

UNIVERSITE DE LIMOGES

ECOLE DOCTORALE ED 525 Lettres, pensée, arts et histoire

FACULTE des Lettres et Sciences Humaines

Equipe de recherche FRancophonie Education Diversité

Thèse

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LIMOGES

Sciences de l'éducation

présentée et soutenue par

Stéphanie SENOS

le 15 novembre 2013

Enseignement-apprentissage de la langue-culture française

Analyse ethnographique de la communication verbale et non verbale de
formateurs en français pour les migrants adultes

Thèse dirigée par Michel BENIAMINO

Co-dirigée par Valérie LEGROS

JURY :

Madame Véronique LECLERCQ, Université de Lille 1 (Présidente de jury)

Madame Françoise DEMOUGIN, Université de Montpellier 2 et 3 (Rapporteur)

Monsieur Jean NORIYUKI NISHIYAMA, Université de Kyoto (Rapporteur)

Monsieur Jean-Elie LARRIEUX, Université de Notre-Dame d'Haïti (Examineur)

Madame Valérie LEGROS, Université de Limoges (Co-directrice)

Monsieur Michel BENIAMINO, Université de Limoges (Directeur)

*A Sacha
mon petit prince.*

Remerciements

Je voudrais en premier lieu remercier les rapporteurs de cette thèse ainsi que les membres du jury.

Je tiens aussi à remercier mon directeur, le Professeur Michel Beniamino pour avoir bien voulu suivre ce travail mais aussi pour la confiance qu'il m'a témoignée tout au long de ces années.

J'adresse un très grand remerciement à ma co-directrice de thèse, madame Valérie Legros, pour avoir accepté de prendre ce travail en cours et pour s'y être autant investie. Je lui exprime toute ma reconnaissance pour ses qualités tant scientifiques qu'humaines. Son dynamisme, son écoute et sa confiance m'ont, sans aucun doute, aidée à ne pas renoncer.

J'exprime ma profonde gratitude au directeur de l'IUFM du Limousin, Mr Abdelkader Necer, et à la directrice de l'équipe Fred, Mme Dominique Gay-Sylvestre pour l'attention qu'ils m'ont portée laquelle ne m'a jamais laissée indifférente.

Ce travail n'aurait sans doute pas été celui-là sans mes collègues de l'IUFM avec lesquels les discussions ont toujours été riches. Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à Jérôme Fatet et à Marc Moyon pour leurs précieux conseils mais aussi pour leur bienveillance. Je voudrais aussi remercier Brigitte Caillaud, Sylvain Aquatias, Michel Freiss, Xavier Lorenzo et Rebecca Dahm pour les échanges bénéfiques que l'on a pu partager.

Je souhaite aussi remercier mes collègues du département de sciences de l'éducation, tout particulièrement Jean-Francois Marchat qui m'a donné le goût pour la recherche et m'a beaucoup appris mais également Jacques Béziat, Guy Tchibozo, Patricia Alonso et Maryan Lemoine.

Un très grand merci aussi à Laurent Martial et à Laurent Léger pour leurs qualités « artistiques ».

Pour leur disponibilité et leur gentillesse, je voudrais aussi remercier les formatrices de cette étude sans lesquelles ce travail n'aurait pas pu aboutir.

J'associe à ces remerciements celle qui sans le savoir a été un véritable stimulant et pour qui j'ai une grande considération, Madame Catherine Tabaraud.

Ce travail a bénéficié des paroles sages et compréhensives d'A. Ratti aussi je lui adresse mes sincères remerciements.

Je terminerai par remercier celles et ceux qui, par leur présence et leurs mots ont pu permettre que je continue à y croire et à dépasser les crises de doute. Ce moment est aussi l'occasion pour moi de leur avouer mon attachement inconditionnel. En premier lieu ma maman et mon petit prince, évidemment. Mais aussi Valérie, Magali, Marc, Laurent, Jérôme, Frédéric, Gilles, Cécile, Stéphane, Sophie et Carole.

J'ai également une pensée affectueuse et nostalgique pour Françoise et Philippe qui m'ont toujours soutenue et beaucoup apporté. J'espère que là où ils sont désormais, la souffrance n'existe pas.

« Le meilleur résultat d'un croisement des cultures est souvent le regard critique qu'on tourne vers soi ».

Tzvetan Todorov

Sommaire

Remerciements	4
Sommaire.....	7
Sigles	8
Introduction	10
PARTIE I : Cadre contextuel.....	18
Chapitre 1 : Concept de langue-culture	19
Chapitre 2 : « Mise en état des lieux » de la formation linguistique pour les migrants.....	29
PARTIE II : Cadre théorique.....	47
Chapitre 1 : Culture et communication.....	49
Chapitre 2 : Communication interculturelle	63
Chapitre 3 : Vers un dialogue des cultures	81
Chapitre 4 : Théorie du « choc culturel »	95
Chapitre 5 : Apports théoriques sur l'enseignement-apprentissage	99
Chapitre 6 : Choix théoriques, problématique et hypothèse.....	123
PARTIE III : Méthodologie de la recherche.....	136
Chapitre 1 : Présentation.....	138
Chapitre 2 : Choix et justification du corpus empirique	140
Chapitre 3 : Choix de la démarche de type ethnographique	144
PARTIE IV : Résultats de la recherche.....	160
Chapitre 1 : Analyse des données de l'entretien.....	162
Chapitre 2 : Analyse de l'observation.....	240
Chapitre 3 : Analyse comparative entre le discours sur les pratiques et les pratiques effectives	344
Conclusion	361
Table des tableaux	366
Table des figures.....	367
Bibliographie	368
Table des matières.....	382
Annexes	387

Sigles

ACSE : Agence Nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.

AFPA : Association pour la formation professionnelle des adultes.

ANPE : Agence nationale pour l'emploi.

APP : Ateliers pédagogiques personnalisés.

BELC : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation.

CAF : Caisse d'allocations familiales.

CAI : Contrat d'accueil et d'intégration.

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

CEFISEM : Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.

CII : Comité interministériel à l'intégration.

CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

DAIC : Direction accueil intégration citoyenneté.

DALF : Diplôme approfondi de langue française.

DELFB : Diplôme d'études en langue française.

DGLFLF : Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

DILF : Diplôme initial de langue française.

DPM : Direction de la population et des migrations.

ELCO : Enseignements en langue et culture d'origine.

ENAF : Elèves nouvellement arrivés en France.

FAS : Fonds d'action sociale.

FASILD : Fonds d'action sociale et de soutien à l'insertion et à la lutte contre les discriminations.

FDL : Formation à dominante linguistique.

FLE : Français langue étrangère.

FLI : Français langue d'intégration.

FLMA : Formation linguistique des migrants adultes.

FLP : Français langue professionnelle.

FLS : Français langue seconde.

FNE : Fonds national pour l'emploi.

FOS : Français sur objectifs spécifiques.

FOU : Français sur objectifs universitaires.

GRETA : Groupements d'établissements d'enseignement secondaire.

HCI : Haut conseil à l'intégration.

MAO : Méthode audio-orale.

MAV : Méthode audio-visuelle.

OFII : Office français de l'immigration et de l'intégration.

SGAV : Structuro-globale audio-visuelle.

ZEP : Zones d'éducation prioritaire.

ZUP : Zones urbaines prioritaires.

Introduction

Cette recherche s'inscrit dans une logique dont le point central est l'apprentissage de la langue française. En maîtrise de Sciences de l'éducation, nous avons mené une analyse institutionnelle et éducative sur la scolarisation des adolescents non francophones au collège. Au-delà d'un manque de clarté dans les textes officiels, nous avons relevé une inadaptation des structures aux besoins d'un public spécifique. Malgré un nombre élevé d'heures d'apprentissage de la langue française, les élèves restaient en marge de la communication juvénile. L'année suivante, nous avons poursuivi cette étude en nous centrant précisément sur les fondements de la langue française. A partir d'une analyse transdisciplinaire s'appuyant sur des théories éducatives, sociolinguistiques et historiques, nous avons noté que la langue française s'est imposée en France et en Afrique francophone, de manière similaire c'est-à-dire au détriment des langues régionales.

Effectivement en France, depuis la révolution française, l'unité du peuple est liée à la langue française. La peur d'un retour à l'Ancien Régime a ancré ce symbole de l'unité comme une référence à l'identité française. Celle-ci ne peut se manifester autrement que par la langue française ; c'est une spécificité de la Nation. Pourtant comme toutes les nations médiévales, la France était multilingue : le normand, le flamand, le messin, le picard, le limousin et bien d'autres encore ont été parlées¹ par les différentes populations qui ont composé le territoire. Par crainte qu'il entraîne la division du peuple, ce multilinguisme naturel a été progressivement annihilé. Pour rendre la France vraiment monolingue, il est nécessaire que le peuple apprenne² la langue française. Dans cet objectif, l'école de la Troisième République participe à l'enseignement exclusif du français, notamment avec les lois de 1882 sur l'obligation scolaire et sur la gratuité. La politique scolaire de l'époque participe donc à la démarche d'unification nationale.

L'analyse sur les fondements de la langue française nous a permis de prendre conscience de l'exigence linguistique.

Parallèlement à nos recherches, nous menions des ateliers avec des migrants adultes. C'est sans doute à ce moment-là, et pour poursuivre nos investigations, que nous

¹ A la fin du XVIIIème siècle, environ une trentaine de dialectes sont dénombrés sur le territoire, cf. Abbé Grégoire, « sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française », *Rapport à destination de la Convention Nationale*, présenté le 4/06/1794.

² Jusque dans les années 1950, les patois restent les langues vernaculaires au côté d'une langue française certes officielle mais toujours minoritaire.

avons voulu approfondir la question de l'apprentissage de la langue française, en nous intéressant particulièrement à l'enseignement-apprentissage.

Lors d'un stage avec deux formatrices en vue de nous aider à préparer ces ateliers, nous avons constaté de nombreuses incompréhensions durant les séances de formation. Par exemple, dans le cadre d'un exercice, les stagiaires devaient dire s'il était possible, ou non, de déduire le genre des locuteurs à partir d'indices issus des marques grammaticales ; c'est tout du moins ce que la formatrice attendait. Nous avons noté que les stagiaires s'appuyaient sur d'autres sources d'indices. Notamment pour la phrase « j'adore le foot », une stagiaire répond que le locuteur est forcément masculin. La formatrice tente de lui faire comprendre son erreur à l'aide d'explications exclusivement linguistiques, en insistant sur la neutralité du sujet « j' ». La stagiaire ne comprend pas où et pourquoi elle s'est trompée : plus qu'une erreur linguistique, il s'agissait là d'un choc culturel. Ce type d'incompréhension nous a paru assez fréquent pour qu'il nous interpelle et nous interroge. Est-ce que ces incompréhensions gênent l'apprentissage ? Plus exactement si l'apprenant se sent « incompris », est-ce que cela a des effets sur son apprentissage ? De telles questions en soulèvent inévitablement une autre : faut-il au préalable comprendre l'apprenant pour que l'enseignement-apprentissage soit efficace ?

Dans l'un de ces ateliers, les prescripteurs voulaient que nous « décodions » l'école aux parents non francophones afin qu'ils comprennent son rôle et son fonctionnement. L'objectif général était d'impliquer ces parents dans les parcours scolaires de leurs enfants. Cette volonté d'un investissement parental était vue comme une réponse aux difficultés scolaires de certains enfants non francophones. Nous devions expliquer aux parents, par exemple, comment se déroule une journée d'école en termes de programme et d'emploi du temps. Il nous avait été demandé d'évoquer « l'importance du sommeil » et « les repas équilibrés »³. Que les familles comprennent l'institution scolaire, et de manière plus large, la vie en France étaient essentiels. Pourquoi une telle exigence ? N'y aurait-il pas eu un intérêt à recueillir leur(s) propre(s) connaissance(s) de l'école et à les confronter avec leur(s) conception(s) de l'école française ? Un travail sur les différences et les similitudes n'aurait-il pas été profitable ? Est-ce que la compréhension n'aurait pas pu être envisagée dans un échange qui prenne en compte la diversité culturelle ?

Au travers de cette expérience, nous avons remarqué que les attentes des adultes présents aux ateliers dépassaient largement le cadre scolaire : ils voulaient avant tout

³ Nous mettons des guillemets pour signifier que ce n'est pas nous mais les prescripteurs qui avaient défini les thèmes à aborder.

apprendre à parler la langue. Leur inscription à l'atelier n'était qu'un prétexte à un besoin urgent de pouvoir communiquer avec autrui. Cela nous a amenée à nous intéresser précisément à l'enseignement-apprentissage du français pour les migrants adultes. A l'instar de P. Dessus, nous pensons qu' « on peut apprendre sans enseignement et [qu'] on peut enseigner sans entraîner un apprentissage »⁴. Aussi même si notre étude porte particulièrement sur la pratique d'enseignement, celle-ci est réfléchie en lien avec les conditions pour que l'apprentissage se réalise. En somme nous nous interrogeons à la fois sur « comment enseigner » et « comment apprendre ». C'est donc bien la relation entre les deux que nous privilégions dans notre recherche, en choisissant l'expression enseignement-apprentissage laquelle permet d'envisager les oscillations entre « transmettre » et « faire apprendre ».

La connaissance de la langue et de la culture des pays d'accueil est une nécessité pour les migrants adultes parce que la maîtrise de la langue conditionne leur insertion sociale et économique. Cela revient à dire que l'intégration des migrants ne peut être séparée de l'apprentissage de la langue mais aussi, à l'inverse de Beacco⁵, que c'est la langue qui est première dans le processus d'intégration. Par conséquent qu'ils soient primo-arrivants ou déjà installés sur le territoire français, les migrants doivent apprendre la langue française. Or l'apprentissage de la langue ne peut se faire sans prendre en compte la culture (Galisson, 1991). Les deux sont nouées⁶ ; aussi on parle préférentiellement de langue-culture.

Les formateurs en français pour les migrants adultes doivent faire face à un public fortement hétérogène. Les migrants adultes ne sont pas, pour plusieurs raisons, des apprenants comme les autres. Leurs origines géographiques, les raisons de la migration, les projets individuels, les parcours scolaires et professionnels antérieurs mais aussi les pratiques langagières sont multiples et polymorphes. Aussi nous nous demandons comment faire face à cette hétérogénéité. Faut-il privilégier la diversité ou la différence culturelle ? Quelle entrée privilégient les formateurs ?

⁴ P. Dessus, « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », in *Revue Française de Pédagogie*, n°164, 2008, pp.139-158.

⁵ Selon J.-C. Beacco, c'est en s'intégrant qu'on apprend la langue. Cf. J.-C. Beacco, *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, Séminaire international sur l'intégration linguistique des migrants adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 26-27 juin 2008. [En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_FR.asp#TopOfPage].

⁶ Déjà au début du XXème siècle, les rapports entre l'une et l'autre ont préoccupé l'anthropologie (Boas, Malinowski). Dans les années cinquante, C. Lévi-Strauss parle de « corrélations » (Lévi-Strauss, 1958) entre la langue et la culture. Une dizaine d'années plus tard, J. Mailhot cherche à évaluer ces corrélations, partant du constat que l'influence n'est pas unilatérale mais réciproque (Mailhot, 1969).

De plus, ces apprenants sont en situation d'immersion linguistique et ont à apprendre le français en milieu homoglotte. S'ils n'ont pas été, ou très peu, scolarisés antérieurement, ils relèvent de l'alphabétisation. S'ils ont été scolarisés antérieurement dans leur langue première ou une autre langue que le français, ils relèvent du français langue étrangère (FLE). S'ils viennent de pays où le français est la langue de scolarisation et/ou la langue officielle, ils relèvent du français langue seconde (FLS).

Des études récentes (Adami, 2012 ; Vicher, 2011) ont mis en avant le fait que ni le FLE ni le FLS ne correspondent réellement à la situation des adultes migrants. En effet, les apprenants ne sont pas en contexte non francophone, et le français, s'il est une langue étrangère pour les apprenants, ne l'est pas du point de vue du contexte sociolinguistique. Pour les migrants adultes, il est question d'apprendre une langue, à la fois « sur le tas », c'est-à-dire en milieu naturel, et aussi dans le cadre d'une formation courte, tout du moins pour certains, c'est-à-dire en milieu guidé. Quels sont les effets de l'apprentissage naturel sur l'apprentissage guidé ? Comment le formateur gère-t-il ces deux types d'apprentissage ? Considère-t-il qu'ils sont complémentaires ou opposés ?

Il faut ajouter que les apprenants ne sont pas des enfants mais des adultes, peu voire pas scolarisés. Est-ce que les formateurs tiennent compte de ce facteur dans leurs outils ? Qu'en est-il du lieu de formation ? Comment le groupe est-il pris en charge ? Même si l'adulte n'a pas les mêmes besoins ni les mêmes attentes qu'un enfant, cela signifie-t-il pour autant que des méthodes conçues pour des enfants et/ou adolescents ne peuvent être appliquées aux adultes ? La question de la langue française est inévitablement centrale mais quelle place est faite à la langue première des apprenants ? Est-ce que les langues-cultures des migrants sont prises en compte dans les situations didactiques ? Si les études foisonnent sur le bilinguisme, le plurilinguisme ou encore les liens entre la langue maternelle et la langue à apprendre, elles se limitent bien souvent aux publics enfants et/ou adolescents. Peuvent-elles être efficaces pour des migrants adultes ? Les formateurs doivent-ils favoriser les liens entre la langue-culture première des apprenants et la langue-culture française ?

Par ailleurs s'ils sont des adultes, les migrants ne sont pas pour autant des étudiants. La nuance est fondamentale car les migrants adultes souhaitent en grande partie rester en France. Autrement dit, l'enseignement-apprentissage doit leur permettre de s'insérer et de s'intégrer. C'est face à cette réalité singulière et complexe que s'est développé le label français langue d'intégration (FLI).

Cependant force est de constater que le champ de la formation linguistique des migrants adultes est fragile et, à de rares exceptions près (Leclercq, 2010 ; Adami, 2009), également délaissé par la recherche universitaire. Il est encore « mal identifié, mal repéré par la recherche académique, situé entre l’alphabétisation, le français langue seconde ou l’illettrisme. »⁷. Marquée par de multiples remaniements et changements terminologiques, passant de l’alpha au FLI, la formation linguistique, restée longtemps l’apanage des milieux associatifs, va connaître un tournant majeur en 1995 avec la prise en main par l’Etat. La formation est alors soumise à la loi du marché et aux jeux des appels d’offres. Ce processus de professionnalisation du secteur tel qu’il est agencé produit une véritable rupture par rapport aux origines idéologiques de la formation et aux acteurs eux-mêmes. Mais il engendre aussi des conséquences sur le « cadrage didactique » devenant « plus affirmé » (Leclercq, 2011 : 29).

C’est en réponse à ce cadrage et dans un objectif d’intégration linguistique que se sont mis en place, simultanément, le Contrat d’accueil et d’intégration (CAI) et le Diplôme d’études en langue française (DILF). Instauré en 2005 pour les primo-arrivants non européens, le CAI devient obligatoire en 2007. Ce contrat de réciprocité entre le migrant et l’Etat engage le premier à respecter les lois et valeurs républicaines et le second à offrir une formation linguistique au migrant. Quant au DILF, il offre la possibilité aux migrants peu scolarisés, d’obtenir une certification officielle, par la validation d’un premier niveau de compétences au regard du Cadre européen commun de référence (CECR). Comme la maîtrise de la langue est liée à l’intégration, c’est l’Office français de l’immigration et de l’intégration (OFII) qui va se charger de financer les parcours de formation dans le cadre du CAI pour les primo-arrivants et hors cadre CAI pour les immigrés, peu ou insuffisamment communicants, installés depuis moins de cinq ans.

Tardivement le champ a été rattaché à la didactique du FLE/S mais pour les raisons évoquées, ce rattachement sera bref (Leclercq, 1998). Même si son autonomisation n’est pas encore achevée (Adami, 2012), le champ de la formation linguistique des migrants adultes est singulier (Cuq, 1991). Il a besoin d’une véritable théorie de l’enseignement qui permette aux formateurs d’avoir des appuis considérant cette spécificité, pour construire les situations d’enseignement-apprentissage. Bien qu’elle soit constituée, la didactique des langues-cultures dont relève l’enseignement des langues-cultures reste encore « une discipline sous dépendances » (Puren, 2010). La plus accentuée, la dépendance épistémologique contribue aussi à la fragilisation de la discipline.

⁷ H. Adami cité dans H. Adami, V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d’accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d’Asq, Presses universitaires du Septentrion, 2012, p.14.

Le manque théorique du champ, notamment en provenance des sciences de l'éducation, reste aussi réel qu'handicapant pour les formateurs comme pour les apprenants, appelés, communément, des stagiaires. C'est pourquoi notre recherche s'intéresse aux questions d'éducation et plus particulièrement à la didactique de l'enseignement-apprentissage de la langue française en milieu guidé, c'est-à-dire dans le cadre d'une formation, sur lequel le milieu naturel a des effets. A partir d'une interrogation sur les moyens de favoriser l'apprentissage du français par les migrants adultes, nous avons choisi de cibler notre étude sur les pratiques des formateurs. Même si notre questionnement prend en compte les différents types de français à enseigner selon le contexte, il n'est pas terminologique mais théorique et pragmatique. Il tient également compte des différents niveaux de langues en tant que repère pour l'étude des situations d'enseignement-apprentissage et non comme objet d'analyse. Dans un objectif herméneutique, nous sollicitons plusieurs disciplines parmi lesquelles majoritairement les sciences du langage et les sciences de l'éducation mais aussi la didactique des langues-cultures et l'anthropologie de la communication.

Il faut savoir que la communication est au cœur de la situation d'enseignement. D'ailleurs, selon J.-M. Van der Maren, elle est même la principale source de difficulté de l'enseignant. En ce qui concerne les migrants adultes, les professionnels en charge de la formation linguistique sont nommés des formateurs. Quand bien même les conditions de travail des formateurs ne sont pas similaires à celles des enseignants, les différences sont davantage de nature économique que didactique. Aussi nous estimons que la difficulté par rapport à la communication concerne tout autant les enseignants que les formateurs.

Par définition la communication est un message constitué d'éléments verbaux mais surtout d'éléments non verbaux. Pour les comprendre, chacun des interlocuteurs se réfère généralement à ses propres cadres de référence. Dans une communication entre locuteurs de langues-cultures hétérogènes, donc de nature interculturelle, ces cadres sont forcément divers. En entrant en contact, ils peuvent générer un choc culturel. Nous nous interrogeons précisément sur le rôle et l'efficacité éventuelle d'un tel choc dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Pour étudier la communication qui se joue dans les situations d'enseignement-apprentissage, nous avons mené une analyse de type ethnographique. Elle nous paraissait la plus adaptée dans la mesure où sa démarche est compréhensive et s'appuie à la fois sur l'observation et l'entretien. A cet effet, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de six formatrices issues du même organisme de formation et observé leur pratique mise en œuvre au sein des séances de formation en français. Comme nous souhaitions être

dans une position d'observatrice qui favorise au maximum l'objectivité, nous avons choisi l'observation systématique.

Cette recherche qualitative s'intéresse tout particulièrement aux méthodologies et au concept de langue-culture en lien avec son objet : l'enseignement-apprentissage de la langue française. Dans une visée compréhensive, nous étudions, durant les cours pour les migrants adultes, quelle place est accordée au concept d'universel-singulier en rapport avec la notion de déséquilibre dans le processus de déconstruction-reconstruction.

Dans la première partie, nous rappellerons le contexte dans lequel la question de la formation linguistique émerge. Cela nous amènera au préalable à développer le lien entre la langue et la culture en nous intéressant d'abord à l'émergence du concept puis à celle de la discipline. Dans le second chapitre contextuel, nous présenterons l'évolution historique de la formation linguistique des migrants adultes. Nous donnerons ainsi des repères, à la fois historiques et politiques, sur l'immigration française, afin d'avoir des bases pour mieux cerner le processus de la formation linguistique, notamment par l'intermédiaire des changements terminologiques.

Dans la seconde partie, nous étudierons les théories en lien avec notre question de recherche. Premièrement, nous approfondirons les notions de communication et de culture, avec un élargissement au paradigme interculturel en mettant l'accent sur la rencontre altéritaire et sur la notion récente de dialogue des cultures, abordée aussi dans une approche interculturelle. Deuxièmement, nous développerons les théories sur l'enseignement général puis celles sur l'enseignement spécifique des langues-cultures. Elles mettront en avant, d'une part la notion de déséquilibre dans l'apprentissage tel qu'il est entendu dans le modèle allostérique et d'autre part celle d'universel-singulier dans l'enseignement-apprentissage des langues, notion sur laquelle s'appuie le programme *Comparons nos langues* de N. Auger. Notre recherche sur l'enseignement-apprentissage de la langue française pour les migrants adultes s'inscrit dans la théorie du choc culturel. Celle-ci s'identifie à la notion de déséquilibre que nous estimons favorable à l'apprentissage par déconstruction-reconstruction et que l'on retrouve dans le modèle allostérique.

Dans la troisième partie, nous expliquerons notre méthodologie en justifiant nos choix pour notre corpus et pour la démarche de type ethnographique. Nous décrirons comment nous avons élaboré notre guide d'entretien afin de mener les entretiens semi-directifs. Puis nous détaillerons la manière avec laquelle nous avons construit nos grilles d'observation pour notre étude des interactions verbales et non verbales au cœur des situations d'enseignement-apprentissage.

Dans la quatrième partie, nous analyserons d'abord, de manière discursive, les données issues des entretiens menés auprès des formatrices. Nous nous intéresserons précisément aux discours des formatrices sur leurs méthodologies et sur les langues-cultures. Puis à partir de l'étude des grilles d'observation, notre analyse portera sur les méthodologies effectives des formatrices et sur la place des langues-cultures au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Le dernier chapitre sera l'occasion de comparer les discours sur la pratique et les pratiques effectives des formatrices. Il permettra ainsi de discuter de l'écart et/ou la congruence au regard de notre hypothèse et de notre cadre théorique.

PARTIE I : CADRE CONTEXTUEL

Chapitre 1 : Concept de langue-culture

« On a trop longtemps sacrifié la culture à la langue. En effet, si celle-ci est elle-même culture, elle est d'abord ... un moyen d'accès à la culture, pas une fin en soi. Si tout paraît indiquer que la culture comble actuellement son retard sur la langue et devient même l'élément moteur du couple langue-culture, l'influence de l'interculturel y est pour beaucoup : l'onde de choc provoquée par l'émergence de cette notion a ébranlé tous les acteurs du domaine. »¹

Le concept de « langue-culture » fait référence aux travaux de R. Galisson d'une part et à ceux de L. Porcher d'autre part. Le premier, à l'origine du concept, a voulu montrer le lien étroit entre la langue et la culture. Ce sont d'ailleurs des recherches menées par des spécialistes du français langue étrangère² qui ont permis de prendre conscience de l'importance de la culture maternelle, non seulement comme référence et mais aussi comme moyen d'entrer dans les cultures étrangères. Vouloir séparer la culture de la langue provoque ce que R. Galisson appelle le choc des cultures.

