



HAL
open science

Encourager l'immersion socioculturelle en contexte homoglotte : le cas d'un public de scientifiques d'un laboratoire de recherche de Montpellier

Mégane Miquel

► **To cite this version:**

Mégane Miquel. Encourager l'immersion socioculturelle en contexte homoglotte : le cas d'un public de scientifiques d'un laboratoire de recherche de Montpellier. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04262633

HAL Id: dumas-04262633

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04262633>

Submitted on 27 Oct 2023

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.



Encourager l'immersion socioculturelle en contexte homoglotte : le cas d'un public de scientifiques d'un laboratoire de recherche de Montpellier

**Mégane
MIQUEL**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 27 crédits
Parcours : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2022-2023

Encourager l'immersion socioculturelle en contexte homoglotte : le cas d'un public de scientifiques d'un laboratoire de recherche de Montpellier

**Mégane
MIQUEL**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 27 crédits
Parcours : Français Langue Etrangère, orientation professionnelle

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je souhaite remercier Cécile pour m'avoir accueillie au sein du laboratoire d'Informatique, Robotique et Microélectronique de Montpellier dans le cadre de mon stage de Master 2 en didactique des langues, parcours Français Langue Etrangère. Sa gentillesse, sa disponibilité et sa confiance m'ont permis d'enseigner dans les meilleures conditions possibles. La liberté et la confiance qu'elle m'a données m'ont aidée à mettre en place un projet pédagogique, qui je l'espère, aura été bénéfique aux apprenants de ma classe.

Je remercie également ma directrice de mémoire, Catherine Muller, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et ses relectures constructives tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Un grand merci à tous les enseignants du master pour nous avoir fourni un précieux matériel pédagogique et de nombreuses recommandations grâce auxquels j'ai pu acquérir de nouvelles compétences et approfondir mes connaissances dans le domaine de la didactique des langues et plus particulièrement celui du Français Langue Etrangère.

Enfin, les mots me manquent pour exprimer toute la gratitude que je ressens envers mon mari dont les encouragements et le soutien sans faille m'ont portée durant ces quatre mois d'enseignement et pendant la rédaction de ce mémoire.

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 : MEGANE

NOM : MIQUEL

DATE : 13/07/2023

Sommaire

INTRODUCTION	6
PARTIE 1 - LE CONTEXTE DE STAGE	7
Chapitre 1. Le Laboratoire d'Informatique, Robotique et Microélectronique de Montpellier (LIRMM)	8
1.1 Contexte général	8
1.2. Contexte humain	9
1.3 Contexte pédagogique	10
PARTIE 2 - LE CADRAGE THEORIQUE	14
Chapitre 2. Les représentations sociales	15
2.1 Les notions de stéréotypes et de préjugés	15
2.2 Représentations des langues et imaginaire linguistique	16
2.3 Complexifier les représentations et relativiser les généralisations	20
Chapitre 3. La prise de conscience interculturelle	23
3.1 Langue et culture	23
3.2 Le savoir socioculturel	25
3.3 La compétence sociolinguistique : définitions	26
3.4 La compétence interculturelle et la notion d'universel-singulier	27
PARTIE 3 - LES CHOIX METHODOLOGIQUES	29
Chapitre 4. La démarche mise en œuvre pour conduire le projet pédagogique	30
4.1 Questionnaires, entretiens individuels et test d'association de mots	30
4.2 Le journal d'étonnement	32
4.3 Les ateliers culturels	35
4.4 Le café des langues	37
4.5 L'analyse des données	41
PARTIE 4 - ANALYSES DU CORPUS, STRATEGIES ET BILAN	44
Chapitre 5. Analyse des motivations, des besoins et des représentations sociales des apprenants	45
5.1 Analyse des motivations des apprenants	45
5.2 Analyses des besoins des apprenants	47
5.3 Analyses des représentations sociales	48
Chapitre 6. Les freins à l'immersion socioculturelle des apprenants	54
6.1 Une immersion socioculturelle vraisemblablement faible	54
6.2 État des lieux des savoirs socioculturels des apprenants	58
6.3 Les potentielles barrières à l'immersion socioculturelle des apprenants	59
Chapitre 7. Les stratégies d'enseignement mises en place pour lever ces barrières	65
7.1 Créer un climat propice à l'apprentissage	65
7.2 Développer les compétences communicatives langagières et interculturelles des apprenants	67
7.3 Adopter une démarche actionnelle en contexte homoglotte	74
Chapitre 8. Bilan du dispositif mis en œuvre	77
8.1 L'évolution des représentations sociales des apprenants et de leur immersion socioculturelle	77
8.2 Les limites des stratégies d'enseignement mises en place	80
8.3 L'implication des apprenants	83

CONCLUSION	86
BIBLIOGRAPHIE	88
SITOGRAFIE	90
TABLE DES ANNEXES	91
TABLE DES MATIERES	108

Introduction

Après avoir enseigné le français langue étrangère (désormais FLE) à un public d'adultes scientifiques du Laboratoire d'Informatique, de Robotique et de Microélectronique de Montpellier (désormais LIRMM), fin 2022, j'ai rapidement remarqué que la majorité d'entre eux étaient très peu en contact avec leur société et leur culture d'accueil. Ayant moi-même vécu à l'étranger, dans des contextes différents (études et travail), j'avais une idée des éventuelles barrières pouvant limiter l'immersion socioculturelle des apprenants et surtout de l'influence des représentations sociales sur cette immersion. Afin de pouvoir tester ces hypothèses et lever ces barrières, j'ai décidé d'effectuer mon stage au LIRMM, où j'ai enseigné le FLE à des apprenants venant de 18 pays différents, durant quatre mois.

Le fait de déjà connaître le public m'a permis d'approfondir ma réflexion avant le début du stage. Ces interrogations ont fait naître la problématique suivante : en contexte homoglotte, face à une classe d'apprenants peu en contact avec la culture d'accueil, quelles stratégies d'enseignement mettre en place pour encourager l'immersion socioculturelle ? Et dans quelle mesure sont-elles efficaces ? L'objectif de mon projet pédagogique est de mettre en place des outils qui permettront, dans un premier temps, d'accéder aux représentations des apprenants, pour pouvoir ensuite proposer des stratégies d'enseignement visant à lever les barrières freinant leur immersion socioculturelle. En élaborant ce projet pédagogique, j'aspirais également à rendre à la culture la place qu'elle mérite dans l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, jusqu'à présent, je favorisais l'enseignement de la langue en tant qu'objet d'étude, au détriment de l'enseignement des dimensions culturelles. Aujourd'hui, ces deux notions sont pourtant indissociables, d'autant plus en contexte homoglotte.

Afin de répondre à notre problématique, nous expliciterons dans un premier temps le contexte du stage, en précisant les contextes institutionnel, organisationnel et pédagogique de notre étude. La deuxième partie sera consacrée aux éléments théoriques visant à répondre à notre problématique. Nous aborderons le concept de représentations sociales en lien avec la didactique des langues, puis nous développerons la notion de prise de conscience interculturelle, primordiale dans le cadre de notre étude. La démarche mise en œuvre pour conduire notre projet pédagogique sera explicitée dans une troisième partie. Enfin, la dernière partie sera consacrée à l'analyse du corpus, aux stratégies instaurées pour atteindre nos objectifs ainsi qu'au bilan du dispositif mis en place.

Partie 1

-

Le contexte de stage

Chapitre 1. Le Laboratoire d'Informatique, Robotique et Microélectronique de Montpellier (LIRMM)

Dans le cadre de la deuxième année du master didactique des langues, parcours français langue étrangère et seconde, nous avons été amenées à réaliser un stage à dominante ingénierie ou enseignement. J'ai choisi la dominante ingénierie et j'ai effectué au total 600 heures réparties entre l'enseignement en face à face, la préparation des cours et les ateliers.

1.1 Contexte général

1.1.1 Contexte institutionnel

J'ai effectué mon stage dans un laboratoire de recherche scientifique, le Laboratoire d'Informatique, Robotique et Microélectronique de Montpellier (LIRMM). Il s'agit d'un laboratoire à renommée internationale qui accueille chaque année de nombreux scientifiques venant du monde entier pour travailler en tant que chercheur/enseignant-chercheur, pour faire une thèse ou un post-doctorat.

Le LIRMM est une Unité Mixte de Recherche, dépendant conjointement de l'Université Montpellier et du Centre National de la Recherche Scientifique. Il a pour tutelles secondaires l'Université Paul Valéry Montpellier³ (UPVM), l'Université Perpignan Via Domitia (UPVD) et l'Institut national de recherche en sciences et technologies du numérique (INRIA)¹. Il se situe à Montpellier. Ses activités de recherche le positionnent pleinement au cœur des sciences et technologies de l'information, de la communication et des systèmes. Les travaux sont menés dans trois départements scientifiques de recherche, eux-mêmes organisés en équipes (22 au total). Il compte environ 400 personnels (administratifs et scientifiques).

1.1.2 Contexte organisationnel

Des cours de FLE sont proposés par l'université de Montpellier. Cependant, ces cours ont lieu sur un autre campus et les effectifs sont d'une vingtaine d'apprenants par classe, ce qui les décourage souvent à commencer ou poursuivre l'apprentissage du français. Certains sont donc en France depuis des années mais ne parlent pas, ou peu, français. Face à ce constat, le laboratoire a pris l'initiative de proposer à ses personnels étrangers (scientifiques et administratifs) des cours de FLE sur site. Ces cours sont organisés par groupes de niveau composés de 10 apprenants maximum. Les apprenants s'y inscrivent volontairement. Avant de commencer le cours, ils passent un test de positionnement (écrit et oral) pour constituer des

¹ <https://www.lirmm.fr/>

groupes de niveaux les plus homogènes possibles. Il est essentiel d'optimiser la formation car elle est de courte durée (des sessions de deux à six mois en fonction des années) et les apprenants n'ont que deux heures de cours par semaine. Toutefois, ceux qui le souhaitent peuvent compléter leur apprentissage en suivant en parallèle les cours proposés par l'université.

1.2. Contexte humain

J'ai eu la chance d'effectuer mon stage dans un environnement professionnel mais également très chaleureux. J'ai eu l'opportunité d'interagir avec des personnes très intéressantes grâce auxquelles j'ai beaucoup appris, aussi bien d'un point de vue professionnel que personnel.

1.2.1 Les apprenants

Ce sont des scientifiques et personnels administratifs étrangers. Ils viennent du Brésil, de Chine, de Russie, du Pakistan, d'Égypte, d'Italie, du Sierra Leone, de Grèce, d'Iran, d'Ukraine, d'Allemagne, du Chili, de Colombie, d'Angleterre, du Pérou, d'Albanie et du Cambodge. Certains restent en France seulement six mois et d'autres de nombreuses années. Ils ont entre 24 à 58 ans et leur niveau de français est hétérogène (du niveau débutant au niveau B2 du CECRL). La langue commune en milieu professionnel est l'anglais, ils maîtrisent donc déjà au moins deux langues, leur langue maternelle et l'anglais (la plupart est même au moins trilingue). Le besoin d'apprendre la langue française est avant tout social. Ils souhaitent pouvoir se faire comprendre et communiquer avec leurs collègues francophones en dehors du contexte professionnel (à la cantine, par exemple) et effectuer seuls diverses démarches du quotidien.

1.2.2 L'équipe administrative

J'ai choisi d'effectuer mon stage dans une structure un peu différente de celles auxquelles on pense en général pour un stage de deuxième année de master en didactique des langues, parcours FLES. En effet, ce laboratoire n'est pas spécialisé dans le domaine du FLE. J'y étais donc l'unique enseignante de FLE. Il y a de nombreux enseignants qui travaillent dans le laboratoire avec lesquels il est possible d'échanger mais ils n'enseignent pas les langues (enseignements scientifiques uniquement).

Ma tutrice de stage, Cécile LUKASIK, est la responsable du service "secrétariat et gestion du personnel". Elle s'occupe notamment d'aider les personnels étrangers avec les démarches administratives avant leur arrivée, à s'installer en arrivant et reste disponible si besoin pendant toute la durée de leur séjour. Elle est donc régulièrement en contact avec les apprenants de ma classe. J'ai aussi été mise en relation avec une enseignante qui a déjà encadré des stagiaires de FLE il y a plusieurs années. Même si elle enseigne les sciences, elle est ma "référente

enseignement” et je peux me tourner vers elle pour les aspects pédagogiques de mon stage. L’équipe administrative et les membres de la direction sont très disponibles et il y a peu d’intermédiaires entre chacun d’entre eux. Cette proximité a favorisé la mise en place du projet pédagogique conduit pendant mon stage et dont nous reparlerons dans le chapitre 3.

1.3 Contexte pédagogique

Dans le cadre du stage de fin d’études, il nous a été demandé de mettre en place, au choix, un projet ingénierique ou un projet pédagogique lié aux heures dispensées. J’ai choisi la dominante enseignement avec 600h de stage entièrement consacrées au projet d’enseignement, soit 200h en face à face pendant lesquelles je pourrai conduire ce projet. Il nous a aussi été demandé de réfléchir à une problématique liée à l’enseignement du FLES.

1.3.1 La commande de stage

Il n’y a pas eu de commande “officielle” car j’ai travaillé plusieurs années dans ce laboratoire (au service communication) avant ma reconversion professionnelle et lorsqu’ils ont eu besoin d’un enseignant de FLE, ils se sont naturellement tournés vers moi et m’ont proposé d’enseigner en novembre/décembre 2022. Lorsque j’ai commencé à chercher mon stage de fin d’études, je savais qu’ils avaient déjà accueilli des stagiaires en deuxième année de FLE (de l’université Paul Valéry). Je leur ai donc demandé s’ils avaient besoin d’un stagiaire cette année et ils ont répondu positivement à ma demande.

J’ai demandé à ma tutrice de stage si une “offre de stage” avec une commande précise avait été faite les années précédentes, elle m’a répondu que non mais m’a envoyé une synthèse des missions qui avaient été convenues avec les anciens stagiaires, à savoir :

- Conception et réalisation d’un test de positionnement (oral / écrit),
- Répartition des participants dans des groupes de niveaux (maximum 10 apprenants),
- Enseignement du FLE à raison d’un cours de 2h par semaine et par groupe pour travailler sur la compréhension et l’expression écrite et orale,
- Organisation d’ateliers : cinéma / rédaction d’un CV ou lettre de motivation / démarches administratives / théâtre / cuisine etc. en fonction des besoins des apprenant.

Concernant le programme pédagogique, le laboratoire n’impose pas de manuel ou de programme spécifique à suivre à l’enseignant. J’étais donc libre dans l’organisation de la progression pédagogique et dans le choix des supports de cours, du type d’activités proposées en classe, etc.

1.3.2 Le projet pédagogique

J'avais déjà enseigné pendant deux mois auprès de ce public l'année dernière et grâce à ces deux mois d'enseignement, j'ai pu commencer à réfléchir à une problématique liée à l'enseignement auprès de ce public et au projet que je pourrais conduire pour y répondre. Après cette première expérience, certains constats et certaines interrogations sont donc nés.

Les apprenants suivent ces cours de français volontairement (et gratuitement), la plupart d'entre eux, pour le plaisir. Ils ont donc a priori une image positive de la langue française. J'ai pourtant remarqué que très peu d'entre eux parlent français en dehors de la classe. Ils sont pourtant en contexte homoglotte et pratiquer la langue pourrait accélérer leur apprentissage. Alors pourquoi ont-ils tendance à rester entre anglophones ou avec des personnes parlant leur langue maternelle ? Quels sont les barrières ou les freins à une immersion totale en France ? Avec quelles stratégies d'enseignement pourrais-je éventuellement essayer de les lever ?

En partant de l'hypothèse que ces barrières pourraient être linguistiques, culturelles ou/et encore personnelles, nous avons identifié des amorces de stratégies à mettre en place pour tenter de les lever :

Quelles barrières ?	Comment les lever ?
- les barrières linguistiques : les compétences linguistiques des apprenants débutants ou avec un petit niveau pourraient être un frein et les empêcher de se "mélanger" aux natifs. Elles pourraient aussi faire naître un manque de confiance et donc expliquer pourquoi ils "restent entre eux".	- en développant la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, phonologique, orthographique, pragmatique) des apprenants (grâce aux cours hebdomadaires). - en mettant en place une démarche actionnelle aussi bien pendant les cours que pendant les ateliers.
- les barrières culturelles : le manque de savoirs socioculturels peut faire naître des stéréotypes ou des représentations négatives qui pourraient être une barrière pour une réelle immersion. Une faible compétence sociolinguistique pourrait	- en développant les savoirs socioculturels et la compétence sociolinguistique des apprenants en les faisant participer à des ateliers et à des échanges liés à des aspects culturels qui les aideront à objectiver les éventuelles représentations liées à la langue

également créer des malentendus, des situations de gêne, de décalage qui pourraient décourager les apprenants à essayer d'entrer en contact avec les natifs.	cible et à réduire les situations d'inconfort qui peuvent freiner une immersion totale dans le pays d'accueil. - en développant leur compétence interculturelle et de médiation grâce aux ateliers et aux cours hebdomadaires.
-les barrières "personnelles", propres à l'apprenant (inhibition, timidité, manque de confiance en soi, rapport à la langue spécifique etc.)	- en créant un climat convivial propice à l'apprentissage et une relation interpersonnelle proche avec les apprenants - en leur donnant les outils linguistiques et socioculturels indispensables pour être à l'aise en français - en leur proposant régulièrement des jeux de rôles, mises en situation et des simulations les plus réalistes possibles pour qu'ils se sentent prêts à parler français en dehors de la classe.

Pour pouvoir mettre en place ces stratégies, nous avons imaginé un projet pédagogique axé sur la mise en place d'ateliers qui permettront aux apprenants de développer leurs savoirs socioculturels, leur compétence interculturelle et leurs compétences pragmatiques. Ces ateliers les aideront également à travailler leur compétence linguistique.

Ces ateliers, dont les thèmes tourneront principalement autour des notions de culture et d'interculturalité, ont pour objectifs (en plus des objectifs cités ci-dessus) :

- de faire prendre conscience aux apprenants de la diversité de la société française, ainsi que de la complexité de leur propre société,
- d'envisager des dimensions plus profondes de l'interculturel en abordant des notions comme l'universel singulier développé par L. Porcher (1987) pour l'enseignement des langues,
- de leur donner des clefs pour apprendre à interpréter et à mettre à distance les stéréotypes, développant ainsi leurs compétences interprétatives et interculturelles,
- de les encourager à complexifier leurs représentations, à questionner les généralisations et à relativiser leur imaginaire linguistique.

Le programme pédagogique sera aussi adapté à ce projet et comprendra des activités en adéquation avec une démarche actionnelle, démarche primordiale pour encourager et favoriser

l'immersion socioculturelle des apprenants. Nous reviendrons plus en détails sur toutes ces notions dans la partie 2 réservée au cadrage théorique et nous détaillerons la mise en place et le contenu des ateliers dans le chapitre 3 consacré à la démarche mise en œuvre pour conduire le projet pédagogique.

Partie 2
-
Le cadrage théorique

Chapitre 2. Les représentations sociales

En didactique des langues, de nombreuses études réalisées autour de la notion de représentation ont prouvé qu'il existe un lien indéniable entre les représentations que les locuteurs ont d'une langue, leur volonté de l'apprendre, ainsi que la réussite ou l'échec dans l'apprentissage de celle-ci. En effet, ces représentations ont tendance à influencer "les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser" (Dabène 1997, cité par Castellotti & Moore, 2002 : 7). Si ces représentations font l'objet de si nombreuses recherches, c'est parce qu'elles ne sont pas figées, il est possible de les faire évoluer en les complexifiant ou en les relativisant. C'est ce que nous verrons dans ce chapitre. Les représentations sociales (désormais RS) sont des idées, des croyances qu'un individu possède sur un objet particulier. Ces croyances peuvent se construire sur des informations objectives mais elles peuvent également se baser sur des préjugés ou des stéréotypes.

2.1 Les notions de stéréotypes et de préjugés

Même si les notions de stéréotypes et de préjugés sont liées, il convient de les distinguer. En effet, la première est davantage liée au domaine cognitif d'un individu alors que la seconde est liée au domaine émotionnel.

2.1.1 Définitions

D'après le dictionnaire de la langue française, un stéréotype est une "idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir"². Plus précisément, "le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisée par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence" (Tajfel, 1981 : 115).

Autrement dit, utiliser un stéréotype revient à considérer que tous les membres d'un groupe de personnes partagent les mêmes caractéristiques présentes dans le stéréotype. Par exemple, si Sophie est allemande, un stéréotype consisterait à la considérer comme quelqu'un de discipliné. Le préjugé quant à lui, reflète l'attitude, souvent négative, qu'un individu va adopter face à un stéréotype. On parlera de préjugé lorsque l'on émet un jugement face aux caractéristiques d'un

² [Définition du stéréotype](#)

individu en fonction de son groupe d'appartenance. Gardons le même exemple, Sophie est allemande, elle est donc disciplinée (stéréotype), un préjugé négatif pourrait être qu'elle n'est pas ouverte d'esprit ou docile par exemple.

Voyons à présent d'où viennent ces stéréotypes et comment ils se construisent.

2.1.2 La construction du stéréotype

Le stéréotype a une fonction cognitive non négligeable. En effet, face aux nombreuses informations que nous recevons, nous avons tendance à simplifier la réalité qui nous entoure, pour ensuite la catégoriser et la classer. Un stéréotype peut être positif ou négatif, valorisant ou dévalorisant. Utiliser des stéréotypes à priori valorisants peut aussi s'avérer réducteur en associant une qualité à un groupe de personnes par exemple, ce qui peut ainsi les réduire à cette unique caractéristique. Les représentations liées aux stéréotypes "sont construites par un mélange de visions fantaisistes, de rumeurs et, parfois, d'éléments qui se réfèrent à la réalité (histoire, traditions, etc.)" (Canopé : 2). Ils peuvent également naître de notre expérience personnelle, des médias ou de notre éducation. Enfin, les stéréotypes peuvent exister dans différents domaines, tels que le racisme, le sexisme, l'âgisme, les apparences physiques ou encore le classisme. Les études réalisées dans le domaine des sciences sociales (Siaud, 2021 : 24) ont montré que le stéréotype peut avoir une connotation négative lorsqu'il est associé à la notion de préjugé et aux tensions sociales qui peuvent en résulter. Il peut cependant également avoir une connotation positive lorsqu'il est utilisé pour mener une réflexion sur la construction de l'identité sociale. Dans le cadre de cette étude, ce sont les stéréotypes nationaux qui nous intéresseront et plus particulièrement les représentations liées aux langues ainsi que la notion d'imaginaire linguistique.

2.2 Représentations des langues et imaginaire linguistique

Dans ce paragraphe, nous aborderons deux notions étroitement liées, celles de représentations des langues et d'imaginaire linguistique.

2.2.1 La notion de représentation : définitions

Comme nous l'avons vu en introduction de ce chapitre, les RS sont des idées, des croyances que possède un individu sur un objet particulier. Ces croyances peuvent se construire sur des informations objectives mais elles peuvent également se baser sur des préjugés ou des stéréotypes. D'après Jodelet (1989), cité par Castellotti & Moore, 2002 : 8, une représentation est "une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social".

Dans le domaine de la psychologie, les spécialistes insistent sur trois aspects corrélés qui marquent les représentations : “leur élaboration dans et par la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l’environnement par son organisation” (Castellotti & Moore, 2002 : 8). Ils soulignent l’importance de l’analyse des représentations pour essayer de comprendre l’essence des liens sociaux qui lient un groupe d’individus, des conduites sociales qu’ils adoptent, ainsi que les relations intra et intergroupes. (Bonardi & Roussiau, 1999 : 25 cités par Castellotti & Moore 2002 : 8).

Même si les notions de représentation et d’attitude sont souvent liées, il convient toutefois de les distinguer. En effet, l’attitude est “ une (pré)disposition psychique latente, acquise, à réagir d’une certaine manière à un objet ” (Kolde 1981 cité par Lüdi & Py 1986 : 97 et par Castellotti & Moore, 2002 : 7). Elle génère des comportements qui eux, contrairement aux attitudes, sont observables. Enfin, en didactique, la notion de représentation a été employée pour aborder les systèmes cognitifs auxquels un individu fait appel face à un sujet pour lequel il a reçu ou non un enseignement. Petitjean (1998 : 26 cité par Boubakour 2010 : 20) distingue la représentation comme étant “une activité sociocognitive et discursive à travers laquelle tout individu opère une catégorisation et une interprétation des objets du monde” des représentations qui sont quant à elles, “les produits de la pensée ordinaire, telle qu’elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus”.

Chaque individu possède diverses représentations dans différents domaines. Dans le cas de notre étude, nous allons nous concentrer sur les RS liées aux langues étrangères.

2.2.2 Les représentations sociales des langues

Dans le domaine de la didactique des langues, de nombreux travaux de recherche ont été menés sur les attitudes et les représentations des individus par rapport aux langues. Ces études portent sur la nature des représentations mais aussi sur leur statut et leurs usages. Le nombre de recherches réalisées a considérablement augmenté à partir des années 1970. A cette époque, plusieurs termes étaient utilisés pour parler des représentations. Parmi eux, “idée initiale”, “erreurs positives” ou encore “conception” avant d’arriver au terme “représentations” (Boubakour, 2010 : 20). La nature des représentations peut varier. Elle peut concerner le pays de la langue cible et ses locuteurs, le système linguistique de cette langue ou encore l’enseignement et l’apprentissage en tant que tel. Lors de l’apprentissage d’une langue étrangère, contrairement à l’apprentissage des sciences dures par exemple, la langue n’est pas le seul objet d’étude à connaître et à maîtriser. Elle est également liée à la notion de culture, ce qui rend son apprentissage beaucoup plus complexe et sensible aux représentations qui vont

être influencées par divers facteurs sociaux, affectifs, psychologiques, etc. Ces représentations sont intrinsèques au processus d'appropriation de la langue. L'image qu'un individu a d'un pays ou de ses locuteurs influencera souvent l'apprentissage de la langue. En effet, "les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir" (Castellotti & Moore, 2002 : 10). Py fait la distinction entre les représentations dites "de référence", c'est-à-dire celles qui sont en mémoire et servent de référence aux individus, et les représentations en usage, c'est-à-dire celles qui elles évoluent puisqu'elles se construisent dans l'interaction (Py 2000 : 14 cité par Castellotti & Moore 2002 : 10).

Nous avons choisi de nous intéresser particulièrement à la notion de représentations des langues car comme nous l'avons expliqué précédemment, ces dernières sont décisives dans le processus d'apprentissage d'une langue cible. Or, l'objectif premier de cette étude est d'encourager l'immersion socioculturelle des apprenants et pour pouvoir atteindre cet objectif, un apprentissage réussi de la langue du pays d'accueil est primordial. C'est pourquoi, il nous paraît pertinent d'approfondir dans un premier temps cette notion qui est étroitement liée à celle d'imaginaire linguistique, que nous allons à présent aborder.

