? Quels sont les personnages ? Où ça se passe ? »</p> <p>« Est-ce qu'il y a beaucoup de bulles, de textes ? »</p> <p>« Est-ce que c'est pour les enfants ou pour les adultes ? »</p> <p>« Est-ce que ça a l'air difficile ou facile à lire ? »</p> <p>« Est-ce que ça a l'air rigolo ou sérieux ? »</p>	par chaque apprenant	En grand groupe
Partie 2				
Etapes	Durée	Guidage	Outils/Supports	Modalités de travail
Explications des consignes	10mn	<p>Formation de groupes de trinômes (imposés) : association d'élèves ayant des compétences à travailler différentes.</p> <p>Expliquer le but de l'activité : recréer une planche de BD en groupe.</p> <p>Expliquer les consignes : Les élèves vont devoir collaborer pour retrouver les vignettes et les bulles correspondantes à la planche et recréer l'histoire. Chaque membre du groupe se verra faire une tâche différente en fonction de ses difficultés. Faire un exemple avec des élèves pour bien se faire comprendre.</p> <p>Explication des rôles :</p> <p>Elève A : Le dessinateur. Il aura accès à la planche en noir et blanc mais sans dialogues. Il ne connaît que l'ordre des vignettes. Il devra décrire au coloriste les vignettes en noir et blanc pour que celui-ci trouve la vignette colorée correspondante.</p> <p>Elève B : Le coloriste. Il va devoir comprendre les informations données par le dessinateur pour trouver la vignette correspondante à la description puis la donner au scénariste qui confirmera la vignette (grâce à la lettre inscrite derrière chaque vignette et sur la planche)</p> <p>Elève C : Le scénariste. Il va devoir de son côté reconstituer l'histoire de la planche uniquement avec les dialogues découpés en lignes (et non en bulles). En parallèle, il reçoit les vignettes colorées de la part du coloriste et les valide. Cela lui donne des indices pour affiner sa</p>	<p>Dessinateur : Planche en noir et blanc (Annexe 7)</p> <p>Coloriste : Les vignettes en couleur découpées (Annexe 5)</p> <p>Scénariste : Les bulles sous forme de texte (Annexe 8) + Planche (Annexe 4)</p> <p>Tous : Bulles découpées (Annexe 5)</p>	En grand groupe

		<p>reconstitution de l'histoire.</p> <p>En groupe : A la fin, lorsque la planche est reconstituée et l'histoire remise en ordre, en groupe, ils reçoivent les bulles (avec le texte) et doivent les replacer dans les emplacements correspondants. Ils reçoivent à la toute fin, la planche originale pour vérifier leurs réponses.</p>		
Lancement de l'activité	30mn	<p>Vérifier que la consigne est bien comprise. Montrer un exemple avec un groupe. Prendre 4 ou 5 planches d'un même univers. Placer les supports devant chaque élève (en fonction de sa tâche) et lancer l'activité.</p> <p>Accompagner les élèves pendant l'activité, en particulier ceux qui ont des difficultés.</p> <p>Si des groupes finissent avant les autres, ils pourront regarder et aider les autres groupes. Pas de compétition.</p>	<i>idem</i>	En trinôme (un rôle par apprenant)
Mise en commun	10mn	<p>Une fois toutes les planches reconstituées, en grand groupe, elles peuvent être consultées par tous les autres élèves qui peuvent prendre une photo de leur travail collectif.</p>		En grand groupe
Partie 3				
<i>Etapas</i>	<i>Durée</i>	<i>Guidage</i>	<i>Outils/Supports</i>	<i>Modalités de travail</i>
Explication et ouverture de la bibliothèque	5mn	<p>Informers les apprenants qu'ils peuvent emprunter une des BD pour une durée déterminée et expliquer le système de prêt avec la signature à apposer sur la fiche d'emprunt.</p>	Fiche d'emprunt (Annexe 1)	
Travail de prolongement		<p>Distribuer le support et demander de réaliser une BD à partir de la planche vierge mise à disposition. Pas de thème donné. Les élèves sont invités à faire appel à leur imagination.</p>	Planche vierge (Annexe 2)	

Annexe 12 – Fiche pédagogique (atelier 2)

Contexte et format
Niveau : A2+ Cours standard (4h par semaine à raison de 2h par jour) Atelier proposé à la 17ème heure de la formation Durée de l'atelier : 1h45
Thème culturel
La bande dessinée
Supports
Différentes BD francophones (dont une BD choisie pour la présentation) Une planche de BD découpée et modifiée (activité en groupe)
Matériel
Tableau blanc
Objectifs d'apprentissage
Objectifs socioculturels
<ul style="list-style-type: none">- Découvrir un nouveau support : la BD francophone- Comparer l'utilisation de la BD entre différentes cultures / entre soi et les autres apprenants- Découvrir les onomatopées françaises et comparer la représentation des sons dans d'autres langues- L'humour à travers la BD- Les représentations culturelles dans la BD (exemple : la place de l'école)
Compétences langagières mobilisées
<ul style="list-style-type: none">- Compréhension écrite- Production orale
Objectifs linguistiques
<ul style="list-style-type: none">- Vocabulaire autour de la BD (planche, vignette, bulle, etc.)- Onomatopées françaises