« L'observation des faits montre que la langue est un obstacle beaucoup moins insurmontable que la culture à l'acceptation de l'autre. [...] En bref on ne devient pas raciste parce que la langue de l'étranger est différente de la nôtre, on devient raciste parce que sa culture nous choque, que sa façon d'être et de faire nous agresse dans nos attitudes et nos comportements propres. »³

Il est donc fondamental de prendre en considération la culture en lien avec la langue.

Mais cette culture à laquelle fait référence R. Galisson est à entendre dans son acception culturelle. En effet il ne s'agit pas de fabriquer des étrangers sur le modèle des français « cultivés »⁴ mais bien de donner des outils pour comprendre les autres et être compris par eux.

¹ R. Galisson, « D'hier à demain, l'interculturel à l'école », *Études de Linguistique Appliquée* n° 94, avril-juin 1994, pp. 15-26 (p.21).

² R. Galisson fait ici référence au Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) et au Centre de formation au rapprochement des ethnies méditerranéennes (CEFREM) lesquels ont eu un impact direct sur le terrain du français langue maternelle.

³ R. Galisson, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, 1991, p. 113.

⁴ L'adjectif fait ici référence aux connaissances livresques, historiques, artistiques ; c'est également une référence à la culture légitime.

1. Acquisition d'une culture partagée

Cette culture qui relie les locuteurs d'une même langue est donc une culture « partagée » par des individus laquelle leur octroie du même coup une identité, non pas culturelle, mais « collective ». Cela permet donc de comprendre que du côté des étrangers souhaitant communiquer, au-delà de la langue, c'est prioritairement cette culture partagée qu'ils vont devoir acquérir. Le verbe acquérir prend ici tout son sens : R. Galisson parle bien d'une culture acquise, absolument pas d'une culture apprise. Autrement dit cette culture partagée va pouvoir s'obtenir dans les échanges, dans les relations, dans les rapports d'altérité.

« N'étant pas décrite, mais vécue, la culture partagée n'est pas enseignée et n'a pas à l'être aux jeunes natifs. Elle s'inscrit jour après jour, de gré ou de force, dans leur façon de se comporter, de voir et de sentir le monde. »⁵

R. Galisson fait l'hypothèse que cette culture, donc acquise par les natifs, pourrait être apprise par les étrangers. Pour vérifier cette hypothèse il faut, dit-il, accéder à la culture partagée par la langue et notamment par l'intermédiaire du lexique. Aussi R. Galisson entreprend de restituer aux mots leur importance dans l'acquisition d'une langue. Cette reconsidération du vocabulaire va justement permettre d'établir des liens entre la langue et la culture.

« Les mots, en tant que réceptacles préconstruits, donc stables et économiques d'emploi par rapport aux énoncés à construire, sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par y adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes. »⁶

Ce constat, bien accepté désormais, l'a amené, en tant que lexicométhodologue, à répertorier dans un dictionnaire les mots à charge culturelle partagée⁷. Cela sous-entend que les mots sont chargés d'implicites culturels et, qu'au-delà de leur signification ordinaire, ils induisent une sorte de complicité entre les natifs. Par conséquent les autres, les non natifs, s'ils n'ont pas la même « lexiculture » sont, de fait, écartés. C'est bien parce qu'elle

⁵ R. Galisson, *De la langue à la culture par les mots*, op.cit., p.118.

⁶ *Idem* p.119.

⁷ Un mot est considéré comme « à charge culturelle » si cette charge est partagée par au moins 80 % de la population. Cf. R. Galisson, *De la langue à la culture par les mots*, op.cit., p.120.

appartient en quelque sorte au patrimoine collectif que l'expression « charge culturelle » a vu le jour en laissant à la marge le concept de connotation.

2. Les mots à « charge culturelle »

L'attachement porté aux mots s'explique par la spécificité de R. Galisson : il n'est pas linguiste mais didactologue et didacticien⁸. Or selon lui la nuance est de taille. Elle détermine son intérêt pour la lexicographie et particulièrement pour le mot comme unité de description mais aussi unité d'enseignement et d'apprentissage ; en ce sens le mot est un outil adapté et utile autant à l'enseignant qu'à l'apprenant. Son objectif est donc de créer une didactique logique qui non seulement reconnaît le lien entre la langue et la culture mais aussi l'intègre dans un même enseignement-apprentissage. Notons que nous avons opté pour l'expression « enseignement-apprentissage » parce que l'objectif n'est pas tant d'enseigner que de faire apprendre. Ce qui veut dire que l'apprenant est au cœur du processus éducatif. Cet enseignement-là devra donc s'appuyer sur les mots comme porteurs de culture.

2.1. Entre pratique et représentations

Pour R. Galisson la culture comportementale commune qui passe par le lexique est issue à la fois d'une pratique quotidienne ou du « domaine de l'expérience » et également des images et représentations sur le monde c'est-à-dire « du cadre de référence ». L'auteur en déduit que la communication va nécessiter la mise en œuvre de ces deux constituants dichotomiques⁹. Il explique cela par la nécessité de relier les savoir-faire (issus du domaine de l'expérience) aux savoirs théoriques (issus des images et représentations). Ces savoir-faire proviennent de la répétition « d'opérations comportementales verbales ». Quant au domaine de l'expérience, il résulte « des interactions multiples et convergentes du locuteur avec son milieu »¹⁰. Du côté des savoirs, c'est-à-dire du cadre de référence, il s'agit de l'enregistrement de connaissances stockées dans la mémoire à long terme et auquel un locuteur a recours en situation de communication. Ce sont donc des savoirs implicites.

En bref si le cadre de référence est « une construction logique de l'esprit », le domaine de l'expérience est « un produit de l'habitude »¹¹ ; les deux restent néanmoins complémentaires. Selon R. Galisson les opérations comportementales verbales ont toute

⁸ D'un point de vue des disciplines, la didactique définit les modalités d'enseignement-apprentissage dans un champ de formation et la didactologie étudie les didactiques.

⁹ Ils sont dichotomiques parce que le domaine de l'expérience renvoie au concret alors que le cadre de référence suggère l'abstrait.

¹⁰ Cf. R. Galisson, *De la langue à la culture par les mots*, op.cit., p.162.

¹¹ *Idem*, p.164.

leur pertinence dans l'approche communicative parce qu'elles prennent en considération le comportemental tels que le gestuel, la kinésique et la proxémique¹²; éléments dont l'influence culturelle est importante. Elles vont donc plus loin que l'acte de parole, limité au discours. En fait le cadre de référence est en quelque sorte l'ossature des relations entre les mots. Il permet de décomposer sous forme « de graphes en grappes » un thème (les moyens de transport par exemple) en « articulant un réseau de définisseurs génériques et spécifiques à une parentèle de micro-systèmes lexicaux¹³. »¹⁴

Les mots sont ainsi, certes reliés par des ensembles mais surtout ils permettent de faire des rapprochements sur les catégories syntaxiques et sémantiques ; en ce sens ils peuvent relever du même domaine d'expérience. Cela est intéressant parce que, nous dit R. Galisson, « il n'y a pas de situations qui soient radicalement autre chose que l'actualisation de domaines d'expérience plus ou moins bien maîtrisés. »¹⁵ En somme nous agissons essentiellement par habitude, à partir de l'expérience que nous avons acquise. D'ailleurs « nous ne sommes pas conscients d'appartenir à l'espèce très ordinaire des êtres de répétition. Nous croyons agir alors que nous sommes agis. »¹⁶

2.2. Du savoir procédural au savoir théorique

L'auteur va s'intéresser précisément au passage des savoir-faire aux savoirs (ou du domaine de l'expérience au cadre de référence). Sa volonté est aussi de créer un dictionnaire mental, tout du moins intériorisé par l'individu lequel s'appuie sur une logique classificatoire ensembliste parce que, toujours, « un mot en appelle automatiquement d'autres. »¹⁷

Ce modèle curriculaire proposé par R. Galisson peut tout aussi bien convenir à des apprenants natifs que non natifs. En tout cas, il doit servir « à la comparaison et à l'échange entre langue-culture étrangères et langue-culture maternelles »¹⁸. Il tend à dépasser les méthodes mises en place antérieurement (traditionnelles, audio-visuelles et

¹² La kinésique définit les comportements appris et structurés du corps et la proxémique traduit l'usage de l'espace en tant que produit culturel. La première est à rattacher à R. L. Birdwhistell et la seconde aux travaux de E. T. Hall, cf. les sections 1.2.3 et 1.2.4 de la partie II.

¹³ Exemples : définisseurs génériques : moyens de transport ; définisseurs spécifiques : -public/privé – par air/par eau/ par terre etc. Micro-système lexicaux : avion, train, métro, bateau etc.

¹⁴ Cf. R. Galisson, *De la langue à la culture par les mots*, op.cit., p.168.

¹⁵ *Idem*, p.169.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Idem*, p.182.

¹⁸ *Idem*, p.186.

communicatives¹⁹) ; notamment parce qu'il met en œuvre une démarche opérationnelle qui ne sépare pas mais au contraire relie nécessairement savoirs et savoir-faire. L'objectif est donc bien de proposer non pas un modèle sur mesure mais des moyens permettant aux apprenants d'adapter leur comportement et leur discours aux circonstances.

3. Langue-culture et communication

L. Porcher²⁰ confirme ce rapport entre la culture, au sens culturel, et la langue en rappelant à l'évidence que même l'acte de parole le plus ordinaire, saluer par exemple, s'exprimera différemment dans chaque culture. Donc une langue impose une vision et un découpage du monde singuliers ; ce qui explique aussi pourquoi toute traduction est une trahison. Il rappelle aussi que la communication ne se limite pas à la linguistique. Tout comme R. Galisson, il assure que la gestuelle, la posture, la proxémique sont autant significatifs que les énoncés verbaux ; nous le verrons dans le chapitre 1 de la seconde partie.

La linguistique comme l'anthropologie ont influencé les théories sur les relations entre la langue et la culture, notamment à partir du moment « où la notion de culture se rapprocha de celle de système et que la langue fut conçue comme intégrée à ce système. »²¹ Après différentes études sur la nature des relations entre langue et culture, J. Mailhot rappelle que celle-ci n'a pas à se poser en termes de causalité mais véritablement au travers d'influence réciproque au sein d'un système. C'est en se référant à C. Lévi-Strauss qu'il en conclut à la nécessité de considérer les deux notions « globalement » et non découpées « en niveaux »²² ; simplement parce que langue et culture trouvent leur aboutissement dans la communication.

Cela explique pourquoi ce sont des points d'entrée de notre objet de recherche. Et comme nous allons le montrer dans notre développement théorique, c'est cette communication qui va se jouer dans l'acte d'apprentissage. D'autant que « la maîtrise fonctionnelle d'une compétence de communication requiert celle de la compétence culturelle adéquate »²³.

¹⁹ Cf. partie II chap.5.3.1.

²⁰ Cf. L. Porcher, « L'enseignement de la civilisation », *Revue Française de pédagogie*, n°108, juillet-août-septembre 1994, pp.5-12.

²¹ J. Mailhot, « Les rapports entre la langue et la culture », *Méta : journal des traducteurs*, Vol.14, n°4, 1969, pp.200-206.

²² *Ibid.*

²³ L. Collès, « Enseigner la langue-culture et les culturèmes », *Québec Français*, n°146, 2007.

L'acquisition de la langue-culture va donc être une nécessité pour les publics migrants vivant en France. Avant de voir où en est la recherche dans le champ de la formation linguistique pour les migrants adultes, il va falloir examiner la situation contextuelle de la didactique des langues-cultures.

4. Didactique des langues-cultures

Il ne s'agit pas dans cette partie d'analyser et encore moins d'évaluer les différentes méthodes qui ont pu avoir cours dans l'enseignement des langues²⁴. L'entrée retenue est de nature scientifique et non pas normative. Ici vont être développées l'émergence de la « discipline » et ses spécificités. Selon C. Puren, le terme discipline est un qualificatif approprié à la didactique des langues-cultures car il suppose autant qu'il induit une démarche formative.

4.1. Emergence d'une discipline

D'un point de vue étymologique²⁵, la didactique renvoie à « enseigner » et plus précisément aux « théories d'enseignement et d'apprentissage ». Plus récemment, les définitions²⁶ insistent sur le rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage. Selon P. Meirieu, la didactique comprend « l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances didactiques. »²⁷ D'après lui, le fameux triangle didactique savoir-apprenant-formateur est plus exactement celui de l'épistémologie, de la psychologie et de la situation de formation. Le pôle épistémologique va s'intéresser au passage du savoir savant au savoir enseigné : le transfert didactique. Le pôle psychologique va porter sur les représentations des apprenants. La situation de formation fait référence aux obligations réciproques et implicites de l'apprenant et du formateur : c'est le contrat didactique. De manière schématique :

²⁴ De nombreux travaux ont été réalisés sur cette question, notamment C. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLE international, 1988 ou R. Richterich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

²⁵ Issu du grec *didaskhein*.

²⁶ Cf. par exemple M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994 ou M. Develay, *Eduquer et former*, J.-C. Ruano-Borbolan, éd. Sciences humaines, 1998.

²⁷ P. Meirieu, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>, consulté le 15/12/2012.

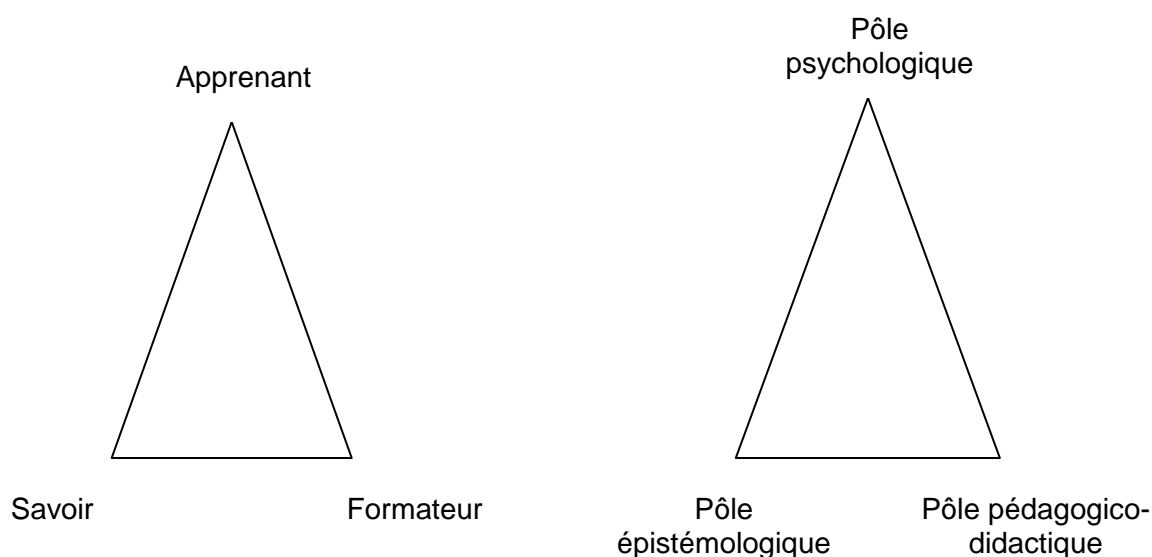


Figure 1 : triangle didactique

L'appellation « didactique des langues » trouve son origine conjointement chez M. Dabène et D. Girard²⁸, sans doute influencés par les travaux de W. F. Mackey. Elle répond à une volonté de « scientifier » l'enseignement des langues, en affirmant son autonomie²⁹ par rapport à la linguistique appliquée à laquelle elle était liée jusqu'alors. Autrement dit la didactique des langues doit être une discipline à part entière et non une sous-branche de la linguistique. De fait « enseigner une langue, ce n'est pas simplement "appliquer" les résultats des recherches des linguistes, même si ces recherches ne peuvent avoir que des retombées sur cet enseignement. »³⁰. Par suite la didactique des langues va être l'expression retenue pour définir à la fois la linguistique appliquée et la méthodologie, en tant que réflexion sur les manières d'enseigner. Elle devient donc une « discipline nouvelle [...] [avec] son autonomie conceptuelle et méthodologique. »³¹.

En plus de la didactique, R. Galisson³² exprime la nécessité d'un recours à une dimension scientifique de celle-ci. Cette dimension permet de théoriser en s'appuyant sur le

²⁸ En fait l'expression apparaît chez les deux auteurs en 1972, l'année de la traduction de l'ouvrage de F. W. Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 1972 [1^{ère} édition en anglais en 1961].

²⁹ Il est bien question d'autonomie et non d'indépendance. La volonté n'est absolument pas de travailler en autarcie mais d'avoir ses propres objets théoriques.

³⁰ H. Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF-Didier, 1985, p.10.

³¹ *Idem*, p.11.

³² Cf. R. Galisson, « Didactologies et idéologies », *Etudes de linguistique Appliquée*, n° 60, Oct.-Déc. 1985, pp. 5-16.

discours et la démarche réflexive ; il s'agit de la didactologie³³ qui donnera lieu à la didactologie des langues-cultures. Dans l'objectif de maximaliser le processus d'enseignement-apprentissage, cette dernière va considérer nécessairement le contexte en mettant l'accent sur la singularité³⁴. Au sein de cette discipline qui va analyser l'activité didactique, le didactème³⁵ se définit comme « la plus petite unité d'enseignement dotée à la fois d'une forme (une unité observable en classe de langue) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière enseignée). »³⁶ Par conséquent le didactème est l'unité minimale d'analyse.

La didactique des langues, et notamment du français langue étrangère, a d'abord été l'apanage des sciences du langage puis a trouvé des attaches aussi dans les sciences de l'éducation et en anthropologie culturelle. Aujourd'hui, l'appartenance épistémologique de la didactique des langues n'est en rien catégorique, d'où les apports de ces disciplines dans ce travail de recherche.

4.2. Spécificité de la didactique des langues-cultures

La didactique des langues-cultures est, selon C. Puren, « une discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures. »³⁷. Bien qu'elle soit encore jeune³⁸, cette discipline est néanmoins « constituée » : elle a donc ses propres éléments (concepts, modèles, méthodes...) certes hétérogènes mais aussi vraiment « interreliés ». La spécificité de cette didactique est donc sa nature « complexe » et son « approche systémique »³⁹.

³³ P. Martinez, pour sa part et par souci de simplification, n'utilise que le terme de didactique pour traiter ce qui relève à la fois du domaine d'application de la didactique et de la réflexion sur ce domaine.

³⁴ Cf. R. Galisson dans R. Galisson, C. Puren, *La formation en questions*, Paris, CLE international, 1999, p. 119.

³⁵ Comme le phonème est la plus petite unité phonique et le graphème est la plus petite unité de lettre(s).

³⁶ C. Germain, « Le didactème, concept-clé de la didactologie ? », *ELA*, revue de la didactologie des langues-cultures, Juil.-Déc.2001, pp.459.

³⁷ C. Puren, « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères (DLC) », disponible sur <http://www.christianpuren.com/bibliothèquedetravail/002> consulté le 3/01/2013.

³⁸ Il n'y a pas encore de section « didactique des langues » au Centre national des universités (CNU).

³⁹ C. Puren, « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », p.3, disponible sur <http://www.christianpuren.com> consulté le 3/01/2013.

Cette complexité s'exprime par ses trois perspectives méthodologique, didactique et didactologique :

1. La perspective méthodologique tend à rechercher les meilleures mises en œuvre et situations en mettant en relation les méthodologies et les éléments du champ didactique.

2. La perspective didactique, appelée aussi métaméthodologique, redéfinit la méthodologie en préférant les « questions complexes » aux « questions compliquées » ; par là elle va problématiser et suggérer des réponses forcément plurielles et évolutives. Elle va s'appuyer sur l'analyse des situations d'apprentissage, des méthodologies mais aussi des niveaux d'intégration didactique.

« Ce passage du compliqué au complexe correspond au passage du singulier au général, de la juxtaposition à la relation, du concret à l'abstrait et du vécu immédiat à l'analyse distanciée. Il implique un décentrement du sujet par rapport à son objet, qu'il va se mettre en mesure d'examiner à distance à partir de cette position d'extériorité que constitue précisément la perspective "méta". »⁴⁰

C'est précisément parce que l'objet de la discipline privilégie désormais la relation enseignement-apprentissage que cette perspective didactique est fondamentale. Il n'est donc plus suffisant de se demander « comment enseigner », il faut aussi s'interroger sur « comment apprendre » et sur la relation entre les deux. Selon que ce soit le processus d'enseignement qui soit mis en avant ou le processus d'apprentissage, la démarche de l'enseignant-formateur peut évoluer grandement entre « faire apprendre » et « laisser apprendre ».

3. La perspective didactologique, appelée aussi métadidactique, a pour objet l'analyse de la cohérence, en s'appuyant à la fois sur le champ et les traditions didactiques. Cette perspective intervient historiquement après les deux autres et se nourrit des approches épistémologiques, idéologiques et déontologiques.

Par conséquent, d'après C. Puren, la didactique des langues-cultures fonctionne selon ces trois niveaux. D'ailleurs « toute approche complexe en didactique des langues-cultures exige de mettre en œuvre ces trois perspectives selon une logique récursive⁴¹, c'est-

⁴⁰ C. Puren, « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », p.5, disponible sur <http://www.christianpuren.com> consulté le 3/01/2013.

⁴¹ C. Puren admet s'inspirer de la définition d'E. Morin pour qualifier précisément ce qui relève de la pensée complexe.

à-dire en passant constamment de l'une à l'autre. »⁴². Une telle logique recommande de repasser régulièrement par le niveau méthodologique, indispensable, selon C. Puren⁴³, pour instaurer une démarche démocratique dans la situation d'enseignement-apprentissage. Ce type de démarche permet de prendre en compte « la dignité égale de ses différents acteurs et l'intérêt *a priori* égal de leurs contributions communes. »⁴⁴

Notre objet d'étude est l'enseignement-apprentissage de la langue française pour les migrants adultes. Aussi nous devons explorer la situation de la formation linguistique des migrants adultes, à la fois d'un point de vue historique, institutionnel et didactique.

⁴² C. Puren, « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères (DLC) », disponible sur <http://www.christianpuren.com/bibliothèquedetravail/002> consulté le 3/01/2013.

⁴³ C. Puren, « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », p.13, disponible sur <http://www.christianpuren.com> consulté le 3/01/2013.

⁴⁴ *Idem*. Selon C. Puren, tout enseignant, quel qu'il soit, est en droit de remettre en cause les théories des spécialistes, aussi scientifiques soient-elles, si, par sa propre expérience pratique, il a constaté l'inefficacité de ces théories.

Chapitre 2 : « Mise en état des lieux »⁴⁵ de la formation linguistique pour les migrants

Pour reprendre l'expression d'H. Adami, il nous paraît nécessaire de faire non pas un état des lieux mais plutôt une mise en état des lieux de la Formation linguistique des migrants adultes (FLMA)⁴⁶ car c'est un champ qui a été délaissé scientifiquement. D'un point de vue historique, la FLMA est bien antérieure à celle de sa réelle visibilité institutionnelle et de sa reconnaissance, de plein droit, dans le champ éducatif.

Il n'est pas ici question de retracer intégralement l'histoire de l'immigration en France mais de préciser quelques données migratoires qui peuvent servir d'explication aux mesures prises concernant la formation linguistique des migrants. Nous le verrons la question de l'immigration en France a toujours été politisée, se partageant entre souveraineté nationale et compassion envers le migrant. Pour cette raison, le contexte politique de l'immigration va influencer sur les politiques linguistiques mises en œuvre pour les migrants.

1. Bref historique des courants migratoires

Les premières grandes vagues d'immigration en France ont eu lieu à la fin du 19^e siècle, avec le développement de l'industrialisation. De manière plus précise « depuis la moitié du 19^e siècle, chaque phase d'expansion s'accompagne d'un recours important à la main d'œuvre immigrée. »⁴⁷ Donc par manque de main-d'œuvre, l'Etat va faire appel aux populations étrangères, notamment aux belges puis aux italiens. Au début du 20^e siècle, la situation démographique de la France en fait un cas particulier en Europe avec un taux de natalité faible au regard d'un fort taux de mortalité. Parallèlement les pays voisins voient leurs populations fortement augmenter. Sans l'arrivée massive des immigrants, la République française aurait été incapable, non seulement, de pourvoir à l'essor économique, mais surtout de se reconstruire après la Première Guerre Mondiale.

En effet, de 1900 à 1914, les immigrants sont essentiellement originaires des pays limitrophes, puisque les deux tiers sont représentés par les belges et les italiens⁴⁸. La

⁴⁵ Nous nous référons par ces termes à ceux d'H. Adami, « La formation linguistique des migrants adultes », *Savoirs*, 2012/2 n°29, pp.9-44.

⁴⁶ Désormais FLMA.

⁴⁷ G. Noiriel, « L'histoire de l'immigration en France. Note sur un enjeu », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol.54, Septembre 1984, pp.72-76.

⁴⁸ *Ibid.*

population française progresse alors de 3% grâce à ces arrivées européennes, lesquelles vont s'accroître et caractériser l'immigration jusqu'au début de la seconde guerre mondiale. Par exemple les italiens fortement présents avant la Première Guerre Mondiale (330 465 au recensement de 1901) le sont davantage après (808 000 en 1931)⁴⁹. Toutefois durant le premier conflit mondial, l'Etat va recruter des ouvriers de son empire colonial, notamment des africains et des asiatiques « qui seront renvoyés sans plus d'égard après la guerre, mais qui ont fourni, avec les immigrés européens, 20% des ouvriers ayant travaillé dans les usines d'armement. »⁵⁰

Au lendemain du conflit ayant causé la mort d'un million et demi de personnes, essentiellement des ouvriers et des paysans, l'Etat français a plus que jamais besoin de l'immigration. La République ouvre ses portes aux peuples opposés au régime mis en place par Lénine ainsi qu'aux arméniens, suite au conflit avec les turcs. Par ailleurs, elle encourage l'installation sur son sol des travailleurs polonais, principalement des ouvriers agricoles et des mineurs, venus combler les pertes de main d'œuvre. « Des dizaines de milliers de Polonais sont embauchés dans les exploitations du Nord ou de Lorraine. »⁵¹

En 1927 une nouvelle loi sur la naturalisation simplifie considérablement les procédures si bien que le recensement de 1931 fait état de 360 000 naturalisés. Suite à cela les poussées xénophobes vont s'amplifier et donneront lieu au vote de la loi du 10 août 1932 sur le contingentement des étrangers. Elle permet de refuser le séjour d'un étranger et même de l'expulser. Les effets de la loi se remarquent par la baisse⁵² considérable des ouvriers étrangers entre 1931 et 1936.