2.2.3 L'imaginaire linguistique

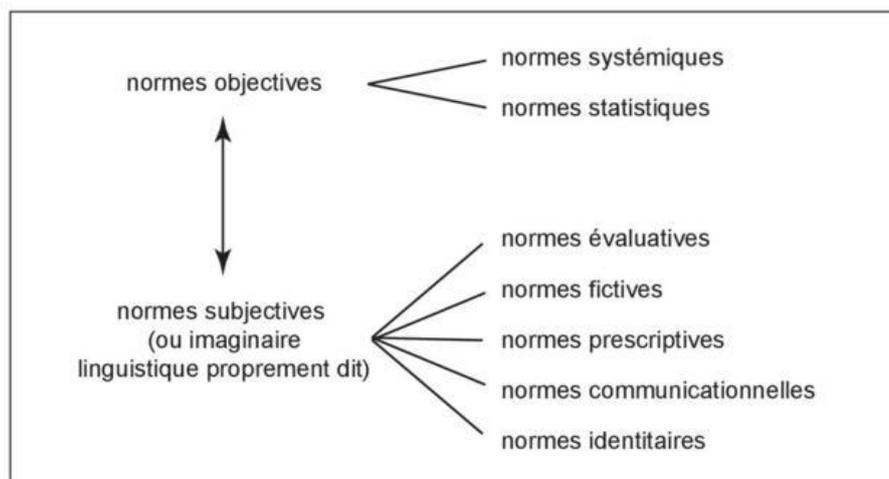
D'un point de vue linguistique, aucune langue n'est supérieure à une autre. Mais la réalité sociale est bien différente. En effet, les langues possèdent un statut, une histoire et une valeur propres à chaque langue. Certaines langues sont dominées, d'autres sont dominantes, et ce sont ces dernières qui jouissent d'un intérêt linguistique, politique et social plus important. On ne peut donc pas les considérer comme égales (L.J Calvet, 1999 cité par Bedjaoui, 2012 : 14).

Un individu pourra difficilement être objectif dans la représentation qu'il se fait d'une langue. En effet, il ne sera pas simple de considérer cette dernière sans prendre en compte des facteurs tels que le contexte social qui entoure le locuteur, son milieu familial, son histoire ou encore son niveau intellectuel. En analysant le discours d'un individu, on pourra y découvrir des marques de subjectivité liées aux images qu'il se fait de la langue dans ce que A.M Houdebine-Gravaud appelle l'imaginaire linguistique (désormais IL). La langue aura également différentes fonctions. Elle pourra être qualifiée de langue maternelle, régionale, vernaculaire, véhiculaire, officielle ou encore diplomatique. Les types de langues qui nous intéressent particulièrement dans le cadre de cette étude sont la langue maternelle, véhiculaire et la langue cible. Nous reviendrons sur ces notions qui nous seront utiles pour l'analyse et l'interprétation du corpus, dans le chapitre 3.

Revenons donc à la notion d'IL dont la définition s'est affinée au fil du temps. Elle a d'abord été caractérisée par "le rapport du sujet à la langue (sa langue ou des langues premières) et aux langues (1982)" dans un premier temps, puis comme "le rapport du sujet à sa langue intime et à la langue commune" dans un second temps (Houdebine 2015 : 18).

En approfondissant les travaux de Rey (1972) sur la typologie des normes, le concept d'IL proposé par A.M Houdebine, considère la norme comme le fruit de plusieurs facteurs qui peuvent être liés, soit au système même de la langue, on parlera alors de normes objectives, soit "aux attitudes linguistiques des locuteurs [...] lesquelles dépendent d'un ensemble de facteurs d'ordre psycho-linguistique", on parlera dans ce cas de normes subjectives.

La figure 1 ci-dessous, illustre l'ensemble des normes que comprend l'IL. Ce dernier, défini par A.M Houdebine comme "le rapport (ou les représentations) des sujets parlant à la langue" (Houdebine-Gravaud 2002 : 11 cité par Remysen (2011 : 48), se manifeste par des attitudes relevant des normes évaluatives, fictives, prescriptives, communicationnelles et identitaires.



L'un des objectifs du travail d'analyse réalisé dans le cadre de cette étude est d'identifier des stratégies d'enseignement pouvant être mises en place afin d'encourager l'immersion socioculturelle des apprenants. Comme nous allons essayer de le montrer, l'un des facteurs pouvant influencer l'immersion socioculturelle des apprenants est la compétence linguistique et notamment l'éventuelle insécurité linguistique. Or, comme de nombreuses études l'ont prouvé, les RS et l'IL influencent la volonté d'apprendre une langue et la réussite ou l'échec de son apprentissage. Il est donc intéressant, dans un premier temps, de s'interroger sur le rapport que des apprenants en contexte homoglotte entretiennent avec la langue française. Et dans un second temps, si l'on constate que cet IL est négatif, l'objectif est de tenter de le faire évoluer durant le processus d'apprentissage de la langue cible, pour éviter de le ralentir.

Pour ce faire, plusieurs stratégies sont envisageables. L'enseignant pourrait par exemple mettre en place des activités pédagogiques visant à complexifier les représentations des apprenants et à relativiser les généralisations auxquelles ils pourraient avoir recours (consciemment ou non).

2.3 Complexifier les représentations et relativiser les généralisations

Par "complexifier les représentations" nous entendons accompagner les apprenants dans la déstructuration et la reconstruction, la transformation des représentations déjà existantes dans son esprit. Par "relativiser les généralisations", nous comprenons encourager et aider l'apprenant à prendre du recul sur les éventuels raccourcis que son esprit pourrait faire, consciemment ou non, à propos d'un sujet donné.

2.3.1 Complexifier les représentations : l'approche constructiviste

D'après la théorie constructiviste (Piaget, 1964), les individus bâtissent leurs connaissances en déstructurant puis en restructurant leurs connaissances en partant des représentations et des savoirs qu'ils possèdent au début de leur apprentissage. Durant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, il est donc primordial de donner aux apprenants les outils et le temps nécessaires pour réfléchir, intégrer puis s'approprier de nouveaux savoirs. C'est ce processus qui va les aider à repenser leurs représentations.

Durant ces phases de réflexion et d'appropriation intellectuelle, l'enseignant joue un rôle primordial puisqu'il les guidera dans la transformation et l'évolution de leurs représentations. Pour ce faire, il pourra leur proposer des activités qui leur permettront dans un premier temps de définir les représentations existantes. Cette première analyse sera le point de départ de ce travail de complexification. Ces activités auront pour objectif d'amorcer une prise de conscience de leurs représentations initiales, en rapport à la langue cible mais également à la culture de cette langue. Les RS forment un ensemble de savoirs individuels conséquent, qui devra ensuite être alimenté et complexifié par chacun. L'enseignant pourra ensuite leur proposer d'autres activités de réflexion qui leur permettront d'envisager ces représentations de manière plus critique, d'interroger les origines de ces dernières pour éventuellement en rendre plus complexe le contenu (Clauzard, 2019³). Pour cela, il doit être capable de susciter l'intérêt pour créer le questionnement chez l'apprenant et l'encourager. Il lui faudra imaginer "un dispositif qui provoquerait une rupture expérientielle, et qui changera, au fil du temps, le cadre initial des représentations pour les questionner en vue de les dépasser" (Boubakour, 2000 : 21).

³ [Transformer ses représentations pour apprendre](#)

L'enseignant ne sera pas l'unique acteur à jouer un rôle important durant ce travail de complexification des représentations. En effet, les pairs y auront également une place non négligeable puisqu'ils rendront possibles des interactions indispensables à ce processus de transformation (approche co-constructiviste). Le socioconstructivisme développé par Vygotski puis par Bruner, fait suite au constructivisme (Piaget 1923). Cette théorie de l'apprentissage "introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective" (Raymond 2006 : 78). L'apprenant va construire son savoir à partir de ses connaissances et de ses expériences à travers des échanges et des partages d'opinions avec ses pairs et son enseignant. C'est en adoptant une approche socioconstructiviste et une réflexion épistémologique que les apprenants pourront complexifier leurs représentations. En effet, "dans une perspective socioconstructiviste, le recul se construit par l'action", c'est pourquoi il est important de privilégier l'approche par les tâches pour "favoriser l'activité des processus cognitifs de façon à permettre les appropriations" (Ellis 2003, citée par Narcy-Combes, 2009 : vol 1). C'est grâce aux échanges langagiers que les apprenants pourront construire leur compétence interculturelle telle que le définit le CECRL. Le travail sur les représentations a principalement lieu au niveau des productions des apprenants, et il devra être approfondi par une analyse interprétative des éléments sur lesquels l'enseignant souhaite que la prise de conscience ait lieu. Nous décrirons plus en détails la méthode utilisée pour réaliser ce travail dans la partie 3 consacrée aux choix méthodologiques.

Afin d'éviter que les représentations des apprenants ne ralentissent l'apprentissage de la langue cible du fait de représentations de la langue négatives, l'un des rôles de l'enseignant sera d'accompagner l'apprenant dans le processus de complexification de ses représentations. Il aura également pour mission de l'aider à relativiser ses éventuelles généralisations.

2.3.2 Relativiser les généralisations

"Les concepts se forment par discrimination et par généralisation" (Beau, 2008, cité par Clauzard, 2019). La catégorisation est indispensable à l'apprentissage. C'est pourquoi il est important de ne pas interdire les généralisations, qui rappelons-le sont "l'opération par laquelle l'esprit généralise, conclut du particulier au général" (Dictionnaire de l'académie française) mais d'essayer de prendre en compte la valeur relative d'un objet, d'un concept, et d'en modérer son importance. La notion de généralisation étant liée à celle de stéréotype, l'enseignant pourra là aussi mettre en place des activités permettant aux apprenants dans un premier temps d'identifier les généralisations existantes autour d'un thème précis pour ensuite les amener à

prendre conscience du fait qu'un élément peut être vrai dans un certain contexte mais pas toujours dans d'autres. Pour cela, il pourra par exemple travailler à partir d'exemples et de contre-exemples, ce qui permettra à l'apprenant de rapprocher des éléments identiques et au contraire de distinguer les éléments différents.

Être capable de complexifier ses représentations et de relativiser les généralisations en lien avec une langue, un pays ou encore les locuteurs de cette langue, participe à une prise de conscience interculturelle qui à son tour, à plus grande échelle, pourra favoriser l'immersion socioculturelle en contexte homoglotte. Nous allons donc à présent développer la notion de prise de conscience interculturelle dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues.

Chapitre 3. La prise de conscience interculturelle

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), (désormais CECRL) caractérise la prise de conscience interculturelle comme le fait :

- de connaître et de comprendre les relations existantes entre “le monde d’où l’on vient et le monde de la communauté cible” (CECRL, 2001 : 83).
- de prendre en considération les diversités sociales et régionales des deux mondes ainsi que l'existence d'autres cultures que celles transmises par la langue première et la langue cible.
- d'être conscient des manières dont chaque monde perçoit l'autre (souvent à travers des stéréotypes nationaux par exemple).

Pour arriver à cette prise de conscience interculturelle, il est primordial de connaître et de comprendre les notions de langue et culture que nous allons développer dans ce chapitre. Pour atteindre cet objectif, il est également crucial d'enrichir son savoir socioculturel et de d'acquérir ou développer les compétences sociolinguistiques et interculturelles.

3.1 Langue et culture

“Il disait que si la culture était une maison, alors, la langue était la clé de la porte principale et de toutes les pièces à l'intérieur. Sans elle, on devenait quelqu'un d'instable, sans foyer et sans identité légitime” (Hosseini 2013)⁴.

3.1.1 Définitions

D'après le dictionnaire de l'académie française, la culture est :

“l'ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, techniques, scientifiques, des mœurs, des lois, des institutions, des coutumes, des traditions, des modes de pensée et de vie, des comportements et usages de toute nature, des rites, des mythes et des croyances qui constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation”.

Toujours d'après le dictionnaire de l'académie française, la langue est, quant à elle, un “système d'expression verbale qui est d'emploi conventionnel dans un groupe humain et permet à ses membres de communiquer entre eux”. Nous adopterons les acceptions suivantes proposées par J.P Cuq, pour qui la langue maternelle est “la langue première qui s'impose à chacun” [...] elle est la langue première de socialisation de l'enfant”, celle qu'il apprendra naturellement, au contact de son entourage. La langue cible est considérée comme “un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage (Cuq, 2017 : 83-86) s'opposant ainsi à la langue maternelle.

⁴ *Ainsi résonne l'écho infini des montagnes*, 2013.

Enfin, la langue véhiculaire est la langue servant aux communications entre des groupes de langue maternelle différente.

Voyons à présent les principales caractéristiques de l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture en abordant les notions de savoir socioculturel et de compétence sociolinguistique et interculturelle.

3.1.2 L'enseignement de la langue-culture

La dimension culturelle est cruciale en didactique des langues étrangères car, en théorie, langue et culture sont intrinsèques. En effet, la langue « incarne » la culture d'une société donnée, et parmi les éléments fondamentaux qui constituent la culture, nous y retrouvons la langue. C'est pourquoi l'apprentissage d'une langue implique nécessairement une dimension culturelle (Boubakour 2010 : 21-22). En théorie donc, un enseignant de langue étrangère, indépendamment du pays où il enseigne, se doit d'enseigner aussi bien la langue que les dimensions culturelles de la langue cible. Ces deux notions aujourd'hui indissociables, ne l'ont pas toujours été. Grâce notamment aux travaux de R. Galisson (1991), les nouvelles directions pédagogiques ont commencé à prendre en considération la relation qui lie la langue et la culture. En pratique cependant, l'enseignement de la langue se concentre davantage sur l'étude de la langue en tant que telle, souvent jugée prioritaire, et l'enseignement de la culture se limite souvent à une transmission de savoirs culturels ou historiques sur les pratiques de la culture cible (cf. Projet Cultura⁵). En effet, les apprenants ont peu souvent la possibilité d'accéder à la partie invisible de la culture de la langue cible, c'est-à-dire « ses valeurs, ses attitudes, ses façons d'agir, d'interagir et de voir le monde », notions essentiellement abstraites et invisibles. L'objectif du projet Cultura était de trouver une approche et un outil permettant de rendre ces notions accessibles aux apprenants grâce à une approche comparative et au World Wide Web. Si ces deux notions sont à priori insécables, il faut cependant souligner le fait que la notion de culture est complexe et beaucoup plus abstraite que celle de langue en tant qu'objet d'étude. C'est pourquoi enseigner la culture, rendre accessible sa « dimension cachée » (E. Hall, 1966) reste un défi majeur dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ce défi interculturel réside dans le fait d'enseigner une langue et sa culture, en spécifiant la manière dont la culture des apprenants va interagir avec la culture de la langue cible. De cette manière, la classe de langue se transformera en un endroit où les deux cultures pourront se rencontrer,

⁵ [Le projet Cultura](#)

s'approprier et mieux se comprendre. D'après M. Abdallah-Preteceille :

« Comprendre les cultures ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs, mais c'est opérer [...] une reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'autre sans l'anéantir, [...] ». Pour ce faire, la démarche interculturelle doit être « globale et pluridimensionnelle afin de rendre compte des dynamiques et de la complexité et d'éviter les processus de catégorisation. » (1999, p. 59-60.)

Dans un contexte hétéroglotte, la culture de la langue cible apparaît essentiellement, à travers le manuel scolaire. Dans un contexte homoglotte en revanche, l'enseignant aura l'opportunité de créer des situations dans lesquelles les deux cultures pourront se côtoyer de manière plus authentique. Le fait d'enseigner ou d'apprendre une langue en contexte homoglotte va également pouvoir favoriser l'acquisition ou le développement d'un autre savoir : le savoir socioculturel.

3.2 Le savoir socioculturel

Afin de proposer une base commune pour concevoir des programmes, des diplômes ou encore des certificats, des experts en linguistique des Etats membres du Conseil de l'Europe ont créé et publié le CECRL en 2001. La création de ce document a provoqué une prise de recul par rapport à l'importance de maîtriser parfaitement une ou plusieurs langues et a permis au contraire de mettre l'accent sur l'interaction entre différentes langues. C'est pourquoi dans ce chapitre, nous nous appuyerons fréquemment sur le CECRL afin de définir certaines notions telles que les savoirs socioculturels, la compétence sociolinguistique et la compétence interculturelle.

3.2.1 Définitions

D'après le Trésor de la langue française informatisé (TLFi), un savoir est “l'ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité, acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience. ”. Le terme “socioculturel” quant à lui, désigne ce “qui concerne un groupe humain et sa culture”. Dans le cas de notre étude, nous définirons le savoir socioculturel comme l'ensemble des connaissances que les apprenants possèdent concernant les locuteurs de leur langue cible (les Français et les francophones de manière plus large) et leurs cultures (la culture française et francophone). En effet, le savoir socioculturel est “la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue”(CECRL, 2001 : 82) et fait partie de manière plus large, de la connaissance du monde. De nombreux aspects peuvent définir une société et sa culture. Parmi eux, la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances et comportements,

le langage corporel, le savoir-vivre ou encore les comportements rituels. Acquérir un savoir socioculturel signifie donc par exemple savoir que dans tel pays les gens se font la bise pour se saluer alors que dans d'autres ils vont plutôt se serrer la main ou encore que dans tel pays les gens dînent généralement à telle heure alors qu'ailleurs, on dînera beaucoup plus tôt (ou tard). Le contenu socioculturel possède une place et un rôle non négligeables dans l'enseignement des langues vivantes. Sans en faire un objectif prioritaire et explicite, la composante socioculturelle fait intrinsèquement partie des autres compétences à acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, "il existe un rapport spécifique entre objectifs linguistiques et objectifs socioculturels (Murphy, 1988), et la façon dont ce rapport est perçu se reflète pour une très large part dans la "méthode" [...] retenue pour enseigner les langues vivantes" (Byram, Neuner & Zarate, 1997 : 54).

Si le savoir socioculturel possède une dimension large car il n'est pas spécifique à la langue comme objet d'étude, la compétence linguistique, elle, porte sur "la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale" (CECRL, 2001 : 93).

3.3 La compétence sociolinguistique : définitions

La compétence sociolinguistique implique d'être capable d'utiliser la langue correctement en fonction de la situation sociale dans laquelle se trouve le locuteur. Pour cela, ce dernier devra maîtriser les marqueurs des relations sociales qui diffèrent considérablement en fonction des langues et des cultures (usage et choix des formes d'adresse ou des salutations par exemple). Connaître les règles de politesse, allant de la politesse positive à la politesse négative en passant par les marques d'impolitesse, participe également à l'acquisition de cette compétence sociolinguistique (CECRL, 2001 : 93-94). Enfin, connaître des expressions idiomatiques, savoir utiliser différents registres de langue ou encore savoir reconnaître les différents accents font également partie de la compétence socioculturelle telle que définie dans le CECRL.

Là encore, apprendre une langue en contexte homoglotte pourra favoriser l'acquisition de cette compétence puisque les apprenants seront à priori quotidiennement confrontés à ces usages linguistiques.

Enrichir son savoir socioculturel et développer sa compétence sociolinguistique permettront également à l'apprenant d'acquérir ou d'élargir sa compétence interculturelle, compétence indispensable à l'immersion socioculturelle dans le pays de la langue cible.

3.4 La compétence interculturelle et la notion d'universel-singulier

3.4.1 La compétence interculturelle : définition

“La compétence interculturelle implique de savoir repérer les comportements des individus, de construire des savoirs sur ces comportements [...]. Cette compétence est unique et universelle [...]. Il est en effet nécessaire de construire des savoirs sur les autres cultures et sur la sienne propre également. Construire le recul interculturel implique de pouvoir comprendre la logique des événements, les relations causales liées aux processus socioculturels et connaître les éléments historiques qui ont conditionné leur perception. Ceci permet de comprendre la raison des décalages interprétatifs lorsque des mots différents renvoient à une même réalité” (Narcy-Combes, 2009 : 96).

Dans l'approche interculturelle, il y a deux facettes : “d'un côté, la conscience et l'acceptation de son propre monde, de l'autre la perception et l'acceptation du monde étranger”. Cette double vision nous permet d'être tolérant vis-à-vis des autres et de nous intéresser à leur monde, tout en comprenant mieux le nôtre (Neuner, Parmenter, Starkey & Zarate, 2003 : 52-53). Afin d'accompagner les apprenants dans l'acquisition de cette compétence interculturelle qui se construit dans les rencontres et les interactions avec d'autres personnes et d'autres populations, l'enseignant ne doit pas se limiter à enseigner la langue cible dans sa dimension instrumentale (méthodologies universalistes) mais enseigner également les pratiques culturelles liées à cette langue cible. Pour cela, il pourra par exemple adopter une approche contrastive qui encourage les comparaisons sur le mode “similitudes et différences entre la société-source et la société-cible” (Porcher, 1987 : 9 cité par Germain 2015). En optant pour cette méthodologie contrastive, l'enseignant doit tout de même rester prudent et éviter de limiter l'enseignement de la culture cible à une transmission de traits culturels ou faits historiques anecdotiques. En effet, « cette éthique de la diversité et de l'altérité ne se résume pas à un apprentissage des cultures car la connaissance d'autrui, de ses traditions, de ses comportements n'implique pas nécessairement une meilleure relation [...] l'amélioration des relations ne passe pas par la connaissance mais la reconnaissance de l'autre comme sujet singulier et universel » (Abdallah-Pretceille, 1998 : 102-103). Pour prévenir ce risque et réussir à enseigner la langue et la culture-civilisation en même temps, L. Porcher a identifié des thèmes de la vie quotidienne, propres à chacun, mais qui sont également universels et donc propres à tous. Parmi ces thèmes, nous retrouvons, entre autres, l'amour, le rêve ou encore la mort.

3.4.2 La notion d'universel-singulier

S'il existe des phénomènes qui ont lieu uniquement dans certains pays, certaines cultures (les traditions par exemple), d'autres ont lieu n'importe où dans le monde (universel) mais sont

abordés différemment en fonction de l'endroit où ils ont lieu (singulier). C'est ainsi que Porcher définit la notion d'universel-singulier. Ces phénomènes possèdent donc une double caractéristique, celle d'être "présents partout, en tout temps et en tout lieu et, d'autre part, ils sont dotés d'une singularité locale" (Barthelemy, Groux et Porcher, 2011 : 213 cités par Germain, 2015 : 143). L'utilisation de ce concept a évolué au fil du temps. C'est à la fin des années 2000 qu'on en découvre une nouvelle application à travers un enseignement tourné vers "la découverte des autres et de soi, c'est-à-dire vers l'interculturel". En résumé, le concept d'universel-singulier a d'abord été pensé comme méthode d'enseignement de la culture cible, pour pallier les insuffisances de l'approche communicative qui voulait que la compétence culturelle fasse partie de la compétence de communication alors qu'en réalité, les traits culturels de la communication n'étaient pas considérés. Par la suite, grâce au travail réalisé par plusieurs auteurs, la vision du concept d'universel-singulier s'est développée pour intégrer notamment les notions d'interculturel et d'éducation comparée (Germain 2015 : 144).

Afin d'encourager et de favoriser l'immersion socioculturelle de nos apprenants, la première étape sera de recueillir suffisamment de données pour pouvoir identifier et analyser leurs représentations initiales concernant la langue cible et ses locuteurs, à savoir, le français et les francophones. Ce recueil de données nous permettra également, nous l'espérons, d'identifier les éventuels freins à l'immersion socioculturelle. Après cet état des lieux, la deuxième étape de notre projet pédagogique sera d'identifier et de mettre en place des stratégies d'enseignement visant à lever ces barrières. C'est pour ces raisons que dans ce chapitre, nous avons pris le temps de développer des notions importantes telles que les stéréotypes, les représentations des langues (et leur complexification), l'imaginaire linguistique, la notion de langue-culture, le savoir socioculturel, les compétences sociolinguistiques et interculturelles et enfin la notion d'universel-singulier.

Partie 3
-
Les choix méthodologiques

Chapitre 4. La démarche mise en œuvre pour conduire le projet pédagogique

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 1, l'objectif premier du projet pédagogique mis en place est d'encourager l'immersion socioculturelle des apprenants. Pour ce faire, nous avons dans un premier temps établi un état des lieux des représentations des apprenants par rapport à la langue française, aux locuteurs francophones et à la France d'une manière plus générale. Cet état des lieux avait pour objectif d'identifier les éventuelles barrières à cette immersion socioculturelle ou du moins, de pouvoir émettre des hypothèses. L'étape suivante du projet visait à confirmer ou à infirmer ces hypothèses, pour pouvoir ensuite réfléchir à des stratégies permettant d'atteindre notre objectif. Enfin, nous avons tenté de mesurer l'efficacité des stratégies mises en place auprès des apprenants, et de vérifier que les objectifs du projet pédagogique étaient atteints. Nous développerons ce point dans le chapitre 7.

C'est donc dans cette optique que nous avons recueilli les données de notre corpus. Ces données ont été analysées puis interprétées afin de pouvoir définir puis mettre en place des stratégies adaptées aux objectifs visés. Nous allons à présent expliciter la démarche mise en œuvre pour réaliser ce recueil.

4.1 Questionnaires, entretiens individuels et test d'association de mots

Avant même le début des cours de FLE, nous avons cherché à en savoir plus sur la "relation" qu'ils entretiennent avec la langue française, les locuteurs francophones et la France. Pour cela, nous avons procédé en trois temps. Nous leur avons envoyé un questionnaire à compléter avant de se présenter à un entretien individuel, puis nous avons organisé un atelier durant lequel nous avons proposé aux apprenants de réaliser un test d'association de mots et un Q-sort.

4.1.1 Le questionnaire

L'objectif de ce questionnaire (cf. annexe 1) était de recueillir des informations sur les motivations des apprenants par rapport à l'apprentissage de la langue française, sur leurs besoins linguistiques, leur répertoire et leurs habitudes linguistiques et sur leur intérêt général vis-à-vis de l'apprentissage des langues. Nous leur avons également demandé quels thèmes liés à la culture française et francophone les intéressaient pour les ateliers culturels organisés. Nous voulions savoir si d'une manière générale ils souhaitaient développer leurs savoirs socioculturels et leur compétence interculturelle en participant à des ateliers liés à la culture de leur pays d'accueil et durant lesquels ils auraient l'occasion de découvrir aussi celles des pays

d'origine de leurs pairs. Cet outil de recueil nous a permis de conserver une trace écrite des réponses des apprenants. Cela facilitera leur analyse et interprétation (cf. partie 4).

4.1.2 L'entretien individuel

Après la réception des questionnaires, nous avons un meilleur aperçu du rapport que les apprenants entretiennent avec la langue française. L'entretien individuel avait pour objectif de revenir sur certains points relevés dans le questionnaire, notamment sur leurs besoins. Il nous a également permis d'évaluer leur compétence en termes de production et interactions orales. En effet, les apprenants avaient également réalisé un test écrit mais il était nécessaire de s'assurer qu'il n'existait pas un écart trop important entre le niveau écrit et le niveau oral, afin de les placer dans le groupe le mieux adapté. Pendant ces entretiens, nous avons donc pris en notes les éléments des énoncés des apprenants qui nous ont paru pertinents pour apporter une réponse à notre problématique.