Déroulement de l'atelier

<i>Partie 1</i>				
<i>Etapes</i>	<i>Durée</i>	<i>Guidage</i>	<i>Outils/Supports</i>	<i>Modalités de travail</i>
Sensibilisation au support	5mn	Prendre une BD en exemple et demander ce que c'est. Entamer une discussion autour de la BD et de la place dans leur culture à l'aide de questions telles que : « <i>Quand j'étais petit, je lisais beaucoup de BD, et toi ?</i> » « <i>Est-ce que tu as déjà lu des BD ? Quand tu étais petit ? Souvent ?</i> » « <i>Qu'est-ce que tu lisais ? Quelle BD ? Dans quelle langue ?</i> » « <i>Est-ce que le personnage en exemple existe dans ta langue ?</i> » <i>Si oui, comment s'appelle le personnage dans ta langue ?</i> Faire écrire au tableau les propositions.	Une BD « Schtroumpf »	En grand groupe
Découverte et définition du support	10mn	Montrer des livres pour enfants et/ou des captures de dessins animés et demander si c'est une BD ? Pourquoi ? Expliquer la différence avec la BD : projeter une planche de BD exemple au vidéoprojecteur et expliquer en donnant du vocabulaire autour de ce support (album, planche, bulle, vignette, personnage, etc.) + le format typique de la BD grâce au vocabulaire. Expliquer le sens de lecture d'une planche et d'une vignette et comparer éventuellement avec d'autres langues.	Sur Internet ou sur papier : photos de « Tom et Jerry » et de « Personnages Disney » Planche de BD	En grand groupe
Comparaison interculturelle du support	15mn	« <i>A votre avis, est-ce que c'est pour les enfants ou les adultes ? Pourquoi ?</i> » Discuter en fonction des réponses des élèves. « <i>Est-ce qu'on lit beaucoup de BD dans ton pays ? Les enfants ? Les adultes ? Pourquoi ? Est-ce qu'il existe des BD pour adultes ?</i> » « <i>Est-ce que tu lis encore des BD aujourd'hui ? Si oui, dans quelle langue ? Si non, pourquoi ?</i> » « <i>Est-ce que tes enfants lisent des BD aujourd'hui ? Dans quelle langue ?</i> » « <i>Est-ce que tu as déjà lu une BD en français ? Est-ce que tu aurais envie ?</i> »		En grand groupe
Développement	10mn	Reprendre la planche de BD exemple projetée et demander ce que	Planche de BD	En grand groupe

de la thématique		<p>c'est (en désignant les onomatopées) puis écrire au tableau le terme « <i>onomatopée</i> ». Demander ce que c'est, ce que ça signifie.</p> <p>Donner des exemples oraux et écrits (au tableau) en s'inspirant de la planche projetée.</p> <p>« <i>Est-ce que c'est la même chose dans ta langue ?</i> »</p> <p>Comparer la représentation des sons dans d'autres langues.</p> <p>Demander aux apprenants de les inscrire au tableau le cas échéant.</p> <p>Parler du rapport entre la BD et les onomatopées. Pourquoi on les utilise.</p>		
<i>Partie 2</i>				
<i>Etapes</i>	<i>Durée</i>	<i>Guidage</i>	<i>Outils/Supports</i>	<i>Modalités de travail</i>
Explications des consignes	5mn	<p>Dans chaque groupe, un élève est désigné ou se porte volontaire pour décrire la planche aux autres membres du groupe qui doivent collectivement écouter les informations (description de la vignette) et reconstituer une planche avec les vignettes découpées.</p> <p>Tous les groupes possèdent la même planche.</p>	Planches avec vignettes découpées (Annexe 6)	En grand groupe
Lancement de l'activité	15mn	<p>Vérifier que la consigne est bien comprise. Prendre les supports et les placer devant chaque élève et lancer l'activité.</p> <p>Accompagner les élèves pendant l'activité, en particulier ceux qui ont des difficultés.</p>	<i>idem</i>	En petits groupes (trinômes)
Compréhension détaillé du support	10mn	<p>Demander à quatre élèves de jouer les rôles des différents personnages (maman, papa, Boule, Bill) en lisant les bulles respectives.</p> <p>Demander pour le vocabulaire méconnu, puis demander ce qu'il se passe dans la planche.</p> <p>Demander si c'est drôle et pourquoi c'est drôle. Les élèves doivent reformuler avec leurs mots. Essayer de faire deviner à tout le monde le ressort comique sur la dernière vignette (et non pas l'avant-dernière).</p>	Planche BD originale (Annexe 9)	En grand groupe

Extrapolation sur le thème abordé dans la planche : l'école buissonnière	5mn	<p>Quand le ressort sur la dernière vignette est compris, c'est l'occasion d'extrapoler sur le thème de l'école en donnant le vocabulaire adéquat (interro, sécher les cours, faire semblant). Demander si tout le monde a été à l'école. « <i>Quand vous étiez petit, est-ce que vous aimiez l'école ou non ?</i> » « <i>Est-ce que vous séchiez les cours ? Est-ce que c'était possible ? Interdit ?</i> » Demander s'il y avait des stratégies pour sécher l'école, comme dans la planche.</p>		En grand groupe
Partie 3				
Etapes	Durée	Guidage	Outils/Supports	Modalités de travail
Appropriation du support	10mn	<p>Placer plusieurs BD à disposition au centre de la classe et demander aux apprenants d'en choisir une qui les attire et mentionner l'emprunt ultérieur.</p> <p>Laisser quelques minutes pour découvrir le support et le feuilleter. Demande aux élèves ce que raconte la BD qu'ils ont choisie. « <i>Quelle est l'histoire ? Quels sont les personnages ? Où ça se passe ?</i> » « <i>Est-ce qu'il y a beaucoup de bulles, de textes ?</i> » « <i>Est-ce que c'est pour les enfants ou pour les adultes ?</i> » « <i>Est-ce que ça a l'air difficile ou facile à lire ?</i> » « <i>Est-ce que ça a l'air rigolo ou sérieux ?</i> »</p>	<p>Une vingtaine de BD francophones différentes</p> <p>La BD choisie par chaque apprenant</p>	<p>Individuelle</p> <p>En grand groupe</p>
Discussions autour de la thématique	15mn	<p>Distribuer une pioche de cartes avec des questions à poser en petits groupes autour de la BD et du lien entre le support et leur culture. Passer entre les tables et interagir avec les élèves, faire évoluer les questions, poser d'autres questions.</p>	Pioche de cartes (Annexe 10)	En petits groupes
Explication et ouverture de la bibliothèque	5mn	<p>Informers les apprenants qu'ils peuvent dès maintenant emprunter une des BD pour une durée déterminée et expliquer le système de prêt avec la signature à apposer sur la fiche d'emprunt.</p>	Fiche d'emprunt (Annexe 1)	

Travail de prolongement		Expliquer et distribuer les travaux de prolongement et demander de remplir le questionnaire puis de réaliser à la maison une BD à partir de la planche vierge (4 vignettes). Pas de thème donné. Les élèves sont invités à faire appel à leur imagination.	Questionnaire sur la BD (Annexe 3) Planche vierge (Annexe 2)	

Annexe 13 – Fiche pédagogique (atelier 3)