De 1939 à 1945, les lois de Vichy entrent en vigueur. Elles donnent lieu notamment à la suppression des naturalisations et à l'interdiction aux français de père étranger d'accéder à la fonction publique. Jusqu'à cette période, G. Noiriel rappelle que l'image de la France « terre d'accueil » est davantage une idée reçue qu'une réalité : « jusque sous Vichy au moins, le point de vue dominant en matière d'immigration reste la négation de l'identité de l'autre. »⁵³

Après le second conflit mondial, la France fait de nouveau appel aux immigrés pour pouvoir reconstruire. Mais les provenances des nouveaux arrivants ont évolué. Pour des

⁴⁹ Cf. sources de l'Ined.

⁵⁰ G. Noiriel, « L'histoire de l'immigration en France. Note sur un enjeu », *op.cit.*, pp.72-76.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² D'après les sources de l'INED, ce nombre a chuté de 37%. En ce qui concerne les polonais, le Ministère du travail mentionne presque 130000 rapatriements durant ces cinq années.

⁵³ G. Noiriel, « L'histoire de l'immigration en France. Note sur un enjeu », *op.cit.*, pp.72-76.

raisons liées, à la fois à la politique française et au rideau de fer, le courant migratoire polonais décline.⁵⁴ Jusqu'en 1968, la majorité des migrants vient du Sud Ouest de l'Europe⁵⁵. A nouveau, la France sollicite une main d'œuvre extra-européenne, principalement originaire de son empire colonial ; il s'agit surtout de peuples maghrébins, avec une prédominance d'algériens⁵⁶. Ces peuples viendront massivement jusqu'en 1974, date de l'arrêt officiel⁵⁷ de l'immigration de travail.

L'année 1974 est d'ailleurs particulièrement marquante. D'une part, elle symbolise le changement de la politique gouvernementale en France puisqu'arrive au pouvoir un nouveau Président de la République, V. Giscard d'Estaing. D'autre part, elle représente le début du choc pétrolier qui a contribué à la montée des sentiments xénophobes. V. Giscard d'Estaing décide, dans cette lignée, de mettre fin, officiellement, à l'immigration⁵⁸ et incite même les étrangers à retourner dans leur pays. La France, tout comme l'ensemble de l'Europe, a donc suspendu ses flux migratoires malgré un vieillissement démographique et un manque de main d'œuvre. Elle a aussi tardé à reconnaître l'immigration comme partie prenante de son identité collective. Par conséquent depuis le début des années soixante-dix, la question migratoire a pris un caractère encore plus politique qu'auparavant. D'autant que sous l'impulsion de l'extrême droite, le sujet de l'immigration est constamment associé à une remise en cause de l'identité nationale.

En ce qui concerne les migrants du Sud Ouest de l'Europe, le pourcentage des italiens et des espagnols a chuté : en 1975, ils ne représentent plus que 28% des étrangers présents en France. Par contre, le nombre de portugais a considérablement augmenté, passant de 296 000 en 1968 à 759 000 en 1975 ; ils représentent ainsi 22% des étrangers. En 1990, ils demeurent les plus nombreux, juste devant les algériens.

Jusqu'en 1975, ces populations étaient majoritairement composées d'hommes qui venaient en France au gré des contrats de travail. Par la suite, les hommes venus, au départ seuls et temporairement, s'installent en France et sont rejoints par leur famille. L'équilibre hommes-femmes se rétablit et renforce d'autant plus la croissance de ces populations. Cela s'explique par une « nouvelle » politique d'immigration prônant l'intégration. Depuis le début

⁵⁴ Déjà en 1935, de nombreux polonais avaient dû retourner dans leur pays, de manière forcée, dans les fameux « trains polonais ».

⁵⁵ 607 000 espagnols et 571 000 italiens, soit 45% des étrangers résidant en France.

⁵⁶ En 1954, la guerre d'Algérie va largement contribuer à l'augmentation des déplacements des populations algériennes.

⁵⁷ Cf. circulaire du 5/07/1974.

⁵⁸ Sur proposition d'André Postel-Vinay, nommé à la tête du Secrétariat d'Etat aux travailleurs immigrés, le gouvernement français décide de suspendre l'immigration des travailleurs et des familles, sauf pour les ressortissants de la Communauté européenne.

des années 80⁵⁹, les migrations sont à dominante familiale⁶⁰, avec des familles provenant majoritairement d'Afrique et d'Asie.

A ces regroupements familiaux viennent s'ajouter un nombre important de demandeurs d'asile politique. Toutefois nous ne développerons pas ce statut de migrant. Même s'il participe avec le reste de la population à l'hétérogénéité culturelle de la société française, il n'entre pas en compte directement dans notre sujet d'étude justement parce que la formation linguistique des adultes migrants à laquelle nous nous intéressons s'adresse aux primo-arrivants ou assimilés, à l'exception des demandeurs d'asile.

1.1. Conception française de l'immigration : entre droit privé et droit public.

Pour comprendre les choix qui ont été faits en ce qui concerne le traitement de la diversité culturelle, il nous semble important de donner quelques précisions sur les idées mises en avant en matière d'immigration.

Depuis l'institution de l'Etat-nation, l'immigration est perçue comme une problématique de police d'état. Elle est alors soumise au principe de régulation des flux puisque l'Etat veut pouvoir « persévérer dans son être national »⁶¹. Pour ce faire, il entretient des rapports dichotomiques entre les nationaux et les étrangers, notamment en maintenant les frontières et les principes pour attribuer la nationalité. Il tient tout autant à se « préserver du "dehors" » qu'à contrôler les « entrants » et les « présents ». Cette politisation se manifeste sous forme de violence douce⁶² parce qu'elle est fondée sur le droit et non sur la force.

Sans entrer dans des débats idéologiques qui seraient inopportuns, nous voulons néanmoins montrer à quel point l'immigration est un sujet délicat, et cela quelles que soient les époques et les populations migrantes. En effet toutes ces populations⁶³, sans exception,

⁵⁹ En 1978, le Conseil d'Etat reconnaît que le droit à une vie familiale est un principe fondamental, applicable à toute famille quelle que soit son origine.

⁶⁰ D'après F. Héran, cette immigration est l'unique facteur de croissance des populations pouvant faire face au vieillissement démographique, cf. F. Héran, *Le temps des immigrés. Essai sur le destin de la population française*, Paris, République des idées/Seuil, 2007.

⁶¹ G. Noiriel, cité dans H. Arendt, *Les sans-Etats et le "Droit d'avoir des Droits". Vol.1*, Paris, L'Harmattan, 1998, p.134.

⁶² Cf. G. Noiriel, *La tyrannie du national, le droit d'asile en Europe, 1793-1993*, Paris, Calman-Levy, 1991.

⁶³ Les belges, les italiens, les polonais, les portugais puis bien entendu les populations venant hors de l'Europe.

ont subi des remarques quant à leur « impossible intégration »⁶⁴. Par conséquent c'est un *a priori* de dire que les anciens immigrés étaient mieux intégrés que ceux qui leur succédaient. La langue, la religion, les manières de vivre, ce ne sont pas les prétextes qui ont manqué pour justifier une assimilation irréalisable.

S'il y a bien des constantes par rapport aux poussées xénophobes, ce qui a changé par contre c'est la définition de l'étranger. « L'étranger est dorénavant défini administrativement. »⁶⁵ Autrement dit la nationalité est avant tout une affaire de papiers et non de sentiment d'appartenance. C'est, du même coup, faire part de la singularité de la France face à aux notions de nation et d'intégration : « la conception dite républicaine de l'intégration à la française repose sur une conception politique de la nation et non sur une conception ethnique »⁶⁶. Cette conception politique de la nation est très liée à la langue française. Nous avons montré dans des travaux antérieurs⁶⁷ ce lien indestructible, depuis la révolution française, entre la langue, l'état et la nation. Ce lien confère à la langue française le pouvoir d'unifier et d'unir. Par crainte du fédéralisme et de la division du peuple français, la langue française s'est imposée à l'ensemble de la population au détriment des langues régionales. L'unité du peuple français est donc reliée au monolinguisme. Cela explique pourquoi le français est une condition nécessaire pour l'intégration des migrants.

Il nous importe de comprendre la situation linguistique, et pour ce faire, ce détour historique est nécessaire. Dans notre étude sur la formation linguistique des migrants, nous nous intéressons uniquement aux adultes nés à l'étranger pour lesquels la langue première n'est pas la langue française. Pour comprendre la situation et ce qui entre en jeu dans cette formation linguistique des migrants, nous devons aborder l'ensemble des éléments du contexte.

2. Histoire de la formation linguistique des migrants adultes

Elle débute dans les années 60 avec la mise en place de l'alphabétisation. Celle-là va s'effectuer sous l'influence des contextes politique et économique.

⁶⁴ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, Paris, CLE international, 2009.

⁶⁵ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, *op.cit.* p.11.

⁶⁶ *Idem* p.12.

⁶⁷ Cf. S. Senos, *Les fondements de l'idéologie linguistique française. Principes et conséquences en France et en Afrique francophone*, mémoire de master 2, 2006.

2.1. Influence du contexte politique

Liée au traitement politique de l'immigration, l'alphabétisation va pâtir de l'alternance des politiques qui privilégient soit le soutien pour une installation durable, soit l'incitation au retour au pays d'origine des migrants.

Cette tension renvoie à la distinction dont fait mention S. Laacher entre droit de visite et droit de résidence. La visite s'apparente à l'hospitalité, qui est un droit naturel, et donc inaliénable. En revanche, l'accueil, au sens juridique et politique du terme, obéit à des contraintes d'état. Par conséquent, « la loi de l'hospitalité se heurte aux lois nationales régissant l'accueil des étrangers »⁶⁸. Pour faire face aux phénomènes migratoires, l'état ne va pas chercher à modifier les causes mais, pour reprendre l'expression de M. Foucault⁶⁹, tendre à constituer une biopolitique, en gérant les « non nationaux ».

Cette distinction entre droit de visite et droit de résidence est justement le point de tension définissant la population immigrée. Du point de vue de l'état, cette tension traduit un équilibre hypothétique, éventuellement corrompu, entre la loi de l'hospitalité, en d'autres termes « l'accueil sans condition », et l'instrument réglementé pour la ramener à un « accueil sous conditions »⁷⁰.

Pour E. Kant, l'hospitalité signifie :

« le droit, pour l'étranger à son arrivée sur le territoire d'un autre, de ne pas être traité par lui en ennemi. On peut le renvoyer, si cela n'implique pas sa perte, mais, aussi longtemps qu'il se tient paisiblement à sa place, on ne peut l'aborder en ennemi. L'étranger ne peut pas prétendre à un droit de résidence (cela exigerait un traité particulier de bienfaisance qui ferait de lui, pour un certain temps, un habitant du foyer), mais à un droit de visite »⁷¹.

Ainsi, E. Kant différencie déjà le droit de visite du droit d'accueil, en précisant que l'étranger ne peut se réclamer du second qui est un acte de souveraineté de l'Etat. Si la visite ne porte pas atteinte à l'ordre du monde national, la résidence, comme elle est vouée à se pérenniser, amène à s'interroger sur les droits et la protection du nouveau résident. La résidence pose inévitablement la question du partage des biens et de l'espace entre

⁶⁸ S. Laacher, « Etat, immigration et délit d'hospitalité » dans H. Arendt, *Les sans-Etats et le "Droit d'avoir des Droits"*. Vol. 1, *op.cit.*, pp.134-150.

⁶⁹ M. Foucault cité dans S. Laacher, « Etat, immigration et délit d'hospitalité » *op.cit.*, pp.134-150.

⁷⁰ S. Laacher, « Etat, immigration et délit d'hospitalité », *op.cit.*, pp.134-150.

⁷¹ E. Kant, *Vers la paix perpétuelle*, Paris, GF-Flammarion, 1991.

autochtones et allogènes. Cette question, seul l'état peut y répondre. Non seulement elle concerne la nation, mais en plus elle touche à sa souveraineté. C'est donc en toute suprématie, puisqu'au dessus de lui il n'y a rien, que l'état définit les lois de l'hospitalité et les fondements du délit d'hospitalité. C'est lui qui décide de l'accueil ou du rejet.

Cette volonté de bien séparer le droit de visite du droit de résidence est symbolique d'une nation qui entretient un rapport très particulier avec l'étranger. G. Noiriel parle d'un « clivage »⁷² entre nationaux et étrangers. Le modèle républicain, issu de la Révolution française, établit un lien direct entre l'État national et les citoyens. Aussi la nationalité est la condition pour exercer sa citoyenneté et pour jouir de droits politiques.

Il nous faut revenir à présent, plus précisément, sur cette hésitation concernant le sort des migrants dans le courant des années soixante.

En fait l'incitation au retour est très largement consentie puisque « même les organisations politiques et syndicales de la gauche radicale de l'époque [dans les années 70] ne songeaient pas à une installation durable et massive des migrants. »⁷³ Pour ces organisations, le travail des immigrés en France ne devait être que transitoire. L'objectif était surtout qu'il contribue à l'acquisition d'une expérience autant professionnelle que politique laquelle avait vocation à se mettre en pratique après le retour dans leur pays d'origine. En fait l'alphabétisation n'était ni plus ni moins qu'un « moyen de conscientisation politique. »⁷⁴ Cette alternance entre volonté d'insérer et encouragement à repartir va perdurer jusque dans les années 80. D'un point de vue scolaire, ce va-et-vient est aussi présent puisque les « Enseignement en langues et cultures d'origine » (ELCO) vont être proposés certes pour favoriser l'intégration mais aussi dans le cadre d'un éventuel retour.

2.2. Influence du contexte économique

Dans un contexte de pleine croissance, les travailleurs immigrés, majoritairement des hommes seuls, arrivent massivement. Faiblement scolarisés et qualifiés, l'alphabétisation s'impose rapidement comme une nécessité.

⁷² G. Noiriel, Le « modèle français » d'immigration : intervention à l'Assemblée Nationale, disponible sur noiriel.over-blog.com/article-le-modele-fran-ais-d-immigration-intervention-a-l-assemblee-nationale, consulté le 12 avril 2013.

⁷³ H. Adami, « La formation linguistique des migrants adultes », *op.cit.*, p.14.

⁷⁴ *Ibid.*

Le Fonds d'action sociale (FAS), initialement destiné exclusivement aux « travailleurs musulmans⁷⁵ en métropole et leurs familles » (sic), va déployer des moyens pour la prise en charge de ce public. Cette initiative est dans la continuité des cours dispensés aux adultes algériens par l'Education nationale à la fin des années 50 et dans la lignée de l'expérience menée en Algérie auprès des adultes musulmans. Par la suite le FAS étendra son champ d'action à l'ensemble des travailleurs étrangers. Il sera alors placé sous la tutelle du ministère de l'emploi et bénéficiera du régime des prestations sociales.

2.3. De la nécessité d'alphabétiser

Que ce soient pour des raisons politiques et/ou économiques, la volonté était la même : alphabétiser. D'un point de vue didactique, il est intéressant de constater que, déjà à l'époque, l'analyse qui en est faite dans une publication du CREDIF⁷⁶ insiste sur la différence de situation d'un point de vue linguistique entre l'apprentissage du français pour les algériens d'Algérie et l'apprentissage du français pour les algériens de France. Cette analyse dévoile de manière avant-gardiste la nuance entre le français langue étrangère (FLE) et le français langue seconde (FLS), nuance qui donnera lieu à une véritable distinction en didactique des langues comme nous le verrons dans la section 2.4.1.

Ce sont d'abord et essentiellement les milieux associatifs⁷⁷ (politiques, syndicalistes, socio-humanitaires et religieux) qui vont prendre en charge la formation, à laquelle s'ajoutent les contributions minimales de l'Education Nationale⁷⁸ et de l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA)⁷⁹. De manière générale, il faut reconnaître les parts non négligeables des organisations militantes et des bénévoles.

Cet état de fait majoré par la spécificité des apprenants, à savoir des adultes, peu ou pas scolarisés, contribuent à marginaliser et à singulariser le champ. Cela revient donc à dire que « l'enseignement du français à des adultes non francophones et analphabètes ne peut s'appuyer sur aucune pratique, aucune expérience et encore moins sur une théorie

⁷⁵ Le Maghreb, et particulièrement l'Algérie, est une zone importante d'émigration vers la France. La fin de la guerre d'Algérie permet d'expliquer l'augmentation de 100000 immigrés algériens entre 1954 et 1964.

⁷⁶ CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), *Méthode de lecture pour les adultes d'Afrique du Nord, 1^{er} degré (débutants)*, Paris, Institut pédagogique national, ministère de l'Éducation nationale, 1957, p.4.

⁷⁷ Pour plus de compléments sur ces points historiques cf. H. Adami, V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012.

⁷⁸ Par le biais du CREDIF.

⁷⁹ Au-delà d'une sélection sévère, l'accès est limité.

établie. »⁸⁰ Effectivement à cette époque en matière d'éducation, les travaux s'intéressent essentiellement à la pédagogie. Pour toutes ces raisons, les outils utilisés pour les apprenants adultes sont majoritairement empruntés aux modèles scolaires.

Or le processus d'acculturation linguistique des enfants de migrants se fait différemment et plus rapidement que celui des adultes. Pour les enfants, l'apprentissage de la langue s'effectue dans le milieu scolaire mais aussi dans le milieu social. Le temps scolaire accordé à cet apprentissage est long et le contact avec les natifs quotidien ou presque. Il n'en est pas de même pour les adultes migrants. « L'acculturation linguistique est essentiellement le fait non d'un apprentissage mais d'une acquisition en milieu naturel⁸¹. »⁸² Outre le fait que les adultes ne bénéficient souvent que de très peu d'heures de formation, leur apprentissage de la langue se fait majoritairement par immersion. Aussi ils apprennent « en communiquant » plus qu'ils n'apprennent « à communiquer ». Et dans cette situation d'immersion linguistique, il existe aussi des disparités concernant les rapports à la langue française et à l'apprentissage de manière générale. Elles s'expliquent essentiellement par le niveau de scolarisation et de littératie. Ce niveau va jouer sur leur rapport à l'apprentissage guidé, sans trace de compétences métalinguistiques.

Par conséquent la marginalité du champ est tout autant institutionnelle que didactique.

Les années 70 vont constituer le moment de changements favorables en termes d'amélioration des formations linguistiques et d'augmentation du nombre de stagiaires et des organismes participant, notamment par la Loi du 16/07/1971 sur la formation professionnelle⁸³. Elle va également donner lieu à la mise en place des Groupements d'établissements d'enseignement secondaire (GRETA) et susciter l'implication de l'Université à travers la création du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation (BELC)⁸⁴. Derrière ces changements, la volonté est également de professionnaliser le champ.

⁸⁰ H. Adami, « La formation linguistique des migrants adultes », *op.cit.*, p.13.

⁸¹ En évoquant l'apprentissage naturel, H. Adami reprend la distinction que fait D. Véronique entre apprentissage naturel et apprentissage guidé.

⁸² H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, *op.cit.*, p.37.

⁸³ La loi du 16/07/1971 « accorde » aux travailleurs immigrés les mêmes droits à la formation qu'aux travailleurs français.

⁸⁴ Le BELC a édité la revue *Migrants Formation* devenue successivement *Ville école intégration (VEI)-Enjeux* puis *Diversité*.

Nous l'avons dit et le redirons encore, la formation est très dépendante du contexte politique et économique. Suite à la circulaire du 5/07/1974 concernant la fermeture des frontières au lendemain de la crise économique, une nouvelle politique de formation à la langue, la « Formation à dominante linguistique » (FDL), se met en place. Les circulaires du 14/05/1975 et du 21/05/1975 spécifient les orientations retenues, notamment des « actions socio-éducatives » à l'intention des femmes, en lien avec les finalités d'insertion et d'adaptation, lesquelles deviendront explicites au début des années 80. Mais la crise économique perdurant, les attentes par rapport aux niveaux de qualification des travailleurs immigrés s'élèvent.

Parallèlement l'immigration change de forme tant en ce qui concerne le statut familial et politique des migrants que leur provenance. La FDL ne semblant pas répondre aux besoins et aux objectifs d'insertion, le FAS et la Direction de la population et des migrations (DPM) vont demander sa rénovation, notamment sur le plan pédagogique. Des accords entre le FAS, le FNE, l'ANPE et l'AFPA⁸⁵ ainsi que diverses recherches-actions sur les dispositifs de formation de base et d'insertion vont contribuer à la conception d'un « Référentiel de formation linguistique de base ». Ce document « constitue pour les praticiens un premier instrument de clarification des différents niveaux de compétences langagières et d'harmonisation terminologique. »⁸⁶ Il va définir, d'une part les objectifs en communication orale et écrite, et d'autre part les procédés d'évaluation. Il sera aussi le début de la mise en place de nouveaux cadrages et d'un processus d'institutionnalisation de la formation linguistique, toujours en lien avec le contexte socio-politique.

Dans les années 80, les migrants décident de s'installer et de rester en France. En lien avec cet état de fait, l'arrivée de la gauche au pouvoir marque un changement de perspective en optant pour l'assimilation. En somme, les migrants doivent s'assimiler à la population française. Aussi les politiques de formation linguistique, et notamment la dernière mise en place, le Français langue d'intégration (FLI)⁸⁷, répondent à la volonté d'intégration. En tous cas le choix politique de l'assimilation va constituer un élément déterminant pour l'évolution des formations linguistiques.

L'Etat va en premier lieu s'engager dans un secteur qui, jusque-là, était dirigé par les structures associatives. Parallèlement le secteur va se professionnaliser par souci de

⁸⁵ FNE : Fonds national pour l'emploi ; ANPE : Agence nationale pour l'emploi ; AFPA : Association pour la formation professionnelle des adultes.

⁸⁶ V. Leclercq, « La formation linguistique des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », dans H. Adami, V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, op.cit., p.182.

⁸⁷ Nous développerons dans le chapitre 2.4.2 ce qu'est le FLI.

privilégier les compétences didactiques aux bonnes intentions qui l'ont animé pendant des années. En 1995, ces changements vont engendrer « le passage du système de la subvention à celui de l'appel d'offres. »⁸⁸ Un tel passage, souvent mal vécu par le milieu associatif, a considérablement modifié le paysage de la formation linguistique, notamment au niveau des acteurs.

« Les organismes n'ont d'autres choix, s'ils veulent continuer à survivre, que de répondre à l'offre en se glissant dans les cadres, notamment pédagogiques et financiers, qui vont devenir de plus en plus contraignants. »⁸⁹.

En 2005, un nouveau cadrage didactique est institué sous l'égide de l'Etat avec la mise en place synchronique du Diplôme initial de langue française (DILF) et le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI)⁹⁰. Ce contrat entre le migrant non européen et l'Etat républicain repose sur un engagement réciproque : « le nouvel arrivant s'engage à respecter les principes et les lois de la République qui s'engage, en retour, à lui offrir une formation linguistique. »⁹¹ Au-delà de cet engagement, le CAI donne une meilleure visibilité à la FLMA⁹².

Dans la lignée du Diplôme d'études en langue française (DELFF) et du Diplôme approfondi de langue française (DALF), le DILF⁹³ va permettre de sanctionner un niveau en-deçà du premier niveau. Pour le dire autrement, avant le niveau A.1 reconnu dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)⁹⁴, désormais existe de plein droit le niveau A.1.1. Le DILF offre la possibilité aux migrants peu scolarisés d'obtenir une certification officielle. Avec le DILF et le CAI, l'intégration par la maîtrise de la langue devient une priorité en matière de politique d'immigration et va être prise en charge par l'Office français de l'immigration et de l'intégration⁹⁵ (OFII). Aussi

⁸⁸ V. Leclercq, « La formation linguistique des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », *op.cit.*, p.183.

⁸⁹ *Idem*, p.184.

⁹⁰ Expérimenté en 2003 sous proposition du Comité interministériel à l'intégration (CII), le CAI sera entériné le 18/01/2005 par la loi de programmation pour la cohésion sociale (article 14622).

⁹¹ V. Leclercq, « La formation linguistique des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », *op.cit.*, p. 189.

⁹² Rappel : Formation linguistique des migrants adultes.

⁹³ Ces trois diplômes sont indépendants. Ils valident les compétences en français depuis les premiers apprentissages (DILF) jusqu'à un niveau très avancé (DALF), en passant par un niveau d'étude intermédiaire (DELFF).

⁹⁴ Cf. tableaux des niveaux de compétences du CECRL en annexe 1.

⁹⁵ Plus précisément les missions du Fonds d'action sociale et de soutien à l'insertion et à la lutte contre les discriminations (FASILD) vont être confiées à l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE) en 2006 puis à l'OFII en 2009.

« en 2006, la France généralise le CAI pour tout migrant nouvellement arrivé sur le territoire français [...] En janvier 2007, la signature du CAI est obligatoire pour tout migrant non européen arrivant en France. Les cours de français sont obligatoires⁹⁶ pour les non ou très peu communicants en français. »⁹⁷

L'OFII va donc financer des parcours de formation d'une durée de 400h maximum dans le cadre du CAI pour les primo-arrivants et hors cadre CAI pour les immigrés déjà installés. Ces formations hors CAI s'adressent aux migrants arrivés en France depuis cinq ans maximum et ne possédant pas au moins le niveau A1.1.

C'est ce cadrage, didactique et institutionnel, qui va aboutir à la création du label Français langue d'intégration (FLI)⁹⁸ avec comme objectif de « donner un cadre de travail aux organismes de formation qui devront désormais obtenir cette labellisation pour intervenir en FLMA »⁹⁹. Depuis l'institutionnalisation du dispositif, le niveau B1 à l'oral est la condition pour obtenir la nationalité française. Le référentiel¹⁰⁰ FLI précise :

- Niveau A1-1 : première initiation pour des personnes n'ayant pas été scolarisées dans le pays d'origine ;
- Niveau A1 : niveau de base de l'intégration, acquis en fin de parcours du CAI ; il permet la pratique *a minima* de la lecture et de l'écriture ;
- Niveau A2 : niveau d'usage courant, nécessaire pour obtenir le statut de résident. Il permet une bonne insertion professionnelle ;
- Niveau B1 : niveau de l'assimilation. Il permet d'exercer ses devoirs de citoyen et est nécessaire pour acquérir la nationalité française ;
- Niveau B2 : niveau de l'approfondissement. Il permet de mieux se familiariser avec la culture française.

⁹⁶ Dans le cadre du regroupement familial, la loi du 20/11/2007 impose au conjoint et aux enfants de plus de seize ans d'évaluer leur connaissance de la langue et des valeurs de la République afin de suivre une formation si nécessaire.

⁹⁷ A. Vicher, « Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années », H. Adami, V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, op.cit., p.226

⁹⁸ Le label est conjointement porté par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et la Direction accueil intégration citoyenneté (DAIC).

⁹⁹ H. Adami, « La formation linguistique des migrants adultes », op.cit., p.17.

¹⁰⁰ Les détails des niveaux sont repris tels qu'ils sont décrits dans le référentiel FLI cf. *Référentiel FLI. Français langue d'intégration*, coord. A. Vicher.