4.1.3 Le test d'association de mots

L'exercice le plus souvent utilisé pour accéder aux représentations initiales des apprenants est le test d'association de mots (cf. annexe 2). Pour cela, nous avons invité tous les apprenants (exceptés les débutants qui ont réalisé le test uniquement à l'écrit et en anglais) à participer à un atelier durant lequel ce test leur a été proposé. Il leur a donc été demandé de donner le plus spontanément possible les cinq mots qui leur venaient à l'esprit lorsqu'ils pensaient à la langue française. Nous avons noté les mots au tableau, puis par groupe de 2-3, ils ont été invités à réfléchir sur l'origine de ces mots puis sur celle de leurs représentations, afin de prendre conscience de leur existence pour essayer ensuite de les relativiser grâce aux échanges avec leurs pairs. Nous avons ensuite fait un retour collectif en groupe classe. Cela leur a donné l'opportunité de rebondir sur les propos des uns et des autres en partageant leur expérience personnelle ou en donnant leur point de vue. Ce test a été couplé avec un deuxième exercice visant à accéder aux représentations initiales des apprenants : le Q-sort, la méthodologie Q⁶ (cf. annexe 2). Nous leur avons donné une liste d'affirmations proposées par J.C. Beacco et S. Lieutaud dans *Tours de France, travaux pratiques de civilisation*, cités par Develotte & Moïse, suite à un test d'association de mots visant à identifier les représentations liées à la France d'une part (le pays) et aux Français d'autre part (les gens). Nous avons ajouté 5 items à ceux proposés par ces chercheurs. Dans un premier temps, il a été demandé aux apprenants de donner leur

⁶ “La méthodologie Q est une méthode de recherche utilisée en sciences humaines et sociales pour étudier les points de vue subjectifs des individus. Elle a été développée par William Stephenson. La méthodologie Q est composée de deux techniques : 1) le Q-Sort, une technique de recueil de données ; et 2) l'analyse factorielle de type Q, qui permet de dégager des profils, ou archétypes, de points de vue”.

opinion sur chaque affirmation en donnant une note entre 0 et 4. Ensuite, par groupe de 2-3 apprenants, ils ont pu comparer leurs réponses toujours dans le but de prendre conscience de leurs représentations et de la diversité de leurs expériences et ressentis personnels. Après un temps d'échanges en petits groupes, nous avons également fait un retour en groupe classe pour essayer d'identifier les éventuels thèmes récurrents ou encore les avis convergents ou divergents. Nous reviendrons plus en détails sur ce point dans la partie 4 réservée à l'analyse du corpus. Nous avons profité de tous ces échanges pour prendre en notes les énoncés qui pourraient être ensuite analysés et interprétés pour répondre à notre problématique.

4.2 Le journal d'étonnement

« C'est la surprise, l'étonnement qui nous oblige à évoluer. » Edgar Morin⁷

Le journal d'étonnement a d'abord été pensé pour les étudiants en maîtrise de FLE, qui devaient passer une période de 6 mois à l'étranger dans le cadre de leur cursus universitaire. Ce n'est pas le cas des apprenants de notre étude, cependant, ils vivent tout de même dans un pays différent du leur. Nous supposons donc qu'ils sont quotidiennement exposés à une certaine déstabilisation qui est probablement source d'étonnements. Nous avons pensé que cet outil serait efficace pour accéder aux représentations initiales des apprenants mais aussi pour développer leur compétence interculturelle. En effet, le fait d'écrire régulièrement ce qui surprend a une fonction cathartique qui facilite l'adaptation. De plus, travailler sur ce qui étonne permet de prendre du recul sur la réaction initiale, qui elle est influencée par les émotions. Enfin, avoir la possibilité de lire et relire le journal permet de prendre conscience de nos représentations initiales et de pouvoir constater leur éventuelle évolution (Develotte et Moïse, 2022).

4.2.1 L'atelier : la révérence de l'interculturel

Afin de leur présenter le projet d'écriture du journal d'étonnement, nous leur avons proposé un atelier pour leur en expliquer l'objectif et les enjeux. L'atelier s'est déroulé comme suit :

- a. Visionnage d'une vidéo⁸ dans laquelle cinq Européens racontent ce qui les a surpris et pourquoi, lors de leur arrivée en France.

⁷ Lors d'un entretien radiophonique mené par Dominique Jenvrey pour Radio Campus Orléans en 2015, lors de la parution de *L'Aventure de La Méthode* aux éditions du Seuil.

⁸ [Les Français vus par cinq Européens](#)

Consigne : regardez la vidéo et par deux, répondez aux questions suivantes : Que pensent-ils de la France ou des locuteurs francophones qu'ils ont rencontrés ? Etes-vous d'accord ? Expliquez pourquoi. Est-ce que c'est différent dans votre pays ? Justifiez votre réponse. Les apprenants ont échangé en donnant leur avis sur ce qui a étonné les personnes interrogées dans la vidéo. Nous avons ensuite fait un retour en groupe classe pour essayer d'identifier ce qui était semblable ou différent dans leur pays d'origine ou dans d'autres pays qui leur sont familiers. Ce premier exercice avait pour objectif de leur donner des exemples de faits culturels français pouvant surprendre des personnes étrangères.

b. Le jeu de la révérence

Nous leur avons ensuite proposé un jeu leur permettant de découvrir les thèmes liés à la culture qui pourraient éventuellement être observés lors de la rédaction du journal. Après avoir formé deux équipes et leur avoir demandé de former une file par équipe, nous leur avons présenté divers thèmes de discussion qui leur ont permis de comparer leur(s) culture(s) d'origine ou d'autres cultures familières, avec la culture française (ou francophone). Thème après thème, les joueurs en tête de file ont dû trouver un point de comparaison (différence ou similitudes) entre sa culture d'origine et celle de la France et essayer de le résumer en un mot-clé en justifiant sa réponse. Nous leur avons donné un exemple : "relations entre les sexes" = "la bise", puis expliquer qu'en France, deux hommes peuvent se faire la bise s'ils sont amis alors que dans votre pays d'origine cela ne se fait pas. Le premier de la file à proposer un mot-clé gagnait le point. Ils devaient alors chacun lui faire une belle révérence.

Les thèmes écrits au tableau étaient les suivants : nourriture et boisson, l'heure des repas, les horaires et habitudes de travail, les sujets de conversation, les relations familiales, les relations au travail, les valeurs, croyances, comportements en relation à la sécurité, les valeurs, croyances, comportements en relation à l'identité nationale, le rapport au temps (ponctualité, durée de visite, durée du repas etc.), la manière de saluer, la manière de prendre congé, le langage du corps. Cet exercice est similaire à ceux proposés dans le cadre du projet Cultura qui adopte aussi une approche comparative grâce à laquelle des étudiants de cultures différentes analysent ensemble des matériaux identiques issus de leurs cultures respectives. Le simple fait de juxtaposer plusieurs thèmes comprenant des éléments semblables les aide à identifier plus rapidement les différences et les similitudes de leurs cultures.

c. Le journal d'étonnement : définitions, objectifs et consignes

Nous avons commencé par leur expliquer de manière succincte ce qu'était un journal d'étonnement, à savoir un journal dans lequel ils allaient noter tout ce qui les surprenait par rapport à des faits culturels qu'ils allaient observer pendant deux mois. Nous leur avons également demandé de réfléchir à pourquoi cela les avait surpris et de noter dans ce journal toutes les pistes de réflexion et les hypothèses qui leur viendront à l'esprit. Nous leur avons expliqué que pour réaliser ce travail, ils allaient certainement effectuer des comparaisons avec ce qu'ils connaissent déjà, comme leur pays d'origine, mais de ne pas hésiter à comparer aussi avec des expériences vécues dans d'autres pays et qui ont peut-être fait naître d'autres sources d'étonnement. Le but de ce journal était de raconter leur rencontre avec l'altérité, dans ses dimensions émotionnelles d'abord et plus rationnelles ensuite, grâce au travail de réflexion qu'ils allaient réaliser. Nous leur avons également donné une liste non exhaustive d'objectifs :

- Adopter une démarche interculturelle, c'est-à-dire, comprendre les différences entre le monde d'où l'on vient et celui où l'on est, établir une relation entre sa culture et la culture de l'autre et être ouvert à de nouvelles expériences et capable de relativiser son système de valeurs ;
- identifier l'écart entre le regard construit (les représentations) et le regard empirique (basé sur l'observation, sur l'expérience) porté sur des faits sociaux ;
- mettre à distance ses propres réactions émotionnelles liées à sa culture et au choc avec l'altérité en ayant une réflexion distanciée et en complexifiant les réactions spontanées immédiates ;
- Développer votre compétence interculturelle.

La compétence interculturelle leur a rapidement été présentée, selon la définition développée dans le chapitre 3, section 3.4.1. Nous leur avons ensuite expliqué que les thèmes abordés dans le journal seraient au choix puisqu'ils seraient liés à leurs observations. Enfin, nous avons listé les éléments qui devraient apparaître sur leur journal, à savoir, la date, l'élément observé, ce qui les a surpris et pourquoi, comment ils ont réagi, s'ils ont compris leur réaction, qu'est-ce qui leur a permis de la comprendre. Il leur a été demandé de réaliser ce travail individuellement mais une mise en commun collective a été réalisée à la fin de l'observation.

4.2.2 Le retour en groupe classe

Afin de préparer le retour en groupe classe, nous leur avons demandé de nous envoyer une copie de leur journal pour pouvoir l'analyser et l'interpréter. Ce travail d'analyse (cf. partie 4) nous a permis de mettre en évidence d'éventuelles régularités, similitudes ou différences, pour pouvoir

ensuite en discuter avec les apprenants ayant participé à cette expérience. Ce retour collectif était important pour plusieurs raisons. Il nous a permis de compléter les informations qui n'apparaissent pas sur les journaux d'étonnement tels que leur réaction initiale, les éléments qui leur ont permis de comprendre leur réaction par exemple. Ce retour a donné aux apprenants l'occasion de prendre du recul vis-à-vis de ce qu'ils ont écrit et d'éventuellement complexifier leurs réactions spontanées. Ils ont pu donner leur avis sur ce qu'ils ont écrit et nous dire s'ils sont toujours d'accord avec. Enfin, le fait de revenir sur cette expérience en groupe classe leur a donné la possibilité de la partager avec d'autres personnes qui, comme eux, sont quotidiennement sujets aux chocs culturels (ou l'ont du moins été à leur arrivée).

4.3 Les ateliers culturels

Afin de développer les connaissances socioculturelles et les compétences interculturelles des apprenants de manière ludique, nous avons organisé plusieurs ateliers durant le stage. Ces ateliers durant lesquels les apprenants ont eu l'occasion d'échanger à l'oral sur des dimensions culturelles et interculturelles, nous ont également permis d'enrichir notre corpus. Ces ateliers étaient proposés à tous les apprenants à partir du niveau A2, soit une vingtaine. Cependant, la plupart du temps, ils n'étaient qu'en moyenne 7-8 à y participer, à priori par manque de temps plutôt que d'intérêt. En effet, libérer deux heures par semaine pour les cours de FLE est déjà parfois compliqué pour certains. Nous allons développer le déroulement et les objectifs de quelques-uns d'entre eux dans la partie qui suit.

4.3.1 Les fêtes et traditions françaises et francophones

Huit apprenants ont participé à cet atelier. Pour commencer, nous avons distribué aux apprenants un calendrier vierge et projeté au tableau une liste de fêtes et traditions francophones qu'ils devaient essayer de placer dans le calendrier. Cet exercice était très intéressant car certains sont en France depuis plusieurs années mais ne connaissent pas la Chandeleur ou même l'Épiphanie, ce qui peut nous donner un indice sur le niveau de leur savoir socioculturel. Après cette phase de découverte, nous les avons invités à échanger sur le thème en répondant à diverses questions (cf. annexe 3). Ces échanges leur ont permis de réfléchir à la place des fêtes et traditions dans leur vie et d'approfondir certaines dimensions interculturelles grâce à la découverte de coutumes, mode de pensée ou de vivre d'autres pays. Ils ont également longuement échangé sur les fêtes nationales de leur pays liées à l'histoire du pays. Cet atelier a également été l'occasion d'aborder des thèmes qualifiés d'universels-singuliers par L. Porcher, tel que la mort. En effet, certains ont choisi de parler des rituels liés à la mort d'un proche et

ont découvert que même si c'est un sujet universel, car il touche tout le monde, il est abordé de manière singulière par chacun. L'objectif de cet atelier était de faire un état des lieux d'une part des représentations des apprenants liées aux fêtes et traditions francophones et d'autre part de leurs savoirs socioculturels. Nous voulions également savoir si ce thème susciterait leur intérêt. Les résultats de cet état des lieux pourront être des indicateurs concernant l'hypothèse de la barrière culturelle avancée précédemment, concernant l'immersion socioculturelle des apprenants. Nous reviendrons sur ce point pendant l'analyse du corpus.

4.3.2 Le système éducatif français

Neuf apprenants ont participé à cet atelier. Nous avons commencé par leur demander s'ils savaient comment était organisé le système scolaire et éducatif français avant de leur donner un poster explicatif. Nous avons ensuite utilisé une fiche (cf. annexe 4) réalisée par "Les Zexperts"⁹, un blog pédagogique qui s'adresse à tous les formateurs FLE. Les apprenants ont visionné une vidéo¹⁰ sur le concept de l'école dynamique. Après avoir réalisé un exercice de compréhension orale, ils ont répondu à des questions qui ont fait naître un débat sur l'école et l'éducation d'une manière générale. Le débat a été très animé avec des opinions divergentes, chacune bien défendue. Il a fini par dériver sur la réforme des retraites et les manifestations en France. Cela a été l'occasion de constater que les apprenants s'intéressent à l'actualité de leur pays d'accueil et certains avaient très à cœur les revendications des manifestants, comme s'ils se battaient pour les droits dans leur pays, ce qui peut être un élément révélateur du niveau d'immersion socioculturelle des apprenants. En effet, l'un de ces apprenants aspire à passer un concours de Maître de Conférences afin d'avoir un poste permanent et de rester en France. Cet atelier avait trois principaux objectifs. Le premier était de renforcer le savoir socioculturel des apprenants en découvrant et en assimilant le fonctionnement de l'école et de l'éducation au sens large en France. Certains apprenants n'avaient aucune idée de la façon dont le système éducatif français était organisé. Le deuxième objectif était de travailler la compétence interculturelle des apprenants en les invitant à échanger sur les systèmes éducatifs de leur pays d'origine afin de mieux comprendre et donc de mieux appréhender les éventuelles différences culturelles. Enfin, le dernier objectif était de développer les compétences linguistiques des apprenants en leur proposant une compréhension orale, suivie d'un débat sur le thème de l'éducation. Ce débat avait des objectifs sociaux (échanger, écouter l'autre, travailler ensemble,

⁹ <https://leszexpertsfle.com/>

¹⁰ [L'école dynamique](#)

partager ses savoirs), communicatifs (prendre la parole, argumenter son opinion, convaincre) et linguistiques (compréhension orale, lexique de l'éducation et de l'argumentation).

4.3.3 Dégustation de vins et de fromages

Les deux ateliers se sont déroulés de manière similaire. Les apprenants ont visionné la présentation PowerPoint que nous avons préparée afin de présenter les différentes étapes du processus de fabrication du fromage et du vin et les différentes régions où ils sont produits. Ils ont ensuite été invités à échanger sur leurs habitudes et préférences culinaires concernant ces deux produits cités à de nombreuses reprises par les apprenants interrogés sur les stéréotypes français. Nous sommes ensuite passés à la phase de dégustation. Lors de la dernière étape de l'atelier, nous avons demandé à chaque apprenant de présenter un fromage et un vin typique de son pays et d'expliquer l'importance qu'il a (ou non) dans le régime alimentaire de son pays. Certains apprenants ont parlé d'autres aliments qui ont une importance similaire à celle du fromage en France.

En plus du travail sur les compétences linguistiques, les deux premiers ateliers proposés avaient pour objectif la prise de conscience interculturelle telle que définie dans le chapitre 3. Nous espérons que ces ateliers auront accompagné les apprenants dans l'acquisition de cette compétence interculturelle, en essayant de ne pas se limiter à enseigner la langue cible uniquement dans sa dimension instrumentale mais en enseignant également les pratiques culturelles liées à cette langue cible. Pour cela, nous avons adopté une approche contrastive qui encourage les comparaisons sur le mode "similitudes et différences entre la société-source et la société-cible" (Porcher, 1987 : 9 cité par Germain 2015). Les deux derniers ateliers, quant à eux (les dégustations), nous ont permis de développer le savoir socioculturel des apprenants à travers des thèmes universels-singuliers. En effet, pour éviter de limiter l'enseignement de la culture cible à une transmission de traits culturels ou de faits historiques anecdotiques ou folkloriques, nous avons choisi le thème de la nourriture/la gastronomie, qui est un thème que L. Porcher qualifie de propre à chacun, mais qui également universel et donc propre à tous (universel-singulier). Cela, dans le but d'enseigner la langue et la les dimensions culturelles en même temps.

4.4 Le café des langues

Toujours dans le but de recueillir le plus grand nombre de données possible, qui une fois analysées nous permettront de répondre à notre problématique, nous avons pensé au concept de

café des langues. En effet, pour obtenir des informations concernant les RS des apprenants et les éventuels freins à leur immersion socioculturelle en France, il est primordial d'analyser leurs productions, écrites et orales, de la façon la plus naturelle et la plus informelle possible pour éviter d'altérer l'authenticité de leurs énoncés. L'objectif de ce café est de proposer aux apprenants un moment convivial, en dehors de la salle de classe (à la cafétéria) pour pratiquer la langue cible, juste pour le plaisir, en discutant et bavardant à bâtons rompus avec leurs pairs. Travailler sur les compétences linguistiques n'est pas l'objectif majeur de ces rencontres mais bien les échanges et la rencontre avec l'autre. Nous développerons ce point dans le chapitre consacré aux stratégies d'enseignement mises en place par l'enseignant pour répondre à la problématique de notre étude.

4.4.1 Aborder des thèmes universels-singuliers

Nous avons prévu trois cafés des langues durant la période de stage. Le premier a réuni sept apprenants. Nous avons donc préparé du café pour instaurer un climat convivial et informel, afin de favoriser les échanges. Le but de cette rencontre était de donner aux apprenants l'occasion de pratiquer la langue française dans un contexte différent, plus détendu et sans leçon de grammaire. Pour ce faire, nous avons préparé une liste de questions sur des thèmes divers et variés. En voici un échantillon, non exhaustif : Y'a-t-il un événement qui t'a profondément changé ? Raconte, Accepterais-tu un "blind date" ? Quelles sont les qualités que tu recherches chez un partenaire (amoureux) ? Quelle est ta définition de l'amour ? Aimerais-tu vivre jusqu'à 100 ans ou être immortel ? Crois-tu aux esprits, à la réincarnation et aux médiums ? Quelles sont les trois choses qui te font le plus peur ? Nous avons volontairement choisi des thèmes universels- singuliers, afin de permettre aux apprenants de partager leurs opinions et leurs sentiments avec leurs pairs. Le thème de l'amour a particulièrement fait débat auprès du groupe.

4.4.2 Le débat sur le thème de l'amitié

Ayant constaté que le thème de l'amour avait engendré un débat lors du précédent café des langues, nous avons décidé d'organiser un atelier durant lequel les apprenants ont participé et animé un débat. Nous leur avons demandé de réfléchir à un thème et de le proposer en classe entière. Le thème qui a finalement été retenu était l'amitié. Une apprenante a posé la question suivante : *"Est-ce mieux d'être amis avec des gens qui nous ressemblent ou avec des gens différents de nous ?"*. Nous avons choisi cette proposition car elle ne nécessitait pas de préparation ou de connaissances particulières, contrairement à d'autres thèmes proposés tel que *"la réforme des retraites : pour ou contre ?"*. De plus, l'amitié est également un thème universel-singulier et en discuter en classe peut permettre aux apprenants d'appréhender certains aspects

de la culture de la langue cible tout en développant leur compétence interculturelle grâce aux échanges sur ce thème avec les autres apprenants. C'est d'ailleurs à partir d'une production écrite d'une apprenante que nous avons introduit le thème du débat. En effet, lors d'une séance sur le thème de l'expatriation, il avait été demandé aux apprenants d'écrire un texte pour raconter une expérience insolite d'expatriation. Une apprenante anglaise a alors écrit qu'après trois ans en France, elle avait toujours des difficultés à comprendre au bout de combien de temps nous passions du statut de "connaissances" à celui d'"amis". Elle expliquait qu'un couple de Français qu'elle considérait comme des amis, l'avait présentée à d'autres amis comme une connaissance et qu'elle n'avait pas compris pourquoi. Après lecture de ce texte, nous avons proposé aux apprenants de se mettre en petits groupes pour répondre à diverses questions telles que "quelles différences y a-t-il entre un ami, un copain et une connaissance", "qu'est-ce qu'un ami ?", "Est-ce difficile de se faire des amis ? », etc. Ces échanges nous ont permis de continuer le travail de recueil de données.

Nous avons ensuite formé deux équipes. L'équipe A était pour avoir des amis similaires et l'équipe B, pour avoir des amis différents. Afin de rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage, nous avons pensé à leur attribuer à chacun un rôle précis dans le débat pour les pousser à l'animer entre eux (sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir). Pour cela, nous avons organisé la réflexion autour du débat selon les 6 points de vue différents de Edward De Bono (cf. note 11). "C'est au milieu des années 80 que ce psychologue, spécialiste en sciences cognitives, a développé « les six chapeaux » suite à constat plutôt simple : lorsque nous réfléchissons, nous avons tendance à laisser venir naturellement nos pensées dans l'ordre où elles nous apparaissent. Notre flux de pensées prend alors le dessus sur notre bon sens et nous mélangeons tout : émotion, information, logique, critique. Résultat [...] notre pensée n'est ni construite, ni constructive"¹¹. Les apprenants n'étaient que quatre par équipe, nous avons choisi de leur donner le chapeau bleu de la synthèse, le noir de la critique, le rouge des émotions et le jaune de l'optimisme. Une fois les équipes constituées et les rôles attribués, les apprenants ont eu environ quinze minutes pour discuter et préparer leurs arguments. Nous avons prévu quinze minutes pour le débat en lui-même mais les apprenants ont été tellement pris dans leur rôle qu'il a duré quarante minutes.

L'amitié est un thème qui revient souvent lors des divers échanges en classe et plus particulièrement l'amitié avec les Français. De nombreux apprenants ont fait part de leur

¹¹ [Les six chapeaux de Bono](#)

difficulté à créer un lien avec d'autres Français ou francophones et ce même s'ils sont capables de parler français. Face à ce constat, nous avons eu l'idée d'organiser un dernier café des langues réunissant cette fois-ci les apprenants étrangers et d'autres doctorants ou chercheurs français ou francophones du laboratoire.

4.4.3 Des échanges avec des Français et des francophones

Lorsque nous avons interrogé les apprenants par rapport à la difficulté à se lier d'amitié avec des Français ou des personnes francophones, le premier frein a sans surprise été la barrière de la langue. Le second était les différences culturelles. L'objectif principal de cette rencontre était de confronter les apprenants étrangers à des locuteurs francophones et à des Français. Le but de cet atelier était d'aborder de nouveau toutes ces questions en présence de locuteurs français qui, d'après certains apprenants étrangers, ne font pas l'effort de les comprendre ou d'après d'autres, n'essaient pas de comprendre leurs différences culturelles. L'objectif est de les aider à relativiser leurs représentations concernant les attitudes et comportements de leurs collègues français, d'essayer de les complexifier pour essayer de voir leur rapport aux relations sociales sous un autre angle. Cette prise de recul leur permettrait peut-être de faire évoluer leurs préjugés ou d'éviter les malentendus et de favoriser leur immersion socioculturelle. Lors de l'atelier, nous avons recopié sur de petits morceaux de papier, quelques affirmations émises par des apprenants durant les échanges sur les difficultés liées à l'expatriation. Chacun leur tour, les apprenants et les doctorants français présents, ont pioché un papier et donné leur avis. Les Français présents étaient d'accord avec certaines affirmations comme : " Les Français utilisent beaucoup de références françaises qu'on ne comprend pas et on ne peut pas participer à la conversation" mais ils n'étaient pas d'accord sur celles liées au manque d'effort de la part des Français et des francophones du laboratoire concernant l'intégration des apprenants et ont pu justifier leur point de vue. Ils avaient déjà tous déjà vécu à l'étranger, ils se sont donc déjà retrouvés dans la même position que les apprenants de notre étude. C'est peut-être la raison pour laquelle ils sont plus ouverts que d'autres qui n'ont jamais vécu ailleurs qu'en France. Les deux heures d'échanges ont soulevé une problématique plus générale : que faire pour aider les apprenants étrangers à mieux s'intégrer au sein du laboratoire mais également en dehors ? Des suggestions ont été faites, comme celle de rediriger les apprenants vers des associations leur permettant d'aider les autres tout en pratiquant la langue cible, organiser des randonnées, des sorties escalades, des échanges de langues à la Panacée, participer au club potager du laboratoire, etc. Un post-doctorant français a insisté sur le fait que pour pratiquer le français, "*il faut sortir du labo*". Le rôle du laboratoire dans l'accompagnement des nouveaux arrivants

a également été questionné. En effet, les personnels étrangers et français présents ont souligné le fait que le livret d'accueil distribué à l'arrivée n'était pas assez complet, ni très clair. Ils ont suggéré qu'on pourrait par exemple y ajouter un peu d'humour avec une page sur les expressions typiques du sud ou sur les mots d'argot (ou du verlan) à connaître pour ne pas se sentir perdu en France.

Les données qui composent notre corpus ont donc été recueillies par l'intermédiaire de questionnaires, d'entretiens individuels, grâce à un test d'association de mots et à un Q-sort, à travers la lecture et l'analyse des journaux d'étonnement tenus par six apprenants. Enfin, durant les ateliers, les cafés des langues organisés et les nombreux échanges qui ont eu lieu en classe, nous avons également essayé de prendre en notes le plus d'informations pertinentes possibles pour donner de la matière à notre étude et pouvoir répondre du mieux possible à notre problématique. Il convient à présent d'analyser notre corpus pour pouvoir ensuite l'interpréter.

4.5 L'analyse des données

Nous l'avons vu, le recueil de données a pour but d'une part de faire un état des lieux des RS des apprenants liées à la langue française, la France et les Français et d'autre part sur leurs savoirs socioculturels et leurs compétences linguistiques. Cet état des lieux vise à comprendre l'origine du faible niveau d'immersion socioculturelle des apprenants constaté lors des nombreux échanges avec et entre eux. Afin de définir, puis mettre en place des stratégies d'enseignement dont l'objectif est d'encourager l'immersion socioculturelle des apprenants, il est primordial d'analyser et d'interpréter ces données, une fois recueillies. Qu'il s'agisse d'un recueil de faits, de productions écrites ou orales, de réponses à un questionnaire ou de prises de notes lors d'observation, tous ces éléments forment notre corpus qui doit être analysé. Nous avons souvent en notre possession une quantité d'informations tellement importante et diversifiée que le corpus seul, en dit peu, voire rien, s'il n'est pas méthodiquement analysé. Cette analyse doit être orientée par la ou les questions de recherche posées en préambule de notre étude, dans le but d'amener les données qu'il contient à une mesure, qui permettra de mettre en relation les données entre elles (Cadière 2013).

Nous venons de voir de quelle manière nous avons élaboré notre corpus, à présent, nous allons expliciter les critères d'analyse que nous allons retenir sans pour autant les développer. Nous réservons les détails de l'analyse pour la partie 4.