Contexte et format
Niveau : A2 Cours standard (8h par semaine à raison de 2h par jour) Atelier proposé à la 61ème heure de la formation Durée de l'atelier : 1h45
Thème culturel
La bande dessinée
Supports
Différentes BD francophones (dont une BD choisie pour la présentation) Une planche de BD découpée et modifiée (activité en groupe)
Matériel
Tableau blanc
Objectifs d'apprentissage
Objectifs socioculturels
<ul style="list-style-type: none">- Découvrir un nouveau support : la BD francophone- Comparer l'utilisation de la BD entre différentes cultures / entre soi et les autres apprenants- Découvrir les onomatopées françaises et comparer la représentation des sons dans d'autres langues- L'humour à travers la BD- Les représentations culturelles dans la BD (exemple : la place de l'école)
Compétences langagières mobilisées
<ul style="list-style-type: none">- Compréhension écrite- Production orale
Objectifs linguistiques
<ul style="list-style-type: none">- Vocabulaire autour de la BD (planche, vignette, bulle, etc.)- Onomatopées françaises

Déroulement de l'atelier

Partie 1				
Etapes	Durée	Guidage	Outils/Supports	Modalités de travail
Sensibilisation au support	5mn	Prendre une BD en exemple et demander ce que c'est. Entamer une discussion autour de la BD et de la place dans leur culture à l'aide de questions telles que : « Quand j'étais petit, je lisais beaucoup de BD, et toi ? » « Est-ce que tu as déjà lu des BD ? Quand tu étais petit ? Souvent ? » « Qu'est-ce que tu lisais ? Quelle BD ? Dans quelle langue ? » « Est-ce que le personnage en exemple existe dans ta langue ? » Si oui, comment s'appelle le personnage dans ta langue ? Faire écrire au tableau les propositions.	Une BD « Schtroumpf »	En grand groupe
Découverte et définition du support	10mn	Montrer des livres pour enfants et/ou des captures de dessins animés et demander si c'est une BD ? Pourquoi ? Expliquer la différence avec la BD : projeter une planche de BD exemple au vidéoprojecteur et expliquer en donnant du vocabulaire autour de ce support (album, planche, bulle, vignette, personnage, etc.) + le format typique de la BD grâce au vocabulaire. Expliquer le sens de lecture d'une planche et d'une vignette et comparer éventuellement avec d'autres langues.	Sur Internet ou sur papier : photos de « Tom et Jerry » et de « Personnages Disney » Planche de BD	En grand groupe
Comparaison interculturelle du support	15mn	« A votre avis, est-ce que c'est pour les enfants ou les adultes ? Pourquoi ? » Discuter en fonction des réponses des élèves. « Est-ce qu'on lit beaucoup de BD dans ton pays ? Les enfants ? Les adultes ? Pourquoi ? Est-ce qu'il existe des BD pour adultes ? » « Est-ce que tu lis encore des BD aujourd'hui ? Si oui, dans quelle langue ? Si non, pourquoi ? » « Est-ce que tes enfants lisent des BD aujourd'hui ? Dans quelle langue ? » « Est-ce que tu as déjà lu une BD en français ? Est-ce que tu aurais envie ? »		En grand groupe
Développement	10mn	Reprendre la planche de BD exemple projetée et demander ce que	Planche de BD	En grand groupe

de la thématique		<p>c'est (en désignant les onomatopées) puis écrire au tableau le terme « <i>onomatopée</i> ». Demander ce que c'est, ce que ça signifie.</p> <p>Donner des exemples oraux et écrits (au tableau) en s'inspirant de la planche projetée.</p> <p>« <i>Est-ce que c'est la même chose dans ta langue ?</i> »</p> <p>Comparer la représentation des sons dans d'autres langues.</p> <p>Demander aux apprenants de les inscrire au tableau le cas échéant.</p> <p>Parler du rapport entre la BD et les onomatopées. Pourquoi on les utilise.</p>		
Partie 2				
Etapes	Durée	Guidage	Outils/Supports	Modalités de travail
Explications des consignes	5mn	<p>Dans chaque groupe, un élève est désigné ou se porte volontaire pour décrire la planche aux autres membres du groupe qui doivent collectivement écouter les informations (description de la vignette) et reconstituer une planche avec les vignettes découpées.</p> <p>Tous les groupes possèdent la même planche.</p>	Planches avec vignettes découpées (Annexe 6)	En grand groupe
Lancement de l'activité	15mn	<p>Vérifier que la consigne est bien comprise. Prendre les supports et les placer devant chaque élève et lancer l'activité.</p> <p>Accompagner les élèves pendant l'activité, en particulier ceux qui ont des difficultés.</p>	<i>idem</i>	En petits groupes (trinômes)
Compréhension détaillé du support	10mn	<p>Demander à quatre élèves de jouer les rôles des différents personnages (maman, papa, Boule, Bill) en lisant les bulles respectives.</p> <p>Demander pour le vocabulaire méconnu, puis demander ce qu'il se passe dans la planche.</p> <p>Demander si c'est drôle et pourquoi c'est drôle. Les élèves doivent reformuler avec leurs mots. Essayer de faire deviner à tout le monde le ressort comique sur la dernière vignette (et non pas l'avant-dernière).</p>	Planche BD originale (Annexe 9)	En grand groupe

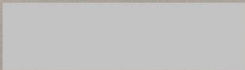
Extrapolation sur le thème abordé dans la planche : l'école buissonnière	5mn	<p>Quand le ressort sur la dernière vignette est compris, c'est l'occasion d'extrapoler sur le thème de l'école en donnant le vocabulaire adéquat (interro, sécher les cours, faire semblant). Demander si tout le monde a été à l'école. « <i>Quand vous étiez petit, est-ce que vous aimiez l'école ou non ?</i> » « <i>Est-ce que vous séchiez les cours ? Est-ce que c'était possible ? Interdit ?</i> » Demander s'il y avait des stratégies pour sécher l'école, comme dans la planche.</p>		En grand groupe
Partie 3				
Etapes	Durée	Guidage	Outils/Supports	Modalités de travail
Appropriation du support	10mn	<p>Placer plusieurs BD à disposition au centre de la classe et demander aux apprenants d'en choisir une qui les attire et mentionner l'emprunt ultérieur.</p> <p>Laisser quelques minutes pour découvrir le support et le feuilleter. Demande aux élèves ce que raconte la BD qu'ils ont choisie. « <i>Quelle est l'histoire ? Quels sont les personnages ? Où ça se passe ?</i> » « <i>Est-ce qu'il y a beaucoup de bulles, de textes ?</i> » « <i>Est-ce que c'est pour les enfants ou pour les adultes ?</i> » « <i>Est-ce que ça a l'air difficile ou facile à lire ?</i> » « <i>Est-ce que ça a l'air rigolo ou sérieux ?</i> »</p>	<p>Une vingtaine de BD francophones différentes</p> <p>Fiche d'emprunt (Annexe 1)</p>	En grand groupe
Discussions autour de la thématique	15mn	<p>Distribuer une pioche de cartes avec des questions à poser en petits groupes autour de la BD et du lien entre le support et leur culture. Passer entre les tables et interagir avec les élèves, faire évoluer les questions, poser d'autres questions.</p>	La BD choisie par chaque apprenant	Individuelle En grand groupe
Explication et ouverture de la bibliothèque	5mn	<p>Informers les apprenants qu'ils peuvent dès maintenant emprunter une des BD pour une durée déterminée et expliquer le système de prêt avec la signature à apposer sur la fiche d'emprunt.</p>	Pioche de cartes (Annexe 10)	En petits groupes