Le référentiel ne mentionne que deux niveaux généraux (A et B) parmi les trois qui sont définis dans le CECRL. Ces deux premiers niveaux qualifient l'utilisateur « élémentaire » et « indépendant »¹⁰¹.

Nous allons voir à présent comment le concept FLI a émergé dans l'enseignement-apprentissage du français pour les migrants

2.4. Evolutions terminologiques de l'apprentissage du français en contexte de migration : émergence du FLI

Depuis les années 60, la FLMA a fortement évolué que ce soit au niveau des politiques de formation ou des dispositifs mis en place. Il est important pour comprendre la situation actuelle d'analyser le cheminement qui a mené au FLI.

2.4.1. De "l'alpha" au FLE puis au FLS

Le terme d'alphabétisation trouve son origine dans la spécificité des apprenants : « des travailleurs nord-africains analphabètes »¹⁰². « L'alpha » va constituer et demeurer le diminutif qualifiant tout à la fois les actions de formation, les démarches mises en place et le type d'apprenants. En somme on peut aussi bien parler de « formations alpha », d'« approches pédagogiques alpha » que d'« apprenants alpha ». L'appellation va perdurer malgré une évolution du public.

Avec les apprenants non alphabétisés, l'apprentissage de la langue est joint à celui de la lecture et de l'écriture. C'est là une donnée essentielle qui a souvent conduit à les confondre et en conséquence à négliger l'oral ; une tendance classique dans une société où la norme culturelle est l'écrit.

« L'alphabétisation n'est pas monolithique et elle doit être considérée sous l'angle de la continuité, en tant que composante d'un processus d'éducation permanente qui débute avant l'alphabétisation proprement dite et se continue après que les mécanismes de base ont été acquis. »¹⁰³

¹⁰¹ Cf. annexe 1.

¹⁰² H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, op.cit., p.19.

¹⁰³ A. Hamadache, D. Martin, *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations*, Paris, Ottawa, Unesco/OCED, 1988, p. 29.

Selon A. Hamadache et D. Martin, la phase d'alphabétisation doit être précédée d'une phase de pré-alphabétisation¹⁰⁴ afin de préparer les migrants dits analphabètes aux mécanismes qui entrent en jeu dans la lecture et l'écriture. Cette phase est aussi importante pour le formateur, afin de l'amener à se détacher de son « habitus littérarien »¹⁰⁵. Celui-là conduit à envisager l'écrit et ses pratiques de manière « évidente », notamment en confondant apprendre à lire et à écrire avec apprendre à maîtriser le code. Aussi la phase de pré-alphabétisation va être l'occasion d'introduire l'alphabétisation c'est-à-dire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La post-alphabétisation vient ensuite consolider et renforcer. Elle se définit comme :

« une des bases pour la concrétisation de l'éducation continue et comme l'ensemble des mesures et actions prises pour permettre au néo-alphabète d'exercer ses compétences et d'accroître les connaissances acquises dans la phase précédente, de les dépasser et de s'engager, par de nouvelles acquisitions, dans un processus continu de perfectionnement et de plus grande maîtrise de son environnement. »¹⁰⁶

En ce sens la post-alphabétisation s'intègre dans le processus de la formation linguistique, plus exactement dans une visée d'orientation didactique qui tend à travailler sur l'autonomie des apprenants.

Le Français langue étrangère (FLE) désigne l'enseignement et l'apprentissage du français dans le monde non francophone. Dans ce cas, le français est une langue étrangère à la fois pour les apprenants mais aussi dans le pays où il est appris. Aussi nul besoin de faire une distinction entre la situation d'apprenant et la situation sociolinguistique de l'apprentissage du français.

Progressivement des précisions vont poindre en lien avec les contextes didactiques spécifiques. Ainsi va émerger le Français langue seconde (FLS) dans des situations où le français a une position dominante mais n'est pas pour autant la langue vernaculaire des locuteurs ; c'est le cas de l'Afrique francophone. Dans ces situations, c'est bien par rapport aux apprenants que le français est second, et non plus étranger, car sociolinguistiquement

¹⁰⁴ Les précisions didactiques sur ces phases seront développées dans la partie II chapitre 5.3.2.1.

¹⁰⁵ J.-M. Privat, « Un habitus littérarien ? », *Pratiques* n°131-132, p.125-130.

¹⁰⁶ A. Hamadache, D. Martin, *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations, op.cit.*, p. 52.

dominant. Plus tard, le français langue de scolarisation (FLSco) désignera cette fois la langue comme celle de l'enseignement.¹⁰⁷

Pendant longtemps, en France, l'apprentissage du français aux adultes migrants a été qualifié par le terme d'alphabétisation en raison du type d'apprenants correspondant à une époque, à savoir des personnes étrangères peu ou pas scolarisées antérieurement. Mais face au nouveau profil scolaire des migrants, le terme FLE l'a remplacé en partie, suivi rapidement du FLS. Mais ni le FLE ni le FLS ne conviennent véritablement à qualifier l'enseignement du français aux migrants en France. En effet, du point de vue sociolinguistique, le français n'est pas une langue étrangère mais seconde. Par contre, bien entendu, le français est également la langue dominante politiquement et socialement.

2.4.2. Emergence du FLI

C'est dans ce contexte de quête sémantique, et en se positionnant par rapport aux finalités de la situation d'apprentissage de la langue, que le Français langue d'intégration (FLI) voit le jour. Cette nouvelle appellation doit répondre à une exigence de politique linguistique pour laquelle il semblerait que les autres termes soient restés insuffisants¹⁰⁸. Le FLI n'est pas

« une langue en soi et pour soi, mais un processus de construction de compétences socio langagières et de répertoires langagiers [...]. [Il] n'est ni un niveau ni un état de langue mais une langue-horizon. Il sert de repère pour guider l'orientation de l'enseignement/apprentissage et le faire évoluer. »¹⁰⁹

Selon le Haut Conseil à l'Intégration (H.C.I), l'intégration désigne :

« le processus spécifique qui consiste à susciter la participation active à la société nationale, d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance des spécificités culturelles, sociales et morales, et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété et de cette complexité. »¹¹⁰

¹⁰⁷ Pour aller plus loin nous pouvons citer également le Français sur objectifs spécifiques (FOS), le Français langue professionnelle (FLP) ou le Français sur objectifs universitaires (FOU) ; dans les trois cas, ce sont les finalités de l'apprentissage du français qui dominent.

¹⁰⁸ L'apparition du label FLI a été l'objet de vives réactions. Au cœur de celles-là, se trouve encore la confusion entre ce qui relève du traitement politique de la question migratoire et ce qui concerne la formation elle-même. Aussi les chercheurs sont d'avis partagés sur l'efficacité du référentiel. C. Puren, fortement favorable, recense toutes les informations sur un site dédié au FLI.

¹⁰⁹ Cf. *Le Référentiel FLI, français langue d'intégration en vue du label et de l'agrément*, p.10.

¹¹⁰ M. Poinot, « La fabrique du citoyen », *Hommes et Migrations*, 6/2011 (n°1294), p.1-2. Disponible sur www.cairn.info/revue-hommes-et-migrations-2011-6page-1.htm, consulté le 10 janvier 2013.

Autrement dit elle suggère le mélange des différences dans le respect de leur singularité et du bénéfice de leurs contacts. Elle suppose une démarche, double et réciproque, de la part des personnes désireuses de s'intégrer et de la société d'accueil. Le CAI va formaliser la marque de l'engagement réciproque entre la personne migrante et l'Etat républicain.

Le nouveau champ se démarque par ses intentions, à savoir favoriser l'intégration des migrants adultes à trois niveaux :

- Social : encourager les liens sociaux, notamment en sollicitant les échanges avec les natifs et les autres migrants ;
- Economique : préparer le migrant en vue de l'insertion professionnelle, en abordant particulièrement le monde du travail et les structures de recherche d'emploi ;
- Citoyenne : sensibiliser les migrants pour susciter l'adhésion aux principes démocratiques, en développant les droits et devoirs institués par la République.

Le FLI tend à prendre en compte la situation très singulière des adultes migrants : des individus, souvent peu scolarisés, en situation d'immersion linguistique en milieu naturel souhaitant s'installer en France (contrairement aux étudiants par exemple). D'un point de vue théorique et méthodologique, le FLI « s'inscrit dans la continuité [...] de la didactique des langues en général et de la didactique du FLE et du FLS en particulier. »¹¹¹. Mais les auteurs précisent qu'il « constitue une branche particulière de la didactique du français¹¹² » puisqu'il est « une langue vectrice d'intégration sociale, économique et citoyenne. »¹¹³

Le FLI semble être la réponse aux manques des dispositifs existants. Il rappelle les fondamentaux : l'accès à la langue est un droit pour les migrants, il est aussi un devoir pour leur intégration sociale auquel vient s'ajouter le respect des grands principes républicains. Parce qu'il ne s'adresse ni aux étudiants ni aux locuteurs de type FLS, il convient précisément aux adultes migrants pour lesquels le français n'est pas la langue première.

2.4.3. « Langue première » et « langue maternelle »

Nous choisissons préférentiellement de parler de « langue première » et non de « langue maternelle » qui est une notion remise en question. En effet elle est par nature trop ambiguë parce qu'elle peut désigner tout à la fois la langue de la mère (sens originel) ou la

¹¹¹ Cf. *Le Référentiel FLI, français langue d'intégration en vue du label et de l'agrément*, p.13.

¹¹² D'où la création de master avec une orientation FLI.

¹¹³ Cf. *Le Référentiel FLI, français langue d'intégration en vue du label et de l'agrément*, p.13.

langue apprise dans le contexte familial et social. Or nous savons que la langue de la mère n'est pas toujours celle que l'enfant apprend en premier¹¹⁴. De même que la langue de l'univers social de l'enfant (crèche ou école) ne correspond pas forcément à la langue parlée dans la famille. Aussi influencée par la lecture de C. Vargas¹¹⁵, nous nous interrogeons même sur la confusion possible entre langue vernaculaire et langue maternelle.

Par langue première, nous qualifions « la langue à partir de laquelle le sujet a construit ses compétences phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, conversationnelles »¹¹⁶. Le choix pour la notion de « langue première » nous permet à la fois d'être dans un rapport objectif et non affectif avec la langue (contrairement à la langue maternelle) et d'annoncer la base de ce qui servira à l'apprentissage d'autres langues ; nous reviendrons sur ce point-là très précisément dans le chapitre 5.3 de la deuxième partie.

L'utilisation de cette notion nous évite aussi d'être dans une vision unifiante de la langue. C'est un point important parce que pour le public migrant il s'agit bien d'apprendre la langue « à partir du français, du français dans la réalité de sa variété »¹¹⁷ c'est-à-dire dialectale, sociétale et chronolectale. En somme la langue première renvoie avant tout à la construction de compétences linguistiques là où une autre terminologie aurait pu laisser dominer des acquisitions plus restreintes, régionales ou groupales.

Ce cadrage contextuel concernant la formation linguistique s'étend donc sur une quarantaine d'années. Plus que jamais, que ce soit en France comme dans l'ensemble de l'Europe de l'Ouest, la maîtrise de la langue du pays d'accueil est une condition à l'intégration des migrants. En France cela reste une condition insuffisante : les migrants doivent aussi partager les valeurs républicaines. Pour ces raisons, le FLI apparaît et tend à développer, au moyen d'un apprentissage par immersion, la pratique de la langue-culture française.

L'objet de cette recherche est l'enseignement-apprentissage de la langue française pour les migrants adultes, en orientant le viseur sur les difficultés rencontrées par les

¹¹⁴ Cf. les travaux de R. A. Hudson ou de M. Yaguello ; notamment R. A Hudson, *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980 et M. Yaguello, *Les mots et les femmes*, Paris, Payot, 1978.

¹¹⁵ C. Vargas, « Sociolinguistique et didactique de la langue première », *Skholé, hors-série 1*, p.1-6.

¹¹⁶ C. Vargas, « Sociolinguistique et didactique de la langue première », *op.cit.*, p.2.

¹¹⁷ *Ibid.*

formateurs. Or selon J.-M. Van der Maren¹¹⁸, le problème principal de l'enseignant relève de la communication. Même si nous admettons des différences entre un enseignant et un formateur, notamment institutionnelles et économiques¹¹⁹, mais aussi concernant les méthodes et les méthodologies, nous considérons que ce qui vaut pour l'enseignant dans le cadre général d'une situation d'enseignement-apprentissage vaut également pour le formateur. En effet l'un comme l'autre ont à construire des séances et des situations pour un groupe d'apprenants hétérogènes, en vue de susciter un apprentissage. De ce fait nous en déduisons que le problème majeur du formateur est aussi celui de la communication.

Précisément dans la communication qui nous intéresse au travers de cet enseignement-apprentissage du français aux migrants, nous devons également considérer un apprentissage pour des « appartenances langagières »¹²⁰ hétérogènes. Nous montrerons qu'il s'agit là d'une communication qui s'appuie sur le paradigme interculturel dont il s'agira d'expliquer sa conceptualisation. Mais auparavant il est important d'approfondir les notions de culture et de communication.

¹¹⁸ J.-M. Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, P.U.M, 1996.

¹¹⁹ Ce n'est pas la spécificité professionnelle des formateurs qui est l'objet de notre étude mais la spécificité du champ en matière de didactique.

¹²⁰ D. Véronique, « L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique éducative », *Le français hier et aujourd'hui, Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 2005, pp.161-166.

PARTIE II : CADRE THEORIQUE

« Les mots ne sont pas de simples outils travaillant passivement à la communication. Ils « agissent » aussi. Ils clarifient, dissimulent, séduisent, attachent, détachent. Ils nous réunissent par notre compréhension du sens d'un mot, ou, au contraire, nous sépare à cause de ce qu'ils ne disent pas. Et lorsqu'on arrache sa langue maternelle de son cœur et de son foyer pour rencontrer des gens dont la langue est aussi imprégnée du passé vécu en d'autres lieux, c'est comme si on perdait prise sur ce qu'exprime le mot. Le secret de la sagesse asiatique ne nous surprend donc point : le silence est la plus haute forme de communication, suivi par les gestes ; les mots ne ravissent que la troisième place.

L'enrichissement interculturel commence par l'écoute et l'observation, l'immersion dans le monde des sons, des signes et des gestes, par la recherche de ce que nous avons en commun et des différences. Apprenons avant de juger, réjouissons-nous avant de nous plaindre, apprenons à lire le palimpseste du mot.»¹

¹ E. Sizoo, *Ce que les mots ne disent pas. Quelques pistes pour réduire les malentendus interculturels*, Paris, Charles Léopold Mayer, 2000, pp.7-8.

Chapitre 1 : Culture et communication

1. Définitions et représentations de la culture

Comme nous nous intéressons aux populations migrantes vivant en France, nous étudions la diversité culturelle. Le terme culture sera ici entendu dans ses acceptions philosophique et ethnologique. Philosophique parce que notre étude considère la culture, au regard de l'universel, comme « une composante de l'humain en tant que porteur de valeurs »², et ethnologique parce qu'elle s'intéresse aux mœurs et formes d'expressions propres à chacune.

Plus généralement le sens qui nous intéresse est aussi anthropologique. A. L. Kroeber et C. Kluckhohn³ ont donné une liste large⁴ des définitions, souvent contradictoires, qu'ils attribuent à la notion de culture. Dans cette démarche de classification, ils identifient cinq domaines qui caractérisent des spécificités culturelles : les états mentaux et les opérations psychiques, les comportements, les savoir-faire, les produits de l'application de ces savoir-faire et les modes d'organisation collectifs⁵. Selon C. Camilleri, de telles listes posent problème car au-delà d'être incomplètes, « elles désignent non pas la culture elle-même mais ses effets. »⁶

D'après le courant culturaliste, la culture s'exprime par une logique systémique qui se décompose en unités. La logique patriarcale⁷, par exemple, démontre des rapports avec la famille très spécifique et dans ce type de rapport familial, s'intègrent différentes relations particulières en lien avec cette logique (relation entre la mère et le fils...).

C. Camilleri précise néanmoins que « l'accession à une logique d'un seul tenant, si l'on peut dire, n'est qu'un idéal plus ou moins lointain »⁸. Même si on parvient à identifier des constantes, il faut constamment les relier avec d'autres éléments qui viennent s'insérer dans

² P. Boumard, *Des ethnologues à l'école*, Paris, Téraèdre, 2011, p.120.

³ Cf. A. L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture, A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1952.

⁴ Ils ont recensé 164 définitions.

⁵ Cf. C. Camilleri, « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », dans *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, sous la dir. C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, Paris, L'Harmattan, 1989, p.22.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Idem* p.23.

⁸ *Ibid.*

la dite logique, parfois même difficilement. Du côté du sujet, pris comme porteur de la culture en question, il y a donc une grille de lecture des choses, laquelle s'offre à lui et lui permet de donner sens, souvent inconsciemment, aux différentes notions auxquelles il a affaire. Or nous dit C. Camilleri, « c'est ce sens qui décide, en dernier ressort, de nos conduites. »⁹ Donc la signification que nous donnons aux choses varie en fonction de notre culture. Par exemple ce qui relève de la proximité dans les sociétés non individualistes peut être considéré comme de la promiscuité pour les occidentaux européens.

Ces significations, qui constituent notre mode d'accès à la réalité, sont d'une part, forcément construites, et d'autre part, soumises à une validation collective. Ce sont d'ailleurs là, les conditions qui définissent particulièrement la culture. Pour aller plus loin, les significations culturelles génèrent de la différenciation inter-groupes mais aussi de l'homogénéité intra-groupe. Il s'agit tout de même de bien faire la distinction entre ce qui relève de significations culturelles et ce qui se rapporte à des significations collectives, elles aussi liées à des logiques groupales. Aussi il faut considérer deux points fondamentaux : l'espace et le temps. Ce sont deux éléments que nous développerons par la suite et sur lesquels nous nous appuierons.

Autrement dit, pour parler de culturel, il est nécessaire que les significations s'étendent et soient partagées par un ensemble d'individus mais également qu'elles perdurent. De plus ces significations, comprises comme des valeurs par les sociétés dont elles dépendent, sont vouées à être transmises de génération en génération. Cette transmission n'implique pas obligatoirement une stabilité des structures de sens. Elles peuvent tout à fait évoluer sans pour autant modifier sa logique originelle.

M. Abdallah-Pretceille¹⁰ donne une autre définition de la culture. Opposée à toute approche culturaliste, elle considère, tout comme C. Lévi-Strauss, que la culture n'est qu'un « simple concept opératoire »¹¹. Elle n'exprime donc pas la réalité et n'existe que par l'intermédiaire des individus. C'est bien parce qu'elle la pense nécessairement évolutive et labile qu'elle refuse toute définition renvoyant à de la stabilité et de l'homogénéité.

Selon elle, la culture a deux fonctions : ontologique (elle donne du sens à chacun de nous) et instrumentale (elle permet de s'adapter selon le contexte). Elle n'est donc qu'une actualisation ou plutôt « le résultat d'une activité sociale »¹². Peu importe d'ailleurs qu'elle

⁹ *Idem*, p.25.

¹⁰ M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Paris, P.U.F, 1999.

¹¹ *Idem* p.8.

¹² *Idem* p.10.

traduise ou non la réalité, l'essentiel réside dans la compréhension de ce processus aussi dynamique que confus.

Mais nous n'allons pas nous étendre sur la multitude des définitions qui ont vu le jour au fil des années et selon les disciplines. Il s'agit pour nous de situer notre entrée parce qu'elle détermine aussi le sens que nous retiendrons de l'interculturel. De manière générale, la définition que nous retenons de la culture est celle qui permet d'étudier « les contacts et les transformations qui surviennent lorsque des individus ou des groupes appartenant à des cultures différentes entrent en contact. »¹³ C. Clanet propose ainsi une définition qui se détache à la fois d'un sens restrictif de la culture, entendue comme savoirs acquis et transmis, et d'un sens très général où la culture qualifie tout ce qui est produit par l'homme. Mais cette conception de la culture est tout autant globale que singulière car elle est « ce qui se fait et ce qui existe comme production de l'homme, mais c'est surtout et d'abord ce qui se fait et ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière. »¹⁴. Ce sens dont C. Clanet parle est à relier au contexte.

Par ailleurs nous devons aussi nous positionner sur ce que nous entendons par groupe culturel. Nous allons montrer tout au long de ce travail combien l'homogénéisation peut être problématique et réductrice. Pour autant nous ne pouvons nier l'existence de traits communs caractéristiques d'un groupe tels la langue, les modes de vie, les croyances, les perceptions du monde, etc. lesquels permettent ainsi de qualifier ce groupe de « culturel » sans exclure toutefois la présence de nuances individuelles en son sein. Ces nuances-là devront être prises en compte pour avoir une vision au plus proche de la réalité. Et ce qui délimitera un groupe culturel, ce sont les critères et les positions qui auront au préalable été fixés.

2. La communication

Nous considérons la communication comme un tout, un ensemble systémique où chaque élément joue un rôle dans un contexte donné. Par contexte, il faut entendre « l'ensemble des informations permettant de restreindre le nombre des significations possibles d'un mot, d'un acte, d'un événement. »¹⁵ Comme le dit G. Bateson, il existe

¹³ C. Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990, p.15.

¹⁴ *Idem* p.16.

¹⁵ G. Bateson cité in Y. Winkin, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Paris, De Boeck/éd.Du Seuil, 2001, p.68.

toujours un contexte supérieur à celui auquel on a, en quelque sorte, voulu restreindre le champ des significations.

La communication, dans son sens le plus commun, se définit par un message circulant entre un émetteur « actif » ayant encodé un contenu avec une clé, et un récepteur « passif »¹⁶ devant décoder ce contenu à l'aide de la même clé pour en restituer le contenu initial¹⁷. En outre la parole n'est pas le seul outil sémiotique : « le corps ne cesse de parler, et le récepteur comme l'émetteur, produit une activité mimo-gestuelle quasiment continue. »¹⁸ Et c'est parce que dans une interaction, les éléments verbaux et non verbaux sont constamment en contact qu'il est plus juste de dire que la clé évoquée précédemment se construit en fait avec les apports de chacun des participants à la communication.

Dans la communication qui nous intéresse c'est-à-dire entre locuteurs de langues-cultures différentes, il est évident que le passage de l'encodage au décodage est problématique puisque la clé aura des « codes » différents. Premièrement la compétence communicative¹⁹ s'exprime par « l'ensemble des moyens, verbaux et non verbaux, mis en œuvre pour assurer la réussite de la communication »²⁰. Deuxièmement elle exige la maîtrise des règles qui dépassent le simple cadre du dicible. En d'autres termes, il ne suffit pas que la phrase soit correcte grammaticalement pour qu'elle soit acceptable. Doivent être prises en compte des normes contextuelles ou plus largement conversationnelles²¹, ce que montreront les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni et de M.T. Claes.

Selon L. Collès, dans une communication interculturelle, il est important d'appréhender la culture dans ses acceptions herméneutique et historique. La culture a une fonction herméneutique. Pour cette raison, les mots comme les gestes ont une signification au sein d'une même communauté ; en bref un implicite code culturel. Mais il admet aussi que comme la culture est issue d'un héritage, elle se construit dans l'histoire et se transforme au fil des générations. Il faut donc à la fois prendre en compte des éléments caractérisant un groupe, tout en admettant qu'à l'intérieur de celui-ci, chacun des membres a

¹⁶ Les deux adjectifs sont entre guillemets parce que l'auteure (C. Kerbrat-Orecchioni) précise plus loin que la distinction entre récepteur et émetteur n'est pas si tranchée surtout si on considère l'interaction verbale comme non verbale. Dans ce cas, chacun est à la fois récepteur et émetteur.

¹⁷ Cf. C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales. Tome 1*, Paris, A. Colin, 1995, p.25.

¹⁸ *Idem* p.28.

¹⁹ Le concept est élaboré par D. Hymes à partir de la notion de compétence issue de N. Chomsky ; cf. D. H. Hymes, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.

²⁰ A. Sinclair, " le développement de la compétence communicative", dans J. Gérard-Naef, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1987, p.134.

²¹ Par exemple la plus banale des phrases « comment allez-vous » est en fait réglementée (début de conversation, dans certains contextes, avec certains interlocuteurs...)

des spécificités individuelles. Cela permet de préciser un point sur lequel nous reviendrons : l'objectivation de la culture n'est pas concevable.

2.1. Communication verbale et non-verbale

La langue apparaît comme un élément essentiel dans la communication. Même si son importance est véritable, il faut savoir qu'elle ne compte que pour un cinquième dans l'acte de communication orale car le langage non-verbal est dominant. Aussi « la façon de se tenir, de s'habiller, les gestes et les expressions faciales sont autant porteurs de messages que la langue, si ce n'est pas davantage. »²² C'est ainsi qu'

« on applique le terme de communications non-verbales à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire à des organisations d'objets, à des rapports de distance entre les individus, grâce auxquels une information est émise. »²³

De plus les mots sont culturellement connotés. Ainsi quand un non natif ne lit que le légume derrière le mot carotte, un natif pourra à sa guise, et selon le contexte, lui donner un sens qui dépasse considérablement les frontières de la gastronomie. Les connotations sont plus élevées dans une communication de nature interculturelle. Utiliser la même langue n'est donc pas la garantie d'une même compréhension entre locuteurs.

Et cette communication ne se réduit pas au message ni à l'échange mais engage également le contexte et les codes du système. Avec l'exemple du téléphone qui ne sonne pas, R. L. Birdwhistell montre que les informations verbales ne sont pas les seules communicantes. Pour l'étudiant américain, si ce téléphone reste silencieux le vendredi soir, il renvoie néanmoins un message : « tout étudiant qui n'a jamais entendu un coup de fil dans son dortoir un vendredi soir sait combien un téléphone silencieux peut être bruyant. »²⁴

La communication est donc par nature ambiguë puisqu'entrent en jeu des implicites culturels, des non-dits sociaux auxquels s'ajoutent des différences de concepts. Ainsi dans une conversation, si certains, grâce à une connivence, sont sur la même longueur d'onde, d'autres seront incapables d'accéder à la compréhension et donc de participer réellement à

²² M.-T. Claes, « La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité. », disponible sur http://fle.u-strasbg.fr/ressources/documents/Sauvegarde_hm/interculturel.htm, consulté le 15/03/2011.

²³ J. Corraze, *Les communications non-verbales*, Paris, PUF, 1980, p.16.

²⁴ R. L. Birdwhistell, cité in Y. Winkin, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, op.cit., p.72.

l'échange. Cet échec communicatif est renforcé en situation interculturelle dans la mesure où les natifs sont seuls à connaître le degré d'interprétation attendu en lien avec la situation.

En somme pour communiquer efficacement, il faudrait d'une part adapter son langage à son interlocuteur c'est-à-dire favoriser une « coopération », « une adaptation au parler identitaire de chacun ». D'autre part il faudrait savoir « s'insérer dans l'univers socioculturel de l'autre »²⁵ parce que communiquer « c'est appréhender l'autre dans toutes ses dimensions »²⁶. Dans les deux cas, cela nécessite des compétences de décentration et d'adaptation ; nous y reviendrons dans les chapitres 4 et 5 de cette seconde partie car ces compétences définissent notre positionnement théorique.