4.5.1 Analyse des besoins et des motivations des apprenants

Analyser les besoins et les motivations des apprenants à apprendre la langue française en amont du début des cours de FLE nous a permis d'avoir un premier aperçu de leurs RS liées à la langue française, à la France ou aux Français, ainsi que de leurs savoirs socioculturels et leur compétence linguistique. Cela nous a également permis de personnaliser les enseignements dans le but de répondre à leurs besoins et de proposer des ateliers et autres moments d'échanges (comme le café des langues) adaptés à ces derniers. Grâce aux questionnaires envoyés aux apprenants avant le début des cours de FLE et aux entretiens individuels menés, nous allons pouvoir analyser les motivations des apprenants et essayer de comprendre quelles raisons les ont poussés à apprendre le français. Ces derniers, ajoutés aux journaux d'étonnement tenus par les apprenants ainsi qu'aux notes prises durant les ateliers et les cafés des langues, vont également nous permettre d'identifier les besoins des apprenants en termes de savoirs socioculturels et linguistiques (également grâce au test de positionnement réalisé individuellement en amont). Enfin, l'analyse de la participation aux ateliers et des échanges lors des cours de FLE d'une manière générale, devrait aussi nous permettre de mesurer l'intérêt des apprenants pour la culture du pays d'accueil, toujours dans l'optique de mettre en lumière les éventuelles barrières à leur immersion socioculturelle. Il a été prouvé que les représentations des apprenants vis-vis d'une langue peuvent considérablement influencer leurs motivations et leur apprentissage. Il convient donc également d'analyser ces dernières pour en comprendre les enjeux.

4.5.2 Analyse des représentations sociales des apprenants

Nous utiliserons également tous les éléments de notre corpus pour analyser les RS des apprenants dans le but de déceler une éventuelle corrélation entre ces dernières et l'immersion socioculturelle. Pour cela nous les analyserons d'abord de manière thématique, puis de manière qualitative.

Afin de comprendre quels facteurs peuvent entraver l'immersion socioculturelle des apprenants, une analyse thématique nous semble judicieuse. En effet, classer les éléments en notre possession par thème pourrait nous aider à mettre en évidence des catégories récurrentes (voire sur-représentées), fréquemment présentes ou au contraire absentes. Une fois ces catégories identifiées, nous pourrions peut-être y associer une stratégie la plus adaptée possible afin de répondre à notre problématique. Par exemple, si le thème de l'insécurité linguistique (lié à l'imaginaire linguistique par exemple) revient fréquemment, est présent dans la plupart

des productions, écrites ou orales, des apprenants, nous allons réfléchir à une stratégie pour pallier ces lacunes linguistiques ou ce manque de confiance en soi.

Une autre façon d'analyser un corpus est l'analyse qualitative qui consiste à relever par exemple les marques d'évaluation positives ou négatives (ou neutres). Les propos de l'apprenant sont-ils neutres ou au contraire objectifs ? S'ils sont objectifs, utilise-t-il un vocabulaire mélioratif ou péjoratif ? Le niveau de précision des énoncés peut également être analysé, aussi bien dans le fond que dans la forme. Est-ce que l'apprenant utilise des termes précis pour parler d'un fait culturel observé par exemple ou au contraire est-il plutôt vague ? Parle-t-il en général lorsqu'il parle de la France ou bien a-t-il des exemples ou des arguments précis pour illustrer un propos ? Ces informations peuvent nous donner un indice concernant ses RS et les éventuels préjugés ou stéréotypes qui peuvent les influencer.

Partie 4
-
Analyses du corpus, stratégies et bilan

Chapitre 5. Analyse des motivations, des besoins et des représentations sociales des apprenants

Les 29 apprenants inscrits aux cours de FLE ont répondu à un questionnaire visant à expliciter et développer leurs motivations, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles ils ont décidé de suivre des cours de FLE, ainsi que leurs besoins, à savoir, sur quelles compétences linguistiques ils souhaitent particulièrement travailler. Ces interrogations étaient primordiales afin de pouvoir proposer un enseignement adapté à leurs besoins. Ils ont ensuite participé à un entretien individuel qui nous a permis d'approfondir les points abordés sur le questionnaire.

5.1 Analyse des motivations des apprenants

Pour quelles raisons les apprenants de notre étude souhaitent apprendre le français ? Une fois ces éléments de notre corpus réunis, nous avons pu les analyser en essayant d'identifier les éventuelles récurrences et les motivations des apprenants concernant leur inscription aux cours de FLE. Nous avons ainsi pu classer les éléments en deux grandes catégories.

5.1.1 Raisons professionnelles

Dans leur questionnaire et durant les entretiens, certains apprenants nous ont expliqué s'être inscrits aux cours de FLE pour des raisons professionnelles. En effet, même si la majorité des scientifiques du laboratoire parlent anglais, certains apprenants sont dans des équipes où la langue véhiculaire reste le français. Les apprenants sont donc amenés à participer à des réunions en français. Ce qui avant le début des cours était difficile, comme le témoigne une apprenante d'origine chinoise :

W : Je sais parler français mais j'aimerais être plus à l'aise et plus fluide. Par exemple, pendant les réunions, quand j'ai une idée, je n'ose pas m'imposer et parler spontanément.

Une autre apprenante a décidé de suivre les cours afin de pouvoir faire un post-doctorat à Montréal à la fin de sa thèse et pour cela, elle a besoin d'améliorer son français.

P : Tous les jours, je parle espagnol et anglais mais après ma thèse, je vais aller vivre à Montréal, c'est pour ça que je dois parler français.

Enfin, un autre apprenant s'est inscrit afin de pouvoir enseigner à l'université, l'année prochaine (en parallèle de sa thèse) :

Matteo : je veux apprendre le français parce que l'année prochaine je vais donner cours à l'université et pour ça je dois parler français bien.

Puisque l'anglais reste majoritairement parlé dans le domaine de la recherche scientifique, les motivations professionnelles ne sont pas celles que nous avons le plus souvent relevées. En effet, la majorité des apprenants (une vingtaine) apprennent le français pour des raisons personnelles, propres à chacun.

5.1.2 Raisons personnelles

En vivant en France, certains apprenants non européens ont besoin de visas spécifiques ou d'un titre de séjour pour pouvoir travailler en France. C'est par exemple l'une des raisons pour lesquelles Anton, un apprenant ukrainien apprend la langue française¹² :

A : je vais faire encore la demande titre de séjour, je dois avoir le niveau A2 pour demander le titre, c'est pour ça que je viens en cours de français, pour préparer l'examen DELF.

Il a également conscience que l'apprentissage du français est indispensable pour pouvoir s'intégrer :

A : si on habite en pay francophone, le connaissance du langue française est indispensable dans ce cas.

Dans le test de niveau, les apprenants sont invités à répondre à la question suivante : "Lara pense que parler français est indispensable dans le monde d'aujourd'hui. Et vous, qu'en pensez-vous ?", un apprenant a répondu :

S : indispensable est un mot très fort. En fait, je suis en France depuis 2005 et je ne parle pas bien français. Pour le travaille, la majorité d'articles scientifiques et une grande partie de discussions sont en anglais. Mais c'est très mauvais situation pour moi : je ne peux comprendre des appels téléphoniques (les courriels sont plus faciles), je ne peux pas participer dans les discussions avec mes collègues".

Son témoignage nous montre bien la limite du recours à l'anglais en contexte homoglotte.

Enfin, certains apprenants du groupe B2 ont indiqué suivre les cours de français juste pour le plaisir. Cette affirmation nous donne un indice concernant les RS de ces apprenants liées à la langue française. Nous développerons ce point dans la partie réservée à l'analyse des RS des apprenants.

¹² Les extraits d'énoncés des apprenants cités dans le cadre de notre étude n'ont pas été corrigés.

5.2 Analyses des besoins des apprenants

L'analyse des questionnaires et des entretiens individuels a révélé une forte nécessité de renforcer leurs compétences linguistiques d'une manière générale mais surtout leur capacité à produire des énoncés à l'oral.

5.2.1 La production orale

Dans le questionnaire, nous leur avons demandé sur quels points grammaticaux ils pensaient avoir besoin de travailler. A cette question, les réponses ont été diverses et variées, allant du présent au connecteurs logiques, en fonction du niveau actuel des apprenants. Cependant, à la question "*quelles compétences souhaitez-vous particulièrement développer*" (cf. annexe 1), tous les apprenants, sans exception, ont coché la "production orale".

Interrogés sur la session de cours de FLE organisée l'année précédente, certains apprenants nous ont fait part de leur besoin d'insister plus sur l'oral :

D : Je pense que j'aimerais un peu plus de travail oral en classe, mmm pour améliorer la prononciation, la fluidité à l'oral et pouvoir corriger les erreurs dans ces sujets.

N : on peut passer moins de temps avec la grammaire et plus de temps avec audition et conversation.

Dans le questionnaire complété par les apprenants, à la phrase à compléter "Ce qui est le plus difficile pour moi c'est...", plusieurs apprenants ont évoqué des difficultés liées à l'oral : "l'accent", "parler correctement", "parler naturellement", "la prononciation" revient également à plusieurs reprises ou encore tout simplement "parler".

Cette unanimité nous donne un premier indice concernant les éventuelles barrières pouvant entraver leur immersion socioculturelle, à savoir, les barrières linguistiques et personnelles (manquent-ils de confiance en eux, sont-ils timides, réservés, etc.). Lors d'un entretien oral, un apprenant nous a expliqué qu'il était assez à l'aise à l'écrit mais qu'il était de nature timide, ce qui lui posait problème lors des interactions orales en langue cible :

L : "Je suis très timide, je préfère être dans un groupe moins avancé parce que si tout le monde parle très bien, je vais être impressionné".

A l'inverse, peu d'entre eux ont coché la case "production écrite". Cela nous a quelque peu surpris lors de l'analyse des questionnaires, nous avons donc interrogé les apprenants par rapport à leur nécessité d'écrire en français et l'explication a été très simple :

S : écrire français c'est pas très important, j'écris toujours en anglais au travail. Si je dois écrire en français, je utilise un traducteur en ligne, c'est facile !

Peu d'entre eux aussi ont coché la case compréhension orale (les débutants et quelques apprenants du groupe A2 seulement). Cela s'explique certainement par le fait qu'ils apprennent la langue cible en contexte homoglotte et sont donc en contact avec le français au quotidien (au supermarché, à la salle de sport ou dans les transports en commun).

5.2.2 Aborder des thèmes liés à la culture française

En parcourant les questionnaires et les notes prises lors des entretiens, le thème de la culture, la culture française en particulier, est revenu à de nombreuses reprises.

H : J'aimerais bien améliorer mon français à travers les conversations authentiques, les échanges entre les différents cultures ou histoires.

V : je ne connais pas beaucoup sur la culture française, je veux participer des ateliers pour découvrir des choses.

Interrogé sur les thèmes abordés en classe durant la première session, un apprenant avait fait part de son envie d'en découvrir plus sur culture française :

N: On peut ajouter plus de sujets qui découvrent la culture française.

Des thèmes leur ont également été proposés pour les ateliers organisés chaque semaine et parmi eux, certains, tels que “les fêtes et traditions françaises”, “la dégustation de fromages” ou encore “le système éducatif français”, ont été cochés par tous les apprenants. Cela montre un certain intérêt pour la culture française. Nous l'avons dit précédemment, les apprenants se sont inscrits aux cours de FLE volontairement, pour des raisons professionnelles ou personnelles. Ils n'apprennent donc pas le français de manière contrainte. De plus, ils travaillent dans un environnement dans lequel l'une des langues de communication principales est l'anglais qu'ils maîtrisent tous. Cela reflète à priori une certaine envie d'apprendre le français, envie probablement liée à une image positive qu'ils en ont. Afin de confirmer ou infirmer cette hypothèse, passons à présent à l'analyse des RS des apprenants.

5.3 Analyses des représentations sociales

Rappelons-le, une RS est “une micro-théorie prête à l'emploi” (Py, 2004 : 6-9). Le fait qu'elle soit préfabriquée lui donne un atout non négligeable, celui d'être tout de suite disponible. C'est pourquoi, elles nous permettent de donner des interprétations utiles dans des situations données.

Tous les membres d'une même communauté ne les acceptent pas nécessairement, cependant, elles déterminent une certaine crédibilité qui permet aux membres d'apprécier le sens vraisemblable de certains discours. Enfin, il est facile et naturel d'en posséder car même si elles sont malléables, elles sont relativement solides, même en l'absence d'argumentation (*ibid.*). Avant le début de la session, nous avons organisé un atelier durant lequel nous avons proposé aux apprenants de réaliser deux exercices (cf. chapitre 4, section 4.1.3) dans le but d'essayer d'identifier leurs RS concernant d'une part la langue française et d'autre part la France et les Français. En effet, pour Zarate, "La tâche de l'enseignant est de recenser les représentations disponibles et d'évaluer leur pertinence. Cette opération [...] orientera par la suite la conception et le déroulement du cours (Zarate, 1993 : 75) Pour ce faire, nous avons procédé dans un premier temps à une analyse quantitative des réponses pour essayer d'identifier les catégories récurrentes ou au contraire absentes. Puis, nous avons procédé à une analyse qualitative, au niveau des marques évaluatives positives et négatives de ces énoncés.

5.3.1 Les représentations liées à la langue

Lors de l'analyse des réponses des apprenants au test d'association de mots, au Q-sort et au questionnaire (cf. annexe 2), nous avons remarqué que les mots associés à la langue française pouvaient être classés en deux grandes catégories. Tout d'abord, les adjectifs qui qualifient la sonorité de la langue, l'image que les apprenants ont du français parlé. Les adjectifs les plus récurrents sont "charmante", "élégante", "jolie", "exotique", "romantique", "chic" ou encore "similaire" (à l'espagnol ou l'italien). Les apprenants ont utilisé des adjectifs mélioratifs pour qualifier les traits "prosodiques" de la langue française. La langue française est donc, pour eux, agréable à écouter et mélodieuse, cependant, les apprenants se sont avérés plus pragmatiques et neutres dans l'évaluation des aspects plus linguistiques de la langue française. En effet, lorsque nous avons interrogé les apprenants sur ce qu'ils appréciaient le moins de la langue française et sur les difficultés majeures qu'ils avaient pu rencontrer ou rencontraient encore aujourd'hui, ils ont utilisé des mots spécifiques à la grammaire, la phonétique ou encore au lexique. Nous avons ainsi relevé les termes suivants : "lettres muettes", "accords", "genre", "règles", "vitesse", "orthographe", "virelangues", "argot/slang", "homophones", "en et y", ou encore les verbes irréguliers. Les termes "exceptions" et "prononciation" ont été cités à de nombreuses reprises. Ceci est un premier indicateur concernant les difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants.

Le test d'association de mots portait sur la langue française, pourtant, quelques apprenants ont donné des mots liés à la France plutôt qu'à la langue française. Nous y voyons là, un indicateur

du fait que, en contexte homoglotte, la culture du pays est étroitement liée à la langue étudiée. Ainsi, nous avons relevé les termes suivants : “révolution”, “Napoléon”, “Paris”, “grèves”, “manifestations”, “baguette”, “marinière”, “gastronomie”, “béret”, etc. Les mots les plus utilisés sont “Tour Eiffel”, “fromage” et “grèves”.

Afin d’avoir un indice sur leur compétence sociolinguistique, nous leur avons posé la question suivante : Y’a-t-il une expression imagée en français qui vous plaît particulièrement ? Si oui, laquelle ?”. Nous avons remarqué que les apprenants qui connaissent déjà des expressions idiomatiques en français avaient le niveau B2 du CECRL. Trois apprenants du groupe B1 ont également répondu à la question, dont une apprenante israélienne mariée à un Français et deux apprenants russes qui ont cité “c’est la vie” et “comme il faut”, expressions utilisées telles quelles en russe.

En résumé, la majorité des apprenants perçoivent la langue française comme belle mais difficile à apprendre de par la complexité de sa grammaire et de sa prononciation. Nous avons constaté que dans le cas de notre étude, la langue maternelle des apprenants ne semble pas avoir d’influence particulière sur leur perception de la langue française. Ce qui n’est pas le cas des représentations liées à leur pays d’accueil et à ses locuteurs.

5.3.2 Les représentations liées à la France et aux Français

Afin de comprendre ce qui pourrait freiner l’immersion socioculturelle des apprenants, il nous paraît pertinent d’essayer de comprendre quelles visions ils ont des locuteurs de la langue cible et de leur pays d’accueil. L’analyse des représentations liées à la France et au Français a pour objectif de voir s’il existe une corrélation entre l’image qu’ils en ont et leur degré d’immersion socioculturelle. Pour faire cette analyse, nous nous sommes principalement appuyées sur le Q-sort réalisé en classe (cf. chapitre 4, section 4.1.3) et sur le questionnaire distribué aux apprenants (cf. annexe 2). Durant l’analyse de ces données, nos constats ont rejoint ceux obtenus dans le cadre d’une étude pilotée par l’INRP (Paris) avec le concours de jeunes chercheurs suisses et bulgares par M. Baruch, A. Cain et J.-F. de Pietro (1995, cités par Develotte & Moïse : 37) et d’après lesquels :

“ces représentations ne sont ni totalement subjectives, ni aléatoires : elles répondent à une logique à la fois sociale et cognitive, autrement dit, elles présentent des similitudes et des différences qui dépendent du pays d’appartenance [...]”. Ainsi, “la plupart des représentations des élèves sont connotées, liées à des jugements de valeurs attachées à des attitudes sociales [...] propres à leur groupe d’appartenance identitaire” (Develotte & Moïse, 2022 : 36-37).

Nous avons pu classer les représentations des apprenants en trois grandes catégories : celles liées à la culture d'origine, celles en rapport avec l'expérience personnelle des apprenants et celles issues de stéréotypes.

“Le filtre de la culture d'origine détermine le regard qui est porté sur la culture étrangère” (Develotte & Moïse, 2022 : 41). C'est le constat que nous avons pu faire en analysant les réponses de plusieurs items du Q-sort ou de certaines questions du questionnaire. Pour l'item “la France est un pays moderne” par exemple, les apprenants ayant répondu “plutôt d'accord” ou “tout à fait d'accord” viennent de Russie, d'Israël, d'Albanie, de Grèce, du Chili, du Pérou ou encore d'Iran, alors que ceux qui ont répondu “pas du tout d'accord” ou “pas vraiment d'accord” viennent d'Allemagne ou d'Angleterre.

Durant les échanges concernant l'item “La France est le pays de la liberté”, nous avons entendu une conversation assez révélatrice de l'influence de la culture d'origine sur les représentations des apprenants, en voici un extrait :

01 S : tu as mis quoi pour celui-là ?

02 E : j'ai mis 4, “tout à fait d'accord”, toi?

03 S : oui ? 4 ? moi j'ai mis 1, je suis pas vraiment d'accord. Mais tu viens de quel pays ?

04 E : (en souriant) Iran

05 S : ah oui d'accord

L'apprenante anglaise a au début été surprise par la réponse d'E et a spontanément cherché à comprendre sa réponse en la questionnant sur son pays d'origine. Cela montre que certains apprenants ont déjà conscience que leurs représentations peuvent être influencées par leur pays d'origine. Ces échanges rejoignent l'idée de Baruch, Cain et de Pietro, selon lesquels, “la perception de l'altérité fonctionne comme un miroir des (auto)représentations (le plus souvent implicites) de sa propre culture” (cités par Develotte & Moïse, 2022 : 37).

L'autre facteur pouvant influencer les représentations des apprenants concernant les Français et la France est l'expérience personnelle. C'est pourquoi l'expérience du Q-sort a été moins pertinente pour accéder aux RS des apprenants concernant des thèmes tels que la solidarité, l'arrogance, l'individualisme ou encore la xénophilie. En effet, nous avons relevé une multitude de réponses différentes, et ce, indépendamment du pays d'origine. Pour ces items, des apprenants provenant du même pays ont eu des réponses très différentes et au contraire certains apprenants provenant de pays et donc de cultures à priori différentes, ont donné des réponses

plus similaires. Par exemple, pour l’item “Le racisme est un problème en France”, les deux apprenants grecs ont répondu “plutôt d’accord” pour l’un, et “pas du tout d’accord pour l’autre”.

Enfin, certains items, tels que “Les Français ne parlent que français” ou encore “Ce qui compte le plus en France, c’est la nourriture” ont fait l’unanimité, ou presque, chez les apprenants. Nous avons également retrouvé ces thèmes dans le questionnaire distribué aux apprenants à la question “Quels sont, d’après vous, les trois stéréotypes les plus répandus sur la France, les Français ou la langue française à l’étranger?”. Dans le thème de la nourriture, nous retrouvons “les Français mangent des grenouilles et des escargots”, “vins”, “fromages”, “crêpes”.

Un autre thème est fréquemment revenu durant notre analyse de notre corpus et des échanges en classe, celui des mouvements sociaux. De plus, le contexte politique actuel (cf. réforme des retraites) a donné une “crédibilité” à cette représentation partagée par la majorité des apprenants, et ce, même avant leur arrivée en France. En effet, beaucoup d’entre eux avaient une image des Français révolutionnaires, cette représentation a été confirmée durant leur séjour. Interrogés sur les origines de ces stéréotypes, ils ont donné plusieurs sources : les médias (télévision, journaux, internet), les films ou séries télévisées ou encore les voyages en France (souvent perturbés par un mouvement social). Parmi les stéréotypes fréquemment cités concernant les Français, nous avons proposé l’item “Les Français râlent beaucoup”. Nous pensions que cette affirmation obtiendrait l’unanimité auprès des apprenants et qu’ils seraient “plutôt d’accord” ou “tout à fait d’accord”. Or, nous avons constaté à notre grande surprise, que la majorité des apprenants ont répondu “ni d’accord, ni pas d’accord”. Un apprenant débutant a répondu “I thought they complained more”, ce qui montre qu’avant son arrivée en France, il avait cette image des Français mais qu’à priori elle n’a pas été confirmée. Au contraire, quatre apprenants, qui ont une certaine proximité avec des Français au quotidien, ont répondu “tout à fait d’accord”, parmi eux, deux travaillent dans les services administratifs du laboratoire, une est mariée à un Français et la dernière est l’une des rares à communiquer en français avec ses collègues français et à avoir des amis français avec qui elle parle français.

Ces données nous montrent que “les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d’un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d’évaluation et de comparaison” (Castellotti & Moore, 2002 : 12). L’analyse des données recueillies dans notre corpus, nous a donc permis de faire l’état des lieux des représentations des apprenants liées à la

langue française, à la France et aux Français. Voyons à présent les éléments qui peuvent nous donner des indices concernant l'immersion socioculturelle des apprenants.

Chapitre 6. Les freins à l'immersion socioculturelle des apprenants

6.1 Une immersion socioculturelle vraisemblablement faible

Trois facteurs nous ont permis d'avancer cette théorie : la langue parlée en dehors de la classe, l'entourage des apprenants et leur participation à la vie sociale et culturelle de leur pays d'accueil. Nous allons à présent développer ces trois points.

6.1.1 Les apprenants parlent peu français en dehors de la classe

Après avoir analysé les réponses du questionnaire en annexe 1, nous avons distingué d'une part la langue utilisée au travail et celle utilisée en dehors du contexte professionnel. Si au travail, la langue véhiculaire choisie dépend du niveau de langue des apprenants, dans le contexte privé, la langue utilisée reste majoritairement la langue maternelle. Dans le contexte professionnel, nous avons remarqué que les apprenants qui utilisent le français comme langue véhiculaire au travail sont ceux du groupe avancé (B2 du CECRL), lors de conversations informelles. Ils privilégient cependant l'anglais pour le jargon scientifique. Les apprenants débutants ou intermédiaires, vont quant à eux recourir à l'anglais dans les deux situations. En revanche, dans la sphère privée, tous les apprenants utilisent leur langue maternelle pour communiquer avec leur famille ou amis proches. Une apprenante de niveau B1 mariée à un Français a répondu comme suit à la question "pourquoi ne parlez-vous pas français en dehors de la classe ?" :

N : car mes amis parlent anglais. Mon mari parle français à notre fille mais anglais avec moi. Je n'arrive pas à parler français avec lui car il parle trop vite et ne fait pas d'effort pour parler moins vite avec moi.

Un autre apprenant nous a donné une information intéressante dans sa réponse :

*E : Mes amis parlent grec ou anglais. **Il faut pas avoir le choix pour parler français.***

Il souligne le fait que tant qu'il a le choix, il préfère parler anglais ou grec car c'est plus facile pour lui. Il n'utilise le français que lorsqu'il y est contraint.

D'autres, comme Ludwig, aimerait parler français au laboratoire mais se retrouve face à des collègues peu enclins à l'aider dans sa démarche :

L : j'essaye de parler français avec mon collègue vietnamien qui parle très bien français mais il ne veut pas, il me répond en anglais, alors je parle anglais.

Même s'ils sont en minorité, certains apprenants essaient de pratiquer le français en dehors de la classe. C'est le cas d'une apprenante débutante russe qui a participé à un événement "échange

de langues” organisé par un café montpelliérain. Cet événement a lieu tous les mercredis soir et réunit des personnes de nationalités différentes. Voici un extrait de nos échanges :

01 L : oh Mégane, je suis allée à Panacée hier, il y a événement pour parler français.

02 E : c'est super ! est-ce que tu as parlé français ?

03 L : Je parle français au début mais après un homme veut parler de conflit Russie/Ukraine, je parle anglais.

04 E : oui, c'est difficile de parler de ce type de sujet en français, je comprends, mais tu as pratiqué un peu au début, c'est bien !

05 L : oui ! je pense que quand j'ai plus vocabulaire, c'est plus facile.

Cet extrait nous montre l'envie de l'apprenante de pratiquer avec des francophones. Elle a débuté les cours trois mois auparavant et pourtant elle s'est lancée dans cette expérience qui peut impressionner. Il nous confirme également la réalité de la barrière linguistique qui ne lui a pas permis d'échanger autant qu'elle l'aurait souhaité en français.

L'extrait ci-dessous montre aussi la volonté de certains de pratiquer la langue cible :

01 L : je suis allé à une conférence pour les jeunes chercheurs en Suisse. Je suis content parce que j'ai parlé français !

02 E : ah oui ? Raconte-nous comment ça s'est passé ?

03 L : en fait, au début j'ai parlé anglais et les gens m'ont répondu en français alors j'ai compris que je devais parler français. J'étais content parce que j'ai pratiqué le français, ici au laboratoire, personne veut parler français avec moi.

6.1.2 Les apprenants ont créé très peu de liens avec des francophones

Lors d'une séance consacrée au thème de l'expatriation, la question suivante a été posée aux apprenants : “qu'est-ce qui peut vous empêcher de créer des liens avec des Français ou des francophones ?”. Cette séance a été très intéressante et nous a permis d'enrichir notre corpus. Nous approfondirons les réponses des étudiants dans la partie consacrée aux éventuelles barrières à l'immersion socioculturelle mais en voici quelques extraits :

V : Ils ne sont pas ouverts aux étrangers. Avoir des différences c'est normal mais comment les Français se comportent avec ces différences ? Dans mon labo, il y a deux étages, en haut il y a les étrangers et en bas les Français. Je me sens exclue. C'est difficile de se faire des amis ici. Ils ne sont pas méchants mais c'est juste fatigant d'essayer de faire des efforts.

X : Parfois c'est de notre faute, on choisit de rester avec des gens de notre nationalité

P : Je vais bientôt partir, je ne suis pas intéressée à avoir des amis ici.

Cette apprenante exprime clairement son manque d'intérêt à se faire des amis ici puisqu'elle va s'expatrier au Canada d'ici quelques mois.

L : Je crois que c'est la langue. Pour avoir un ami, les personnalités doivent être compatibles. Différentes langues, cultures, personnalités, c'est beaucoup de différences. Mon ami vietnamien parle très bien français mais il ne veut pas parler français avec moi.