			Questionnaire sur la BD (Annexe 3)	En grand groupe
Travail de prolongement		Expliquer et distribuer les travaux de prolongement et demander de remplir le questionnaire puis de réaliser à la maison une BD à partir de la planche vierge (4 vignettes). Pas de thème donné. Les élèves sont invités à faire appel à leur imagination.	Planche vierge (Annexe 2)	Individuelle

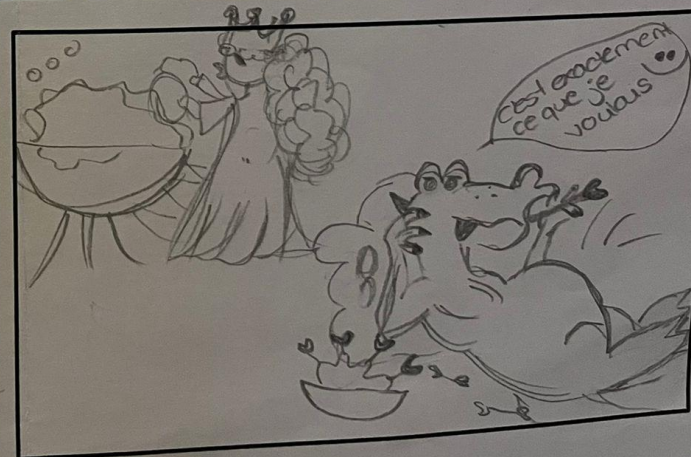
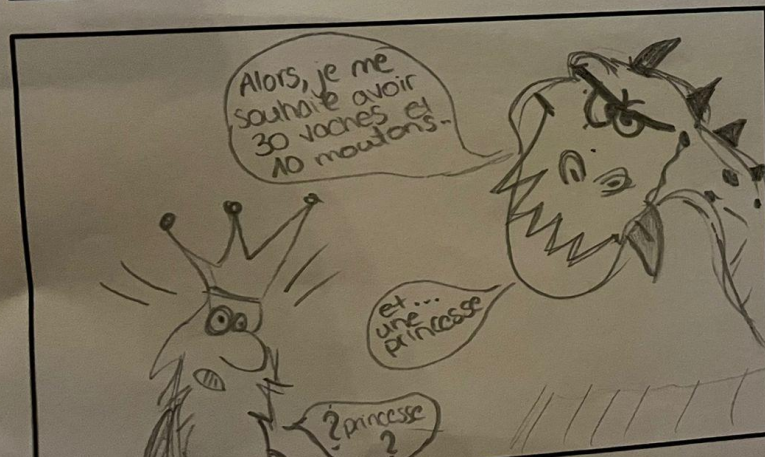
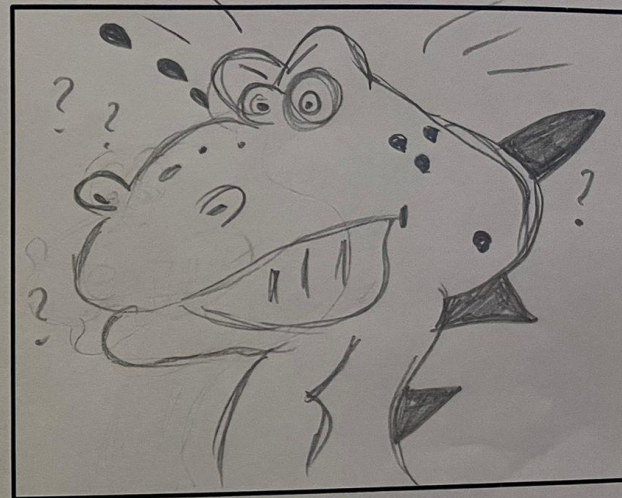
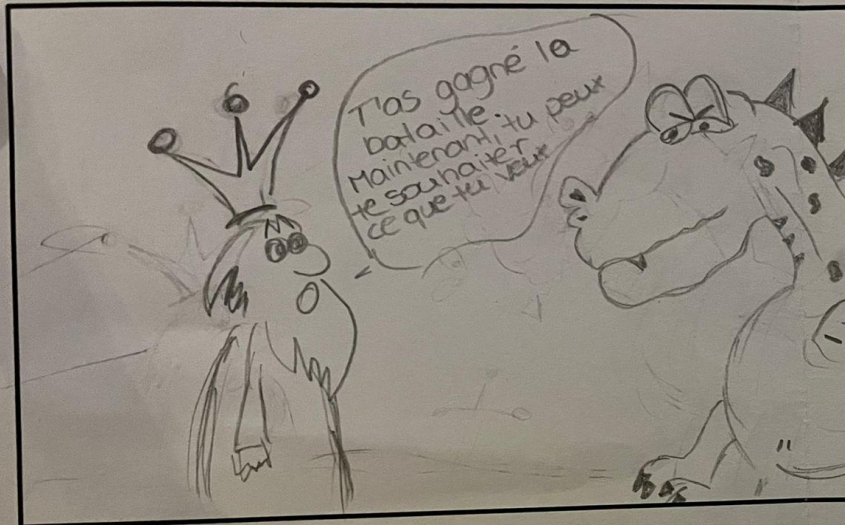
Annexe 14 – Productions des étudiants (atelier 1)

Dessin A

Prénom :