2.2. Variation culturelle dans l'acte communicatif

La variation culturelle n'est, par conséquent, pas que linguistique elle intervient plus généralement dans l'ensemble de l'acte de communication. Malgré des variations internes à une communauté linguistique, dues à des variables individuelles²⁷ concernant les locuteurs, pour autant et quelle que soit l'importance de ces variations intra-communautés, des traits propres à chaque culture restent présents. Ce sont les constats de C. Kerbrat-Orecchioni dans son analyse empirique des interactions verbales.

A partir de l'étude de conversations enregistrées puis retranscrites, l'auteure veut montrer la spécificité des règles à la base des échanges communicationnels. Absolument pas universelles, ces règles varient d'une part entre les sociétés et également mais à une moindre mesure, entre les différents locuteurs d'une même société. Derrière l'exposé des écarts dans les échanges entre individus, la linguiste insiste surtout sur la dangerosité d'une position universaliste. Les manières de regarder²⁸ son interlocuteur, entre autres, sont très variables d'une communauté à une autre et peuvent donc donner lieu à des interprétations décalées si ces premières ne sont pas reliées aux appartenances culturelles des personnes.

Selon C. Kerbrat-Orecchioni, cette variation qui affecte l'ensemble de la communication, notamment parce qu'elle relève de paramètres inconscients, se manifeste

²⁵ P. Yanaprasart, *L'expatrié : un acteur social de mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France*, Berne, Peter Lang, 2006, p.41.

²⁶ J.-M. Lorenzo, « Immigrés dans l'entreprise », dans *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, sous la dir. De C. Camilleri et M. Cohen-Emerique *op.cit.*, p.205.

²⁷ Telles que l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique.

²⁸ Une étude s'intéressant aux contacts oculaires dans les négociations commerciales dans plusieurs pays a mis en évidence des différences au niveau de la durée des contacts et de la direction des regards. Par exemple la durée des contacts représentait 13% de la durée totale de l'interaction pour le corpus japonais alors qu'elle s'élevait à 33% pour le corpus américain et 52% pour le brésilien.

particulièrement dans les tours de parole et les salutations. Ces deux exemples nous paraissent intéressants comme illustrations dans la mesure où tous deux sont au cœur de l'interaction verbale.

Dans un dialogue, il y a nécessairement au moins deux interlocuteurs qui parlent par alternance. Ce qui sous-entend que chaque locuteur a des droits et des devoirs au regard de son interlocuteur. Pour que le système d'alternance fonctionne, trois grands principes doivent être respectés :

1. les différents locuteurs doivent avoir la parole successivement.
2. une seule personne parle à la fois.
3. la parole occupe tout le temps (ou presque) la conversation.

Les analyses conversationnelles de C. Kerbrat-Orecchioni²⁹ mettent particulièrement en évidence le fonctionnement des « pauses inter-tours » et des « chevauchements de parole » ; la pause ayant à la fois une durée minimale, celle pour ne pas interrompre ou avoir le sentiment de l'avoir été ainsi qu'une durée maximale, afin de ne pas introduire un silence gênant. Selon l'auteure, l'une comme l'autre sont très variables et semblent expliquer, au moins en partie, des difficultés à communiquer en situation interculturelle. Certains se sentent donc interrompus par d'autres qui réagissent de manière plus vive. Aussi « le principe selon lequel toute rencontre doit obligatoirement être remplie par un flux continu de paroles est loin d'être universel. »³⁰. Les sociétés³¹ dont le langage laisse une part importante à l'implicite ont assurément un flux nettement moins fluide.

Quant aux salutations, elles sont aussi très réglementées. Pour en dégager les règles d'usage, il convient au locuteur de se poser de multiples questions : qui saluer et, le cas échéant, qui doit le faire en premier ? Où doit-on saluer ? A quelle distance ? De quelle manière ? Avec quelles formules ? Etc. Autant dire que c'est un rituel qui ne va pas de soi et qui peut donc produire des malentendus. Si par exemple les personnes de culture française s'entendent pour ajouter aux salutations une question sur la santé de leur interlocuteur, celles en provenance d'autres cultures, plus communautaires, telles que les togolaises, demanderont des nouvelles de la famille en général³². Dans les deux cas, il s'agit bien de

²⁹ Cf. C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales, op.cit.*, 1995.

³⁰ C. Kerbrat-Orecchioni, « Les cultures de la conversation », *Les Sciences Humaines, Le langage, Hors série n°27*, Décembre 1999-Janvier 2000.

³¹ C. Kerbrat-Orecchioni s'appuie beaucoup sur les travaux d'E .T Hall. Les sociétés auxquelles elle fait référence sont celles que Hall note comme ayant un langage pauvre car très implicite.

³² Nous avons été confrontée à cette situation et avons soulevé ce caractère déroutant ; la question étant au départ ressentie comme une indiscretion voire une intrusion.

rituels de salutations parce que ces questions n'attendent finalement peu voire pas de réponses, en tous cas rien de très formel. Dans les pays asiatiques, la chercheuse précise que les salutations s'accompagnent volontiers de questions sur la provenance (d'où viens-tu ? Où vas-tu ?) ou sur l'activité (que fais-tu ?) de son interlocuteur. Ces formules, cordiales, peuvent aussi être ambiguës. D'autant que la politesse est aussi soumise à des normes communicatives divergentes. L'hôte américain qui croit valoriser l'autonomie de son invité en lui disant « help yourself » peut tout aussi bien l'offenser si cet invité n'y lit que l'expression de la désinvolture³³.

Il s'agit donc bien de prendre garde aux variations issues de l'acte de communication. Ces variations ne sont pas que lexicales puisqu'elles s'immiscent dans la globalité du système communicationnel. La fonction de la pragmatique contrastive est justement de décrire ces variations provenant de la culture inconsciente. Pour ce faire, elle doit au préalable généraliser. Par la suite, en postulant une cohérence dans les faits observés, elle informe sur « l'ethos d'une communauté »³⁴. Autrement dit va être définie une « typologie des cultures considérées sous l'angle de leur comportement dans la communication. »³⁵

Aux Etats-Unis, parmi les recherches sur les systèmes de communication non-verbale, existent deux courants axés sur la communication corporelle : la kinésique et la proxémique.

2.3. La kinésique

La kinésique est définie, selon R. L. Birdwhistell, comme « l'étude des aspects communicatifs des mouvements corporels appris et structurés »³⁶ faisant ainsi référence au fameux code secret dont parle E. Sapir³⁷. Ces règles, à la fois implicites et connues, sont la manifestation que la gestualité relève d'une construction élaborée. Elles ont, pour R. L. Birdwhistell, une acception anthropologique parce qu'il les voit autant comme des régularités dans les comportements que comme une base théorique à l'organisation d'une culture donnée ; d'où sa remarque « être membre [d'une culture], c'est être prévisible. »³⁸

³³ Cf. C. Kerbrat-Orecchioni, « Les cultures de la conversation », *op.cit.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ R. L. Birdwhistell, cité in Y. Winkin, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, *op.cit.*, p.84.

³⁷ Cf. les travaux de E. Sapir, et notamment E. Sapir, *Anthropologie*, Paris, Editions de minuit, 1967.

³⁸ R. L. Birdwhistell, cité in Y. Winkin, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, *op.cit.*, p.84.

Sur le modèle linguistique³⁹, R. L. Birdwhistell développe la kinésique en l'articulant autour du kinème : « en se composant entre eux, les kinèmes donnent des kinémorphes ou kinémorphèmes, analogues aux morphèmes »⁴⁰. Par ce système, R. L. Birdwhistell souhaite montrer que des éléments, les kinèmes, en se combinant entre eux permettent d'aboutir à des « organisations significatives »⁴¹ de plus en plus complexes ; ce qu'il nomme les kinémorphes complexes. Il va alors décomposer le corps en huit sections : la tête, le cou, les épaules, les bras, les mains, les hanches, les jambes et les pieds. Dans chacune d'elles se trouvent des kinèmes : la position de la bouche par exemple peut donner lieu à différentes formes de sourire. Selon R. L. Birdwhistell lorsque les kinèmes se lient à d'autres en créant des kinémorphèmes, ils permettent de comprendre les gestes.

Les travaux de R. L. Birdwhistell ont été, à plusieurs reprises, remis en question⁴², notamment sur le fait que la kinésique ne peut s'aligner sur la linguistique. D'une part « les signaux que nous utilisons sont discontinus, ou discrets »⁴³ et d'autre part « il n'existe pas de réelle séparation entre les kinèmes et les kinémorphèmes »⁴⁴. Le signe est bien plus arbitraire que ne le sont les mots. Un même geste peut avoir des significations fort différentes, pour preuve « à peu près tous les messages peuvent être accompagnés d'un sourire, et toutes les émotions aussi, depuis l'annonce d'un décès jusqu'à une déclaration d'amour. »⁴⁵

Notre étude n'est ni sémiotique ni sémiologique. Mais la kinésique nous intéresse parce que, comme le langage, elle est un système de communication qu'il faut prendre en compte dans une étude de la communication. Les travaux de R. L. Birdwhistell ne laissent pas entendre que la culture est communication comme peut le dire E. T. Hall. Pourtant force est d'admettre que R. L. Birdwhistell n'éloigne jamais vraiment les notions de culture et de système communicatif. Selon lui le corps peut être analysé comme un discours mais cette analyse doit considérer le contexte pour en restituer le sens. « Toute communication s'inscrit dans un certain cadre culturel. »⁴⁶

³⁹ Le modèle linguistique s'appuie sur deux articulations : le phonème, unité phonique ou vocale et le morphème, plus petite unité significative.

⁴⁰ J. Corraze, *Les communications non-verbales*, op.cit., p.75.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Cf. P. Bouissac, *La mesure des gestes*, Paris, Mouton, 1973 ou encore A. T. Dittmann, « Review of Kinesics and context », *Psychiatry*, n°34, 1971, pp.334-342.

⁴³ J. Corraze, *Les communications non-verbales*, op.cit., p.76.

⁴⁴ M.-A. Descamps, *Le langage du corps et la communication corporelle*, Paris, PUF, 1989, p.173

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ M. Arino, *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.42.

2.4. La proxémique

La proxémique qualifie « l'ensemble des interactions et des théories concernant l'usage de l'espace par l'homme »⁴⁷. S'appuyant sur les recherches de F. Boas, E. Sapir et L. Bloomfield, E. T. Hall admet que les personnes de cultures différentes « habitent des mondes sensoriels différents. »⁴⁸ Donc l'espace, en plus de participer au système communicationnel, organise la vie de chacun.

Cette perception de l'espace est abordée chez E. T. Hall selon plusieurs niveaux : infraculturel (territorialité, espacement), préculturel (physiologique) et microculturel ; c'est sur celui-ci que nous allons porter notre attention.

Le niveau microculturel distingue trois types d'organisation de l'espace : l'organisation rigide, semi-rigide et informelle. L'espace à organisation rigide (ou fixe) caractérise l'aspect matériel tel que les bâtiments, les maisons et leur organisation qui donne des informations sur les « spécialisations fonctionnelles »⁴⁹. L'espace semi-rigide qualifie les lieux publics lesquels peuvent, selon leur nature, provoquer le cloisonnement ou au contraire le contact. Et enfin l'organisation informelle est celle qui nous intéresse précisément parce qu'elle porte sur les distances mises en œuvre, souvent inconsciemment, lors des contacts avec autrui. E. T. Hall et G. Trager étudient ces distances, notamment à partir de l'intensité de la voix. Aux extrémités se trouvent d'une part le chuchotement, espace de l'intime proche, et d'autre part le cri, espace de l'éloignement. Le système de classification proxémique s'appuie sur l'hypothèse que les sens sont les premiers outils à disposition pour différencier les distances.

Quatre types de distance sont établis⁵⁰ pour désigner les rapports inter-individuels et du même coup les espaces qui leur sont liés. Mais selon E. T. Hall, ces distances : intime (présence proche pouvant donner une vision déformée de l'autre), personnelle, sociale et publique (hors du cercle où l'individu est directement concerné), ne sont pas à généraliser à l'ensemble de la population humaine.

« La diversité de ces zones (en fait leur existence même) n'est apparue que lorsque les américains ont commencé à avoir des contacts suivis avec des peuples dont

⁴⁷ E.T. Hall, *La dimension cachée*, Paris, éditions du Seuil, 1971, p.129.

⁴⁸ *Idem*, p.15.

⁴⁹ *Idem*, p.133.

⁵⁰ Après une étude menée auprès d'un groupe adulte de femmes et d'hommes américains, de classe moyenne, à partir d'entretiens neutres et d'observations.

l'organisation sensorielle est différente : si bien qu'un élément défini comme intime dans une culture peut devenir personnel ou même public dans une autre. »⁵¹

En effet les cultures non occidentales ont des rapports inter-individuels qui peuvent être régentés par structure dualiste, familiale (comme en Espagne ou au Portugal) ou encore système de caste (en Inde par exemple).

E. T. Hall relève des changements de distance de la part des interlocuteurs en cours de conversation interculturelle. Ces changements sont générés par le fait que « les gens sont soit distants, soit pressants, dans leur manière d'utiliser l'espace »⁵². Or ces réactions de rapprochement ou de recul qui modifient du coup le schéma d'interaction sont précisément des illustrations de chocs culturels. Ce sont donc des éléments que nous prendrons en compte et sur lesquels nous reviendrons dans la partie méthodologique.

Même si les travaux sur les typologies sont remis en question, comme nous le développerons dans le chapitre suivant, il faut admettre que les recherches d'E. T. Hall sur la proxémique ont servi de référence à de nombreuses études en anthropologie de la communication. Tout d'abord, il faut rappeler que E. T. Hall s'intéresse à la culture dans le cadre de la communication non verbale. Plus précisément, il étudie ce qu'il nomme « la culture inconsciente », notamment à partir des concepts forts tels que le temps et l'espace. « Tout groupe humain a une spatialité et une temporalité, en d'autres termes encore, une territorialité et une segmentarité, dimensions de son histoire »⁵³, écrit M. Izard.

2.5. Le temps

« Le temps parle »⁵⁴ sont les premiers mots de l'ouvrage d'E. T. Hall. L'exemple du retard le manifeste en passant par différents degrés de « tolérance », des « vagues excuses »⁵⁵ jusqu'à la période « carrément insultante »⁵⁶. Les moments de la journée, le temps qu'il ne faut pas dépasser pour annuler une invitation ou au contraire celui qu'il faut respecter pour aborder une personne, etc. sont liés à ce qu'E. T. Hall appelle la structure informelle du système temps. « L'informel » est l'un des trois niveaux qui compose

⁵¹ E.T. Hall, *La dimension cachée*, op.cit., p.159.

⁵² E.T. Hall, *Le langage silencieux*, Paris, éditions du Seuil, 1984, p.206.

⁵³ M. Izard, « A propos de l'identité ethnique », dans C. Levi-Strauss, *L'identité*, Paris, P.U.F, 1995, p.305.

⁵⁴ E.T. Hall, *Le langage silencieux*, op.cit., p.18.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Idem*, p.19.

l'expérience humaine ; les deux autres étant le formel et le technique. Cette triade est centrale dans la théorie que propose l'anthropologue :

- Le formel : renvoie à l'injonction c'est-à-dire à ce qui ne peut pas être remis en question (exemple : on dit « des journaux » et non des « journals ») ;
- L'informel : s'appuie sur l'imitation, le modèle, la sélection des comportements adéquats (exemple : « tu comprendras quand tu seras plus grand ») ;
- Le technique : se transmet explicitement et s'appuie sur l'analyse. Il se différencie du formel par sa tonalité et sa tendance à expliquer (exemple : les mots qui se terminent par « al » s'écrivent « aux » au pluriel à l'exception de...).

En ce qui concerne le temps, cette division tripartite utilise le même vocabulaire ; ce qui complique la compréhension. En effet que ce soient les années, les heures ou les minutes, entre autres exemples, tous ces termes temporels sont utilisés dans les trois systèmes. Aussi « c'est uniquement en référence au contexte global que l'on peut savoir auquel des trois systèmes il est fait allusion. »⁵⁷ L'expression « cinq minutes » peut ainsi avoir différentes significations en fonction des trois niveaux évoqués.

Par ailleurs, E. T. Hall explique que selon les cultures, ces éléments sont appréhendés différemment justement parce qu'elles ne les situent pas au même niveau. Selon lui, en Occident l'accent est mis sur l'ordre (une semaine comprend sept jours qui se suivent de manière définie) et sur la durée. Dans les cultures non occidentales, comme pour les Hopis notamment, « le temps n'est pas une durée mais un ensemble de choses différentes. Il n'est ni fixé ni mesurable dans le sens où nous le concevons [...] pour chaque chose il y a un temps qui peut être altéré par les circonstances. »⁵⁸

Selon H. Shankar Prasad⁵⁹, même si nous pouvons avancer que la plupart des sociétés s'inquiètent pour l'avenir de l'humanité, toutes n'ont pas pour autant la même projection dans l'avenir et la même conception du temps. Et cette différence est à l'origine de nombreux malentendus interculturels. Par exemple, dans la tradition bouddhiste, le temps n'est que le fruit de l'imaginaire dans la mesure où l'humain n'a pas la capacité de connaître la réalité. En ce sens :

⁵⁷ *Idem*, p.165.

⁵⁸ *Idem*, p.170.

⁵⁹ Hari Shankar Prasad, cité in E. Sizoo, *Ce que les mots ne disent pas. Quelques pistes pour réduire les malentendus interculturels*, *op.cit.*

« le passé, le présent et le futur représentent trois états psychologiques d'une personne, c'est-à-dire, le souvenir, la perception et l'anticipation. Ce ne sont ni des caractéristiques du temps, ni des vérités par elles-mêmes. La sociologie de notre langage, qui comprend une structure temporelle, détermine notre modèle de pensée sur le temps et la temporalité [...] Le temps est extérieur au réseau spatio-causo-temporal, il est donc irréel même empiriquement. »⁶⁰

Donc dans cette conception, le temps n'est qu'une illusion ou une perception individuelle.

Dans de nombreuses cultures, chez les hindous, les peuples indigènes des Amériques, les chinois et les peuples africains, le temps est compris comme un élément cyclique. Que ce soit au niveau cosmique ou humain, les phénomènes sont récurrents car, constamment, ils se répètent. En ce sens le temps n'est jamais perdu comme il peut l'être dans la conception linéaire des sociétés industrialisées. Là le temps s'exprime par le progrès, la rentabilité et se manifeste sous forme de ligne chronologique orientée vers l'avenir.

Par conséquent la notion du temps n'est pas universelle. F. Jullien le montre également en s'appuyant particulièrement sur l'exemple de la Chine, et précisément sur la langue chinoise. Il explique que la notion de temps, elle-même, n'existe pas. La saison, la durée sont présentes mais « non la notion d'un temps homogène abstrait, détaché du cours des processus »⁶¹. Et comme dans de nombreuses langues, il n'y a pas de conjugaison des temps. Aussi ce n'est que sous l'influence de la pensée occidentale que la notion, comme d'autres, est née.

En voulant montrer le lien résistant entre le langage et les autres systèmes culturels que sont l'espace et le temps, E. T. Hall a mis en avant la singularité des modèles. Cette singularité va devoir être prise en compte dans une communication de nature interculturelle. L'anthropologue est un empiriste et sa méthode descriptive-comparative⁶². Aussi l'étude « des genèses historiques des cultures »⁶³, laquelle permettrait d'être davantage dans une

⁶⁰ *Idem*, p.40.

⁶¹ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Paris, éd.points, 2011, p.133.

⁶² La méthode descriptive-comparative « se contente de décrire les fonctionnements ou les productions des cultures dans divers domaines, en en dégagant les ressemblances et les différences », Cf. J. Demorgon, *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, 3^{ème} édition revue et augmentée, Paris, Economica, 2004, p.15.

⁶³ J. Demorgon, *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, *op.cit.*, p.17.

approche explicative, manque pour J. Demorgon. Toutefois force est d'admettre qu'E. T. Hall est un précurseur sur les conduites culturelles et, entre autres choses, il nous enseigne que :

« le fonctionnement antagoniste est indispensable à l'adaptation. Sans lui, elle ne pourrait produire la bonne réponse, celle qui est ajustée en fonction des exigences changeantes de chaque situation. »⁶⁴

Qu'il faille nécessairement s'adapter, de manière « antagoniste », à ses divers interlocuteurs au sein de toute communication paraît être un très bon aiguillon pour notre étude.

Pour conclure ce développement sur la communication, citons les propos de J.-M. Lorenzo : « communiquer c'est appréhender l'autre dans toutes ses dimensions ».⁶⁵ Il est donc essentiel de tenir compte des éléments singuliers du contexte sans lesquels le risque est de communiquer avec un imaginaire.

La communication dont il est question dans le cadre de la formation linguistique des migrants adultes est un message circulant entre « appartenances langagières » différentes. Cette interaction entre langues-cultures hétérogènes est ainsi nommée communication interculturelle comme nous allons l'expliquer tout au long de ce chapitre.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ J.-M. Lorenzo, « Immigrés dans l'entreprise », *op.cit.*, p.205.

Chapitre 2 : Communication interculturelle

Malgré toutes les définitions qui rappellent le caractère collectif de la culture (Camilleri, 1999 ; Clanet, 1993 ; Kluchkohn, 1961) il est indispensable d'y intégrer la part individuelle, pour ne pas glisser vers des malentendus et des interprétations réductrices. En somme la culture est tout à la fois collective et individuelle. Même E.T. Hall dans sa définition anthropologique, reconnaît qu'il s'agit « d'un système développé par l'être humain pour créer, émettre, conserver et traiter l'information, système qui le différencie des autres êtres vivants. »⁶⁶. D. Le Gal rappelle, à l'instar de ses prédécesseurs, l'importance de « considérer la personne »⁶⁷ : c'est la condition pour que la rencontre interculturelle ne devienne pas une rencontre entre systèmes culturels. Le locuteur n'est pas un représentant d'une culture nationale mais bel et bien une personne singulière qui va influencer sur les interactions en jeu. L'objectif, comme le précise M. Abdallah-Preteille, sera bien « d'apprendre la rencontre »⁶⁸ afin de reconnaître le sujet comme un universel-singulier.

1. Vers une conceptualisation de l'interculturel

Si nous reconnaissons que les découpages et les perceptions du monde varient selon les individus, qu'il y a des points communs au sein d'un groupe que l'on nomme culturel, nous admettons également que le recours au culturel doit être un point d'appui et non une fin en soi. C'est un moyen, non pas une grille de lecture et encore moins un mode d'emploi, lequel doit permettre de s'orienter vers la décentration. Pour reprendre M. Abdallah-Preteille et L. Porcher, le culturel n'a de sens que pour faire l'expérience de l'altérité. Tous deux proposent d'ailleurs de construire « une pragmatique de la culturalité »⁶⁹ c'est-à-dire une science qui va s'attarder sur le contexte et les mises en scène élaborées par les individus.

M. Abdallah-Preteille reconnaît s'inscrire dans la lignée de G. Devereux en préconisant la connaissance d'une « anthropologie génératrice, c'est-à-dire la connaissance des processus, des phénomènes culturels (acculturation, assimilation, résistance culturelle,

⁶⁶ E.T Hall cité dans L. Collès, « Pour une pédagogie des échanges », dans *SYNERGIES CHILI, Francophonie : des questions vives pour le présent*, Revue du GERFLINT, Délégation Wallonie-Bruxelles, 2007, pp. 91-110.

⁶⁷ D. Le Gal, « La dialogicité de la culture : élargissement du paradigme interculturel et transposition didactique », dans P. Blanchet, D. Coste (eds), *Regards critiques sur la notion d'« interulturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris, L'Harmattan, 2010, p.63.

⁶⁸ M. Abdallah-Preteille, *L'éducation interculturelle, op.cit.*, p.59.

⁶⁹ M. Abdallah-Preteille, L. Porcher, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.

identité culturelle...) dans leur valeur générique. »⁷⁰ Nous rejoignons cette pensée en admettant également que les connaissances culturelles, au sens anthropologique du terme, sont nécessaires mais non suffisantes. C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'il est essentiel de nous intéresser aux apports des anthropologues, notamment sur la communication. Mais nous savons aussi que nous devons relier ces savoirs à d'autres afin de privilégier l'altérité.

1.1. Du culturalisme vers la culturalité

Selon M. Abdallah-Pretceille, les usages du concept de culture sont problématiques parce qu'ils tendent à une homogénéisation voire même à une racialisation du concept. Cette déviance qu'elle qualifie de culturalisme permet de donner une logique culturelle à toute chose.

« Le culturalisme, par son accentuation systématique de la variable culturelle, débouche sur une forme de "scientisme culturel", une forme de dogmatisme, voire d'intégrisme, culturel qui nie la dimension universelle de tout individu. »⁷¹.

Par conséquent cette entrée dans la culture nierait le processus dynamique, métissé et complexe inhérent à toute rencontre avec un autre.

L'approche culturaliste peut amener à ne penser et comprendre les actes qu'au travers de causalités culturelles. Ainsi en excluant d'autres niveaux d'explication, tout aussi pertinents *a priori*, elle est forcément réductrice et réductionniste. Elle empêche de voir l'autre à la fois comme un être singulier et universel. Au-delà, en accentuant la variable culturelle, elle conduit à une forme de déresponsabilisation de l'individu, masqué sous le groupe.

Pourtant de nombreuses études⁷² démontrent que ces trente dernières années l'entrée culturaliste⁷³ reste privilégiée dans l'approche pédagogique. Ainsi les formateurs qui travaillent avec des migrants pensent montrer d'une part leur connaissance et reconnaissance de la culture de l'autre, et d'autre part le valoriser en évitant de l'assimiler. Mais « cette entrée éloigne des éléments qui peuvent relier les personnes en tant que sujets sociaux partageant le même espace géographique et culturel, l'ici-et-maintenant, France,

⁷⁰ M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit., p.76.

⁷¹ M. Abdallah-Pretceille, « De l'interculturel à un humanisme du divers », dans *Education permanente*, n°186, 2011, p.18.

⁷² Cf. notamment les travaux de M. Abdallah-Pretceille, M. De Ferrari ou encore F. Dervin.

⁷³ Ce type d'entrée n'est pas à confondre avec le courant culturaliste américain.

2011, espace de construction d'un avenir partagé »⁷⁴. D'après M. De Ferrari, par un recours systématique aux traits culturels, les formateurs lient constamment la personne avec son passé et son pays d'origine au lieu de l'amener dans « l'ici et maintenant », plus favorable à la rencontre.