Le témoignage de cet apprenant est intéressant car il évoque la langue, la culture et la personnalité comme facteurs à prendre en compte pour créer des liens avec des locuteurs natifs. Cela fait écho aux hypothèses émises dans la présentation de notre contexte.

Ces différents témoignages mettent en évidence les difficultés que certains rencontrent au quotidien pour créer des liens avec des locuteurs francophones. Cette séance était très intéressante car elle a entraîné un débat entre les apprenants qui ressentent que leurs collègues ne font pas l'effort de les intégrer et ceux qui ont plus de recul et qui soulignent que d'une part, les Français ne sont pas tous les mêmes et d'autre part, parfois les apprenants eux-mêmes peuvent se mettre en retrait, consciemment ou non.

6.1.3 Les apprenants participent peu à la vie sociale et culturelle du pays d'accueil

Durant les échanges en classe, nous avons également constaté que peu d'apprenants s'intéressent ou participent aux nombreuses activités culturelles proposées par la ville de Montpellier. En effet, chaque début de séance commence par un point sur ce que les apprenants ont fait durant le weekend. Hormis une poignée d'apprenants, nombreux d'entre eux ne semblent pas être au courant de ce qui se passe dans la ville dans laquelle ils habitent. En voici un exemple :

01 E : alors, qu'est-ce que vous avez fait ce weekend ?

02 T : je suis allé au FISE mais j'ai pas resté beaucoup parce que il y a trop des personnes.

03 M : tu es allé où ?

04 T : le FISE, je sais pas ce que veut dire

05 E : le festival international des sports extrêmes, c'est chaque année dans le quartier rives du Lez, tu n'as pas vu la publicité dans la ville ?

06 M : (rires) non, j'ai travaillé tout le weekend

Lors d'un échange concernant la gay pride :

01 M : je suis allé à la marche de la fierté

02 M : qu'est-ce que c'est ?

03 E : la gay pride ?

04 M : ah ! Personne ne me dit rien encore !

05 E (en souriant) : Mohamed, chaque semaine tu dis que personne ne te dit rien mais c'est peut-être à toi de te renseigner sur ce qu'il se passe dans la ville où tu habites, non ?

06 M : oui oui, je sais, je travaille beaucoup

Ce n'est pas l'unique événement qui est passé inaperçu par de nombreux apprenants, c'était le cas aussi du festival des fanfares, de la fête de la nature, du printemps des comédiens ou encore du festival des architectures vives. Pourtant, ces événements ont lieu au centre-ville et sont assez médiatisés. Les apprenants pourraient avoir ces informations en discutant avec leurs collègues. Cela nous donne un indice sur le niveau de communication qu'ils ont avec eux. Nous avons essayé de leur expliquer que pour être au courant des choses, il était important de sortir de sa "bulle", c'est le cas dans l'extrait suivant :

01 P : il y avait une exposition au Musée Fabre, c'était très intéressant

02 M : (en s'adressant à l'enseignante) mais comment elle sait tout ça ?

03 E : (en souriant) parce qu'elle parle avec les gens !

04 P : non, je regarde toujours le site de l'office de tourisme

La majorité des apprenants (une quinzaine sur les 26 apprenants de notre étude) semblent entretenir peu de contact avec la société et la culture française. Afin d'essayer de trouver une explication à ce phénomène, nous avons commencé par faire un état des lieux du savoir socioculturel des apprenants. En effet, connaître certains traits distinctifs de la société et de la culture du pays d'accueil est important pour une immersion réussie. Il nous a paru particulièrement intéressant de mesurer le niveau de ce savoir car contrairement à d'autres, il peut ne pas appartenir au savoir antérieur des apprenants et peut être déformé par des stéréotypes (CECRL, 2001 : 82). Si l'apprenant a une vision biaisée des comportements, ou valeurs des locuteurs de son pays d'accueil, cela peut influencer son degré d'immersion.

6.2 État des lieux des savoirs socioculturels des apprenants

Pour tenter d'expliquer le degré d'immersion socioculturelle de la majorité des apprenants de notre étude, nous avons émis l'hypothèse suivante : un éventuel manque de connaissances de la société et de la culture française empêche peut-être une immersion plus authentique des apprenants. Afin de faire l'état des lieux de leurs savoirs socioculturels, nous avons organisé un jeu durant l'atelier visant à introduire le concept de journal d'étonnement (cf. chapitre 4, section 4.2.1). Nous avons ensuite analysé les énoncés des apprenants lors de ce jeu ainsi que leurs diverses productions écrites, les échanges en classe ou lors des ateliers. Voici quelques extraits des éléments de comparaison réalisés par les apprenants :

Thème : saluer/prendre congés :

M : au Sierra Leone on ne dit pas seulement "bonjour, ça va ?" on dit "comment va ton corps" pour savoir si la personne est en bonne santé.

E : en Grèce quand tu vas dans un magasin, on ne dit pas bonjour, c'est normal.

W : en Chine, quand on dit bonjour, on dit "tu as mangé?"

D'une manière générale, les apprenants connaissent le concept de la bise française, répandue dans le monde entier, concept qui reste cependant très étrange pour eux, surtout le fait que le nombre de bises change en fonction des régions (cf. site internet combiendebises.com/).

Thème : horaires et habitudes de travail

S : comment ils font pour avoir toujours faim à midi ? Pour moi c'est difficile de déjeuner tôt, je n'ai pas toujours faim à midi

M : en Grèce on mange plus tard, à 14h

S : c'est pareil en Russie, vers 14h

Les apprenants ont conscience des différences d'habitudes concernant l'heure du repas en France et rencontrent quelques difficultés d'adaptation.

Thème : les relations interpersonnelles

M : ici, je ne vois pas deux hommes prendre par la main, au Sierra Leone c'est normal. Si tu es mon ami, je te prends la main.

Cet apprenant a été étonné en arrivant en France de ne voir qu'ici les amis de sexe masculin ne se tiennent pas la main.

Thème : le savoir-vivre (la ponctualité)

M : en Grèce ça n'existe pas

S : en Angleterre c'est très important. Ici, les gens sont en retard et le pire c'est que ils ne sont pas désolés. En Angleterre c'est impossible de faire ça !

Lors de ce jeu, les apprenants ont été capables d'établir une comparaison entre certains éléments distinctifs de la société et de la culture française et la leur. Cependant, par manque de temps, nous n'avons pas été en mesure de passer en revue chaque élément listé dans le CECRL (CECRL, 2001 : 82-83) et nous avons conscience que leurs connaissances socioculturelles méritent d'être enrichies pour une immersion plus profonde. Cependant, les valeurs, les habitudes ou les croyances des individus d'une société varient d'une personne à l'autre. C'est pourquoi durant ce jeu, nous avons tenté d'éviter de tomber dans les stéréotypes même s'ils sont parfois nécessaires. En effet, "malgré leur côté généralisateur, nous avons besoin des stéréotypes pour faire face à la complexité des sociétés et surtout pour rencontrer des individus si différents qui habitent les mondes contemporains" (Dervin, 2009 : 12). Et pour favoriser cette rencontre, il est important de développer la compétence interculturelle des apprenants, c'est ce que nous verrons dans la section 7.2.2 du chapitre 7. Mais avant, revenons sur les autres facteurs qui pourraient limiter l'immersion socioculturelle des apprenants.

6.3 Les potentielles barrières à l'immersion socioculturelle des apprenants

Dans la section 1.3.2 du chapitre 1 consacré au contexte de stage, nous avons émis plusieurs hypothèses à l'égard des éventuels freins à une immersion socioculturelle plus profonde. Nous avons envisagé les barrières linguistiques, culturelles et personnelles et l'analyse de notre corpus nous a permis de confirmer ces hypothèses et de découvrir de nouveaux éléments. Lors d'une séance dont le thème était l'expatriation, nous avons demandé aux apprenants quels étaient selon eux les avantages et les inconvénients de la vie d'expatriés. Dans les réponses des apprenants, nous avons très vite retrouvé nos hypothèses initiales.

6.3.1 Les barrières linguistiques

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les compétences linguistiques des apprenants pourraient être un frein à leur immersion socioculturelle en faisant naître un manque de confiance en eux et une insécurité linguistique qui expliqueraient pourquoi ils "restent souvent entre eux". L'analyse des énoncés des apprenants nous a permis de confirmer cette hypothèse. A la question "quelles difficultés peut-on rencontrer en tant qu'expatrié ?", la réponse de l'apprenante ci-dessous est sans appel :

P: “La langue. Quand on ne comprend rien, la langue te rend étranger”. Je ne suis pas à l’aise avec les gens que je ne connais pas bien à cause de la langue. C’est difficile avoir une conversation naturelle avec une langue qu’on ne connaît pas bien.

Voici d’autres extraits des échanges qui appuient l’hypothèse de la barrière linguistique :

E : la langue : j’ai des amis grecs, avec les autres on parle anglais, même avec les Français. C’est difficile d’expliquer des choses naturellement en français. En tête à tête c’est plus facile mais en groupe c’est difficile, je n’essaye pas.

Le fait d’être plus à l’aise en tête à tête que lors des échanges en groupe nous indique que cet apprenant ressent une certaine insécurité linguistique qui l’empêche de communiquer spontanément lors des échanges en groupe.

N : J’ai l’impression que je ne suis pas moi-même quand je parle français. On peut s’exprimer plus naturellement dans notre langue maternelle.

Nous retrouvons ici les notions d’identité et de langue, étroitement liées. Ce témoignage rejoint l’idée selon laquelle l’utilisation d’une langue étrangère façonne l’identité et cette identité “interlinguistique” dépendra du niveau de compétence en langue de l’apprenant (Byram, 2006 : 11).

X : La langue c’est aussi un problème. Au début, c’était difficile de parler français, s’ils ne parlaient pas anglais, j’étais exclue. Quand j’ai commencé à faire des efforts, ils ont commencé à en faire aussi. Le “niveau” de communication est lié au “niveau” de langue.

Par “niveau de communication”, l’apprenante entend d’une part, la fréquence des échanges et d’autre part, la profondeur des échanges. Son expérience appuie notre hypothèse selon laquelle la langue peut constituer un frein à l’immersion puisque si elle n’est pas bien maîtrisée, les échanges avec les natifs peuvent se faire moindre et être plus superficiels, ce qui peut empêcher les apprenants de nouer des liens avec les natifs.

M : est-ce que c’est mauvais de dire “tu es plus vieux que moi” ? Parce que mon collègue a mal pris quand j’ai dit qu’il est plus vieux que moi.

Ici, nous constatons que la compétence sociolinguistique est importante lors des échanges avec des natifs et le fait de ne pas connaître certains codes sociaux peut être source de tensions.

La production écrite de l’un des apprenants de notre étude a particulièrement retenu notre attention. En effet, si la majorité des apprenants ont cité la langue comme difficulté rencontrée

lors de l'expatriation, un apprenant a écrit un beau texte décrivant son rapport à la langue française. En voici un extrait :

D: Il y a une tâche très profonde que la distance de la langue peut laisser. Il peut faire la voix humaine en brume. Une brume dense qui fait que le son des voitures, du vent dans les branches des arbres et des mots ont le même poids [...] j'ai remarqué à quel point peut être agréable de ne pas comprendre rien, que leurs voix souvent pour moi comme la pluie qui tombe et que je le écoute comme une tempête. Chaque voix peut devenir un bruit pour l'étranger".

Dans cet extrait, l'apprenant a conscience que sa maîtrise de la langue française peut constituer une barrière dans sa vie quotidienne. Il compare les gens qui parlent français au bruit des voitures, ce qui montre le caractère flou et imprécis du français dans son esprit. Et pourtant, il écrit combien cette "non-maîtrise de la langue française", qu'il ne considère pas du tout comme un inconvénient dans sa vie d'expatrié, est agréable pour lui.

Le deuxième élément le plus souvent cité dans les réponses des apprenants concernant les difficultés rencontrées en tant qu'expatrié sont les différences culturelles.

6.3.2 Les barrières culturelles et interculturelles

Le manque de savoirs socioculturels ou des représentations négatives peuvent faire naître chez les apprenants des stéréotypes qui, à leur tour, pourraient être une barrière à une réelle immersion. Après avoir réalisé l'état des lieux des connaissances socioculturelles des apprenants, nous avons conclu que, si elles ne favorisent pas leur immersion, elles ne l'empêchent pas non plus. En revanche, une faible compétence sociolinguistique pourrait créer des malentendus ou des situations de gêne qui pourraient décourager les apprenants à essayer d'entrer en contact avec les natifs. Enfin, la compétence interculturelle des apprenants est également un facteur à prendre en compte puisque c'est cette dernière qui leur permettra d'interagir harmonieusement dans la diversité.

Nous avons choisi quelques extraits des énoncés des apprenants nous permettant de développer ce point :

N : Je n'ai pas les mêmes stéréotypes que les français qui habitent ici, donc quand je m'habille d'une certaine manière, ça n'a pas le même sens pour moi.

L'utilisation du terme "stéréotype" est intéressante. Ce choix indique que l'apprenante a conscience que ses représentations ne sont ni objectives, ni vraies. En reconnaissant que ses représentations sont différentes de celles des Français, elle admet, consciemment ou non, qu'elles sont influencées par différents facteurs qui dépendent eux-mêmes de la culture d'origine (entre autres). Elle développe son idée ci-après :

N : Les comportements ne signifient pas toujours la même chose en fonction du pays d'où on vient. A Paris, les gens sont plus élégants qu'en Israël. Quand je m'habille le matin, je dis quelque chose au monde et ce sens change en fonction du pays et même des régions.

Cette apprenante nous a fait part de sa crainte de véhiculer un “mauvais” message, en choisissant une tenue plutôt qu'une autre dans un contexte particulier.

W : Le niveau d'intégration dépend aussi de la capacité à contribuer à la conversation, ils [les Français] parlent de sujets spécifiques, de gens connus, de films qu'on ne connaît pas et donc on ne peut pas réagir.

La culture passe également par des références cinématographiques. C'est le problème rencontré par une apprenante d'origine chinoise qui nous a confié avoir du mal à participer aux conversations avec ses collègues car elle n'avait pas les références. Une fois de plus, la compétence linguistique, sans certaines connaissances culturelles ou la compétence sociolinguistique, reste limitée.

En restant dans le thème des conversations quotidiennes, l'autre difficulté citée par certains apprenants est le sujet de conversation. Cette difficulté relève du savoir socioculturel et plus précisément du savoir vivre. En effet, les conventions et les tabous dans les conversations varient d'une culture à l'autre et réussir à identifier ces conventions nécessite l'acquisition de certaines aptitudes interculturelles qui aideront l'apprenant à utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des natifs de la langue cible.

T : j'ai l'impression que les Français n'aiment pas parler de sujets sérieux. Ici, quand je veux parler des sujets sérieux, je vois que ce n'est pas intéressant pour eux. En Grèce c'est fréquent de parler de la société, des problèmes sociaux, la politique etc.

Enfin, certaines difficultés rencontrées par les apprenants pour établir un contact plus intime et créer une relation interpersonnelle plus authentique avec les natifs, sont liées au caractère personnel de chacun.

6.3.3 Les barrières personnelles

L'inhibition, la timidité, le manque de confiance en soi, le rapport à la langue cible ou le manque d'intérêt ont été retenus dans la présentation du contexte comme facteurs pouvant ralentir voire empêcher l'immersion socioculturelle des apprenants. En relisant l'hypothèse formulée sur les barrières personnelles, nous pensons particulièrement à un apprenant originaire du Sierra Leone qui a déjà vécu en Ukraine et en Allemagne. Il parle le krio (langue maternelle), l'anglais,

l'arabe (son père est libanais), l'ukrainien et l'allemand. Il possède donc un riche répertoire linguistique et il a développé des stratégies d'apprentissage qui se sont avérées efficaces pour l'ukrainien et l'allemand. Toutefois, elles semblent moins bien fonctionner avec l'apprentissage du français et cela le frustre et bloque sa production orale. Durant le premier mois de cours, après la classe, il nous partageait sa frustration et surtout son incompréhension face aux difficultés que la langue française lui donnait. Ci-après un extrait de nos échanges :

01 M : Je ne peux pas parler car je dois d'abord traduire dans ma tête en anglais ou en krio

02 E : les cours viennent de commencer, tu ne connais pas encore les autres, semaine après semaine tu vas te sentir plus en confiance avec eux

03 M : je ne comprends pas pourquoi c'est dur apprendre français. Quand j'étais en Ukraine, j'ai appris ukrainien dans sept mois.

04 E : chaque langue est différente, je ne connais pas l'ukrainien mais je pense que c'est très différent du français. Je comprends ta frustration mais il faut être patient.

L'insécurité linguistique de cet apprenant se manifestait par un sentiment de malaise lors de la prise de parole en classe, voire d'anxiété. Cette insécurité était problématique car les premières semaines, elle bloquait sa production orale. Depuis, il a su faire preuve de résilience linguistique et a réussi à apprivoiser cette insécurité en acceptant mieux les erreurs.

D : Je suis un peu timide et je n'ai pas beaucoup de temps donc je préfère passer du temps avec mon fils.

Le témoignage de cet apprenant révèle deux autres facteurs, dont un auquel nous n'avions pas pensé, qui peuvent ralentir l'immersion socioculturelle : la timidité et la situation familiale. En effet, sa timidité ne l'aide pas à entrer en contact avec des natifs et dans la sphère privée, il parle uniquement espagnol. Il a également expliqué que le peu de temps libre qu'il avait, il préférerait le passer avec sa famille. C'est également le cas de plusieurs autres apprenants dont les partenaires les ont suivis en France mais qui ne maîtrisent pas la langue française.

Grâce au corpus recueilli, nous avons donc pu dans un premier temps analyser les motivations et les besoins des apprenants, ce qui nous a aidées à élaborer une progression pédagogique et un programme adapté. L'exploitation des données nous a également permis de faire un état des lieux des représentations sociales des apprenants liées à la langue française mais aussi à la France et aux Français. Puisque l'image que l'on se fait d'une langue, d'un pays ou de ses locuteurs influence l'apprentissage d'une langue étrangère (Castellotti & Moore, 2002 : 10), cette analyse nous a paru importante pour essayer de déterminer à quel point leurs

représentations peuvent avoir un impact sur leur apprentissage, mais également sur le degré de leur immersion socioculturelle. Suite à ces analyses et à celles des nombreux échanges qui ont eu lieu en classe de langue, il nous a semblé que l'immersion socioculturelle des apprenants était vraisemblablement faible. Nous avons donc tenté d'évaluer le savoir socioculturel des apprenants afin de comprendre si le manque de connaissances concernant les traits distinctifs caractéristiques de la société française et de sa culture pouvaient expliquer cette faible immersion. Enfin, nous avons repris les hypothèses formulées dans la présentation du contexte et suite aux analyses des productions écrites ou orales des apprenants, nous avons pu les confirmer et y ajouter le frein que peut représenter la situation familiale de l'apprenant. Les barrières linguistique, culturelle et personnelle peuvent donc effectivement être un frein à l'immersion socioculturelle des apprenants. Nous allons à présent développer les différentes stratégies d'enseignement mises en place par l'enseignante pour tenter de lever ces barrières.

Chapitre 7. Les stratégies d’enseignement mises en place pour lever ces barrières

En didactique des langues, une « stratégie pédagogique » se caractérise par “une série d’opérations qui vise l’atteinte d’objectifs pédagogiques dans le cadre d’une situation pédagogique” (Messier, 2014 : 222 cité par Tremblay-Wragg & Ménard, 2018 : 9). Les choix pédagogiques comme le matériel pédagogique, le type de tâches proposées ou encore l’organisation physique de la classe, sont autant d’outils que l’enseignant peut utiliser pour atteindre son objectif. Pour une immersion socioculturelle réussie, plusieurs facteurs sont à prendre en compte. Les compétences générales initiales des apprenants (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) d’une part, les compétences communicatives langagières (compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) d’autre part. Nous avons vu dans la partie précédente que les barrières à l’immersion socioculturelle des apprenants peuvent être liées aux compétences linguistiques, aux savoirs socioculturels, à la compétence interculturelle mais aussi aux traits personnels des apprenants. Afin de tenter de lever ces barrières, nous avons mis en place plusieurs stratégies que nous allons développer.

7.1 Créer un climat propice à l’apprentissage

De nombreuses recherches ont montré l’importance de prendre en compte les émotions en classe de langue car « la dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe [...] » (Arnold, 2006 : 408 repris par Rémon, 2013 : 3). Pour encourager l’implication dans sa classe, l’enseignant doit en premier lieu y instaurer un climat propice qui motivera leur apprentissage car « l’engagement émotionnel dans une activité d’apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par là même l’accomplissement » (Develotte, 2005 : 13 *ibid* : 3). D’après Stevick (1980 : 4) cité par Arnold, 2006), « Le succès [dans l’apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe ». Les attitudes de l’enseignant et le climat instauré en classe peuvent donc influencer l’implication du public. Parmi les facteurs négatifs du climat de classe, nous pouvons citer l’anxiété. Afin de mettre en place des stratégies d’enseignement efficaces, l’enseignant doit prendre en compte les facteurs pouvant freiner la prise de parole. A l’inverse, un facteur qui pourra favoriser l’interaction est l’estime de soi. L’un des objectifs de l’enseignement sera de trouver des stratégies pour limiter l’influence des facteurs négatifs en classe et ainsi favoriser l’apprentissage à travers l’interaction orale car rappelons-le « C’est en

parlant qu'on apprend à parler » (Swain (1995), *ibid*). Pour essayer de créer ce climat propice à l'enseignement, nous avons opté pour une relation interpersonnelle proche avec les apprenants et entre les apprenants.

7.1.1 La relation interpersonnelle entre les apprenants et l'enseignante

En classe de langue, nous pouvons endosser trois rôles : vecteur d'information, nous transmettons un savoir, meneur de jeu, nous proposons les activités, organisons les interactions langagières et enfin évaluateur, nous évaluons les productions des apprenants et leur donnons un feedback. La place, quant à elle, est la position sociale revendiquée par une personne à un moment donné de l'interaction (Flahault, 1978 repris par Mahieddine, 2009 : 16). En général, l'enseignant, locuteur expert, occupe la place dite haute et l'apprenant, locuteur moins expert, la place basse (l'axe vertical). L'axe horizontal, lui, définit la distance sociale qui existe entre les apprenants et l'enseignant, elle peut être proche ou distante, en fonction des stratégies d'enseignement que l'enseignant souhaite mettre en place. Cet axe se manifeste à travers des facteurs externes à l'interaction comme le contexte formel ou informel, les liens socio-affectifs et le niveau de connaissance entre les interlocuteurs.

Dans le cas de notre étude, nous avons choisi d'avoir une relation interpersonnelle proche avec les apprenants afin d'y instaurer un climat le plus convivial possible, propice aux interactions orales, l'objectif prioritaire des enseignements dispensés. L'organisation matérielle de la classe, par exemple, a été pensée dans ce but. En effet, après avoir réalisé une étude de 17 ans, les chercheurs Wong, Sommer et Cook (1992, cités par Kozanitis et Chouinard, 2009), sont arrivés à la conclusion que l'organisation physique de la classe semble avoir une influence sur la participation orale. La disposition en forme de fer à cheval (U) semble favoriser les interactions orales. Ainsi, les apprenants sont systématiquement les uns face aux autres afin de faciliter les échanges. Nous avons également préféré la proximité sociale en tutoyant les apprenants et en leur permettant de nous tutoyer en retour, dans le but d'instaurer une relation plus égalitaire. Nous avons également encouragé les apprenants à s'exprimer sur des sujets de leur vie privée tout en acceptant de nous livrer également, si cela pouvait favoriser les interactions ou l'apprentissage.

Enfin, il a été prouvé que le contexte d'apprentissage peut également avoir un rôle dans le degré d'implication des apprenants et donc influencer la réussite de leur apprentissage. L'effectif de la classe par exemple jouerait un rôle important dans la participation verbale. D'après Hargreaves, Galton et Pell (1997), cités par Kozanitis et Chouinard (2009), plus l'effectif d'une classe est élevé, moins les apprenants participent. Plus l'effectif est réduit, plus il sera facile de

proposer des activités en binôme ou trinôme favorisant la prise de parole, les apprenants se sentant ainsi plus en confiance. C'est pour cette raison que nous avons décidé de limiter les effectifs de chaque groupe à 10 apprenants lors des inscriptions. Toutefois, les groupes sont en réalité moindres, entre 4 et 6 apprenants, ce qui favorise la prise de parole en classe.

Afin de créer un climat favorisant les interactions orales et donc l'apprentissage de la langue cible, nous avons donc opté pour une relation interpersonnelle proche avec les apprenants. Pour communiquer le plus spontanément possible, les apprenants doivent également se sentir à l'aise avec leurs pairs.

7.1.2 La relation interpersonnelle entre les apprenants

Afin de créer une ambiance détendue, favorable à l'apprentissage, il nous a paru important d'organiser des activités permettant aux apprenants d'apprendre à mieux se connaître. Pour ce faire, nous avons par exemple organisé une sortie, pour aller voir une exposition de photographie en ville. Un questionnaire a été distribué aux apprenants, les invitant à choisir une photo, à la décrire et à partager leurs sentiments en la découvrant à la fin de la visite, avec leurs pairs. L'objectif principal était la sociabilisation des apprenants, le travail sur les compétences linguistiques était secondaire. Nous avons également organisé un atelier "jeux de société" durant lequel les apprenants ont pu travailler les compétences communicatives langagières telles que la compréhension écrite (comprendre les règles du jeu), la production orale, la compétence lexicale (les débutants ont pu jouer au petit bac ou au memory), dans une ambiance conviviale et informelle. Enfin, nous avons aussi mis en place trois cafés des langues dont l'objectif était d'échanger librement autour de différents thèmes, en dehors de la classe. Pour certains apprenants, de nature assez réservée, les échanges se sont révélés plus spontanés qu'en classe, ils semblaient plus détendus, un café à la main.

Une fois ce climat de confiance et cette ambiance conviviale propice à l'apprentissage mis en place, nous avons pu nous concentrer sur le travail des compétences communicatives langagières et interculturelles des apprenants.

7.2 Développer les compétences communicatives langagières et interculturelles des apprenants

En contexte homoglotte, afin de mieux appréhender la société et la culture de la langue étudiée, l'apprentissage de la langue nous paraît la première étape à mettre en place dans le processus d'immersion socioculturelle. En effet, la maîtrise d'une langue étrangère est influencée, d'une part, par le contact que l'apprenant reçoit par l'expérience pédagogique en classe de FLE et,

d'autre part, par le contexte situationnel. "L'interférence étrangère sur les plans linguistique et culturel est moindre lorsque le niveau de compétence est faible" (Mitchell, 1996 : 37). Apprendre une langue étrangère en contexte homoglotte permet de percevoir le lien entre l'apprentissage de structures linguistiques, leur systématisation et leur réception au niveau du processus de communication (*ibid.*). La seconde étape sera le développement de la compétence interculturelle, primordiale pour une immersion socioculturelle réussie. C'est pourquoi, nous avons mis en œuvre des stratégies d'enseignement visant à développer ces compétences.

7.2.1 Développer les compétences communicatives langagières

D'après le CECRL (2001 : 81), il s'agit des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Le CECRL organise la communication en langue étrangère en quatre modes. "Les apprenants considérés comme des acteurs sociaux s'engagent dans des activités réceptives, productives, interactives ou de médiation". L'un des rôles de l'enseignant est donc de permettre aux apprenants de développer leurs compétences communicatives langagières dans ces quatre modes. Pour cela, en amont de l'enseignement du FLE, nous avons préparé une progression pédagogique adaptée aux besoins et aux contraintes des apprenants (cf. chapitre 5, section 2 et chapitre 1, section 2). Ainsi, nous avons proposé aux apprenants de nombreuses activités, sur divers thèmes, en utilisant des supports variés, les plus authentiques possibles, afin de permettre à l'apprenant de travailler dans un contexte le plus proche possible de la réalité dans laquelle il évolue quotidiennement.