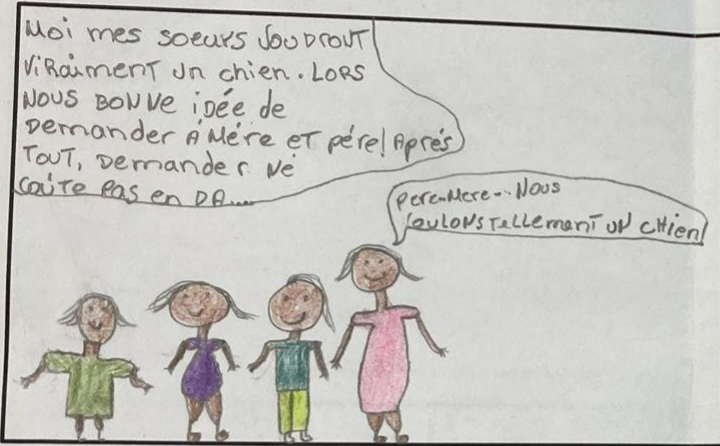
Ma BD : un souhait



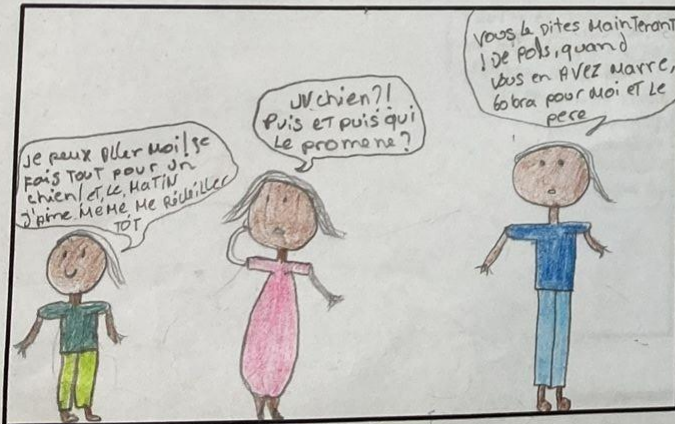
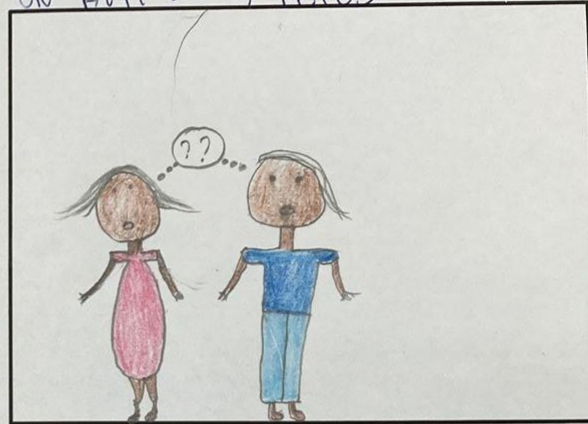
Dessin B

Prénom : [redacted]

Ma BD :



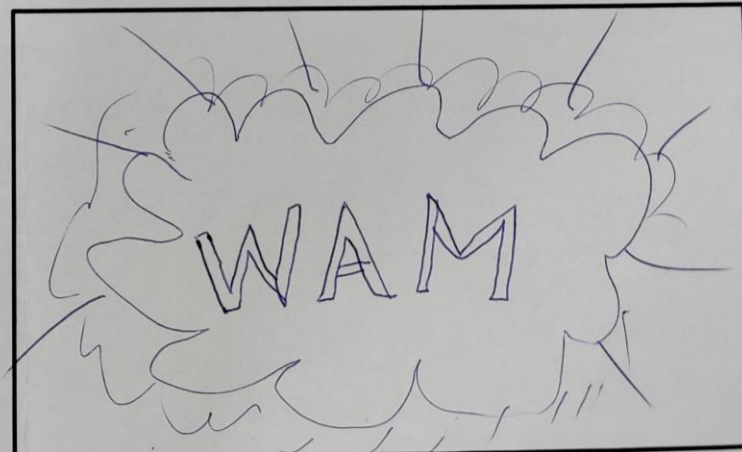
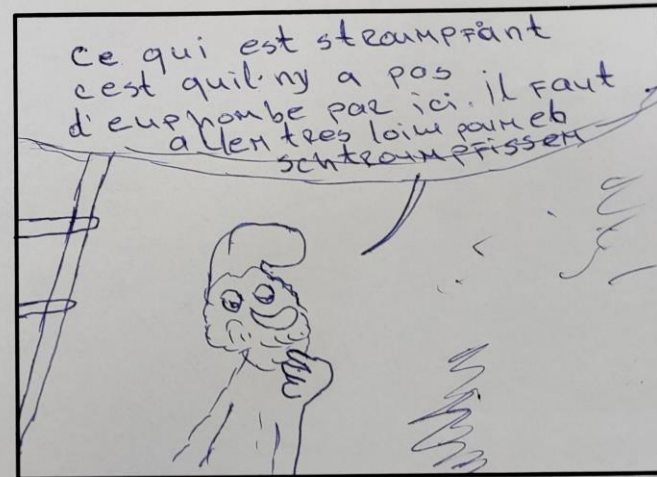
ON AMI DE 4 POTUS