1.2. Apparition de l'interculturel

Avec l'interculturel est introduit un nouveau regard sur les relations entre les cultures. La nouveauté se tient alors uniquement dans ce regard et non dans les relations entre individus de cultures différentes⁷⁵. Cette nouvelle attention va amener à penser « les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. »⁷⁶

Le terme « interculturel » fait son apparition, dans le domaine scolaire, en 1973⁷⁷ pour montrer que la différence ne constitue pas un obstacle. Il s'étendra par la suite dans les champs où la question migratoire pose problème. D'ailleurs il faut regretter cet amalgame systématique entre interculturel et immigration, lequel réduit considérablement l'analyse. Les abus sémantiques opérés par divers milieux sociaux et associatifs, s'appropriant le terme à leur profit, ont leur part de responsabilité dans le blocage théorique de la notion. Tous ces usages renvoyant à des orientations approximatives n'ont fait que discréditer le concept et empêcher la consolidation d'un point de vue épistémologique. Ajoutons d'une part l'insuffisance des travaux de recherche⁷⁸ portant véritablement sur la notion, et, d'autre part la méconnaissance des acteurs sur les travaux existant.

De manière générale, le terme subit des altérations, autant sémantiques qu'idéologiques. Sans cesse rattaché à la migration, il pâtit des mêmes débats terminologiques autour des notions telles que celle d'identité ou de culture. Au cœur de ces débats, nous dit M. Abadallah-Preteceille, l'action interculturelle serait une manière de résoudre les conflits. Mais « les actions globalisées sous le vocable interculturel comme réponses aux problèmes migratoires relèvent en ce sens, de l'idéologie [...] ou encore du syndrome de l'utopie. »⁷⁹. Parce qu'il induit la négociation, l'interculturel se présenterait

⁷⁴ M. De Ferrari « Une pédagogie de l'égalité. Entre nuance et complexité », *Education permanente*, n°186, 2011, p.115.

⁷⁵ Et si on voulait aller plus loin, concernant l'hétérogénéité culturelle, elle était sans doute bien plus grande au début du XXème avec la variété des langues régionales présentes dans l'hexagone.

⁷⁶ C. Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, op.cit., p.21.

⁷⁷ Les premiers accords sont passés avec le Portugal.

⁷⁸ Cela reprend ce que nous avons développé dans le cadre contextuel.

⁷⁹ M. Abdallah-Preteceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit., p.50.

comme une solution aux oppositions entre langues-cultures⁸⁰. C'est là faire preuve d'angélisme selon J. Demorgon⁸¹.

Au-delà de l'importance de l'idéologie, s'ajoute également la part non négligeable du militantisme. En effet le public migrant alimente d'un côté les discours misérabilistes, et de l'autre, ceux plus économiques dans lesquels ils sont les parfaits bouc-émissaires. Aussi nombreux sont ceux qui travaillent plus pour leur cause et revendication que pour apporter des réflexions au champ d'étude.

En termes de formation, c'est un public qui est souvent confondu avec le public en situation d'illettrisme. Aussi les propos les concernant sont proches. En effet l'analyse des discours sur l'illettrisme, effectuée dans un premier temps par les sociologues J.-F. Lae et P. Noisette, puis dans un second temps et de manière plus rigoureuse par B. Lahire, met en avant l'effet pervers de l'action sociale⁸².

M. Wieviorka⁸³, et plus récemment R. Bertrand,⁸⁴ ont démontré l'économie de la gestion de la question sociale. Sous chaque mouvement culturel, se cache en fait une cause sociale. C'est ainsi que R. Bertrand avait remis en question les débats sur la fracture coloniale et les prétendues demandes de reconnaissance identitaire. Il n'y voyait qu'un moyen mis en place par l'Etat pour éluder la vraie question qui était assurément sociale. Pour sa part, M. Wieviorka affirme que les revendications récentes de reconnaissance d'identité culturelle sont issues des personnes dont les identités ne sont pas reconnues socialement. De manière générale, selon lui, ces poussées viendraient d'une crise passagère de modernité et d'un ralentissement de la croissance (augmentation du chômage par exemple). Que ce soient avec le public migrant ou le public en situation d'illettrisme, l'angle culturel prend l'avantage sur les angles économique, social ou politique.

Quant à la dérive culturaliste, elle nuit évidemment à l'évolution du paradigme dans la mesure où la culture semble être à la base de toute chose et explication, comme si elle était un élément figé. Or la culture, par essence, est fondamentalement labile et évolutive.

⁸⁰ M. De Carlo, *L'interculturel*, Paris, Clé international, 1998, p.40.

⁸¹ Cf. J. Demorgon, *Critique de l'interculturel*, Anthropos, 1996, p.197.

⁸² Cf. B. Lahire, *L'invention de l'« illettrisme »*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La découverte, 1999.

⁸³ M. Wieviorka, *La différence*, Paris, Balland, 2001.

⁸⁴ R. Bertrand, *Mémoire d'empire. La controverse autour du « fait colonial »*, éditions du Croquant, 2006.

L'interculturel souffre donc d'un cadre conceptuel encore fragile. Encore aujourd'hui de nombreux chercheurs et formateurs ont tendance à se référer à des propos simplistes et réducteurs afin de proposer des « typologies et des classifications d'altérité »⁸⁵. Celles-là se fondent inévitablement sur une logique existante entre l'individu et son pays d'origine. Or les conclusions issues des recherches menées en 1984⁸⁶ laissaient entendre ce besoin d'incertitude auquel est soumise implicitement la notion d'interculturel. Cette incertitude vient contrarier le caractère d'immutabilité de la culture, en tant que notion inhérente à l'interculturel. En effet la culture renvoie à la stabilité où l'interculturel ne se vit que dans la mouvance.

1.3. Des malentendus interculturels

Ce serait donc ce terme de culture ou plutôt de culturel qui renforcerait la différence par son incapacité à envisager le divers ; d'où sa déviance s'exprimant par le culturalisme que M. Abdallah-Preteille définit aussi comme « une prétention à la connaissance d'autrui par le biais de la connaissance de sa culture considérée alors comme un objet figé »⁸⁷. Le culturalisme est une forme d'essentialisme. Il tend à réduire un individu ou un groupe à des représentations. Pour autant il paraît bien difficile d'envisager l'interculturel sans culture. Il s'agira plutôt de laisser une place à l'imprévu, à l'irrationnel.

Alors la question demeure : comment favoriser la rencontre en reconnaissant à la fois l'autre dans son identité collective et individuelle ? En somme si des typologies sur la culture servent de références et de points d'appui, ceci est incontestable, elles permettent de comprendre la culture et non la culturalité c'est-à-dire le caractère instable et évolutif dont l'individu va s'imprégner.

De par son expérience dans le champ de la didactique du FLE, M. Abdallah-Preteille a été confrontée avec diverses formes de l'altérité. Cette confrontation l'a amenée, par nécessité, à construire le paradigme interculturel. Ses multiples travaux et recherches lui permettent aujourd'hui d'affirmer que les usages du concept de culture sont problématiques parce qu'ils nient le caractère dynamique et forcément évolutif de la culture. Au-delà de la proposition de la notion de culturalité, la chercheuse suggère de s'attacher à construire « un

⁸⁵ Cf. J. Baudrillard et M. Guillaume cités dans « Rencontres interculturelles et formation », *Education permanente*, n°186, 2011, p.6.

⁸⁶ Cf. « Les transferts de connaissance. Vers une pédagogie interculturelle ? », *Education permanente*, n°75, 1984. B. Lorreyte portait déjà un regard critique sur la notion qu'il estimait manquer de rigueur.

⁸⁷ M. Abdallah-Preteille, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003.

humanisme du divers »⁸⁸. Celui-ci permettra véritablement selon elle de développer une « philosophie éthique objectivée »⁸⁹ nécessaire certes à l'intégration mais aussi plus généralement au « vouloir-vivre-ensemble »⁹⁰. Cela obligera au préalable à s'accorder sur des valeurs communes pour fonder un projet qui rassemble chacun des membres de la société.

Pour F. Dervin⁹¹, il faut aussi être vigilant à ne pas tomber facilement dans le culturalisme. Dans le domaine de la didactique des langues ou de l'interculturel, il admet que c'est un risque fréquent. Ce culturalisme se manifeste par des théories « toutes faites » sur la culture de l'Autre et nie, ce que F. Dervin nomme « les stratégies plurielles. »⁹² Aussi le chercheur propose de renouveler l'interculturel et pour ce faire, il s'emploie à déconstruire un ensemble de malentendus autour de la notion.

Le premier est issu de la dépendance aux images.

« Il est vrai que dans notre monde de l'image, sous toutes ses formes, ce monde où trop souvent nous croyons connaître ceux dont nous reconnaissons seulement l'image, le risque est grand d'une dissolution de la personne dans l'image de l'autre. »⁹³

Or ce monde de l'image, d'une part banalise l'altérité et d'autre part l'ethnicise par des pratiques de mise en scène. Et l'éducation n'est en rien prémunie contre ces images qui contribuent à une « diversité de façade »⁹⁴, c'est-à-dire une diversité qui ne s'exprime que par une représentation de l'Autre à travers une spécificité supposée. D'ailleurs de nombreuses études sur l'apprentissage des langues⁹⁵ mettent en avant le caractère ethnocentrique des manuels scolaires à travers des images stéréotypées. Par exemple ils donnent à voir une image type de l'étudiant asiatique, quelle que soit son origine, comme respectueux de l'autorité et manquant de sens critique. Ces images figées auront nécessairement des impacts sur la diffusion qui en découlera. C'est en ce sens que

⁸⁸ M. Abdallah-Preteceille, « Pour un humanisme du divers », *VST-Vie sociale et traitements*, 2005/3, N°87, pp.34-41.

⁸⁹ *Idem*, p.40.

⁹⁰ *Idem*, p.38.

⁹¹ F. Dervin, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en Education*, n°9, 2010.

⁹² F. Dervin, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *op.cit.*, p.32.

⁹³ M. Augé, cité in F. Dervin, *Impostures interculturelles*, Paris, L'Harmattan, 2011, p.25.

⁹⁴ F. Dervin, *Impostures interculturelles*, *op.cit.*, p.26.

⁹⁵ Cf. par exemple les travaux de G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993 ; ou encore N. Auger, *Construction de l'interculturel dans les manuels scolaires*, Fernelmont, E.M.E, 2007.

F. Dervin interroge le rôle de l'éducation : ne devrait-elle pas être celle qui forme les apprenants à regarder, justement, de façon critique ces images ?

Le second malentendu provient des « concepts galvaudés »⁹⁶ définissant par-là les limites des concepts essentialistes. Autour de l'interculturel, trois sont régulièrement présents : la globalisation, la culture et l'identité ; ils demanderaient à être redéfinis.

La globalisation ne doit plus être vue ni comme « une homogénéisation culturelle du monde » ni comme un « mouvement de l'Occident vers les pays du Sud »⁹⁷. Au terme culture, il serait préférable de lui substituer, sous les conseils de M. Abdallah-Preteceille, celui de culturalité qui considère l'évolution constante du concept. La culture est un concept à la fois vague et réducteur. Et quant à l'identité, elle change également continuellement, en fonction du contexte et de l'interlocuteur. Aussi l'appellation identification serait plus adaptée à l'expression de l'adaptation du soi.

Par interculturel, F. Dervin définit la rencontre où nous acceptons que « nous sommes autant différents que similaires de l'autre mais aussi du Même⁹⁸ »⁹⁹. Son renouvellement passe donc nécessairement par des pistes pour comprendre Soi et l'Autre dans la diversité. Plus explicitement il s'agit surtout de parvenir à déjouer les stratégies employées pour masquer la complexité du divers. Il suggère ainsi deux modèles de compétences interculturelles : le modèle de Hollyday, Hyde et Kullman et le modèle de compétences "protéophiliques".

Le premier donne des objectifs précis sur trois notions fondamentales : l'identité, l'altérisation et la représentation. Chacun d'eux tend à envisager constamment l'Autre dans sa complexité et à se détacher de toutes formes de prêt-à-penser en ayant bien conscience de l'influence des représentations sociales.

F. Dervin, reconnaissant le caractère idéaliste de ces suggestions, propose un second modèle¹⁰⁰ pour apprécier la diversité (*i.e* protéophilique) dans sa plénitude. Axé davantage sur une approche réflexive, ce modèle veut amener les étudiants à une mise en garde face au culturalisme en général, que ce soit dans les actes comme dans les discours. Eviter les faux-semblants et les contradictions semble être essentiels à la construction du Soi

⁹⁶ F. Dervin, *Impostures interculturelles*, *op.cit.*, p.27.

⁹⁷ *Idem*, p.28.

⁹⁸ Le même désigne celui qui provient du même espace-temps.

⁹⁹ F. Dervin, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *op.cit.* p.35.

¹⁰⁰ Le modèle protéophilique est le sujet d'un module portant sur les regards croisés franco-finlandais, proposé aux étudiants inscrits en L1 et L2 à l'Université de Turku.

mais aussi de l'Autre. De manière générale, il en conclut que pour renouveler l'interculturel, il faut d'une part chercher constamment la diversité même dans ce qui est dit homogène, et d'autre part considérer l'altérité.

Pour C. Clanet qui accorde une grande importance à la notion de réciprocité, l'interculturel est avant tout un processus dans lequel vont se produire premièrement des interactions et des interrelations suite au contact entre des cultures différentes et deuxièmement des changements.

En fait, l'interculturel se définit plus comme un type de discours, un mode d'interrogation que comme une méthode. Il trouve ses sources dans la philosophie ; ce qui justifie aussi qu'elle soit un point d'entrée de notre étude. En effet le sujet est au centre des considérations puisque ses stratégies, ses mises en scène, ses appropriations de la culture, bien souvent inconscientes, seront à analyser. Cette priorité accordée au sujet, nous dit M. Abdallah-Pretceille, n'est pas à entendre comme une activation de l'individualisme ou du subjectivisme. Au contraire il s'agit de voir l'individu comme acteur et producteur de la culture. D'ailleurs c'est la place donnée au sujet individuel qui a donné sa faveur en France au modèle interculturel et non au modèle multiculturel.

1.4. Multiculturalisme et interculturalité

Rappelons qu'il existe deux grands modèles qui permettent de gérer la diversité culturelle : le multiculturalisme et l'interculturalité. Le modèle multiculturel de type anglo-saxon offre à l'individu la possibilité de choisir son appartenance communautaire et le modèle interculturel de nature francophone, reste encore informel mais propose toutefois des alternatives face à l'approche multiculturelle.

Le premier met l'accent sur la reconnaissance de la différence culturelle au sein d'un groupe. Autrement dit dans ce modèle, l'identité groupale domine. Au sein de ce groupe, l'identité semble la norme ainsi que le partage de valeurs communes. Pour reprendre M. Abdallah-Pretceille¹⁰¹, il s'agit d'un modèle « additif de la différence ». Or la seule juxtaposition n'est pas sans danger. Premièrement une simple cohabitation sans jamais remettre en question l'inégalité potentielle inhérente à chaque groupe entraîne nécessairement du rejet ou de l'exclusion. Deuxièmement l'homogénéité du groupe n'est forcément qu'apparente puisque chaque individu est de nature plurielle. Dernièrement la survalorisation d'une dimension dans la diversité conduit à des scientismes et donc à des explications déterministes qui sont à évincer.

¹⁰¹ M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit., 2004.

Cela sous-entend donc que l'option du multiculturalisme nécessite de considérer la dérive communautariste, avec des appuis juridiques¹⁰², et donc des droits aux minorités, ainsi que la mise en place de ce que M. Abdallah-Pretceille appelle « la spatialisation des différences »¹⁰³. Dans cette approche, c'est dans l'espace public que l'expression des différences est la plus adaptée en vue de leur reconnaissance.

Même s'il faut lui reconnaître les efforts déployés, en matière éducative par exemple, pour gérer la diversité ethnique et culturelle¹⁰⁴, le multiculturalisme est régulièrement remis en question pour toutes les raisons que l'on a évoquées précédemment. Il semblerait notamment qu'il soit resté inefficace pour résoudre les conflits entre groupes différents et donc pour favoriser la cohésion sociale.

L'approche interculturelle, quant à elle, s'appuie sur une construction interactive où le sujet prime et non ses composantes culturelles. La compétence interculturelle ne vise pas tant à travailler sur la culture que sur la rencontre, vue comme un élément fondamental dans le rapport à l'Autre quel qu'il soit. D'ailleurs J. Demorgon¹⁰⁵ préfère parler de « relations interculturelles » ou « d'interculturalisation », plus à même selon lui d'exprimer le caractère interactionnel inhérent à toute rencontre.

Et « si le pluri-, le multiculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective »¹⁰⁶. Donc seule l'analyse de l'objet, et non l'objet lui-même, peut prétendre au qualificatif interculturel. Aussi parler de société interculturelle, par exemple, est un glissement sémantique s'il s'agit là d'un simple état de fait. L'expression n'est valable qu'à partir du moment où une étude approfondie est menée et qu'elle conduise au caractère interculturel de la société analysée.

En France le choix de l'interculturel, préféré donc au multiculturalisme, s'explique, aussi évidemment, par l'histoire singulière du pays, marquée par la philosophie des lumières autant que par la mise en place de l'Etat-Nation.

Cette distinction faite, précisons également que c'est dans son intention ontologique que l'interculturel est proche de la philosophie. En effet, afin de se défaire de toute causalité

¹⁰² La France reconnaît des droits aux individus et aux citoyens, non aux minorités.

¹⁰³ M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit., p.28.

¹⁰⁴ Selon les auteurs ayant travaillé sur l'éducation multiculturelle aux Etats-Unis, notamment J. A. Banks, C. Sleeter et P. Mc Laren, le groupe ethnique est une forme spécifique du groupe culturel.

¹⁰⁵ Cf. J. Demorgon, *Critique de l'interculturel*, op.cit., 1996.

¹⁰⁶ M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit., p.49.

culturelle, il faudra toujours appréhender la culture comme « un vécu dont il s'agit de reconstruire le sens. L'interculturel implique donc une recherche du noyau de sens. »¹⁰⁷ Ce sens ne pourra se construire qu'en inscrivant l'individu dans un système interactionniste influant sur les rapports d'altérité ; d'où l'importance de se pencher sur les dynamiques en jeu. Pour le dire de manière concise, « c'est la relation à l'Autre qui prime, et non pas sa culture. »¹⁰⁸

B. Lahire¹⁰⁹ propose de penser constamment les individus comme des mélanges, des combinaisons, en somme des hétérogénéités en puissance. Pour ces raisons, il ne faut jamais perdre de vue la part du divers, de la pluralité sous l'homogénéité apparente. Il ajoute même qu'il convient d'être très vigilant face à ce qu'il nomme le réalisme de la cohérence parce qu'

«il suffit de changer de point de vue de connaissance, et notamment de faire varier la focale de l'objectif, pour voir que ce qui paraissait cohérent et très homogène peut être décrit comme une réalité extrêmement différenciée, constituée d'éléments hétérogènes et parfois même contradictoires. »¹¹⁰

B. Lahire admet que l'interculturalité est un paradigme acceptable s'il permet, justement, d'étudier les déséquilibres, les refoulements intrinsèques au contact interculturel ; il le sera d'autant plus si ces apports peuvent être théorisés. Le sociologue préfère parler de contact plutôt que de rencontre, dans la mesure où celle-ci suppose des échanges égaux et respectueux. Or dans la réalité dit-il, il s'agit plus régulièrement de rapports entre dominants et dominés.

Si on se réfère à la définition de R. Boudon, il est tout à fait possible de qualifier l'interculturel de paradigme parce qu'il peut être défini à partir « d'un ensemble de propositions formant une base d'accord à partir de laquelle se développe une tradition de recherche. »¹¹¹ Ce paradigme nous intéresse particulièrement dans la mesure où il est à la croisée de la théorie et la pratique. Or dans le champ de la formation, il est nécessaire de montrer la complémentarité, et par là-même, de se défaire de cette vieille dichotomie entre savoir pratique et savoir théorique.

¹⁰⁷ *Idem*, p.56.

¹⁰⁸ *Idem*, p.59.

¹⁰⁹ B. Lahire « Individus, (inter)cultures et politiques », *Education permanente*, n°186, 2011, pp.21-31

¹¹⁰ *Idem*, p.24.

¹¹¹ R. Boudon cité dans M. Abdallah-Preteceille, *L'éducation interculturelle*, *op.cit.*, p.53.

Il nous semblait important de relever que beaucoup d'études dites interculturelles s'intéressent à la comparaison de groupes, ou d'individus, de cultures différentes mais « sans que ces groupes soient effectivement en contact »¹¹². Or dans notre étude le contact est justement la porte d'entrée.

1.5. Les compétences interculturelles

Après les ELCO, les enseignements des langues et des cultures régionales font leur apparition dans l'enseignement primaire en 1975. En 1992, l'interculturel et le plurilinguisme vont être clairement énoncés dans la Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires¹¹³. La recrudescence des deux termes dans la Charte Européenne s'explique certainement par « l'internationalisation du quotidien, la construction de l'Europe, les mouvements migratoires et de réfugiés, la régionalisation, les programmes européens »¹¹⁴.

Dans les années soixante, le programme nommé *Langues vivantes* se présente comme un objectif fondamental de la Convention culturelle du Conseil de l'Europe. Il se compose de trois projets qui abordent tous la communication et la compréhension autant européennes qu'internationales. Un « niveau seuil » a alors été défini afin de préciser « les connaissances et les aptitudes nécessaires pour communiquer à l'étranger dans les situations quotidiennes. »¹¹⁵

A partir de 1986, sous l'impulsion de L. Porcher, l'interculturel intègre l'apprentissage du FLE. Petit à petit, les compétences linguistiques, dans une atmosphère où le plurilinguisme devient un critère de sélection, s'élargissent aux compétences culturelles :

« *apprendre une langue, c'est être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation).* »¹¹⁶

Si apprendre une langue impose de connaître l'environnement culturel, alors la question d'élaborer une grille de besoins culturels, comme il existe une grille de besoins

¹¹² M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit., p.54.

¹¹³ Conseil de l'Europe, 1992.

¹¹⁴ M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit., p.95.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ M. Abdallah-Pretceille citée dans M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit., 2004, p.97.

langagiers, se pose. Mais quelles connaissances sont indispensables pour la communication ? Ce type d'interrogation implique le risque de sombrer dans la catégorisation ou pire dans la « racialisation de la culture »¹¹⁷. Tout discours sur la différence peut brusquement dévier vers une radicalisation de cette différence. De même, toute catégorisation groupale induit une frontière et donc peut rapidement stigmatiser, voire rejeter et exclure. Pour M. Abdallah-Preteceille, les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), par exemple, ne sont que des formes dérivées de ce type de pratiques. Par conséquent, au lieu de favoriser l'échange, on l'altère en introduisant une multitude de stéréotypes et de préjugés.

Selon M. Byram¹¹⁸, la compétence interculturelle se manifeste dans la compréhension des comportements et des faits culturels. Cette compétence devrait être mise en œuvre dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En tout cas dit M. Byram, elle est désormais rattachée aux réflexions sur les contextes sociaux et politiques. Divers travaux tendent à redéfinir les finalités de l'enseignement des langues : acquérir une meilleure perception de sa culture et de celles des autres (Kramsch), renforcer l'idée d'intégration européenne (Zarate), éduquer aux droits de l'homme (Starkey), éduquer à la citoyenneté démocratique (Guilherme).

Désormais les travaux s'intéressent beaucoup à la compétence plurilingue¹¹⁹ et pluriculturelle. Celle-ci est abordée comme

*« une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »*¹²⁰

Autrement dit la compétence plurilingue et pluriculturelle est une compétence à part entière et non une somme de plusieurs compétences. L'individu plurilingue a la capacité de passer d'une langue à une autre tout en connaissant les effets que l'alternance génère¹²¹.

¹¹⁷M. Abdallah-Preteceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, P.U.S, 1986.

¹¹⁸ M. Byram, « La compétence interculturelle », *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Les Archives contemporaines, 2011, pp. 253-261.

¹¹⁹ Le plurilinguisme remplace le multilinguisme parce que l'accent porte sur l'individu comme locuteur et acteur du contact, et non plus sur l'étude du contact social proprement dite.

¹²⁰ D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Compétences plurilingues et pluriculturelles. Vers un cadre Européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, p.12.

¹²¹ C. Hélot, « Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire », dans C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer [et.al], *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Berlin, Peter Lang, 2006, p. 195.

Cette compétence est naturellement déséquilibrée¹²² puisque la maîtrise des différentes langues n'est pas uniforme.

Dans notre étude sur l'enseignement-apprentissage de la langue française, nous considérons que les migrants apprenants sont concernés par ce type de compétence. En effet dans le cadre des séances de formation, ils sont forcément en contact avec des langues-cultures. En ce sens les apprenants font constamment des expériences d'interactions. Leurs appartenances à diverses communautés de pratique sont de ce fait à appréhender dans l'échange, jamais dans le cloisonnement ; peu importe qu'elles suscitent des convergences ou des divergences. Nous sommes là véritablement dans le sens complexe de l'interculturel, ou pour reprendre J. Demorgon, de l'interculturalisation.

2. Obstacles à la rencontre interculturelle

Les recherches interculturelles, celles qui étudient les processus de contact, d'interaction et de communication entre individus issus d'enracinements différents ont toujours démontré la présence de filtres, préjugés, stéréotypes faisant obstacle à la compréhension. Les préjugés et stéréotypes donnent de la stabilité à un monde instable et changeant et des repères dans un monde d'inconnus. L'Autre, et l'étranger particulièrement, est alors perçu à partir d'images préconstruites, des modèles de prêt-à-penser immédiatement disponibles auxquels on se réfère en situation de tension comme pour la justifier voire la légitimer.

2.1. Préjugés et stéréotypes

Ce n'est qu'au début du 20^e siècle que le terme stéréotype fait son apparition. Avant la répétition de mêmes formules, le cliché ou le lieu commun, n'est absolument pas péjoratif. Au contraire ce type de répétition manifeste le maintien de la hiérarchie des styles. Progressivement les lieux communs ne vont plus désigner les sources communes de raisonnement mais des idées devenues justement « trop communes ».

Désormais le stéréotype définit un processus de catégorisation et de généralisation : « comment en effet examiner chaque être, chaque objet dans sa spécificité propre et en

¹²² Cf. D. Coste, « La notion de compétence plurilingue » dans *Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Paris, Ministère de la Jeunesse de l'Éducation et de la Recherche, DES. Disponible sur www.eduscol.education.fr/D0033/langviv-act10.htm, consulté le 17/11/2012.

détail, sans le ramener à un type ou une généralité ? »¹²³. C'est donc pour combler un manque et pour nourrir l'imaginaire social que l'on a recours au stéréotype. Selon la définition de M. Jahoda, « un stéréotype est une croyance qui ne se donne pas comme une hypothèse confirmée par des preuves mais est plutôt considérée, entièrement ou partiellement à tort, comme un fait établi. »¹²⁴ Cette croyance va relever d'une habitude dans la manière d'appréhender une personne, un groupe ou une chose. Les images préconçues tendent ainsi à déformer le réel et peuvent par suite générer des préjugés.