7.2.1.1 Les compétences linguistiques

Etant donné que les apprenants avaient manifesté un fort besoin de travailler la production orale, les enseignements ont été focalisés sur les interactions orales et sur des exercices de productions orales en continu. En règle générale, un cours de deux heures était divisé en deux temps : une première période portant sur un point grammatical précis (entre 30 et 45 min maximum) et un deuxième temps plus long réservé aux échanges oraux et à la découverte du vocabulaire nouveau (entre 1h15 et 1h30). Ce format a été pensé en accord avec les apprenants qui ont souligné la possibilité d'approfondir le travail sur la grammaire en autonomie à la maison, pour pouvoir privilégier les interactions orales en classe. Nous avons également proposé deux ateliers visant à travailler spécifiquement la phonétique. Ils étaient ouverts à tous les apprenants mais seuls les débutants y ont participé. Le premier atelier portait sur les sons [u], [y], [oe] et le deuxième, sur les voyelles nasales [ɔ̃], [ɛ̃], [ɑ̃]. Chaque atelier était constitué d'un ensemble d'activités de difficulté progressive pour travailler des sons particuliers ou éventuellement des règles de phonétique. Les activités se voulaient transversales et avaient pour ambition de rendre

l'apprenant actif dans la découverte de la phonétique. Ils ont ainsi été amenés non seulement à discriminer les sons, à comprendre la relation phonie-graphie, à systématiser des règles mais aussi à les exploiter oralement dans des productions libres adaptées à leur niveau. D'après le retour des apprenants, ces ateliers leur ont été bénéfiques.

7.2.1.2 Les activités proposées et les thèmes abordés

Il existe une grande variété de supports (cf. annexe 7), d'activités pédagogiques et de modalités de travail exploitables en classe de langue. Cette grande diversité permet à l'enseignant d'éviter la monotonie dans sa classe, renforçant ainsi l'intérêt et l'implication des apprenants. En effet, plusieurs études ont montré que « les pratiques d'enseignement et d'évaluation ont un effet sur la motivation et sur la décision des étudiants à persévérer dans leurs études » (Good et Brophy, 2000 ; Viau, 2009, repris par Tremblay-Wragg et al., (2018). Selon ces mêmes auteurs, les activités pédagogiques doivent être variées pour offrir aux apprenants plus de choix et éviter la routine. Puisque les apprenants ont des stratégies d'apprentissage différentes, il est important de varier les manières d'enseigner « pour pouvoir mettre en œuvre [...] des activités qui répondent aux préférences et capacités de chacun » (Arnold, 2006 : 421). Nous avons donc essayé de proposer aux apprenants des activités sous différentes formes. Pour travailler l'oral par exemple, nous leur avons proposé des activités de compréhension orale à partir d'interview radiophonique ou de reportage télévisé, nous leur avons proposé d'animer un débat, ce qui leur a également permis de travailler leur compétence de médiation, mais aussi de se mettre en scène en créant des jeux de rôles ou encore d'échanger directement avec des locuteurs natifs en organisant un micro-trottoir et un jeu de piste dans la ville. Nous reviendrons sur ces deux dernières activités dans la section 7.3 consacrée à l'approche actionnelle. Les thèmes choisis ont également couvert de nombreux domaines, tels que l'expatriation, l'éco-anxiété, l'amitié, l'amour, les superstitions, la charge mentale, les inégalités hommes-femmes, la colocation, le crédit social, le bonheur, ou encore l'éducation positive. Certains thèmes ont suscité plus d'intérêt que d'autres, mais globalement, ils ont su faire naître des discussions, voire des débats intéressants qui ont permis aux apprenants de partager leurs opinions et d'argumenter leurs points de vue.

Développer les compétences linguistiques langagières des apprenants est primordial pour une immersion socioculturelle réussie, mais ce n'est pas l'unique facteur à prendre en compte. Lors des nombreux échanges avec les apprenants, nous avons pu constater que maîtriser la langue cible sans comprendre la raison des décalages culturels rend difficile cette immersion. C'est

pourquoi, il nous a paru indispensable de consacrer du temps au développement de la compétence interculturelle.

7.2.2 Développer la compétence interculturelle

Les apprenants ont pu travailler sur leur compétence interculturelle tout au long de la période d'enseignement et certains ont accepté de participer à l'expérience du journal d'étonnement durant deux mois (cf. chapitre 4, section 2). Durant cette période, ils ont été invités à adopter une démarche interculturelle, en essayant de comprendre les différences entre le monde d'où ils viennent et celui où ils sont, tout en établissant une relation entre les deux mondes. A la fin de la période d'observation, nous avons organisé un atelier afin de faire un retour collectif. Afin de préparer ce retour, nous avons tout d'abord analysé les productions écrites des apprenants. Ce travail nous a permis de faire un premier état des lieux du niveau de compétence interculturelle des apprenants. Pour cela, nous avons réalisé une analyse qualitative de ces énoncés et relevé :

- les formes linguistiques d'étonnement, afin de mesurer le "degré" d'étonnement des apprenants, à quel point ce qu'ils ont observé les a surpris ;
- le degré d'assurance lié à l'assertion, sont-ils sûrs de ce qu'ils écrivent, tiennent-ils des propos radicaux ou au contraire nuancés ;
- l'utilisation de l'interrogation, utilisent-ils des questions rhétoriques, des hypothèses ou encore des expressions laissant paraître le doute.

Nous avons ainsi relevé de nombreuses formes linguistiques d'étonnement telles que "j'ai été surpris par", "j'étais très étonné", "je n'attendais pas que ", "je n'ai jamais vu [...] ça en Allemagne", "je n'ai pas l'habitude de", "le phénomène est assez inconnu pour moi", "c'est impressionnant", "je suis bouleversée par le fait que", un phénomène amusant", "c'est étonnant", "j'étais très impressionné". Le recours à ces formes linguistiques d'étonnement nous montre que les apprenants sont dans une phase de prise de conscience interculturelle, qu'ils observent le monde qui les entoure et prennent conscience du décalage culturel qui existe avec celui d'où ils viennent (avec lequel ils ont naturellement tendance à faire la comparaison).

Concernant le degré d'assurance des énoncés des apprenants, il varie d'un apprenant à l'autre. Certains ont des propos nuancés, écrits avec "précaution", comme ceux d'un apprenant allemand selon lequel : "les Allemands sont **souvent** épouvantés", "en Allemagne, **la plupart des** contrôleurs sont indifférents". Nous remarquons qu'il utilise des adverbes ou le conditionnel pour modérer ses propos. Il semble conscient de la manière dont les Allemands

peuvent être perçus à l'étranger mais évite de recourir à un stéréotype pour justifier ces observations. Dans cet exemple (cf. annexe 5), il n'écrit pas "les Allemands sont peureux" ou bien "les Allemands sont individualistes" par exemple mais "j'aime beaucoup le courage civique des Français". D'autres énoncés sont moins nuancés, comme ceux tenus par une apprenante anglaise : "je ne suis pas toute seule, **tous les Anglais** qui habitent en France disent le même chose !" (cf. le fait de ne pas pouvoir manger entre 14h et 18h au restaurant), "**les Anglais** sont **trop polis** pour être en retard" (cf. la ponctualité), "un conducteur français **serait prêt à se tuer juste pour** être devant moi dans un embouteillage", "un cycliste **a risqué sa vie** pour doubler un autre" (cf. l'impatience des Français). Elle utilise des hyperboles pour montrer combien ce qu'elle a observé l'a tant surprise.

Même si certains ont des propos tranchés qui peuvent traduire une certaine conviction dans leurs propos, tous utilisent des expressions du champ lexical de l'interrogation ou de l'hypothèse : "je croyais que", "ou peut-être que", "j'ai l'impression que", "peut-être c'est la culture?", "je crois que", "j'ai conclu que c'était courant en France", "la moitié semblait musulmanes", "je crois que c'est une bonne chose", "est-ce que c'est normal de vivre avec les voisins mais je ne connais pas leur nom?", "c'est qui qui diffuse ces idées, surtout aux enfants?!?". Ces marques d'interrogation indiquent que les apprenants commencent à prendre conscience des différences culturelles qui existent entre leur pays d'origine et la France mais qu'ils ne les comprennent pas toujours pour autant. Prendre conscience des différences culturelles est l'une des étapes nécessaires à l'acquisition de la compétence interculturelle, avant de réussir à prendre du recul pour essayer de mieux les comprendre pour mieux vivre avec.

Lors de l'analyse des journaux d'étonnement des apprenants, nous avons naturellement remarqué que les apprenants avaient tendance à faire une comparaison entre la France et leur pays d'origine ou d'autres pays qui leur sont familiers. Pour cela, ils ont tantôt mis en avant des faits observés en France, avec une évaluation plutôt positive ("ici en France, **c'est le contraire**, les gens **sont plus polis**", "**les gens en France sont moins pressés** que les Cambodgiens", "j'adore les contrôleuses courageuses", "**c'est plus écolo**", "**les TGV français sont plus agréables** que les ICEs allemands), tantôt insisté sur des faits constatés dans leur pays d'origine, avec des marques d'évaluation plutôt négatives ou neutres ("**au Cambodge**, les gens s'arrêtent pour me mettre [permettre] de croiser [traverser] ? Dans le rêve !", "**les Allemands** appelleraient la police ou feraient rien en général, [...]"), "**en Allemagne**, où j'habitais, les

maîtresses voilées sont très rares”, “**en anglais**, il n’y a pas de distinction entre “tu” et “vous””, **en chinois**, l’utilisation du mot “nin” est aussi dépendant de la région dans laquelle on est”, “chez nous, c’est normal”) . Adopter une approche contrastive qui encourage les comparaisons sur le mode “similitudes et différences entre la société-source et la société-cible” (Porcher, 1987 : 9 cité par Germain 2015 : 142) peut aider les apprenants à acquérir ou développer leur compétence interculturelle. Nous avons relevé un extrait d’énoncé d’apprenant qui nous a paru intéressant : “quant à moi, la présentation des poulets comme en France est **authentique** et pas dégoûtante”. Après avoir écrit que pour la plupart des Allemands vendre des poulets entiers est considéré comme quelque chose de peu hygiénique, voire dégoûtant, cet apprenant parvient à prendre du recul sur les habitudes, les représentations que la plupart des habitants de son pays peuvent avoir et souligne le fait que lui, voit cela comme une expérience authentique qu’il apprécie.

La compétence interculturelle est une compétence complexe qui s’acquiert au fil du temps, des expériences, des échanges avec les autres et des réflexions faites sur ces expériences et échanges. Pour l’acquérir, il faut être capable de prendre conscience de sa propre culture (comment est-elle perçue par les autres ?) et de relativiser ses croyances et valeurs, avant de pouvoir appréhender celle du pays d’accueil.

Comme nous l’avons expliqué dans le chapitre 4, section 4.2.2, l’objectif du retour collectif sur les journaux d’étonnement était d’offrir aux apprenants l’occasion de relativiser ce qu’ils ont écrit et d’éventuellement complexifier leurs réactions spontanées. Enfin, revenir sur cette expérience en groupe-classe leur a donné la possibilité de la partager avec d’autres personnes d’origines différentes qui, comme eux, vivent en France et sont quotidiennement sujets aux chocs culturels.

Nous avons également eu de longs échanges concernant l’utilisation du titre et du prénom. Voici un extrait de ces échanges :

01 M : au Sierra Leone, les enfants ont deux prénoms, le deuxième est le prénom de son père, pour les filles aussi.

02 E : en Iran, si tu as des enfants, on t’appelle “la mère de...”, si tu n’as pas des enfants, on dit “prénom + ben ou bent si tu es une fille ou un garçon”.

Ces échanges leur ont permis de découvrir qu’un élément que l’on pourrait considérer comme universel, tel que le prénom, peut être utilisé différemment et avoir des significations singulières

en fonction du pays d'origine.

Un apprenant avait été surpris en voyant ce qu'il pensait être des institutrices, en sortie scolaire, porter le voile. Après quelques échanges, nous sommes arrivées à la conclusion qu'il s'agissait probablement d'animatrices de centre de loisirs. Cet étonnement a permis à une étudiante iranienne de rebondir sur le thème du port du voile :

E : quand je suis arrivée en France, j'étais étonnée parce que beaucoup de monde a un voile. Avoir un voile est obligatoire en Iran mais avant de venir en France, je pensais que la France n'est pas pour ça et j'ai vu que beaucoup de monde porte un voile.

Nous l'avons interrogée sur l'origine de cette croyance et elle nous a expliqué qu'elle avait vu un film en Iran, dans lequel on disait qu'en France personne ne portait le voile, même les personnes de confession musulmane. Elle a été surprise à son arrivée de constater que ce n'était pas vrai.

Mohamed : En Afrique, il y a une vieille tradition qui demande aux femmes de porter un voile mais ça n'est pas religieux. Ces échanges ont permis aux apprenants de prendre du recul sur ce qu'ils voient, croient voir, entendent et interprètent. Ainsi, ce que l'on voit dans les films ne reflète pas toujours la réalité et certains comportements qui dans les représentations de nombreuses personnes appartiennent à une pratique religieuse sont parfois juste issus d'une tradition.

Enfin, le retour sur le journal d'étonnement a été l'occasion d'aborder les stéréotypes dont les apprenants ont pu souffrir durant leur expérience à l'étranger. Les extraits ci-dessous nous montrent que certains apprenants ont conscience de l'image que d'autres locuteurs d'autres sociétés ont de leur culture ou société. Cela indique que le processus d'acquisition de la compétence interculturelle est en cours.

M : quand je suis arrivé au Liban, mes camarades de classe pensent qu'en Afrique il n'y a que la savane, ils ont vu ça à la télé ou dans les livres pour les enfants. J'étais comme un alien.

W : les gens pensent que les Chinois ne disent pas ce qu'ils pensent.

En parallèle du travail réalisé sur les compétences communicatives langagières des apprenants et de leurs compétences interculturelles, nous avons également tenté d'adopter une démarche actionnelle en tirant profit du contexte homoglotte de l'apprentissage de la langue cible.

7.3 Adopter une démarche actionnelle en contexte homoglotte

En contexte homoglotte, l'approche actionnelle nous paraît d'autant plus pertinente puisque le contexte offre aux apprenants le terrain idéal pour mettre en œuvre des tâches authentiques en rapport à leur vie quotidienne. Le contexte homoglotte leur donne un accès privilégié à des locuteurs natifs grâce auxquels ils pourront éventuellement réaliser les tâches demandées. Revenons brièvement sur le concept d'approche actionnelle, avant de développer les différentes tâches demandées aux apprenants durant la période d'enseignement.

7.3.1 L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est ancrée dans un modèle constructiviste et organise l'apprentissage dans la réalisation de tâches dans lesquelles la classe et le monde extérieur sont inclus dans d'authentiques pratiques communicatives. Cette approche insiste sur la capacité à agir de l'apprenant. L'approche actionnelle consiste à organiser l'apprentissage par l'intermédiaire de scénarios réalistes qui mènent à une tâche finale. La réalisation de cette tâche nécessite un travail collaboratif de la part des apprenants (Conseil de l'Europe, 2022)¹³ et est divisée en plusieurs étapes (activités communicatives de réception, de production, d'interaction et de médiation et/ou de communication). La phase finale consiste en une production collaborative (écrite ou orale). Les enseignants donnent aux apprenants des outils linguistiques et des ressources nécessaires à la réalisation du projet. Autonomie, authenticité des ressources et des thèmes sont primordiaux dans l'approche actionnelle. Les objectifs de cette approche sont multiples : centrer l'apprentissage sur l'apprenant en le rendant actif et favoriser les interactions en classe. Voyons à présent de quelle manière nous avons tenté de mettre en œuvre l'approche actionnelle durant la période d'enseignement.

7.3.2 L'approche actionnelle en classe de FLE

Durant la période de stage, nous avons par exemple proposé aux apprenants débutants une chasse aux trésors dans la ville de Montpellier. Cette tâche visait à mettre en œuvre des savoirs (connaissance de la ville de Montpellier), des savoir-faire (s'orienter avec un plan), des savoir-être (travailler en équipe), des savoir-apprendre, c'est-à-dire être capable de s'adapter à différentes situations (que faire si nous sommes perdus, vers qui se tourner, comment demander de l'aide).

¹³ [L'approche actionnelle](#)

Nous avons également proposé aux trois groupes les plus avancés (A2, B1 et B2) de réaliser un micro-trottoir (après leur avoir expliqué le concept et leur avoir fait visionner un micro-trottoir réalisé dans les rues de Paris). Cependant, le groupe A2 ne s'est pas senti assez en confiance pour accepter la tâche. Nous avons donc fait cette expérience avec les groupes B1 (six apprenants) et B2 (quatre apprenants). Le thème choisi était les superstitions. La séance a commencé avec une compréhension orale et un travail sur le lexique. Les apprenants ont ensuite dû répondre à des questions concernant leurs croyances et les superstitions qui existent dans leur pays respectif. Nous leur avons ensuite demandé, en binôme, de réfléchir aux questions qu'ils allaient poser aux passants. Ils ont été encouragés à partager les croyances propres à leur pays (s'ils en existent) dans leurs questions. Par exemple, "Dans tel pays, on pense que..., qu'en pensez-vous?". Les apprenants sont ensuite sortis dans la rue, en binôme, afin d'interroger les passants. Avant de laisser les apprenants poser les questions, nous avons expliqué aux passants le contexte de l'expérience. L'exercice n'a cependant pas rencontré le succès espéré pour plusieurs raisons :

- les passants n'étaient pas toujours enclins à s'arrêter pour répondre aux questions des apprenants ;
- les passants qui ont accepté de s'arrêter ont répondu très brièvement, ce qui a limité les échanges authentiques avec les apprenants ;
- certains apprenants n'ont pas osé interpeller les passants ;

Toutefois, ceux qui ont joué le jeu ont dit avoir pris plaisir à l'expérience et se sont sentis fiers de leur exploit (avoir été capable de s'adresser en langue française à des inconnus). Le but de cet exercice était de les sortir de leur zone de confort en les "contraignant" à entrer en contact avec des locuteurs natifs, dans une situation authentique. Nous avons choisi le thème des superstitions car c'est un thème qui peut donner lieu à des opinions différentes sans toucher la sphère privée puisque de nombreuses personnes peuvent partager ces croyances.

Toujours dans une démarche actionnelle, il a également été demandé aux apprenants de préparer un exposé oral, exercice qu'ils peuvent être amenés à réaliser dans le cadre de leurs activités professionnelles. Après avoir longuement discuté du thème de l'expatriation durant plusieurs séances, nous leur avons expliqué que nous souhaitions nous expatrier mais que nous ne savions pas encore dans quel pays. Le but de l'exposé était de nous convaincre que son pays d'origine était le mieux adapté à l'expatriation, ou au contraire, n'était pas conseillé pour cette expérience. Les objectifs langagiers étaient lexicaux (lexique de l'argumentation, enrichir son vocabulaire

en faisant les recherches pour préparer la présentation orale), pragmatiques (gérer et structurer un discours en présentant un pays ou une région ; s'exprimer à l'oral en continu ; répondre à des questions ; argumenter et défendre un point de vue), prosodiques (oraliser un texte préparé ; pratiquer et améliorer la prononciation) et socioculturels : être capable de présenter les traits distinctifs socioculturels de son pays. Les apprenants qui ont participé à l'exercice viennent de Russie, d'Allemagne, d'Israël, du Chili, d'Angleterre, d'Albanie et de Chine. Suite aux présentations orales, les apprenants se sont montrés curieux et intéressés et ont posé de nombreuses questions pour essayer de mieux comprendre la culture et la société des uns et des autres. La présentation orale d'un apprenant allemand a particulièrement attiré notre attention. En effet, ce dernier, qui était anxieux 3 mois auparavant à l'idée de prendre la parole en public en français, a choisi de faire un exposé sarcastique dont le titre était "L'Allemagne, un pays sans avenir" et dans lequel il a pris en dérision certaines caractéristiques de ses compatriotes, sous forme d'humour. Cette prise de risque donne une forte indication de sa progression en langue française mais également de son évolution en tant qu'apprenant.

Face à une immersion socioculturelle des apprenants vraisemblablement faible, nous avons donc mis en place plusieurs stratégies d'enseignement visant à donner aux apprenants les outils nécessaires à l'apprentissage de la langue française d'une part, et à celle de la culture et de la société française d'autre part. Pour cela, nous avons tout d'abord créé un climat convivial, favorable à l'apprentissage et aux interactions orales. Puis, nous avons proposé aux apprenants des activités et des thèmes propices au développement des compétences langagières communicatives et aux compétences interculturelles, indispensables pour une immersion réussie. Enfin, nous avons intégré la démarche actionnelle dans nos enseignements afin de centrer l'apprentissage sur les apprenants et de leur permettre d'y participer de manière active en prenant part à des situations qui reflètent la vie réelle. Voyons à présent dans quelle mesure ces stratégies se sont avérées efficaces.

Chapitre 8. Bilan du dispositif mis en œuvre

Nous avons donc mis en place des stratégies d'enseignement pour encourager les apprenants à entrer plus en contact avec la société et la culture qui les entourent. Après quatre mois d'enseignement, nous allons à présent tenter de dresser le bilan du dispositif mis en œuvre. Nous commencerons par faire un nouvel état des lieux des RS et de l'immersion socioculturelle des apprenants afin de constater ou non leur évolution. Puis nous aborderons les limites des actions mises en place.

8.1 L'évolution des représentations sociales des apprenants et de leur immersion socioculturelle

Avant le premier cours, nous avons fait l'état des lieux des RS des apprenants (cf. chapitre 4). A la fin de la période d'enseignement, nous avons proposé de nouveau ces exercices aux apprenants afin de voir s'ils donnaient des réponses similaires, différentes ou totalement opposées. En analysant leurs réponses, nous avons pu constater une légère évolution de leurs représentations sociales et de leur immersion socioculturelle.

8.1.1 L'évolution des représentations sociales des apprenants

Sur les treize apprenants qui avaient participé au test en début de session, seulement cinq l'ont réalisé de nouveau en fin de session. Cinq autres l'ont fait en fin de session, mais étaient absents au premier. Nous avons tout de même tenté d'analyser les réponses des cinq apprenants. Les mots cités par les apprenants lors du deuxième test d'association de mots peuvent toujours être classés en deux catégories qui reflètent la beauté de la langue parlée et la difficulté de la langue écrite. Certains apprenants y ont toutefois ajouté des références culturelles telles que "vin rouge", "Napoléon", "Céline Dion", "gastronomie", "cuisine" ou encore "la culture". Les éléments du Q-sort sur lesquels les apprenants ont le plus souvent changé d'opinion sont :

1. "les Français ne parle que français", ils ont à priori constaté ces quatre derniers mois que cette affirmation n'était pas aussi vraie que ce qu'ils pensaient ;
2. "les Français sont travailleurs", une apprenante est passée de "tout à fait d'accord" à "pas vraiment d'accord" et une autre a répondu "plutôt d'accord" en précisant "mais seulement 35h !" au lieu de "complètement d'accord";
3. "les Français râlent beaucoup", trouvant que les Français râlent plus que ce qu'ils pensaient il y a quatre mois.

Cela indique une évolution dans leurs RS liées aux Français, évolution certainement liée aux expériences personnelles qu'ils ont eues au contact de locuteurs natifs. Concernant les choses qu'ils apprécient ou non de la France, un apprenant n'aimait pas les grèves en arrivant en France et aujourd'hui, il a cité le fait que l'école soit obligatoire à partir de 3 ans parmi les choses qu'il n'appréciait pas de la France. Là encore, nous constatons une évolution dans la précision de ses représentations car il a d'abord cité un phénomène réputé à l'étranger comme un stéréotype français, puis une caractéristique propre au système éducatif français qu'il a apprise durant son séjour. Au début, il n'avait pas été capable de dire ce qu'il aimait dans la langue française mais aujourd'hui il a répondu "l'impression qu'on est au sein de l'Europe" et a expliqué que pour lui l'Europe était plus exotique et qu'en France, il ressentait plus ce "sentiment" européen. Un autre qui avait répondu qu'il appréciait tout en France, a écrit ne pas apprécier la lenteur et l'inefficacité de l'administration française aujourd'hui. Cette nouvelle image qu'ils ont de la France, de la langue française ou de ses locuteurs, a sans doute été influencée par leur expérience personnelle. Cela montre qu'ils sont aujourd'hui plus en contact avec la société qui les entoure. Enfin, une apprenante cambodgienne avait partagé les difficultés d'intégration qu'elle rencontrait au sein de son équipe, en expliquant que ses collègues français avaient tendance à rester entre eux et qu'elle se sentait exclue. Or, pendant le café des langues consacré au thème de l'intégration au laboratoire, au fil des échanges avec les doctorants français, elle est parvenue à prendre du recul sur son expérience et à comprendre qu'elle-même avait fait le choix de ne pas établir de contact avec eux en choisissant de rester avec ses collègues étrangers qui ne parlent pas français et qui ne peuvent donc pas participer aux conversations. Depuis ces échanges, elle n'a pas créé de liens avec les natifs de son laboratoire, cependant, elle a pris conscience du fait qu'ils ne l'excluaient pas, comme elle le pensait initialement.

Le retour sur les réponses des apprenants et leurs énoncés durant la période d'enseignement nous ont également indiqué que leur immersion socioculturelle avait légèrement évolué.

8.1.2 L'immersion socioculturelle des apprenants : une évolution lente et hétérogène

Durant l'analyse de notre corpus, les signes de l'évolution de leur immersion socioculturelle ont été perceptibles chez certains apprenants mais restent tout de même très hétérogènes. Nous l'avons dit, les mots choisis lors du test sont plus ou moins similaires quatre mois après, cependant, l'origine de ces mots, elle, a évolué. En effet, certains apprenants qui n'avaient pas répondu à la question, ou répondu "dans les films", ont répondu "observation pendant mon séjour à Montpellier", "de mes expériences personnelles et de mes amis, "observation personnelle", "j'apprends chaque jour grâce à mes collègues et à mon exposition des films, émissions et chansons de ma vie quotidienne". Ces réponses nous indiquent que ces apprenants sont plus en immersion qu'auparavant puisqu'ils identifient les sources de leurs représentations grâce à des éléments de la vie quotidienne et à leur expérience personnelle. Nous avons également constaté que certains ne connaissaient pas d'expressions imagées en début de session et ont à présent cité "trop bon trop con", "passer le bonjour" ou encore "parler dans sa barbe", expressions qu'ils ont probablement apprises au contact de locuteurs natifs. Enfin, les réponses des apprenants concernant ce qu'ils apprécient ou non de la langue française et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage, sont aujourd'hui plus précises. En effet, un apprenant qui n'aimait pas "la rapidité de la langue française parlée" il y a quatre mois, cite aujourd'hui "les acronymes". Cela montre une évolution par rapport au degré de précision de son rapport à la langue française puisqu'il cite d'abord un aspect linguistique observable par un touriste lambda puis une particularité de la langue française que l'on apprend lorsque l'on vit en France et que l'on est en contact de locuteurs natifs.