Dessin C

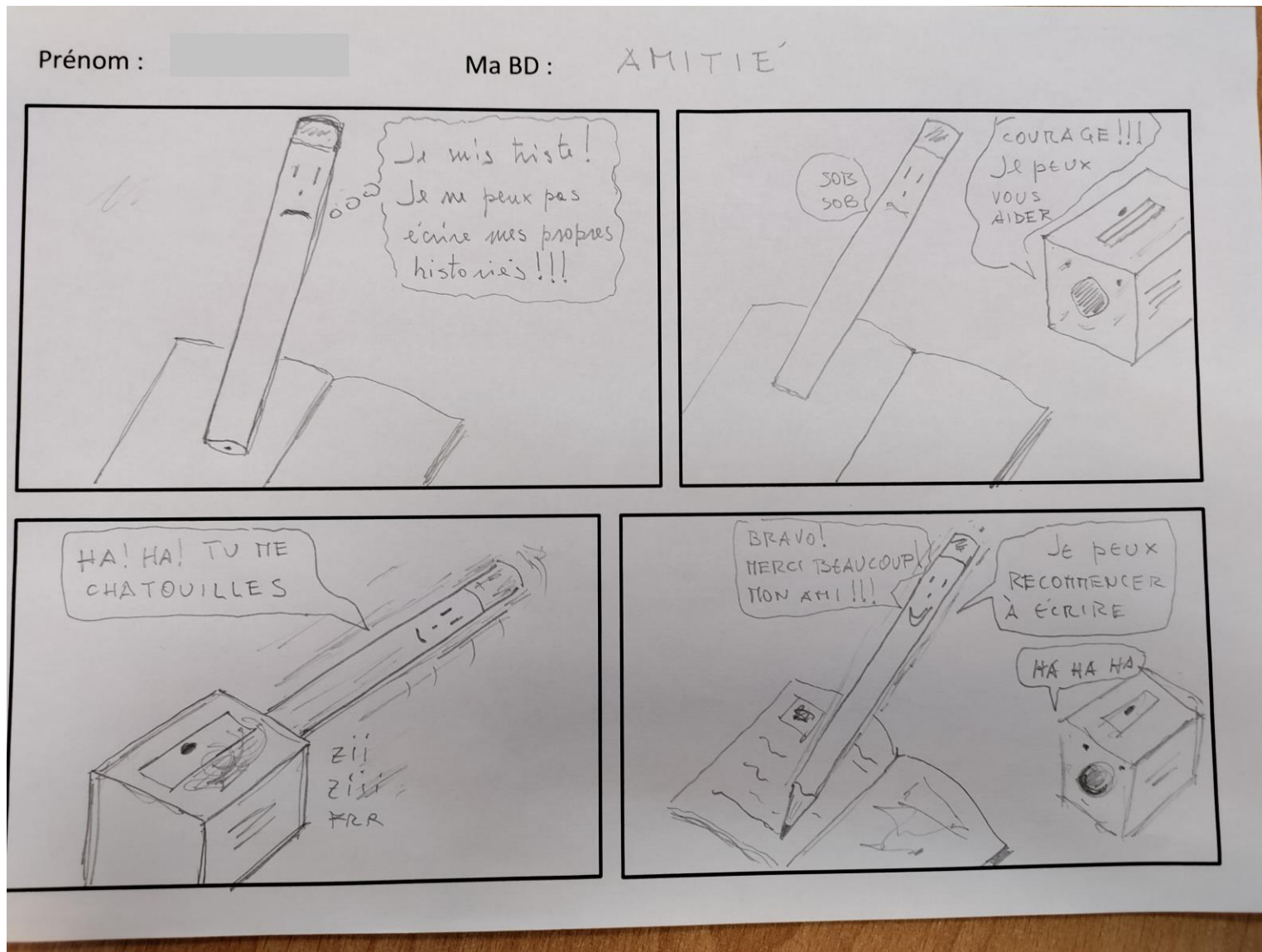
Prénom :

Ma BD: LES SCHRUMPFISSIME



Annexe 15 – Productions des étudiants (atelier 2)

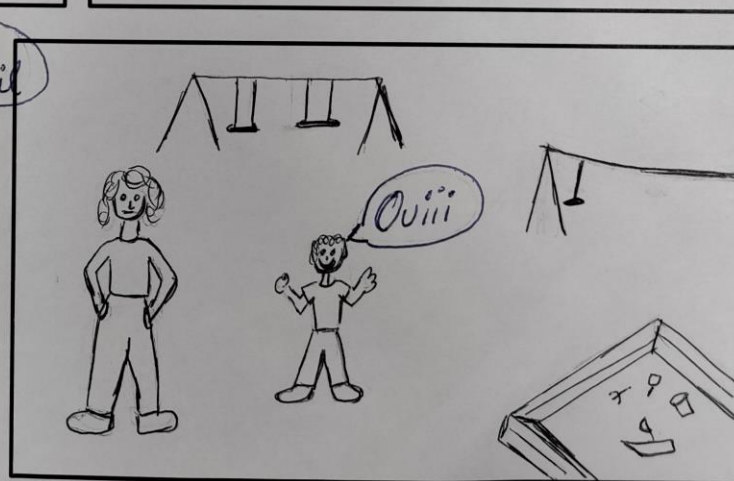
Dessin A



Dessin B

Prénom :

Ma BD : *La vie de la mère !*



Dessin C

Prénom : _____ Ma BD : Chacha Chauthary et déguisement

The comic strip consists of four panels. The first panel shows Chacha Chauthary and a woman. Annotations include: 'd2 apportez-moi un mouchoir en papier pour essuyer ma transpiration' (bring me a paper napkin to wipe my perspiration), 'd4 oui, je vais commencer à transpirer quand je vois votre facture d'achat' (yes, I will start sweating when I see your purchase bill), and 'd3'. The second panel contains the text: 'Fais moi savoir si tu veux quelque chose transpirer en hiver?' (let me know if you want to sweat in winter?). The third panel shows Sabu and Chacha Chauthary. An annotation says: 'd-1 prendre soin de la maison "Sabu"' (take care of the house "Sabu"). The fourth panel is a text box titled 'LES PERSONNAGES' (THE CHARACTERS) with a list: 1) Chacha Chauthary, 2) Femme de Chacha Chauthary, 3) Sabu - le meilleur ami de Chacha, 4) Tim (voleur) (thief), 5) Tam (voleur) (thief). A small number '1' is written in the bottom right corner of the page.

Annotations in the first panel:
d2 apportez-moi un mouchoir en papier pour essuyer ma transpiration
d4 oui, je vais commencer à transpirer quand je vois votre facture d'achat
d3

Text in the second panel:
Fais moi savoir si tu veux quelque chose transpirer en hiver?