Si le stéréotype est une croyance c'est-à-dire une représentation sur un individu ou un groupe, alors le préjugé est une attitude envers cet individu ou les membres du groupe. Par attitude il s'agit d'entendre une position tendant à régler des conduites. En fait « un rejet *a priori* »¹²⁵ va se mettre en œuvre et trouver des justifications à l'aide des stéréotypes. Les auteurs insistent sur le fait que les stéréotypes peuvent se propager en dehors de toute base objective parce qu'ils sont le fait d'un apprentissage social. L'observation directe ne nous permet pas de nous en défaire dans la mesure où « nous voyons ce que notre culture a au préalable défini pour nous »¹²⁶ »¹²⁷.

Si aujourd'hui la question ne porte plus sur la véracité des stéréotypes, elle est surtout axée sur leur rôle. Ce rôle va se jouer en grande partie sur le plan social, et notamment au niveau des interactions et de l'identité sociale. Selon M. Sherif¹²⁸, il ne suffit pas de mettre en contact des groupes ayant des stéréotypes pour qu'après confrontation, ils prennent conscience que la réalité est différente. Il faut avant tout modifier les données de base ; ce que nous appelons la déconstruction.

Cette marque solide qu'est le stéréotype est le signe d'un besoin de représentations toutes prêtes pour entrer en contact avec l'Autre. « Le stéréotype n'est pas un concept théorique absolu et éternel mais une notion issue de l'époque moderne et bien faite pour la

¹²³ R. Amossy, A. Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris, Nathan, 1997, p.30.

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ *Idem*, p.36.

¹²⁶ Une expérience a été menée en classe à partir de l'observation d'une photo représentant une belle et grande maison. Après le retrait de la photo, les enfants sont interrogés sur ce que fait la « dame noire dans la maison », la majorité des enfants répondent qu'elle fait le ménage. Or il n'y a pas de dame noire sur la photo.

¹²⁷ R. Amossy, A. Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société, op.cit.*, p.37.

¹²⁸ Cf. M. Sherif, C. W. Sherif, *Social Psychology*, New York, Harper-Inter, 1969.

servir. »¹²⁹ Bien qu'ils soient « normaux » et universels, les stéréotypes n'en sont pas moins dangereux car ils produisent des attitudes égocentriques.

« Ne pas voir les particularités d'autrui autorise à l'assimiler à soi, à le rendre semblable à soi en faisant comme s'il était possible de comprendre cet autrui, de le juger et l'évaluer, de prévoir ses réactions à partir de la grille de lecture du réel que l'on s'applique à soi-même. Cette stratégie égocentrée permet de faire l'économie du changement des schémas d'interprétation familiers. Appliquée à l'étranger, cette conduite occultant les spécificités devient de l'ethnocentrisme. Elle conduit le sujet à communiquer avec un Autre falsifié, un sujet imaginaire, plus ou moins "écarté" du sujet réel dont l'existence est niée, et c'est un premier degré de nuisance à l'égard d'autrui. »¹³⁰

L'ethnocentrisme a deux variantes : celle qui se manifeste par une survalorisation de la différence, par un ailleurs idéalisé; il s'agit de l'exotisme. Et celle, à l'opposé, qui se manifeste par une minimisation de la différence, une recherche de la moindre mêmeté, il s'agit de la négation. Nous en reparlerons ci-après. Ces attitudes, dans tous les cas, renvoient à une image fictive de l'Autre et donc en quelque sorte, indigne de son altérité car la personne n'est pas respectée pour ce qu'elle est réellement.

Ce qui peut sembler à première vue déconcertant est que ces obstacles semblent se maintenir même lorsque les personnes cherchent à connaître la culture de l'Autre. Bien qu'elles soient tournées vers l'Autre, qu'elles s'interrogent sur ses valeurs, ses normes, ses croyances et ses modèles, ces personnes demeurent aussi dans l'ethnocentrisme nous dit M. Cohen-Emerique¹³¹ parce qu'elles n'ont qu'une vision unidimensionnelle de la situation. Autrement dit s'intéresser uniquement à l'Autre est donc davantage de l'ethnocentrisme que de l'altruisme car notre propre identité socioculturelle est le principal obstacle à l'ouverture à l'altérité.

2.2. Méconnaissance et reconnaissance

En formation interculturelle, ces nombreuses difficultés que nous venons de mentionner nuisent directement à l'échange, d'abord communicationnel mais plus largement,

¹²⁹ R. Amossy, « La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine », *Littérature*, 73, 1989, p.50.

¹³⁰ G. Vinsonneau, *L'identité culturelle*, Paris, A. Colin, 2002, p. 69.

¹³¹ Cf. M. Cohen-Emerique « Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide », dans *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, sous la dir. C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, *op.cit.*

humain. Constamment le cognitif et l'affectif se lient et influencent ainsi les représentations en jeu. La conjonction de ces deux registres agit sur la formation et « le parcours de la reconnaissance »¹³² qui en découle.

Selon P. Ricoeur, reconnaître c'est à la fois identifier, se reconnaître soi-même et être reconnu par un autre. Toutefois il précise que rencontrer l'autre, c'est avant tout l'identifier. Aussi la reconnaissance n'est pas l'élément central. « La méprise peut être dans le regard porté qui ne voit pas ou qui voit mal, et on ne peut la confondre avec le mépris qui réside dans la valeur négative attribuée à l'autre. »¹³³ C. Debon en déduit, sous l'influence de P. Ricoeur, que c'est vraisemblablement une méconnaissance plutôt qu'un rejet de l'autre qui est à l'origine des difficultés communicationnelles en situation interculturelle. Et comme « la méconnaissance est incorporée à la dynamique de la reconnaissance »¹³⁴ cela engendre inévitablement la mise en place de stéréotypes et subséquemment des malentendus. Prendre conscience de cet état de fait éviterait des tensions et améliorerait par suite la rencontre.

Et au-delà comme chacun est en quelque sorte tributaire du regard de l'autre, si ce regard est biaisé, l'autre aura une image de lui-même dévalorisée et une faible confiance en lui. Assurément cela aura des effets sur son apprentissage. De nombreuses recherches en pédagogie, notamment les travaux de D. Martinot¹³⁵ ont mis en avant l'importance de l'estime de soi dans la réussite éducative. Si les formateurs, inconsciemment, par des représentations erronées sur l'autre, suscitent des sentiments négatifs chez les stagiaires, l'apprentissage de ces derniers en sera affecté.

En écho aux travaux de F. Dervin¹³⁶ ou à ceux de M. Abdallah-Preteille, nous rappelons la nécessité de voir l'autre comme un être complexe, aux identités plurielles. Sinon trois grands types de risque peuvent se produire selon C. Debon. Le premier s'exprimera par le désengagement dans la rencontre par peur de se perdre soi-même. Le second ramènera la rencontre à un aspect uniquement utilitaire. Et le dernier poussera au rejet de l'autre.

¹³² C. Debon, « La formation interculturelle mise au travail de la reconnaissance », *Education permanente*, n°186, 2011, p.93.

¹³³ A. Caillé cité dans C. Debon, « La formation interculturelle mise au travail de la reconnaissance », *op.cit.*, p.93.

¹³⁴ P. Ricoeur cité dans C. Debon, « La formation interculturelle mise au travail de la reconnaissance », *op.cit.*, p.93.

¹³⁵ D. Martinot, *Le soi. Les approches psychosociales*, Grenoble, P.U.G, 1999.

¹³⁶ Cf. notamment F. Dervin, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *op.cit.*

En joignant les conclusions des différents travaux, F. Dervin et M.-J. Barbot¹³⁷ reconnaissent, quant à eux, cinq types de situation de ce qu'ils qualifient de « non-rencontre » c'est-à-dire ces situations où l'autre est aliéné :

1. « l'absent présent » : l'étranger est là mais on ne le voit pas ;
2. « l'anéantissement » : l'autre est nié car il est menaçant ;
3. « la rencontre vampire » : dans ce cas l'étranger est dépendant et en état de soumission ;
4. « la pseudo-rencontre » : chacun est réduit à des traits culturels et lu à l'aide d'une grille de lecture préétablie ;
5. la rencontre introuvable : elle laisse place aux fantasmes et aux illusions de part et d'autre.

2.3. Ecarts de compréhension

Dans une situation d'interaction interculturelle, « il existe des difficultés de compréhension entre les membres de différents groupes culturels »¹³⁸. En s'appuyant sur l'image du pont comme moyen pour faciliter la rencontre entre deux cultures, ou même deux personnes, l'auteur insiste sur la nécessité pour les personnes de « bouger ». En effet parce que la communication est autre chose qu'un échange de messages ou qu'un simple décodage, la personne devra s'engager dans l'acte pour espérer comprendre. Une langue n'est jamais le code d'une autre.

« La communication ne passe pas par un tuyau qui traverserait l'espace vide [...] par lequel on enverrait des messages codés qui seraient décodés à l'autre bout du tuyau par une personne qui ne bougerait pas. Cette image est trop simpliste. »¹³⁹

Ces écarts de compréhension dont fait mention M. Byram, sont en fait inhérents à tout échange linguistique. Mais ils sont difficilement pris en compte par des personnes de même langue. C'est la raison pour laquelle il note l'importance de la pédagogie et particulièrement de la pédagogie de l'enseignement des langues. « L'enseignement des langues étrangères peut contribuer à la prise de conscience qui est la condition *sine qua non* de réduction de l'écart de compréhension. »¹⁴⁰. Derrière cela il s'agit aussi de relever les

¹³⁷ M.-J. Barbot, F. Dervin, « L'interculturel en formation, un concept à renouveler », *Education permanente*, n°186, 2011, p.8.

¹³⁸ M. Byram, « Rendre le familier étrange et l'étrange familier », dans C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer [et.al], *Ecarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre, op.cit.*, p. 145.

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ *Idem*, p. 149.

apports bénéfiques du plurilinguisme, ou au moins du bilinguisme. Ainsi c'est dans l'expérience de la différence que la prise de conscience de l'écart sera facilitée.

D'après A.J. Greimas¹⁴¹, la notion d'écart est la condition de l'apparition du sens. Dire cela équivaut à conférer à l'écart une valeur positive ; pour ce faire il faut confronter la notion au lieu où elle s'exprime le mieux : dans le dialogue.

¹⁴¹ A.J. Greimas, cité dans E. Hoffmann, « L'accueil et la gestion des écarts de compréhension à l'école ou peut-on former les enseignants à la relation d'aide ? », dans C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer [et.al], *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre, op.cit.*, p. 152.

Chapitre 3 : Vers un dialogue des cultures

La notion d'écart renvoie à celles de distance, de rupture mais aussi d'altérité. Aussi il est important de situer notre positionnement par rapport au diverses acceptions communément entendues.

1. Altérité et différence

F. Affergan explique comment les discours sur l'altérité se sont transformés en discours sur la différence. Ce changement se note à partir du 19^{ème} siècle quand les discours cessent d'être pragmatiques et déontiques pour devenir structuraux et dénotatifs¹⁴². Concrètement l'Autre perd son caractère irréductible et sa différence devient un objet de description et de classification. L'auteur fait référence premièrement aux récits de découverte de l'Amérique puis à partir du 19^{ème} siècle, il évoque la période de l'anthropologie moderne. L'altérité s'exprimerait alors par l'affirmation alors que la différence s'exprimerait par le refoulement.

Pour F. Affergan, l'altérité doit être comprise comme un objet et un sujet observables en tant que culture vivante et symbole d'une civilisation. Mais selon lui, deux raisons peuvent traduire la réduction de l'altérité à la différence. La première s'explique par le fait que la quantité prime sur la qualité. En conséquence la rencontre avec l'Autre sera une comparaison, une mesure des écarts par rapport à la norme. La deuxième trouve sa signification dans la relation même entre l'indigène et l'ethnologue. Or jamais ne sont traduits ni la forme de leur rencontre ni leur mise en contact. « Pourtant une culture s'approche d'autant plus et mieux qu'elle *réagit*, c'est-à-dire qu'elle présente des facettes inaccoutumées voire incongrues. »¹⁴³

En somme c'est seulement une présence étrangère, dérangeante qui met en avant les traits culturels ; c'est un des principes de base de la théorie du choc culturel que nous développerons au chapitre 4. Mais cela signifie aussi que la culture que nous croyons connaître n'est peut-être en fait qu'une culture de « défense » ou « d'attaque » c'est-à-dire une culture de réaction face à un corps étranger. Il s'agit des mises en scène ou des stratégies dont parle M. Abdallah-Preteceille.

¹⁴² F. Affergan, *Exotisme et altérité. Essais sur les fondements d'une critique de l'anthropologie*, Paris, P.U.F, 1987, p.11

¹⁴³ *Idem*, p.8.

Analyser les différences, c'est inévitablement tomber dans des logiques dichotomiques entre mise en retrait par crainte d'une altérité dévastatrice et recherche de la moindre mêmété pour respecter l'égalité. Ces logiques ne sont pas sans poser problème. M. Abdallah-Pretceille¹⁴⁴ insiste sur les conséquences qu'elles peuvent engendrer. Premièrement les différences peuvent être lues au travers d'un jugement de valeur et donc induire une certaine forme de morale. Deuxièmement la différence peut être associée à un manquement par rapport à la norme. Troisièmement la différence peut être radicalisée et en ce sens nourrir les théories racistes. Quatrièmement elle peut pousser à un fantasme de l'ailleurs s'exprimant par de l'exotisme. Cinquièmement la différence peut être comprise au travers de logiques causales légitimant parallèlement les rapports de domination.

Plus précisément l'effacement des différences repose sur un désir de mimétisme. En somme pour trouver l'égalité, l'Autre, en tant que différent, ne semble avoir d'autre choix que de devenir comme Soi. Cette analogie entre l'égalité et l'identité engendre nécessairement une approche assimilationniste. Alors qu'à l'opposé, celle entre différence et anormalité exprime une vision dévalorisante de l'altérité et rend la différence forcément négative. Cette position conduit généralement à considérer que sa culture est la seule acceptable et par suite que les autres, c'est-à-dire les cultures non semblables, sont inférieures.

Par ailleurs si la différence n'est pas dissoute, elle est souvent mesurée. En effet l'être humain n'a de cesse de se comparer à ses semblables, être en se comparant, car ce sont « les écarts différentiels qui donnent aux individus leur identité, qui leur permettent de se situer les uns par rapport aux autres. »¹⁴⁵ Face à cette conception, les relations avec autrui dégénèrent en rapports d'altération ou en « altérisation négative. »¹⁴⁶ Cette attitude différentialiste qui se manifeste nécessairement par le rejet ou l'exclusion de l'Autre n'est ni plus ni moins que la logique du racisme. Bien évidemment ce sont là des formes évidentes du racisme¹⁴⁷ telles que la xénophobie ou l'antisémitisme. Mais face à elles, plus sournoises car en filigrane, naissent des attitudes de rejet de l'autre. Selon A. Chebel d'Appollonia¹⁴⁸,

¹⁴⁴ Cf. M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit.

¹⁴⁵R. Girard, *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972, pp.76-77.

¹⁴⁶A. Chebel d'Appollonia, *Les frontières du racisme*, Paris, Presses de Sciences Po, 2011, p.10.

¹⁴⁷ Le terme est né avant celui de races au 15^e siècle. A la préhistoire régnait une conception totémique du clan si bien que toute personne extérieure était un suspect. Progressivement cette conception va s'étendre à la tribu puis à la nation. Mais c'est surtout à l'époque médiévale que le racisme va s'accroître. Les juifs et les sorcières seront persécutés déjà à cause d'une certaine hiérarchisation. Ainsi les raisons originelles ne sont pas naturalistes : il a existé et existe donc bien encore « un racisme sans race ».

¹⁴⁸ Cf. A. Chebel d'Appollonia, *Les racismes ordinaires*, Paris, Presses de Sciences Po, 1998.

celles-ci sont pleinement le fruit du multiculturalisme puisqu'il engendre de nouvelles formes d'exclusion à cause d'une « confusion entre le droit à la différence et la différence des droits »¹⁴⁹.

Pour aller plus loin, A. Chebel d'Appollonia affirme que l'exclusion n'a pas disparu mais a simplement changé de cause. Dorénavant l'exclusion se justifie par la volonté de « préserver les spécificités de minoritaires »¹⁵⁰ car les « anciens racisés » à trop vouloir s'identifier, se singulariser, deviennent malgré eux, les nouveaux racisants. Ils manifestent alors un nouveau racisme, le « néo racisme », lequel complète le racisme originel et entraîne ce qu'A. Chebel d'Appollonia appelle la « sophistication » des racismes ordinaires c'est-à-dire l'art d'euphémiser. Ce dernier rend, du même coup, toute attitude raciste banale. « C'est le racisme qui est naturel et l'antiracisme qui ne l'est pas »¹⁵¹. C'est ainsi qu'il permet de tout expliquer (les guerres, les conflits...) et donc par là de tout justifier aussi inhumains soient les actes.

Aussi selon M. Abdallah-Preteille, il faut être vigilant face aux discours sur la différence, quels qu'ils soient et leur préférer, sans les confondre pour autant, le terme de diversité. Mélanger ces deux notions, c'est accentuer et ramener les différences culturelles aux groupes sans prendre en compte la pluralité inhérente à chaque individu. « La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre. »¹⁵²

2. De la différence culturelle à la diversité des cultures

L'expression diversité culturelle longtemps restée un sujet périphérique devient centrale depuis les années 70¹⁵³. D'après A. Mattelart, certes la reconnaissance de la diversité culturelle, en tant que fondement de la démocratie, est récente, mais ce n'est pas le cas de son cheminement. C'est d'abord sur le terme de culture que l'accent a porté. A la fin de la Seconde Guerre Mondiale, la culture, malgré des désaccords majeurs sur la notion entre les États-Unis et les pays européens, s'insère dans le champ de compétences du système des Nations-Unies. En 1946, la création de l'UNESCO va permettre de prendre conscience des difficultés que soulève une philosophie commune dans la mesure où le

¹⁴⁹ *Idem*, p.9.

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ A. Memmi, dans A. Chebel d'Appollonia, *Les racismes ordinaires*, *op.cit.*, p.11.

¹⁵² M. Abdallah-Preteille, *L'éducation interculturelle*, *op.cit.*, p.21.

¹⁵³ Cf. l'ouvrage de A. Mattelart, *Diversité culturelle et mondialisation*, Paris, La découverte, 2005.

concept de culture diverse. Associée successivement à la biodiversité¹⁵⁴ puis au développement durable¹⁵⁵, le thème de la diversité est introduit dans les plans d'action de l'UNESCO dans les années 1990 et c'est en 2001, qu'est adoptée à l'unanimité une « déclaration universelle sur la diversité culturelle »¹⁵⁶. Cette déclaration sera suivie d'une convention afin d'assurer le droit de chaque gouvernement

« à prendre, sur son territoire, toute mesure législative, réglementaire et financière pour protéger et promouvoir la diversité des expressions culturelles, en particulier quand elles se trouvent en danger ou en situation vulnérable. »¹⁵⁷

Cette diversité s'inscrit comme une valeur incontestable, en lien avec le respect de la dignité humaine¹⁵⁸. Pour autant ce qui est incontestable dit R. Sénac¹⁵⁹, c'est la diversité comme fait et non comme norme. Le passage de l'un à l'autre est problématique écrit-elle. Pour M. Wieviorka¹⁶⁰, le terme renvoie à un débat qui est loin de faire l'unanimité. Il s'interroge sur le risque que la notion banalise les tensions, occulte les inégalités et confonde le social et le culturel. Mais à l'inverse, il admet que la diversité est une notion qui permet de se détacher de l'homogénéisation et des rapports binaires. Dans un contexte de mondialisation, elle est une force puisqu'elle tend à « condenser divers mouvements qui ont en commun de contester la supériorité d'un seul système de valeurs ou d'un modèle unique. »¹⁶¹

Selon le sociologue, on peut tout autant trouver des avantages comme des défauts à la notion. Il encourage à ce que le débat dépasse les questions idéologiques. Pour que la diversité trouve naturellement sa raison d'être, il faut l'utiliser :

« pour parler d'un ensemble de problèmes où se mêlent en permanence deux dimensions qu'il ne faut pas confondre pour autant, celle des revendications d'ordre

¹⁵⁴ En 1972 lors de la Conférence des Nations-Unies sur l'environnement et le développement de Stockholm, cf. A. Mattelart, *Diversité culturelle et mondialisation*, op.cit., p.95.

¹⁵⁵ En 1992 lors du Sommet de la Terre de Rio, cf. A. Mattelart, *Diversité culturelle et mondialisation*, op.cit., p.95.

¹⁵⁶ Lors de la 31^{ème} Conférence générale de l'Unesco, cf. A. Mattelart, *Diversité culturelle et mondialisation*, op.cit., p.96.

¹⁵⁷ A. Mattelart, *Diversité culturelle et mondialisation*, op.cit., p.99.

¹⁵⁸ Cf. Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, novembre 2001.

¹⁵⁹ R. Sénac, *L'invention de la diversité*, Paris, PUF, 2012, p.41.

¹⁶⁰ M. Wieviorka, *La diversité. Rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Paris, Laffont, 2008.

¹⁶¹ *Idem*, p.74.

*culturel (ou autre : religieux, linguistique, etc.), et celle du souci de faire reculer les discriminations et le racisme. »*¹⁶²

En privilégiant le paradigme de la diversité, on permet davantage une vision horizontale et de ce fait, la mise en œuvre de rapports égalitaires. Comme la diversité est ce qui caractérise l'humain, elle conduit à l'universalité. Et ce terme est, nous le verrons, notamment avec les travaux de F. Jullien, à conceptualiser parce qu'il est incontournable pour envisager un dialogue entre les cultures.

3. Universalité et dialogue des cultures

Chez les culturalistes américains comme chez de nombreux auteurs¹⁶³, l'universalité définit l'humain et s'applique à la culture. Il existerait donc une « théorie générale » de la culture. Cela confirme ce lien fraternel entre la diversité et l'universalité. En somme opposer l'universel et le particulier n'a pas de sens puisqu'ils s'influencent l'un l'autre.

3.1. De l'universel-singulier

C'est ce que dit autrement J.P. Sartre lorsqu'il écrit « l'universel-singulier ». Cette notion est liée à la dialectique chez Sartre, et son œuvre va contribuer au glissement du singulier vers l'universel. « Si chaque phrase écrite ne résonne pas à tous les niveaux de l'homme et de la société, elle ne signifie rien. »¹⁶⁴ A travers ses héros en individus exemplaires de leur époque mais aussi de leur humanité, il amène à regarder l'humain dans l'homme. Et c'est par l'autobiographie, en tant qu'histoire dans l'Histoire, que Sartre va affirmer que tout homme est un universel singulier. « Les hommes font l'histoire dans la mesure où elle les fait. »¹⁶⁵ Marx le dit, d'une autre manière, en avançant que les hommes sont les concepteurs de leur histoire. Mais ce sont des concepteurs guidés et orientés, inconsciemment, par leur passé. Il confirme ainsi, lui aussi, la présence de l'universel à partir du singulier.

Toutefois il paraît important de préciser que l'universalité n'est pas synonyme d'universalisme. Ce dernier, par volonté d'unifier absolument, par égalitarisme aussi, ne serait qu'une altération du premier selon F. Jullien : « l'universalisme n'est-il pas un universel

¹⁶² *Idem*, p.76.

¹⁶³ Notamment G. Roheim, R. Bastide et G. Devereux, cités dans M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, *op.cit.*, p.23.

¹⁶⁴ J.-P. Sartre, *Situations IX*, Paris, Gallimard, 1972, p.15.

¹⁶⁵ J.-P. Sartre, *Critique de la Raison dialectique, T.II. L'intelligibilité de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1985, p.274.

qui s'est trahi en se satisfaisant de lui-même et devenant dominant ? »¹⁶⁶ Cette interrogation de F. Jullien rappelle qu'en fait seul l'universel a la possibilité d'invalider les universalismes.

3.2. De la légitimité du dialogue des cultures

Les travaux de F. Jullien s'intéressent au dialogue entre les cultures en lien avec la question de l'universel. Même si ce dialogue des cultures est une expression qui soulève des discussions, nous écartons les reproches faits par J. Demorgon¹⁶⁷ à son égard. Selon lui le dialogue des cultures est une « expression idéalisante » manifestant l'essentialisation des cultures. Pourtant entendu dans la complexité avec laquelle le développe F. Julien, ce dialogue nous paraît non seulement réalisable mais aussi pertinent pour deux raisons.

D'une part le dialogue entre les cultures est une notion qui nous semble incontournable. Bien que ce dialogue soit une question récente, sans doute parce qu'il fallait attendre que la légitimité de la domination de la culture occidentale soit mise à mal, il n'en demeure pas moins indispensable. D'autre part la question de l'universel, ici traitée avec son envers, l'uniforme et ce qu'il inspire : le commun, nous paraissait essentielle à développer. Pour F. Jullien, l'universel face à l'uniforme et au commun forme le triangle du dialogue des cultures.

3.3. L'universel face au commun et à l'uniforme

Les travaux de F. Jullien nous intéressent également parce qu'ils complètent, en quelque sorte, des conclusions auxquelles nos recherches antérieures¹⁶⁸ avaient abouti. En effet nous avons montré l'importance accordée dans la République française à l'idéologie universaliste en lien avec l'illusion identitaire. En imposant le monolinguisme et en faisant croire au peuple français que la langue française était leur langue maternelle, l'Etat souhaitait absolument l'unité nationale. Mais cette volonté de ramener sous le signe du *Un* s'est faite sous ce que P. Encrevé nomme une forme pathologique de l'égalité : « uniformiser, uniformiser, assimiler, ramener à l'unité sous le signe du même. »¹⁶⁹ Or gommer la pluralité et la singularité avec une culture prétendument homogène est forcément fondateur de

¹⁶⁶ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, op.cit., p.146.

¹⁶⁷ J. Demorgon, *Critique de l'interculturel*, op.cit., p.197.

¹⁶⁸ Cf. S. Senos, *Les fondements de l'idéologie linguistique française. Principes et conséquences en France et en Afrique francophone*, mémoire de master 2, 2006.

¹⁶⁹ Cf. P. Encrevé, « A propos des droits linguistiques de l'homme et du citoyen », conférence donnée le 16/12/2005, p.8 disponible sur www.dqlff.culture.gouv.fr/lqfrance/LSFconf/encreve.pdf, consulté le 4/02/2012.

violences¹⁷⁰. Et cela va à l'encontre de l'universel qui justement se distingue de l'uniforme, comme nous allons le voir.