En résumé, nous avons constaté principalement quatre schémas concernant cette évolution quatre mois après le début de notre étude :

- ceux qui n'ont pas changé leurs habitudes, ni à priori pris conscience de l'importance de l'immersion socioculturelle pour un apprentissage de la langue française réussi (8);
- ceux qui en ont pris conscience mais n'ont pas encore changé leurs habitudes pour diverses raisons (manque de temps, insécurité linguistique, etc.) (3) ;
- ceux qui se sont efforcés de s'ouvrir plus, de sortir de leur zone de confort en participant à la vie sociale et culturelle de leur ville d'accueil mais entre anglophones (5 apprenants) ;
- ceux qui ont consolidé les liens avec des locuteurs natifs (liens professionnels, amicaux, autres.) et qui sont en réelle immersion dans leur pays d'accueil (8).

Concernant la communication en langue française en dehors de la classe, nous avons relevé trois principaux cas de figure différents :

- ceux qui ne parlent toujours pas français en dehors des cours ;
- ceux qui parlent français au travail mais pas dans la sphère privée ;
- ceux qui parlent français en dehors grâce aux activités associatives ou artistiques auxquelles ils participent (association, danse country, chorale).

Sur les 29 apprenants de notre étude, nous avons constaté que cinq d'entre eux, de niveaux différents se sont liés d'amitié et participent régulièrement à des activités démontrant ainsi leur envie d'être plus en immersion dans la société de leur pays d'accueil (soirée échanges de langues, tournoi de joutes à Sète pour découvrir les traditions de la région, etc.). En comparant le questionnaire qu'un apprenant a rempli en début de session avec celui de la fin de session, nous avons constaté qu'il s'était mis à regarder des séries et des films en français dans le but de développer ses compétences en compréhension orale et pour découvrir la culture cinématographique française. Une autre apprenante a raconté avoir fait une randonnée durant laquelle elle a parlé uniquement français avec ses collègues français. Elle était ravie de cette expérience et du fait d'être "contrainte" de parler uniquement français et envisage de renouveler l'expérience. Ce témoignage nous rappelle celui d'un apprenant grec qui avait expliqué que pour parler français, il fallait qu'il soit contraint. En théorie, maîtriser plusieurs langues peut aider dans le processus d'apprentissage d'une autre langue étrangère mais dans notre cas, ce plurilinguisme peut aussi ralentir l'apprentissage puisqu'il offre aux apprenants une alternative. Un apprenant débutant a raconté avoir participé à sa première réunion d'équipe dirigée totalement en français et avoir été en mesure de presque tout comprendre. Il a ajouté avec fierté être parvenu à se présenter en français. Cela prouve son envie de communiquer le plus vite possible en langue cible, au travail dans un premier temps.

Même si certains apprenants ont démontré la volonté de s'imprégner non seulement de la langue mais aussi de sa culture et de sa société, chez la majorité d'entre eux, nous n'avons pas constaté d'évolution drastique au niveau de leur immersion socioculturelle. En effet, en seulement deux heures d'enseignement par semaine, quatre pour ceux qui participaient aux ateliers, durant quatre mois, les stratégies mises en œuvre ont montré leurs limites.

8.2 Les limites des stratégies d'enseignement mises en place

Face à ce bilan mitigé, nous nous sommes interrogées sur les limites des stratégies mises en œuvre pour favoriser l'immersion socioculturelle des apprenants.

8.2.1 L'approche actionnelle

Nous avons conscience que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'approche actionnelle, d'autant plus en contexte homoglotte, peut s'avérer un outil efficace pour favoriser l'apprentissage. C'est pourquoi nous avons essayé de la mettre en œuvre. Nous aurions apprécié pouvoir y avoir plus souvent recours mais cela n'a pas toujours été simple à mettre en œuvre pour plusieurs raisons :

- l'assiduité des apprenants : l'approche actionnelle favorise l'apprentissage par l'intermédiaire de scénarios réalistes et fédérateurs, qui couvrent plusieurs leçons et mènent à la réalisation d'une tâche ou d'un projet final qui implique un travail collaboratif¹⁴. Cependant, le fait que les apprenants aient un emploi du temps chargé avec des déplacements réguliers, entraîne de nombreuses absences qui ne favorisent pas la mise en place, le suivi et la réussite d'un projet collectif ;
- la position géographique du laboratoire ; le laboratoire est situé à l'extérieur du centre-ville. La mise en place d'activités telles que le jeu de piste ou le micro-trottoir a donc été difficile. Nous avons réussi à les organiser mais cela aurait peut-être été plus efficace dans un parc ou un endroit fréquenté mais où les gens ne sont pas pressés ;
- le manque de temps : enfin, les projets que l'on peut proposer aux apprenants dans une démarche actionnelle doivent être anticipés, ce qui n'est pas toujours simple compte-tenu de la charge de travail de l'enseignante.

La mise en œuvre d'une démarche actionnelle n'est pas l'unique stratégie à avoir montré ses faiblesses, c'est également le cas des ateliers mis en place dans le but de faire découvrir aux apprenants des traits culturels de la France et de leur permettre de développer leurs compétences interculturelles.

8.2.2 Les ateliers

Afin de développer le savoir socioculturel des apprenants et les compétences communicatives langagières des apprenants, nous avons organisé des ateliers hebdomadaires de deux heures. Nous n'avons cependant pas été en mesure d'ouvrir ces ateliers à tous les niveaux. En théorie, nous avons conscience que tout thème peut être abordé à tout niveau. En pratique cependant, cela n'a pas été possible. En effet, la plupart des ateliers ont été proposés aux groupes A2, B1 et B2 et quelques-uns seulement aux débutants (dégustation de vins et de fromage, atelier phonétique, atelier jeux de société et la sortie exposition photo). Nous n'avons pas été en mesure

¹⁴ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

de mettre en place une pédagogie différenciée au sein des ateliers par manque de temps et de savoir-faire. En effet, être capable de mettre en place une pédagogie différenciée en classe de FLE requiert des compétences que l'enseignante souhaite acquérir dans le futur mais qu'elle ne possédait pas encore durant cette période d'enseignement. Nous essayerons de pallier ce manque à gagner lors de la prochaine session d'enseignement du FLE qui aura lieu à la rentrée.

La deuxième difficulté rencontrée durant les ateliers est la participation des apprenants. Nous avons récapitulé dans le tableau de l'annexe 6 le nombre d'apprenants inscrits aux ateliers et le nombre y ayant participé. Nous avons constaté qu'il existe souvent un écart entre le nombre d'inscrits et le nombre de participants. Sur les 22 étudiants invités (28 lorsque les débutants étaient aussi invités), si l'on divise le nombre de participants par le nombre d'ateliers proposés, nous obtenons une moyenne de 12 apprenants par atelier, soit environ la moitié. Étant donné les contraintes professionnelles des apprenants, nous considérons que c'est une moyenne acceptable mais nous nous attendions à plus de participation. Nous avons également remarqué que les apprenants participant aux ateliers étaient presque toujours les mêmes et au contraire, 8 apprenants n'ont jamais participé à un seul atelier (à priori par manque de temps). Les ateliers pour lesquels l'écart entre le nombre d'inscrits et de participants était le plus important sont la révérence de l'interculturel et l'exposition photo. Nous pensons que pour le journal d'étonnement, le jour retenu n'était peut-être pas optimal (un vendredi). Nous avons vite renoncé à proposer des ateliers le lundi et le vendredi. Concernant la sortie exposition photo, plusieurs apprenants ont eu un empêchement le matin même et n'ont pas pu venir.

Les ateliers qui ont rencontré le moins de succès sont les ateliers de phonétique et celui consacré au retour sur le journal d'étonnement. Le taux de participation aux ateliers de phonétique nous a surpris puisque plusieurs apprenants avaient évoqué les difficultés liées à la prononciation. Celui de l'atelier dédié au journal d'étonnement nous a moins surpris puisque seulement 6 d'entre eux avaient tenu un journal. Cependant parmi les six participants, trois d'entre eux n'avaient pas tenu de journal mais étaient tout de même intéressés par le thème de l'interculturel.

Enfin, les ateliers qui ont rencontré le plus de succès sont celui organisé pour réaliser le test d'association de mots et celui de la dégustation de fromages. Le test d'association de mots a été réalisé une semaine avant le début des cours, nous avons encouragé les apprenants à y participer en leur expliquant que ce serait l'occasion de pratiquer le français (souvent après des mois sans le parler régulièrement) et d'apprendre à connaître les autres apprenants. Ils étaient donc très motivés et intéressés. L'atelier dégustation de fromage était très attendu par tous, c'est

donc sans surprise que nous avons constaté que le nombre de participants était identique au nombre d'inscrits.

De manière plus globale, nous pensons que les stratégies pensées pour encourager l'immersion des apprenants étaient peut-être trop générales.

8.2.3 Des stratégies d'enseignement générales

Chaque apprenant possède un répertoire linguistique propre à lui, des stratégies d'apprentissage variées, une ou des cultures d'origine différentes, ainsi que des besoins et des motivations individuels. Or, même si les effectifs des groupes sont réduits (entre quatre et sept apprenants), il est très difficile d'élaborer puis de mettre en place des stratégies d'enseignement personnalisées. De plus, une stratégie d'enseignement doit être pensée en lien avec les stratégies d'apprentissage développées par les apprenants. Or, en 18 semaines, à raison de deux heures par semaine, soit au total 36 heures de cours seulement par groupe, nous n'avons pas été en mesure d'identifier clairement les stratégies d'apprentissage des apprenants. Nous avons pu prendre en considération leurs motivations, leurs besoins et leur niveau en langue au début de la session et nous avons basé nos stratégies sur ces éléments. Cependant, pour plus d'efficacité, il aurait été intéressant de pouvoir prendre également en compte leurs stratégies d'apprentissage, même si une fois de plus, elles sont propres à chacun.

La difficulté rencontrée avec ce public est que les profils des apprenants sont très variés. Il s'agit d'un public très hétérogène aussi bien au niveau de l'âge, de la culture d'origine que des répertoires de langues. Pour ce type de public, des stratégies plus personnalisées auraient été certainement plus efficaces mais cela est difficile lors de cours collectifs.

Le dernier élément que nous souhaitons aborder dans ce bilan qui a accentué les limites des stratégies mises en œuvre est l'implication des apprenants dans l'apprentissage de la langue cible.

8.3 L'implication des apprenants

Si la motivation est difficile à mesurer, la participation est, elle, plus facilement perceptible. En effet, en France, les interactions verbales entre enseignants et apprenants sont les indicateurs d'engagement les plus observables. « La notion de "participation" en classe de langue étrangère entre implicitement dans la grille d'appréciation du système éducatif français » (Bouvier, 2002 : 195). Le manque de participation orale reflètera donc une classe peu impliquée et à l'inverse, une forte participation en classe sera signe d'implication de la part des apprenants. A en juger par la participation des apprenants en classe, nous pouvons penser qu'ils étaient très

impliqués. En effet, l'enseignant avait rarement besoin de les solliciter pour répondre ou animer les interactions orales qui étaient spontanées. En observant leur attitude et comportement en classe, nous arrivons à la même conclusion. Ils n'utilisaient pas leur téléphone portable (ce qui pourrait être un indicateur de désintérêt ou d'ennui), ils ne parlaient pas entre eux de sujets sans lien avec la classe, ils avaient une posture physique positive (ils n'étaient pas avachis sur leur chaise par exemple) et se montraient toujours intéressés et curieux durant les leçons. Rappelons-le, les apprenants ont suivi les enseignements volontairement, il ne s'agit pas d'un public captif. C'est pour cette raison que le manque de motivation de certains d'entre eux ne peut pas se mesurer par le manque de participation en classe mais plutôt par le taux d'absentéisme. En effet, durant l'étape des tests de positionnement, 32 personnes ont fait le test de niveau écrit et se sont rendus à l'entretien individuel oral. Entre ces phases et le premier jour de cours, deux apprenants du groupe de débutants ne se sont jamais présentés, un a participé à la session avec 3 semaines de retard et est resté seulement 3 semaines. Dans le groupe B1, un apprenant n'a jamais assisté aux cours et un autre a arrêté environ à la moitié de la session, sans explication.

Le fait que l'assiduité de certains apprenants ait faibli avec le temps n'a pas été une grande surprise car notre tutrice de stage nous avait déjà informée du fait que les anciens stagiaires avaient rencontré le même problème. De plus, les cours sont offerts aux étudiants, cette gratuité peut expliquer le manque d'assiduité de certains. C'est pourquoi le laboratoire préfère organiser des sessions plus courtes, d'environ deux mois. Cependant, les étudiants qui avaient participé à la première session de deux mois, avaient souligné le fait qu'interrompre les enseignements après seulement deux mois ne favorisait pas l'apprentissage, surtout entre le niveau débutant et A2. Il serait donc intéressant de repenser le format des cours proposés et de l'adapter autant que possible aux besoins et aux contraintes des apprenants.

Nous avons donc tenté de dresser un bilan du dispositif mis en œuvre. Pour cela, nous avons commencé par faire un nouvel état des lieux des RS et de l'immersion socioculturelle des apprenants, pour essayer de mesurer l'efficacité des stratégies mises en place pour atteindre notre objectif principal : une immersion socioculturelle plus profonde. Ainsi, nous avons constaté que chez certains apprenants, les RS des apprenants n'avaient pas drastiquement changé mais que certains apprenants étaient parvenus à les complexifier grâce à leur expérience personnelle et aux réflexions menées quotidiennement. L'immersion socioculturelle de ces mêmes apprenants est également plus importante aujourd'hui, mais cela ne concerne malheureusement pas la majorité d'entre eux. Nous avons également remarqué que chez les apprenants les plus impliqués dans leur apprentissage, c'est-à-dire, dans le cadre de notre étude,

les apprenants les plus assidus, ceux qui ont le plus progressé en langue française sont ceux qui semblent être plus en immersion. Le fait que ce constat ne concerne qu'une minorité nous a obligée à prendre du recul sur les stratégies d'enseignement développées et de mettre en avant leurs failles pour tenter d'y remédier. Ainsi, nous avons souligné les limites ci-dessous et proposé des pistes de remédiation possible :

Limites rencontrées	Remédiation envisagées
- Mettre en place l'approche actionnelle durant l'enseignement du FLE.	- Anticiper plus. En amont du début de la session d'enseignement, réfléchir à un ou plusieurs projets ou tâches à mettre en œuvre durant une période de temps définie.
- Des ateliers proposés uniquement aux niveaux intermédiaires ou avancés.	- Se former sur les techniques de pédagogie différenciée possibles en classe de FLE pour pouvoir proposer des ateliers à tous les niveaux et offrir ainsi à chacun la possibilité de développer leurs connaissances socioculturelles et leurs compétences interculturelles.
- Des stratégies d'enseignement trop générales.	- Organiser des entretiens individuels, plus longs, nous permettant de discuter de manière plus approfondie des stratégies d'apprentissage développées par les apprenants pour apprendre la langue cible ; - Mettre en place un tutorat pour 2 ou 3 apprenants maximum pour pouvoir proposer une aide personnalisée aux apprenants.
Une lente évolution de l'immersion socioculturelle des apprenants.	- Ouvrir les cours de FLE aux familles des personnels scientifiques afin de favoriser leur immersion socioculturelle ; - Parrainage des nouveaux arrivants par un doctorant ou chercheur francophone.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de répondre à la problématique suivante : en contexte homoglotte, face à une classe d'apprenants peu en contact avec la culture d'accueil, quelles stratégies d'enseignement mettre en place pour encourager l'immersion socioculturelle ? Et dans quelle mesure sont-elles efficaces ? Afin de répondre à cette problématique, nous avons analysé et interprété des données recueillies grâce à plusieurs outils, tels que le questionnaire, le test d'association de mots, le journal d'étonnement et les nombreux échanges oraux réalisés en classe et lors des ateliers. Grâce à l'analyse du corpus, aux lectures faites sur le sujet, aux échanges avec les apprenants et aux différents cours du master, nous avons essayé de répondre à ces interrogations. Pour savoir quelles stratégies mettre en place, nous devions d'abord comprendre quels facteurs pouvaient limiter leur immersion socioculturelle. Pour cela, nous avons émis les hypothèses suivantes : les barrières linguistiques, culturelles et personnelles. Puisqu'il existe un lien indéniable entre les représentations que les locuteurs d'une langue ont, leur volonté de l'apprendre et la réussite dans son apprentissage (Dabène, cité par Castellotti & Moore, 2002 : 7), il nous a paru primordial de commencer par un état des lieux des RS des apprenants concernant la langue française, ses locuteurs et la France. Ce dernier nous a indiqué que les apprenants percevaient la langue française orale comme belle mais difficile à apprendre. Concernant les représentations liées aux locuteurs francophones et au pays d'accueil, notre analyse nous a montré que le regard porté sur la culture étrangère peut être influencé par le filtre de la culture d'origine, l'expérience personnelle ou les stéréotypes. De manière générale, les RS sont rarement totalement objectives, ni aléatoires, mais au contraire, "élaborées à partir d'un processus où le déjà connu [...] sert de point d'évaluation et de comparaison » (Castellotti & Moore, 2002 : 12). L'analyse du corpus a confirmé les hypothèses émises sur les éventuelles barrières à l'immersion socioculturelle. En effet, dans leurs productions (orales et écrites), les apprenants ont manifesté à plusieurs reprises les difficultés liées à la langue, aux différences culturelles et à leurs "blocages" personnels. Certains ont également partagé les difficultés d'intégration rencontrées par leur partenaire, ce qui peut également avoir un impact indirect sur leur propre immersion socioculturelle. Une fois ces hypothèses confirmées, nous avons mis en œuvre des stratégies d'enseignement visant à lever ces barrières. Pour ce faire, nous avons commencé par instaurer un climat propice à l'apprentissage en prônant une relation interpersonnelle proche avec les apprenants et entre les apprenants. Nous avons ainsi organisé la disposition de la classe de manière à favoriser les interactions orales, limité les effectifs à dix apprenants, préconisé le tutoiement en classe et encouragé les

apprenants à aborder des sujets personnels. Pour favoriser une relation interpersonnelle proche entre les apprenants, nous leur avons proposé des activités fédératrices telles que les jeux de société ou le café des langues. Nous nous sommes ensuite concentrée sur les compétences communicatives langagières en proposant des activités, des supports et des thèmes variés, permettant aux apprenants de travailler en priorité la production orale, besoin clairement identifié lors de l'analyse de leurs besoins. En parallèle, nous leur avons proposé diverses activités visant à développer leur compétence interculturelle, dont l'écriture d'un journal d'étonnement, qui, combiné au retour collectif en classe, a permis aux apprenants de comparer la diversité et la complexité de leur société d'accueil mais également celles de leur pays d'origine en relativisant et complexifiant leur regard, souvent construit sur des représentations, pour arriver à un regard plus empirique basé sur leur expérience personnelle. Enfin, nous avons essayé de proposer des tâches en lien avec l'approche actionnelle comme un jeu de piste ou un micro-trottoir, dans le but de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage. Afin de dresser un bilan du dispositif mis en œuvre, nous avons commencé par faire un nouvel état des lieux des RS des apprenants. Ces dernières semblent avoir légèrement évolué et paraissent aujourd'hui plus influencées par leur expérience personnelle en France et les contacts qu'ils ont eus avec les locuteurs natifs et moins par les stéréotypes par exemple. Cela laisse à penser que certains apprenants sont plus en contact avec la société et la culture d'accueil mais cela reste une minorité.

Face à cette évolution lente et hétérogène, nous nous sommes interrogée sur les limites des stratégies déployées pour atteindre nos objectifs. Nous avons identifié les difficultés à mettre en œuvre l'approche actionnelle en classe et la nécessité d'établir une meilleure planification des tâches afin que les apprenants puissent décider ou non d'y participer en s'engageant à être assidus. Nous avons aussi constaté un besoin de formation à la pédagogie différenciée afin de pouvoir proposer des ateliers culturels à tous les niveaux. Nous avons également jugé que nos stratégies méritaient d'être plus personnalisées afin de mieux prendre en compte les difficultés et les stratégies d'apprentissage des apprenants, en proposant par exemple un tutorat pour trois apprenants maximum. Enfin, ouvrir les cours de FLE aux familles et proposer un parrainage avec un doctorant ou chercheur francophone à leur arrivée, pourraient également faciliter l'immersion socioculturelle des apprenants. Lors de la prochaine session d'enseignement, nous espérons pouvoir approfondir ce travail sur l'immersion socioculturelle des apprenants et mettre en place ces pistes de remédiation afin de tester leur efficacité.

Bibliographie

- Abadallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Abadallah-Pretceille, M. 1998. *Diversité culturelle et approche interculturelle*. *Enfance*, n°1, 1998.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études De Linguistique Appliquée*, 144, 407–425.
- Beacco, J. C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette FLE, Collection F.
- Bedjaoui, M. 2012. *L'influence de l'imaginaire linguistique sur l'apprentissage du FLE : cas des étudiants de la première année français*. Mémoire de Master 2 non publié. Université de Biskra, Algérie.
- Bouvier, B. (2002). *Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE*. *Éla. Études De Linguistique Appliquées*. Consultée sur <https://doi.org/10.3917/ela.126.0189>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Cadière, J. 2013. *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Rennes : Presses de l'EHESP. pp.101-112.
- Castellotti, V., & Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dervin, F. 2009. *Regards virtuels sur le soi et l'Autre*. Dans *Migrations Société* n° 122. Éditions Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales. pp. 11-24.
- Develotte, C. & Moise, C. 2022. *Approches discursives de l'interculturel*. Chasseneuil du Poitou, France. CNED.
- Germain, C. 2015. *Le concept universel-singulier de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues*. Dans *synergies Europe* n°10. pp. 141-151.
- Houdebine, A.M. 2015. *De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel*. Dans *La linguistique*. Éditions Presses Universitaires de France. Vol. 51. pp. 3-40.
- Kozanitis, A., & Chouinard, R. (2009). *Les facteurs d'influence de la participation verbale en*

- classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature*. Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur, 25(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.59>
- Mahieddine, A. 2009. *Relation interpersonnelle et dynamique des rapports de places dans les interactions en classe : Analyse de la relation enseignant-apprenants dans un débat en classe de FLE*. Synergies Algérie, 5, 13–25.
- Mitchell, S. 1996. *Rapport entre le fait linguistique et le milieu socioculturel : le transfert de la dimension francophone*. Cahiers de l'APLIUT. 15-4 pp/37
- Narcy-Combes, M.-F. 2009. *Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire*. Les cahiers de l'APLIUT. Interculturel et enseignement des langues spécialisées - Volume 1.
- Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. & Zarate, G. 2003. *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Py, B. 2004. *Pour une approche linguistique des représentations sociales*. Dans *Langages*. N°154. pp. 6-19.
- Raymond, D. 2006. *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale. p. 156
- Remysen, W. 2011. L'application du modèle de l'Imaginaire linguistique à des corpus écrits : le cas des chroniques de langage dans la presse québécoise. Dans *Langage et société* n° 135. pp. 47-65.
- Siaud, M. 2021. *Transmission et représentations de la culture française chez un public polonais*. Mémoire de Master 2 non publié. Université Grenoble Alpes.
- Tajfel, H. 1981, *Human Groups and Social Categories*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tremblay-Wragg, C.-R & Ménard, L. 2018. En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.
- Windmuller, F. 2010. Les stéréotypes dans le récit de vie : un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en Didactique des Langues-Cultures. *Synergies, Pays germanophones* n°3 pp.179-208.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Sitographie

Le laboratoire d'Informatique, de Robotique et de Microélectronique de Montpellier (LIRMM) : <https://www.lirmm.fr/> consulté le 11/07/2023.

Trésor de la langue française. s.d En ligne :

<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/st%C3%A9%C3%A9otype> consulté le 11/07/2023.

Blog de Philippe Clauzard (Maitre de conférence en sciences de l'éducation et de la formation, retraité) : <https://www.philippeclauzard.fr/2019/07/transformer-representations-pour-apprendre.html> consulté le 11/07/2023.

Le projet Cultura : <http://web.mit.edu/french/culturaNEH1/cultura/indexfrench.html> consulté le 11/07/2023

Brut : les Français vus par 5 européens : <https://www.youtube.com/watch?v=0ZrCXzUwrE4>

Blog pédagogique les Zexperts : <https://leszexpertsfle.com/> consulté le 11/07/2023

Franceinfo : https://www.francetvinfo.fr/sante/enfant-ado/rentree-l-ecole-dynamique-sans-cours-et-sans-professeurs_3606077.html consulté le 11/07/2023

Les cahiers de l'innovation : <https://www.lescahiersdelinnovation.com/les-six-chapeaux-de-bono/> consulté le 11/07/2023.

Conseil de l'Europe. s.d. Cadre européen commun de référence pour les langues. En ligne : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach> consulté le 11/07/2023.