Annotation in the third panel:
d-1 prendre soin de la maison "Sabu"

Text in the fourth panel:
Sabu est le meilleur ami de Chacha

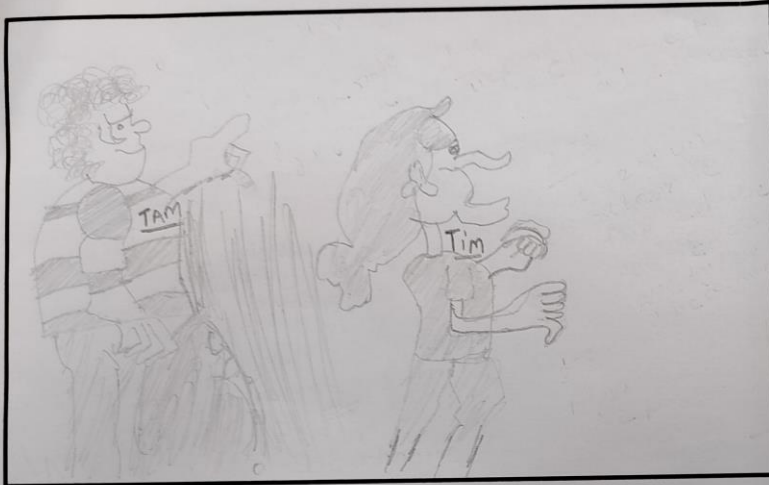
LES PERSONNAGES

- 1) Chacha Chauthary
- 2) Femme de Chacha Chauthary
- 3) Sabu - le meilleur ami de Chacha
- 4) Tim (voleur)
- 5) Tam (voleur)

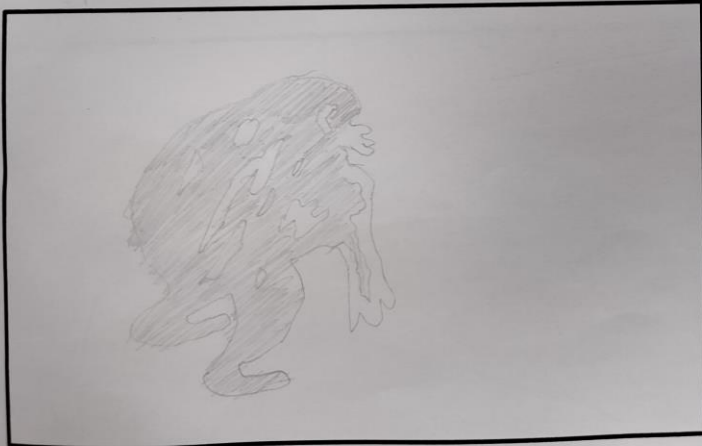
1

Prénom :

Ma BD : Chacha Chauthary et déguisement



d-1 Chacha est seul à la maison. (Tim)
d-2 Je vais aller le tuer. (Tam)
d-3 tu es un acteur de flop de théâtre. (Tim)
Qu'est-ce que tu peux faire à Chacha.
d-4 J'ai la robe du gorille. (Tam)
d-5 Je deviendrai un gorille et
apparaîtrai devant lui. (Tam)
d-6 Alors que va-t-il se passer. (Tim)
d-7 il aura peur et fera un arrêt cardiaque. (Tam)
d-8 fais-le et prouve que tu es un
bon acteur. (Tim)

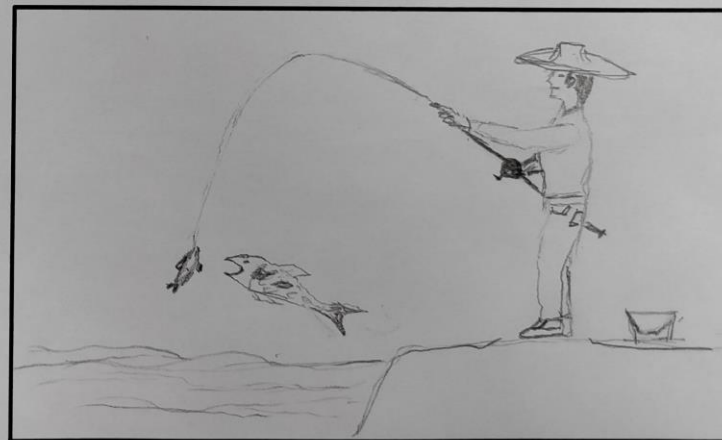


d-9
Wow tu ressembles vraiment à un gorille. (Tim)
d-10 maintenant regarde-moi le faire. (Tam)

Dessin D

Prénom :

Ma BD :



Annexe 16 – Réponses au questionnaire (atelier 2)

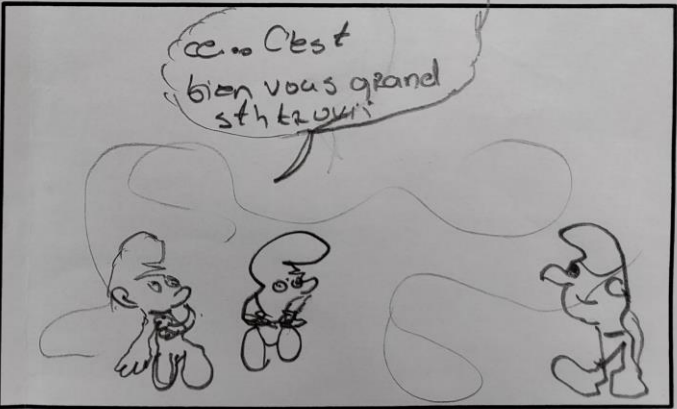
Est-ce que tu connaissais la BD avant le cours de français ?	
Colombienne (38) :	Oui
Bulgare (47) :	Oui
Panaméenne (44) :	Le nom, je ne l'ai pas connu, mais quand j'étais petite ma mère avait beaucoup de BD à la maison
Brésilienne (31) :	Oui
Syrien (40) :	Non
Iranienne (39) :	Oui
Indienne (31) :	Oui, je connaissais
Italien (62) :	Oui, je les connaissais
Capverdienne :	Oui, je connais la BD avant le cours de français
Comment on dit BD (Bande Dessinée) dans ta langue ?	
Colombienne (38) :	Historietas, caricaturas
Bulgare (47) :	Комикс (comics)
Panaméenne (44) :	Ils s'appellent Historietas
Brésilienne (31) :	S'appelle Gibi
Syrien (40) :	Ma langue je ne sais pas je sais en arabe ils appellent ça la caricature
Iranienne (39) :	Ketabhaye mosaver = livres d'images
Indienne (31) :	Dans ma langue ça s'appelle une bande dessinée
Italien (62) :	Fumetto
Capverdienne :	Banda desenhada
Dans ton pays, les enfants lisent souvent des BD ?	
Colombienne (38) :	Je pense pas beaucoup
Bulgare (47) :	Oui
Panaméenne (44) :	Non, ils lisent histoires et récits
Brésilienne (31) :	Oui, dans le passé
Syrien (40) :	Rarement
Iranienne (39) :	Je ne sais pas
Indienne (31) :	Oui, parfois
Italien (62) :	Oui
Capverdienne :	Non
Dans ton pays, les adultes lisent souvent des BD ?	
Colombienne (38) :	Oui, Condorito (Chili)
Bulgare (47) :	Non
Panaméenne (44) :	Non, ils lisent les journals
Brésilienne (31) :	Certains lisent
Syrien (40) :	Oui quand ils lisent les journaux et les magazines
Iranienne (39) :	Bien sûr, parfois
Indienne (31) :	Oui, parfois
Italien (62) :	Rarement
Capverdienne :	Non
Dans ton pays, est-ce qu'il y a un personnage de BD typique ?	
Colombienne (38) :	Nieves
Bulgare (47) :	Oui, il s'appelle Darko
Panaméenne (44) :	Non, il n'y a pas
Brésilienne (31) :	Oui, « A turma da Mônica »
Syrien (40) :	Je ne sais pas

Iranienne (39) :	Oui
Indienne (31) :	Oui, dans mon pays, il y a un personnage de BD typique s'appelle Chacha Chaudhary and Sabu
Italien (62) :	Dylan Dog
Capverdienne :	Non
Tu as déjà lu une BD en français ?	
Colombienne (38) :	Non
Bulgare (47) :	Oui
Panaméenne (44) :	Oui, je lis les BD dans le journal
Brésilienne (31) :	Non
Syrien (40) :	Oui
Iranienne (39) :	Quelques pages
Indienne (31) :	Non
Italien (62) :	Non, je ne l'ai pas encore lu
Capverdienne :	Oui
Qu'est-ce que tu lisais quand tu étais petit ?	
Colombienne (38) :	Inuyasha, Ranma 1/2 ... manga, condorito
Bulgare (47) :	Oui
Panaméenne (44) :	Oui, dans mon pays, je lisais Memín Pinguín, Mickey, Mafalda et Condorito
Brésilienne (31) :	Je lis des BD et des histoires
Syrien (40) :	Quand en période scolaire
Iranienne (39) :	Livres de l'école, quelques romans
Indienne (31) :	Je lisais Chacha Chaudhary and Sabu
Italien (62) :	Je lisais enfant Tex Willer
Capverdienne :	Je lisais BD de Turma da Monica
Est-ce que tu aimerais lire des BD pour apprendre le français ?	
Colombienne (38) :	Oui, la comédie
Bulgare (47) :	Oui
Panaméenne (44) :	Après de le cours, je comprend un peu plus mieux la BD et maintenant je pense que c'est un bonne façon d'apprendre
Brésilienne (31) :	Oui
Syrien (40) :	Peut-être
Iranienne (39) :	Oui, bien sûr
Indienne (31) :	Oui, bien sûr
Italien (62) :	Gaston ! est très beau
Capverdienne :	Oui

Annexe 17 – Production des étudiants (atelier 3)

Prénom :

Ma BD :



Annexe 18 – Réponses au questionnaire (atelier 3)

Est-ce que tu connaissais la BD avant le cours de français ?	
Serbe (45) :	Oui je connaissais la BD
Syrien (34) :	Luxembourg non mais en Syria
Comment on dit BD (Bande Dessinée) dans ta langue ?	
Serbe (45) :	Oui Štrumfovi
Syrien (34) :	Il son nom (Krakter)
Dans ton pays, les enfants lisent souvent des BD ?	
Serbe (45) :	Petit oui
Syrien (34) :	Oui mais il n'y en a pas
Dans ton pays, les adultes lisent souvent des BD ?	
Serbe (45) :	No
Syrien (34) :	Non
Dans ton pays, est-ce qu'il y a un personnage de BD typique ?	
Serbe (45) :	No
Syrien (34) :	Oui il y a des personnage typique
Tu as déjà lu une BD en français ?	
Serbe (45) :	No
Syrien (34) :	Non c'est la première fois
Qu'est-ce que tu lisais quand tu étais petit ?	
Serbe (45) :	Posce que j'ai adoré tous les desines animés
Syrien (34) :	Je n'ai jamais lu de BD comme ici en Luxembourg
Est-ce que tu aimerais lire des BD pour apprendre le français ?	
Serbe (45) :	Oui oui
Syrien (34) :	Oui c'est utile

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire	6
Introduction	7
Partie 1. Cadrage théorique	9
Partie 2. Présentation du contexte et du projet	23
Partie 3. Déroulement des ateliers et analyse des résultats	39
Conclusion.....	71
Bibliographie.....	73
Sitographie	74
Annexes.....	75
Table des matières	115

MOTS-CLÉS : français langue étrangère, approche interculturelle, hétérogénéité, public migrant, bande dessinée

RÉSUMÉ

Ce mémoire propose une aide pédagogique à destination des formateurs qui souhaiteraient introduire la bande dessinée en classe. Loin d'être un support universel, l'approche interculturelle présentée ici doit permettre de découvrir et de comprendre les liens existants ou inexistantes entre la BD et les apprenants en les faisant échanger en vue d'une intercompréhension et d'un enrichissement mutuel de leurs expériences et de leurs connaissances. Ce mémoire décrit l'élaboration et l'animation de trois ateliers réalisés auprès de trois publics migrants de niveau A2/A2+ ainsi que les difficultés que peut présenter pour le formateur la présentation et la description de la bande dessinée dans ce contexte. En outre, l'analyse effectuée sur ces ateliers tente de valider la réussite des objectifs attendus par l'approche interculturelle et essaie également d'apporter des éléments de compréhension sur les questions et les remarques des élèves.

KEYWORDS : French as a foreign language, intercultural approach, heterogeneity, migrants, comic book

ABSTRACT

This master's thesis proposes a pedagogical aid for language teachers who wish to introduce comic books in the classroom. Far from being an universal medium, the intercultural approach, presented here, should allow to find out and understand the existing or non-existing links between comics and learners by making them exchange with a view to an intercomprehension and a mutual enrichment of their experiences and knowledge. This paper describes the development and facilitation of three workshops conducted with three migrant audiences at the A2/A2+ level, as well as the difficulties that the teacher may face in presenting and describing comics in this context. In addition, the analysis carried out on these workshops attempts to verify the success of the objectives expected by the intercultural approach and also tries to provide elements of understanding on the questions and remarks made by the students.