Table des annexes

ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE SUR LES BESOINS DES APPRENANTS	92
ANNEXE 2 - ACCÉDER AUX REPRESENTATIONS SOCIALES DES APPRENANTS	94
ANNEXE 3 - ATELIER “FÊTES ET TRADITIONS FRANÇAISES”	96
ANNEXE 4 - ATELIER “LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS”	97
ANNEXE 5 - EXTRAIT D’UN JOURNAL D’ETONNEMENT D’UN APPRENANT .	99
ANNEXE 6 - TABLEAU RECAPITULATIF DE LA PARTICIPATION AUX ATELIERS	103
ANNEXE 7 - QUELQUES EXEMPLES DE SUPPORTS UTILISES POUR ACCÉDER AUX REPRESENTATIONS DES APPRENANTS	104

Annexe 1

Questionnaire sur les besoins des apprenants

1. Pourquoi prenez-vous des cours de français ? *Why are you taking French classes?*

Plaisir - *For fun* | | Motivations personnelles - *For personal reasons* | | Besoin professionnel - *For your job* | | Besoin scolaire ou universitaire - *For your school or university* |

2. Parlez-vous d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? *Do you speak other languages? If so, which ones?*

3. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? Avec votre entourage ? *Which language(s) do you speak at home? With your family and friends?*

4. Quelles autres langues aimeriez-vous apprendre ? Pourquoi ? *What other languages would you like to learn? Why or why not?*

5. Pouvez-vous pratiquer le français en dehors de la classe ? Si oui, avec qui ? *Can you practice French outside the classroom? If so, with whom?*

6. Si vous avez déjà participé à la session qui a eu lieu en novembre/décembre 2022. Pourriez-vous me donner votre ressenti sur ce que vous avez apprécié ou non par rapport aux points suivants/ *If you have already participated in the previous French course. Could you give me your feedback on what you liked or disliked about the following points :*

- l'organisation générale des cours/*the general organization of the courses :*
- les thèmes abordés/*the topics covered :*
- les activités proposées/ *the activities :*
- l'adéquation du niveau du cours/ *the level of the course :*
- autres remarques/ *other comments :*

7. Avez-vous continué à étudier le français depuis la fin de la première session ? Si oui, de quelle manière ? *Have you continued to study French since the end of the first session? If so, how ?*

8. Quelles compétences souhaitez-vous particulièrement développer ? *What skills would you particularly like to develop?*

- Compréhension orale / *Listening*
- Production orale / *Speaking*
- Compréhension écrite / *Reading*
- Production écrite / *Writing*

9. Sur quel(s) point(s) avez-vous particulièrement besoin de travailler ? *What do you particularly need to work on?*

- Présent
- Passé-composé
- Imparfait
- Plus-que-parfait
- Futur
- Conditionnel
- Subjonctif
- Hypothèses (si...)
- Les pronoms relatifs (qui, que, dont...)
- Les pronoms compléments (le, lui, y, en)
- Prépositions(à,de, par, chez...)
- Connecteurs (donc, car, même si...)
- Autre :

10. En plus des cours de français, j'organiserai aussi des ateliers thématiques chaque semaine. Quels thèmes vous intéressent ? *In addition to the French classes, I will also organize thematic workshops each week. What topics are you interested in?*

- Fêtes et traditions françaises
- Cinéma
- Musique
- Dégustation de vins
- Jeux de société
- Le système éducatif français
- Revue de presse (débat et échanges sur l'actualité à la une de la presse)
- Dégustation de pâtisseries
- Exposition photo
- Dégustation de fromages
- Autres suggestions :

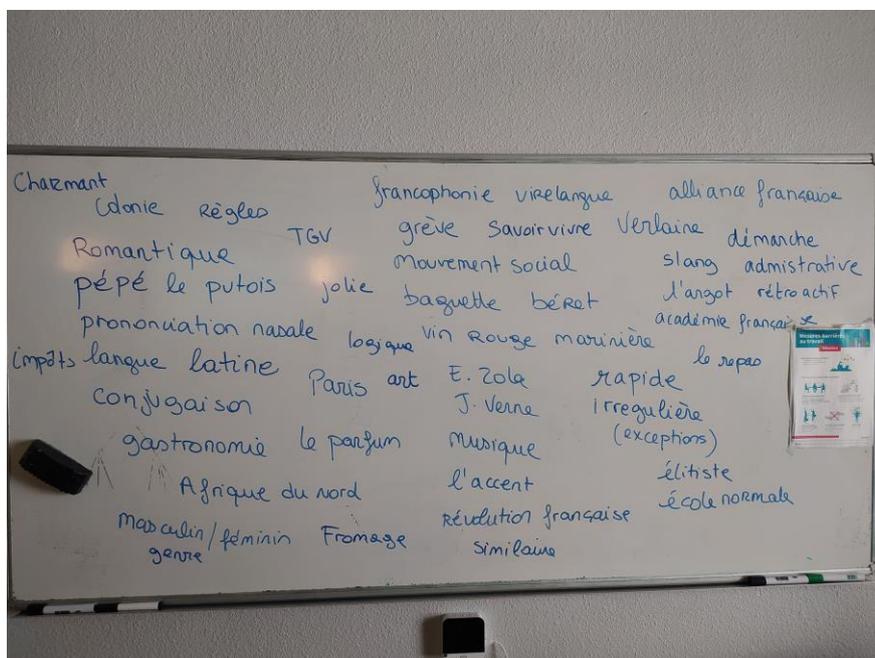
Annexe 2

Accéder aux représentations sociales des apprenants

1- Le test d'association de mots

1. *Écrivez le plus spontanément possible les 5 mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à la langue française (noms, noms de personne, adjectifs, verbes, etc.)*

2. **“D’où viennent ces mots ?”** Avez-vous déjà appris le français ? Depuis combien de temps vivez-vous en France ? Connaissez-vous des Français ? Avez-vous déjà regardé des documentaires, films ou séries français ? Suivez-vous l'actualité en France ?



2- Le Q-sort : Sur une échelle de 0 à 4, dites si vous êtes d'accord ou non avec les phrases suivantes. Expliquez pourquoi. (0 = pas du tout d'accord, 1 = pas vraiment d'accord, 2 = ni d'accord, ni pas d'accord 3 = plutôt d'accord, 4 = tout à fait d'accord)

- | | |
|---|---|
| a) La France est un pays moderne | g) Les français sont chaleureux |
| b) Ce qui compte le plus en France, c'est la nourriture | h) La France est le pays de la liberté |
| c) Les Français aiment les étrangers | i) Les Français sont travailleurs |
| d) La France est surtout connue pour ses inventions et ses techniques | j) Le racisme est un problème en France |
| e) L'importance de la France dans le monde diminue de jour en jour | k) Les Français ne parlent que français |
| f) Les Français aiment parler | l) Les Français sont individualistes |
| | m) Les Français râlent beaucoup |
| | n) Les Français sont solidaires |

- o) Les Français sont arrogants

3- Complétez les phrases suivantes :

1. Ma première impression en arrivant en France....
2. Ce que j'aime particulièrement en France c'est...
3. Ce que je n'aime pas en France c'est ...
4. Ce que j'aime dans la langue française c'est ...
5. Ce que je n'aime pas dans la langue française c'est
6. Le plus difficile dans la langue française pour moi c'est ...

4- Répondez aux questions suivantes :

1. Y'a-t-il une expression imagée en français qui vous plaît particulièrement ? Si oui, laquelle et pourquoi ? En existe-t-il dans votre langue maternelle ? En connaissez dans d'autres langues ? Si oui, lesquelles ?
2. D'après vous, quel(s) objet(s) symbolise(nt)/ représente(nt) la France ?
3. Quels sont d'après vous les 3 stéréotypes les plus répandus sur la France, les Français ou la langue française à l'étranger ?
4. Avez-vous déjà regardé des séries françaises ou des films français ? Si oui, en quelle langue ? Comment les avez-vous connus ? Pourquoi avez-vous eu envie de les regarder ?
5. Qu'est-ce qui vous manque le plus dans votre pays ?

Annexe 3

Atelier “Fêtes et traditions françaises”

Questions posées lors de l’atelier :

Parlez de l’importance des fêtes dans votre quotidien :

- Quelles fêtes avez-vous l’habitude de célébrer ?
- Lesquelles ont plus de signification pour vous ? Comment les passez-vous ?
- Y a-t-il des fêtes qui vous déplaisent ou qui ne vous intéressent pas particulièrement ?

Parlez des fêtes de votre pays :

- Quelle est la fête nationale célébrée de la manière la plus somptueuse/la plus importante dans votre pays ?
- Quelle est la fête religieuse célébrée de la manière la plus somptueuse/la plus importante dans votre pays ?
- Quelle est la fête laïque de votre pays que vous aimez le plus ? Pourquoi ?
- Quelle est la fête laïque de votre pays que vous détestez le plus ? Pourquoi ?



Visuel utilisé pour discuter des rituels et traditions qui accompagnent certains moments de la vie

Annexe 4

Atelier “Le système éducatif français”

Compréhension orale

Source : https://www.francetvinfo.fr/sante/enfant-ado/renree-l-ecole-dynamique-sans-cours-et-sans-professeurs_3606077.html

1 - Activité préparatoire :

a. Selon vous, quels sont les éléments qui motivent le plus les élèves à apprendre à l'école ?

l'équipement des salles des notes des punitions
des profs sympas des profs sérieux L'AMBIANCE la compétition
VOS COMPLEXES
des récompenses pour les meilleurs élèves autres L'INTERDICTION DES SMARTPHONES

b. Si vous entendez le terme « école dynamique », qu'est-ce que cela évoque chez vous ?

- un rythme scolaire soutenu pour garantir des progrès rapides
- un apprentissage orienté vers le sport
- un enseignement basé sur les envies des élèves

2 - Regardez le reportage et répondez aux questions.

1. Pourquoi dit-on dans le reportage que c'est « l'école de la dernière chance pour Maxence » ?
.....
2. Que pensent les enfants de cette école ?
.....
3. Qu'y a-t-il de particulier dans l'école présentée ?
.....
4. Qu'est-ce qu'Alicia n'aime pas ?
.....
5. Quelles sont les bases de cette école, selon les parents de Jean ?
.....
6. Est-ce que tous les élèves savent compter et lire ? Expliquez.
.....
7. Depuis combien de temps existe cette école ?
.....
8. Quels élèves sont la cible de cette école ?
.....
9. Combien ça coûte ?
.....
10. Combien d'écoles dynamiques est-ce qu'il y a en France ?
.....

3 - Vocabulaire de la vidéo

- donner un coup de main =
- avoir des angoisses =
- rentrer dans la bonne case =
- imposer qqch à qqn =
- une école hors contrat =
- se retrouver sur un pied d'égalité =
- l'épanouissement (m.) =
- être en rupture avec le système scolaire =

4 - Débat



Que pensez-vous de cette école ?
Aimeriez-vous y aller ou que vos
enfants y soient inscrits ? Pourquoi ?

Que pensez-vous des parents qui
décident d'inscrire leurs enfants
dans ce genre d'école ? Qu'est-ce
qui les motive, à votre avis ?

Si vous êtes favorable à cette
méthode d'apprentissage, quel
est son point le plus fort ?

Si vous êtes sceptique, qu'est-ce qui vous
gêne le plus dans cette méthode ?

EST-CE QUE CE TYPE D'ÉDUCATION NE PEUT PAS AVOIR DE
CONSÉQUENCES NÉGATIVES SUR LA VIE SOCIALE ET LES
COMPORTEMENTS CIVIQUES DES ÉLÈVES ?

L'apprentissage dynamique peut-il
devenir un frein à une carrière
professionnelle ? Si oui, dans quels cas ?

Quelle est, selon vous, la source du
succès grandissant des systèmes
éducatifs alternatifs ?

Connaissez-vous d'autres systèmes d'éducation
alternative ? Si oui, quelles sont leurs caractéristiques ?
Sont-ils populaires dans votre pays ?

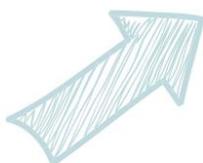
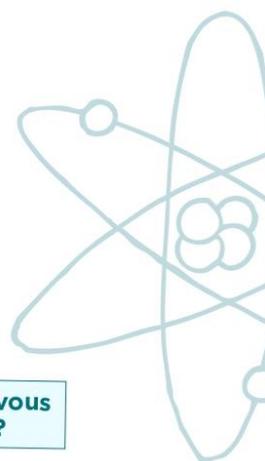
Pourquoi, à votre avis, l'école classique ne différencie
pas les programmes en fonction de la région, du milieu
social des élèves, de leur situation financière ou
familiale ?

Pensez-vous qu'il soit bon que tous les
élèves apprennent selon le même
programme scolaire ?

Pourquoi, à votre avis, certains enfants souffrent
dans le système scolaire classique ? Selon vos
expériences, quels reproches peut-on faire à l'école
classique aujourd'hui ?

Connaissez-vous des gens qui ont réussi
professionnellement sans avoir le bac ou
d'autres diplômes ? Comment est-ce possible ?

Y A-T-IL DES DOMAINES DANS LESQUELS IL EST
NÉCESSAIRE D'AVOIR DES DIPLÔMES ?
LESQUELS ?



Annexe 5

Extrait d'un journal d'étonnement d'un apprenant

Courage civique

Je crois que les Allemands ont prêté ce terme du français parce que c'est presque pareil en allemand :

« Zivilcourage »

Depuis le septembre dernier j'ai observé deux cas du courage civique dans le tram de Montpellier.

Dans le premier cas le conducteur a ordonné à un sans-abri de descendre du tram. À défaut le sans-abri a bloqué une porte, donc le tram ne pouvait pas démarrer. Ensuite, quelques passagers ont essayé de le pousser au-dehors bien que le sans-abri ait agité la menace d'un couteau. Enfin les passagers ont réussi à le pousser au dehors.

Dans le deuxième cas un sans-abri a essayé d'allumer une cigarette dans le tram. Ensuite quelques passagers ont essayé de l'en empêcher. Enfin quelqu'un a enlevé la cigarette.

J'étais très étonné parce que les Allemands appelleraient la police en ce cas ou ils feraient rien en général.

Je pense que le courage civique est une bonne chose et je crois que les Allemands sont souvent épouvantés. Le courage civique peut sauver la vie et c'est pourquoi j'aime beaucoup le courage des Français.

Poulet avec tête

Quand je suis allé au Marché des Arceaux à Montpellier j'étais étonné de voir des poulets avec leurs têtes dans la devanture. Les poulets étaient prêts à cuisiner mais leurs têtes et leurs pieds. Je n'ai jamais vu des poulets comme ça en Allemagne.

Par contre je suis allé à un autre marché à Montpellier et j'ai vu des poulets de la même manière. Donc, j'ai conclu que c'est courant en France de vendre des poulets de cette façon.

En Allemagne, la présentation des poulets avec leurs têtes et pieds serait considérée antihygiénique et dégoûtant.

Quant à moi, la présentation des poulets comme en France est authentique, et

pas dégoûtant. Mais je ne mangerais
jamais la tête ou les pieds d'un poulet.

Annexe 6

Tableau récapitulatif de la participation aux ateliers

Ateliers	Nombre d'inscrits ¹⁵	Nombre de participants
Test d'association de mots	13	13 en présentiels et une vingtaine au total
La révérence de l'interculturel (journal d'étonnement)	14	9
Exposition photo	15	10
Jeux de société	15	13
Café des langue N°1	10	7
Phonétique	6	5
Le système éducatif français	12	8
Cinéma	8	4
Fêtes et traditions françaises et francophones	10	6
Le débat	10	6
Retour sur le journal d'étonnement	6	6 (dont 3 qui n'avaient pas tenu de journal)
Phonétique	4	4
Dégustation de fromages	16	16
Café des langues N°2	9 (dont 3 doctorants français)	7 (dont 3 doctorants français)
Dégustation de vins	12	12

¹⁵ Sur 22 apprenants (A2,B1, B2), 28 apprenants pour les ateliers proposés aux débutants.

Annexe 7

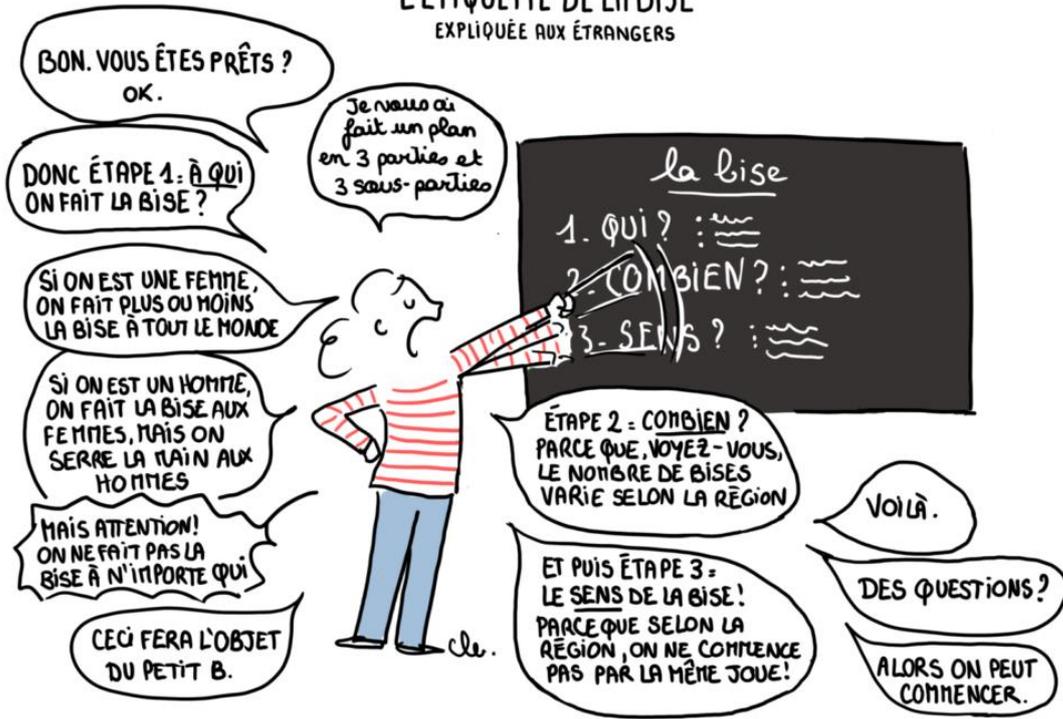
Quelques exemples de supports utilisés pour accéder aux représentations des apprenants¹⁶



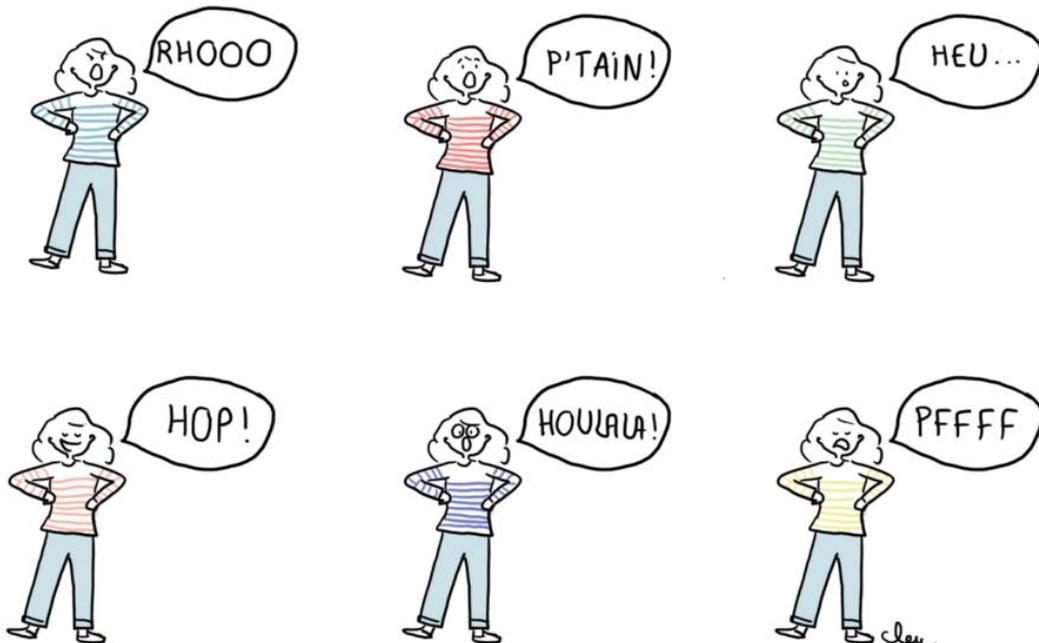
¹⁶ <https://blog.courrierinternational.com/dessine-moi-un-expat/2018/09/14/comment-reconnaitre-un-francais-a-letranger/>

L'ÉTIQUETTE DE LA BISE

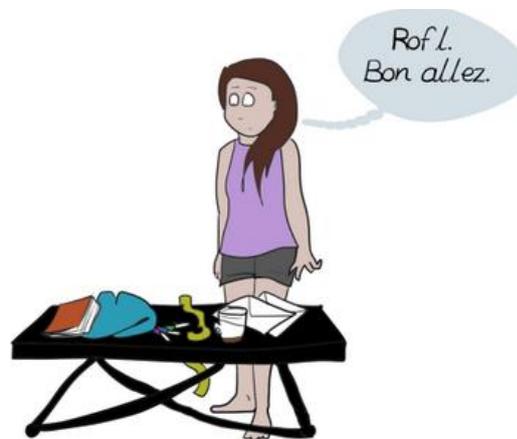
EXPLIQUÉE AUX ÉTRANGERS



COMMENT REPÉRER UN FRANÇAIS SANS MÊME QU'IL PRONONCE UN MOT



La charge mentale¹⁷



Je commence par prendre un objet à ranger,



mais sur le chemin, je vais marcher sur une serviette sale, que je vais aller mettre dans le panier



que je vais trouver plein.



Je vais du coup faire une lessive,

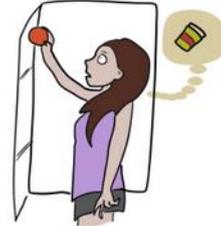


¹⁷ <https://emmaclit.com/2017/05/09/repartition-des-taches-hommes-femmes/>

- et tombe sur mon panier de légumes qu'il faut mettre au frais.



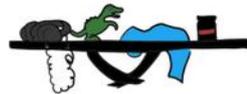
En rangeant les légumes, je vais me rappeler qu'il faut ajouter la moutarde sur la liste de courses.



Et ainsi de suite.
Au final, je parviendrai à ranger ma table au bout de 2 pénibles heures.



Pour la retrouver couverte de bazar le soir même.



Si je demande à mon copain de ranger la table, il va juste ranger la table.

La serviette va rester par terre,



Les légumes vont pourrir sur le plan de travail,



et on aura plus de moutarde pour le repas du soir.

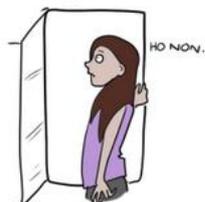


Table des matières

INTRODUCTION	6
PARTIE 1 - LE CONTEXTE DE STAGE	7
Chapitre 1. Le Laboratoire d'Informatique, Robotique et Microélectronique de Montpellier (LIRMM)	8
1.1 Contexte général	8
1.1.1 Contexte institutionnel	8
1.1.2 Contexte organisationnel	8
1.2. Contexte humain	9
1.2.1 Les apprenants	9
1.2.2 L'équipe administrative	9
1.3 Contexte pédagogique	10
1.3.1 La commande de stage	10
1.3.2 Le projet pédagogique	11
PARTIE 2 - LE CADRAGE THEORIQUE	14
Chapitre 2. Les représentations sociales	15
2.1 Les notions de stéréotypes et de préjugés	15
2.1.1 Définitions	15
2.1.2 La construction du stéréotype	16
2.2 Représentations des langues et imaginaire linguistique	16
2.2.1 La notion de représentation : définitions	16
2.2.2 Les représentations sociales des langues	17
2.2.3 L'imaginaire linguistique	18
2.3 Complexifier les représentations et relativiser les généralisations	20
2.3.1 Complexifier les représentations : l'approche constructiviste	20
2.3.2 Relativiser les généralisations	21
Chapitre 3. La prise de conscience interculturelle	23
3.1 Langue et culture	23
3.1.1 Définitions	23
3.1.2 L'enseignement de la langue-culture	24
3.2 Le savoir socioculturel	25
3.2.1 Définitions	25
3.3 La compétence sociolinguistique : définitions	26
3.4 La compétence interculturelle et la notion d'universel-singulier	27
3.4.1 La compétence interculturelle : définition	27
3.4.2 La notion d'universel-singulier	27
PARTIE 3 - LES CHOIX METHODOLOGIQUES	29
Chapitre 4. La démarche mise en œuvre pour conduire le projet pédagogique	30
4.1 Questionnaires, entretiens individuels et test d'association de mots	30
4.1.1 Le questionnaire	30
4.1.2 L'entretien individuel	31
4.1.3 Le test d'association de mots	31
4.2 Le journal d'étonnement	32
4.2.1 L'atelier : la révérence de l'interculturel	32
4.2.2 Le retour en groupe classe	34
4.3 Les ateliers culturels	35
4.3.1 Les fêtes et traditions françaises et francophones	35
4.3.2 Le système éducatif français	36
4.3.3 Dégustation de vins et de fromages	37

4.4 Le café des langues	37
4.4.1 Aborder des thèmes universels-singuliers	38
4.4.2 Le débat sur le thème de l'amitié	38
4.4.3 Des échanges avec des Français et des francophones	40
4.5 L'analyse des données	41
4.5.1 Analyse des besoins et des motivations des apprenants	42
4.5.2 Analyse des représentations sociales des apprenants	42
PARTIE 4 - ANALYSES DU CORPUS, STRATEGIES ET BILAN	44
Chapitre 5. Analyse des motivations, des besoins et des représentations sociales des apprenants	45
5.1 Analyse des motivations des apprenants	45
5.1.1 Raisons professionnelles	45
5.1.2 Raisons personnelles	46
5.2 Analyses des besoins des apprenants	47
5.2.1 La production orale	47
5.2.2 Aborder des thèmes liés à la culture française	48
5.3 Analyses des représentations sociales	48
5.3.1 Les représentations liées à la langue	49
5.3.2 Les représentations liées à la France et aux Français	50
Chapitre 6. Les freins à l'immersion socioculturelle des apprenants	54
6.1 Une immersion socioculturelle vraisemblablement faible	54
6.1.1 Les apprenants parlent peu français en dehors de la classe	54
6.1.2 Les apprenants ont créé très peu de liens avec des francophones	55
6.1.3 Les apprenants participent peu à la vie sociale et culturelle du pays d'accueil	56
6.2 État des lieux des savoirs socioculturels des apprenants	58
6.3 Les potentielles barrières à l'immersion socioculturelle des apprenants	59
6.3.1 Les barrières linguistiques	59
6.3.2 Les barrières culturelles et interculturelles	61
6.3.3 Les barrières personnelles	62
Chapitre 7. Les stratégies d'enseignement mises en place pour lever ces barrières	65
7.1 Créer un climat propice à l'apprentissage	65
7.1.1 La relation interpersonnelle entre les apprenants et l'enseignante	66
7.1.2 La relation interpersonnelle entre les apprenants	67
7.2 Développer les compétences communicatives langagières et interculturelles des apprenants	67
7.2.1 Développer les compétences communicatives langagières	68
7.2.2 Développer la compétence interculturelle	70
7.3 Adopter une démarche actionnelle en contexte homoglotte	74
7.3.1 L'approche actionnelle	74
7.3.2 L'approche actionnelle en classe de FLE	74
Chapitre 8. Bilan du dispositif mis en œuvre	77
8.1 L'évolution des représentations sociales des apprenants et de leur immersion socioculturelle	77
8.1.1 L'évolution des représentations sociales des apprenants	77
8.1.2 L'immersion socioculturelle des apprenants : une évolution lente et hétérogène	79
8.2 Les limites des stratégies d'enseignement mises en place	80
8.2.1 L'approche actionnelle	81
8.2.2 Les ateliers	81
8.2.3 Des stratégies d'enseignement générales	83
8.3 L'implication des apprenants	83
CONCLUSION	86
BIBLIOGRAPHIE	88

SITOGRAFIE	90
TABLE DES ANNEXES	91
TABLE DES MATIERES	108

MOTS-CLÉS : FLE, représentations, culture, immersion, interculturel.

RÉSUMÉ

Le Laboratoire d'Informatique, Robotique et Microélectronique de Montpellier accueille chaque année de nombreux scientifiques venant du monde entier. Après avoir enseigné une première fois le Français Langue Étrangère auprès de ce public, nous avons remarqué que la majorité d'entre eux étaient peu en contact avec la société et la culture de leur pays d'accueil. Nous nous sommes donc interrogée sur les éventuelles barrières pouvant limiter leur immersion culturelle. Grâce au corpus recueilli par l'intermédiaire de différents outils (questionnaires, entretiens, productions des apprenants), ce mémoire propose d'analyser les motivations, les besoins et les représentations sociales des apprenants afin d'essayer d'identifier ces barrières. Une fois ces dernières identifiées, nous avons mis en place des stratégies d'enseignement visant à encourager cette immersion. Ce travail met en lumière l'importance des représentations sociales dans l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que le rôle primordial de la prise de conscience interculturelle pour une immersion réussie.

KEYWORDS : French as a Foreign Language, representations, immersion, intercultural.

ABSTRACT

Every year, the Montpellier Computer Science, Robotics and Microelectronics Laboratory welcomes many scientists from all over the world. After teaching French as a Foreign Language to this group for the first time, we noticed that most of them had little contact with the society and culture of their host country. We therefore considered what could be the possible barriers that could limit their cultural immersion. Thanks to the corpus collected using various tools (questionnaires, interviews, learners' productions), this dissertation analyses the learners' motivations, needs and social representations in order to try to identify these barriers. Once these barriers had been identified, we put in place teaching strategies to encourage immersion. This work highlights the importance of social representations in the learning of a foreign language and the vital role of intercultural awareness in successful immersion.