Au sommet du triangle, l'universel se présente comme un absolu, une nécessité préalable à toute expérience. Si on se réfère aux principes moraux de Kant par exemple, c'est l'exigence de la raison qui rend l'universalité légitime. Aussi selon lui l'universel transcende les différences parce qu'il s'applique à tous les êtres raisonnables. Pourtant le caractère péremptoire de l'universalité, qui a pour modèle la démonstration mathématique car s'opérant *a priori* dans l'esprit, sera remis en question dès lors qu'on entre dans l'humain, c'est-à-dire lorsque n'est plus « en vue la vérité objective mais le relationnel des sujets ». D'après F. Jullien, c'est précisément la singularité de « l'Autre des autres cultures » qui vient s'opposer à cet universel. Ainsi pour vivre en commun entre cultures, une universalité de principe semble inefficace.

Deuxième sommet du triangle, l'uniforme se voit souvent confondu avec l'universel. Or F. Jullien rappelle l'importance de les distinguer, précisément parce que nous sommes à l'ère de la mondialisation. Etymologiquement l'universel se veut tourné vers l'Un. Or cet Un n'a plus l'ambition de l'absolu, du suprême mais « il n'est plus que le retour indéfini du même »¹⁷¹. Et cela profite à l'uniforme qui se sert de ce renversement pour générer l'amalgame. Or, en quelque sorte, l'uniforme est au regard de l'universel ce que le stéréotype est par rapport à la pensée ; ni plus ni moins qu'une commodité pour tendre à la facilité. L'uniforme repose donc sur l'imitation, l'habitus. « Concept superficiel parce que purement aspectuel. Il se contente de renvoyer l'image, et n'a pas la rigueur totalisante du générique. »¹⁷²

Si la notion de semblable demeure pauvre et superficielle, celle du commun, dernier sommet du triangle, semble solide et vraie. De nature originellement politique, ce concept implique un partage et un sentiment d'appartenance. Alors que l'universel s'édicte, en tant qu'*a priori*, le commun s'ancre forcément dans de l'expérience. En ce sens il n'impose pas mais se choisit. C'est par paliers progressifs, en tant que « stades de communauté graduant [son] existence »¹⁷³ que l'individu peut se trouver « du commun » avec les divers autres. En fait si on suppose un point où le commun correspondrait parfaitement avec l'universel c'est-à-dire « quand le commun est commun à tous »¹⁷⁴, on constate que se maintient toujours

¹⁷⁰ Cf. A. Touraine, *Pouvons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.

¹⁷¹ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, *op.cit.*, p.32.

¹⁷² *Idem*, p.33.

¹⁷³ *Idem*, p.42.

¹⁷⁴ *Ibid.*

une différence fondamentale qui s'explique par la nature de chacune des deux notions. Plus exactement « l'abstraction de l'universel » ne peut s'associer, sans lien, avec « l'instanciation¹⁷⁵ du commun »¹⁷⁶.

L'exemple de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme permet de comprendre l'efficacité d'une passerelle qui réduirait l'abstraction à laquelle renvoie cet idéal commun à atteindre par tous les hommes et prescrit dans son préambule, à la participation de chacun pour qu'il soit atteint par tous ; dit plus simplement, d'un côté il y a la prescription universelle donc le respect universel (abstrait) et de l'autre le commun de la participation (c'est-à-dire une conception commune).

Nous l'avons dit, le commun est de nature politique parce qu'il repose sur le partage. *A contrario*, s'il n'y a pas conception commune mais plutôt sens particulier, alors le terme va pousser à exclure. Pour le dire autrement le commun peut autant amener à inclure qu'à exclure ; d'où les dérives d'ex-communication ou de communautarisme.

3.4. Origines historiques de l'universel

Toutefois la pensée de l'universel n'est pas que philosophique. Si nous nous penchons sur son histoire, toujours dans le but de comprendre son poids en Europe, nous trouverons également une entrée politique et religieuse.

En ce qui concerne l'entrée politique, l'étude de la cité romaine peut permettre de comprendre comment se sont liés l'universel et le commun pour aboutir à une citoyenneté universelle. Par besoin d'expansion mais aussi par esprit d'ouverture et reconnaissance de la diversité comme principe fondamental, Rome a réussi à faire cohabiter durant plusieurs siècles de nombreux peuples et donc de nombreuses cultures et langues. Cette universalité civique n'est possible que parce qu'existe « l'unité du genre humain ». La citoyenneté y est donc universelle en étendant la patrie romaine à tout l'empire. Se croisent donc le statut juridique et le partage de cette citoyenneté.

Du côté de l'entrée religieuse, l'unicité d'amour et le commun du partage justifient que tous les hommes sont les enfants de Dieu. Ce sont les conclusions de l'universalisme chrétien que transcrit F. Jullien : « c'est seulement par la foi, non par les œuvres de la loi que

¹⁷⁵ L'instanciation est à comprendre dans le sens de « qui se tient dedans », réalisée « dans la chose » (*in re*).

¹⁷⁶ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, *op.cit.*, p.43.

le message chrétien est rendu également accessible à tous les hommes et qu'ils sont un. »¹⁷⁷

En somme notre pensée de l'universel découle d'une histoire composite, formée de plans hétérogènes : philosophique, politique et religieux. Et c'est sans doute une cause de l'ambiguïté du terme.

3.5. Universalité de l'universel

Interrogeons-nous à présent sur l'universel dans les autres cultures ; et indirectement sur l'universalité elle-même de cette préoccupation. L'auteur, à partir d'exemples fort éloignés, comme l'Islam, l'Inde puis la Chine et le Japon, en déduit que le sentiment d'appartenance est si puissant dans ces cultures, qu'elles n'ont pas à se poser la question de l'universel.

L'Islam et l'Inde se prévalent d'une Révélation (Coran/Veda) et d'une tradition lesquelles fondent un ordre global et unitaire à la fois (religieux, moral, social et politique au sens des clivages et catégories qui sont celles de l'Europe). Quant à la Chine et au Japon, il n'y est pas question de révélation mais plutôt de puissance d'intégration et d'idéologie. Le Japon s'appuie sur sa spécificité aussi il revendique la singularité. La Chine, à l'inverse, met en avant sa culture de la globalité. Comme « son souverain étend son pouvoir sur tout le genre humain », « qu'il est partout chez lui »¹⁷⁸, alors l'universalité culturelle est si évidente qu'il n'y a nul besoin de l'existence du concept.

Ces exemples variés prouvent que si l'Europe a besoin de valoriser l'universel, c'est sans doute parce qu'il n'existe pas de lien suffisamment fort qui unisse. Et c'est vraisemblablement pour cette raison que l'universel se pense « quand l'unité idéologique d'une culture est par trop défailante et qu'il lui faut ériger ce point de tension ou de focalisation idéale, forme exténuée de sa transcendance, pour y remédier. »¹⁷⁹

Pour aller plus loin, nous pouvons aussi nous demander s'il y a, par contre, des notions universelles. Certes nous avons vu que la préoccupation de l'universel n'était pas présente dans toutes les cultures, mais cela ne rend pas le terme superflu pour autant. Il semblerait que, communément, peut-être même abusivement dit F. Jullien, nous ayons admis des notions souches universelles ; sans lesquelles l'humanité en serait troublée.

¹⁷⁷ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, op.cit., p.88.

¹⁷⁸ *Idem*, pp.120-121.

¹⁷⁹ *Idem*, p.119.

« Dans quelles mesures les civilisations partagent-elles des valeurs communes ? Ces valeurs ont-elles une universalité ? Oui, le respect, la tolérance, l'honnêteté, la justice, la modération, l'amour, la compassion...sont des valeurs qui se trouvent dans toutes les civilisations du monde. Les mots qui les traduisent montrent en quoi elles sont similaires. Mais, dans la réalité des relations sociales, ces mêmes valeurs recouvrent des pratiques différentes selon les civilisations. Et les sociétés les hiérarchisent différemment. »¹⁸⁰

S'il paraît évident que les diverses civilisations partagent des valeurs communes, avec des mots communs pour autant ils ne renvoient ni aux mêmes réalités ni à des pratiques similaires. Dans son expérience de traduction, E. Sizoo s'est intéressée à différentes valeurs. Pour exemple, la notion de responsabilité en Occident a généralement une connotation individuelle alors qu'en d'autres lieux, la responsabilité individuelle ou civile n'est pas concevable. En Inde, seuls les représentants du gouvernement ou les chefs religieux peuvent être qualifiés de « responsables ». En Chine, la responsabilité est également associée aux détenteurs d'une autorité car le peuple n'a d'autre choix que l'obéissance. Si à la responsabilité au sens français du terme, est souvent liée la culpabilité, en Chine, et notamment dans la culture mandarin, l'envers de la responsabilité sera la honte. En ce sens, l'individu agit davantage pour ne pas perdre la face que par une quelconque obligation morale.¹⁸¹ Dans la culture subsaharienne, la responsabilité fait surtout référence à l'engagement familial c'est-à-dire aux qualités parentales et maritales.

Il n'y a donc pas d'invariants, il nous faut examiner s'il existe, malgré tout, des équivalences entre cultures. F. Jullien précise que pour penser cette universalité transversale, il faut, avant tout, que les cultures se regardent c'est-à-dire qu'elles ne soient pas indifférentes l'une par rapport à l'autre. Il n'y a pas de continuité, de fait, alors un travail de déconstruction-reconstruction va être nécessaire. Face à ce qui n'est pas comparable ou à ce que la traduction ne peut traduire, il faudra aussi « décomparer » dit F. Jullien. Ce sont là des points qui nous semblent essentiels dans la mesure où ils font écho à la décentration, posture à la base de la théorie du choc culturel.

Malgré tout, en dépit des diverses revendications et critiques, le concept d'universalité demeure et reste opérationnel ; mais non dans le sens envisagé. En effet il

¹⁸⁰ E. Sizoo, *Ce que les mots ne disent pas. Quelques pistes pour réduire les malentendus interculturels*, op.cit., p.47.

¹⁸¹ *Idem*, p.50.

s'agirait plutôt d'envisager l'universel comme un moyen de porter « au dépassement »¹⁸². C'est dans cette fonction, que F. Jullien qualifie de négatif, que l'universel va éviter toutes formes de dérive auquel le « commun » est susceptible de mener. Au contraire, celui-ci va s'étendre et même se détourner du communautarisme.

*« C'est parce que l'universel maintient l'humanité en quête, et non parce qu'il prétendrait venir à bout de l'individuel ou du singulier, dont on sait désormais le prix, qu'il fait figure d'idéal. »*¹⁸³

Au regard de la diversité des cultures, ce statut d'idéal suscite des interrogations, premièrement celle d'un hypothétique point de rencontre entre ces cultures et deuxièmement celle de l'adhésion à des valeurs dont on a dit que l'universalité n'était qu'illusoire. A partir des réflexions d'E. Kant sur la question de l'universel, ces deux questionnements peuvent être liés et permettre d'envisager la rencontre comme l'adhésion à des valeurs.

Pour ce faire, il faut aborder l'universel comme une quête transcendante. Cette recherche inconditionnée ne pourra s'effectuer qu'en admettant « un sens commun de l'humain ». C'est ce sens qui fait passer de la subjectivité à la validité universelle en reconnaissant une validité de principe car exemplaire et donc pouvant valoir pour tous.

*« C'est [...] dans ce sens commun de l'humain, que s'entendraient originellement les cultures et qu'elles peuvent traverser leur idiotisme pour s'ouvrir à ce que Kant a nommé si justement une « communicabilité » ou « partageabilité » universelle. »*¹⁸⁴

La notion de droits de l'homme met forcément en jeu la conception de l'universel. Sans entrer dans un débat qui serait évidemment long, il paraît important de mettre en relation cet imposé occidental avec ce que nous avons dit précédemment. Cela permettra de comprendre pourquoi et comment son caractère universalisant ne semble pas évident, notamment parce qu'il ne légitime que la raison ; et donc ne laisse aucune place ni à l'intuition ni à la révélation par exemple.

Aussi l'auteur affirme que la prétention à l'universalité des droits de l'homme, en évitant toute accommodation transculturelle qui serait assurément vaine, n'est concevable que d'un point de vue logique. Par là F. Jullien veut mettre à nouveau en avant la portée négative dans ce qu'il y a d'universalisant. En effet c'est en les envisageant au regard de ce

¹⁸² F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, op.cit., pp.144-145.

¹⁸³ *Idem*, p.149.

¹⁸⁴ *Idem*, p.159.

contre quoi ils s'élèvent que les droits de l'homme sont universalisants. Pour le dire autrement, « sur leur versant négatif, les droits de l'homme réussissent à dire *exemplairement* cette universalité du refus »¹⁸⁵ et s'inscrivent ainsi dans le sens commun de l'humain.

Si l'auteur utilise le terme universalisant, c'est d'une part pour montrer que cette universalité n'est pas acquise de fait, et d'autre part pour engager les droits de l'homme dans un processus qui promeut l'universel. Alors si nous pouvons désormais affirmer que les droits de l'homme ne sont pas universalisables, nous pouvons également ajouter qu'ils peuvent, par contre, produire de l'universel dans leur volonté de résistance.

Par rapport à cette communicabilité évoquée antérieurement, nous voyons encore que se dessine une manière de fonder du commun. Mais ce commun-là est à saisir comme une aspiration, comme une conquête qui repose nécessairement sur le plan de l'intelligible. Il est donc à voir tel un « indéfiniment partageable »¹⁸⁶ grâce à cette faculté d'ouverture permettant de mettre en lumière les cohérences¹⁸⁷ des cultures.

En d'autres termes, chaque culture repose sur un principe intelligible et cohérent. Reconnaître ce principe intelligible comme lien entre les cultures évite de tomber dans un rapport de forces auquel inévitablement conduit la considération des cultures du point de vue des valeurs. Cette intelligence partagée sera celle qui permettra la compréhension, sans faire de détours par le compromis. D'ailleurs la tolérance n'implique pas le désengagement mais se rapproche du « dépliement des divers possibles », au regard d'une égalité dans l'ouverture aux conceptions de chacun.

3.6. De la notion d'écart

Pour parler des cultures, F. Jullien préfère le terme écart à celui de différence. L'écart, par sa capacité à mettre en tension au regard de la distance, s'oppose au prévisible. Alors que la différence, en analysant les distinctions, va s'opposer à l'identique. Mais surtout l'écart est un concept qui permet d' « envisager un ailleurs » et d'explorer les singularités. Par exemple, pour exprimer le mot « chose », le locuteur chinois dira « est-ouest » ; ainsi le mot le plus primaire et élémentaire de la langue française, désignant à la fois la matière et la substance, le mandarin l'exprime par une relation des opposés laquelle consiste à traduire

¹⁸⁵ *Idem*, p.183.

¹⁸⁶ *Idem*, p.213.

¹⁸⁷ F. Jullien préfère le terme « cohérence » à ceux de « vérité » ou « raison » qu'il juge trop européens.

l'interaction entre deux pôles. Cet exemple que nous donne F. Jullien montre bien qu'il y a, plus qu'une différence, un véritable écart entre les deux langues, significatif d'autres voies et conceptions.

Il y a donc des écarts. Mais au-delà de ces écarts, existe-t-il des catégories de pensée présentes similairement partout ?

Le problème, c'est que la philosophie, première à s'être penchée sur l'universel n'a réfléchi qu'aux catégories de pensée rattachées à sa propre langue. E. Kant lui-même semblait être allé plus loin en s'intéressant tout particulièrement aux catégories de l'entendement. Mais ses aspirations n'en sont pas moins des questionnements sur l'ontologique. Or aborder les questionnements du point de vue de l'être, c'est déjà la preuve de l'orientation inconsciente de ses formes de pensée.

L'exemple du mandarin, sous l'influence du yin et du yang, peut facilement confirmer cela.

« Sous bien des aspects [...] on voit que cette langue pensée chinoise biaise avec de telles catégories [...] Elle ne les tiendra pas pour fausses, à proprement parler, mais elle serait rendue stérile sous leur application. »¹⁸⁸

Cette pensée, qui est pliée dans la langue, implique alors que certains points ne peuvent se penser que autrement. Pour reprendre l'exemple de la langue chinoise, celle-ci ne se conjugue pas, nous l'avons dit, mais elle ne se décline pas non plus. Aussi elle sera riche pour qualifier ce qui relève de l'immanence (contrairement aux langues européennes). Le temps, appréhendé au regard de la bipolarité, influe inévitablement sur la signification des mots.

Pour gérer les écarts de ces cultures, le dialogue semble être une réponse adaptée. Entendue dans la complexité de ses morphogrammes, la notion montre sa pertinence. Par « dia », il s'agit d'envisager avant tout la distance de l'écart et la mise en tension inhérente et nécessaire entre cultures parce qu'un dialogue n'est jamais si rigoureux que lorsqu'il est constitué de thèses contradictoires. Quant au « logos », il rappelle les principes de communicabilité et d'intelligibilité, passant par la réélaboration de ses propres conceptions, pour justement entrer en communication. C'est précisément cette mise en tension qui est opérante et qui rend le dialogue efficient. Autrement dit ce sont les échanges de points de vue, l'argumentation, la reconsidération de sa position qui vont rendre efficace un dialogue.

¹⁸⁸ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, op.cit., p.235.

« Non qu'on voudrait à tout prix s'accorder avec l'autre, ou qu'on trouverait déjà prescrites en lui des règles formelles, mais simplement parce que, pour dialoguer, chacun doit impérativement déclôturer sa position. »¹⁸⁹

Pour F. Jullien, ce dialogue ne pourra être vrai que s'il se fait « chacun dans sa langue mais en traduisant l'autre »¹⁹⁰. En fait cette nécessaire traduction impose une réorganisation intra-individuelle, ce qui revient à dire qu'un travail de déconstruction est bien un préalable à tout dialogue.

F. Laplantine¹⁹¹, s'appuyant sur les travaux de J.-L. Amselle définit le dialogue comme une compréhension métisse de l'échange. Celle-ci n'envisage absolument pas une tolérance passive et figée mais, bel et bien un échange, un intérêt de l'autre, une réflexion, aussi, sur l'écart entre soi-même et les autres.

¹⁸⁹ *Idem*, p.247.

¹⁹⁰ *Idem*.

¹⁹¹ F. Laplantine, « Le métissage comme modalité de l'échange. », *Les cahiers du musée des confluences*, vol.3, 2009, pp. 21-30.

Chapitre 4 : Théorie du « choc culturel »

Le choc culturel renvoie à un choc de cultures et non à un choc des cultures. La nuance est importante parce que l'entrée de ce choc est éminemment culturelle, au sens anthropologique du terme, et non d'origine sociale comme cela pourrait être le cas dans le choc des cultures. Les travaux de J.-L. Amselle¹⁹², par exemple, permettent de prendre en considération cette nuance.

M. Cohen-Emerique¹⁹³ admet des difficultés de communication entre les professionnels et les populations migrantes lesquelles s'expliquent d'une part par une maîtrise insuffisante de la langue, et d'autre part par un contact complexifié en raison des différences culturelles.

Ce n'est pourtant pas le manque de connaissances des spécificités culturelles qui peut expliquer ces difficultés de communication et donc de compréhension selon elle. D'ailleurs de nombreux professionnels tentent justement de s'ouvrir en s'intéressant à la culture du migrant. Mais bien souvent ce sont les préjugés comme les stéréotypes qui viendront servir de lecture, donnant ainsi des prêt-à-penser. Ils donnent de la stabilité à un monde instable et changeant, et des repères dans un monde d'inconnus, comme nous l'avons expliqué.

Selon M. Cohen-Emerique, même lorsque le professionnel pense adopter une attitude de valorisation de l'Autre, soit en idéalisant sa culture, soit en minimisant la différence pour mieux se rapprocher, dans les deux cas il agit, en fait, de manière ethnocentrique. Autant l'exotisme que la négation de la différence nuisent à la communication et à la compréhension.

Pareillement à M. Abdallah-Preteceille, M. Cohen-Emerique reconnaît le caractère nécessairement évolutif de la culture. Aussi l'expression « culture d'origine » lui paraît-elle bien réductrice « si elle n'est pas différenciée en fonction de multiples appartenances qui caractérisent les personnes et les groupes. »¹⁹⁴ Comme l'individu joue constamment avec ses diverses appartenances et les hiérarchise selon le contexte, il va de soi que le concept

¹⁹² Cf. J.-L. Amselle, *Branchements*, Paris, Flammarion, 2005.

¹⁹³ M. Cohen-Emerique, « Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide », dans *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, op.cit.

¹⁹⁴ M. Cohen-Emerique, « Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide », dans *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, op.cit., p.80.

de culture d'origine est plus complexe qu'il n'y paraît. Au-delà, entre en considération le lien qu'entretiennent les migrants avec la culture occidentale. Là encore, selon le pays d'où il vient, le migrant aura déjà pu connaître l'acculturation, notamment s'il est originaire d'une ancienne colonie française. Le changement aura alors été expérimenté. Pour autant ce changement demeure un processus complexe et variable, il requiert de la part du professionnel de connaître autant « la culture d'origine du migrant et de sa famille que de rechercher les formes de transition, de compromis ou d'ambivalence culturelle dans leur processus d'acculturation. »¹⁹⁵

Dans la communication interculturelle, une grande part du travail des professionnels va porter sur le décodage. Or celui-ci ne peut se faire sans la prise en compte par le professionnel de ses propres codes culturels. En effet selon M. Cohen-Emerique il s'agira avant tout de prendre conscience qu'il y a deux cultures dans la rencontre interculturelle. Personne n'est culturellement neutre. Par conséquent être dans l'interaction, c'est être dans un échange où les interlocuteurs s'influencent réciproquement et non pas où chacun essaie de réduire les écarts différentiels afin que l'Autre ressemble à soi.

*« Il n'y a pas que la culture du migrant qui soit importante, il y a aussi celle du professionnel avec ses critères de valeurs, ses normes, ses idéologies, ses modes de penser, ses techniques professionnelles d'analyse, d'interprétation et de résolution des problèmes qui vont influencer son écoute et son décodage. »*¹⁹⁶

M. Cohen-Emerique définit trois étapes qui favoriseraient cette compréhension et donc la communication interculturelle. La première, celle que nous développerons précisément parce qu'elle caractérise justement la théorie du choc culturel, est la décentration. Celle-ci qualifie la capacité à s'autoanalyser pour d'abord prendre conscience de ses propres cadres de référence puis de ses zones sensibles. La seconde consiste à pénétrer dans le système de l'Autre et à se mettre à sa place; elle définit une attitude empathique. Et enfin la dernière étape est la négociation, ou la médiation culturelle, indispensable pour susciter des espaces qui rapprochent et qui permettent de résoudre les conflits.

Si l'on revient sur la décentration, c'est-à-dire la clé de voute de la méthode, l'auteure nous dit qu'il est indispensable de faire émerger les « images guides ». Ce sont des représentations mentales qui orientent le décodage et l'interprétation des comportements. Elles vont générer des zones d'incompréhension appelées aussi « zones sensibles ».

¹⁹⁵ *Idem*, p.82.

¹⁹⁶ *Idem*, p.91.

M. Cohen-Emerique admet deux origines à ces zones sensibles : le sentiment d'angoisse (on ne comprend pas l'Autre et on ne veut pas essayer) et l'archaïsme (l'Autre s'oppose à notre conception de la modernité).

Donc selon elle, ce n'est que lorsque l'Autre devient étrange, incompréhensible ou archaïque qu'il suscite la décentration. En conséquence c'est l'entrée dans la zone sensible, qui en provoquant une situation d'angoisse, va pouvoir engager une démarche de compréhension. Cette compréhension de l'Autre ne sera effective qu'en envisageant au préalable une situation de choc culturel.

M. Cohen-Emerique a identifié six types de chocs se produisant régulièrement chez les professionnels qu'elle a interviewés : les chocs issus d'une perception différentielle du corps, de l'espace et du temps, de la structure familiale, de la sociabilité, de la croyance et du rapport au divin et enfin les chocs en réaction au type de demande d'aide.

Elle explique également que dans l'action socioéducative, les conduites sont interprétées d'une part en fonction de son propre cadre de référence et d'autre part en fonction de théories psychologiques qui fournissent des schémas d'explication universelles aux conduites. Cependant ces théories ont été élaborées à partir de l'étude des populations occidentales. En conséquence elles engendrent nécessairement des décodages falsifiés, orientés ou plutôt désorientés.

En somme, la saisie de l'altérité exige la perte de soi, ce que F. Affergan nomme le dessaisissement. L'abandon de ses repères peut seul permettre « d'atteindre » l'Autre et cela n'est possible que dans la conscience du lointain. Nous rappelons qu'« une culture s'approche d'autant plus et mieux qu'elle réagit c'est-à-dire qu'elle présente des facettes inaccoutumées voire incongrues. »¹⁹⁷

La décentration aide à comprendre les logiques différentes des siennes et permet à l'individu d'être capable d'avoir un regard « intra et extra soi ». Un tel regard va permettre à l'individu d'être lui-même et de se voir tel qu'il est. Mais au-delà, il pourra aussi véritablement *voir* l'Autre. D'une autre manière c'est ce que laissait entendre J.-P. Sartre lorsqu'il disait qu'« il n'y a pas de pour soi sans pour autrui ». L'existence de chacun est conditionnée par celle des autres et parmi les autres ; donc dans un échange inter/alter. Ce qui revient à dire que ce sont les contacts entre les individus qui sont la garantie de l'existence des êtres humains.

¹⁹⁷ F. Affergan, *Exotisme et altérité*, *op.cit.*

P. Hébrard parle lui de « translaboration »¹⁹⁸ pour désigner les processus de transformation des représentations, points de vue et visions du monde. C'est à partir d'un travail sur soi que l'individu va pouvoir remettre en cause ses représentations. Au-delà de ce travail sur les *a priori*, P. Hébrard y voit aussi le prétexte à une prise de conscience de la complexité du monde puisque c'est tout autant le rapport aux autres qu'à soi-même qui sera modifié.

Nous avons précisé en introduction que le problème principal de l'enseignant est la communication. Pour l'optimiser, il va donc falloir susciter une déstabilisation, un bouleversement. Ce déséquilibre recherché est en fait à la base de tout apprentissage comme nous allons le montrer. Mais au préalable comme notre objet de recherche est l'apprentissage de la langue française, nous allons apporter des points théoriques sur l'apprentissage en général et plus spécifiquement sur l'apprentissage d'une langue.

¹⁹⁸ P. Hébrard propose ce terme à partir de la traduction de *transformative learning* issue des travaux de J. Mezirow.

Chapitre 5 : Apports théoriques sur l'enseignement-apprentissage

1. Notions générales

Notre objet d'étude étant l'apprentissage de la langue, il est nécessaire de définir les termes qui font figure de glose dans l'acte d'apprentissage. Dans un premier temps, afin de présenter notre position sur l'apprentissage, nous allons développer les différentes théories de l'apprentissage issues de la psychologie de l'éducation.

1.1. Apprendre et apprentissage

D'un point de vue historique, l'apprentissage est marqué par deux grandes périodes dont le changement se situe à l'apparition de l'ordinateur. Durant la première moitié du 20^{ème} siècle, c'est le courant béhavioriste¹⁹⁹ qui domine la pensée pédagogique. Jusqu'alors la psychologie était marquée par l'introspection c'est-à-dire l'analyse de ses propres pensées. Le béhaviorisme va remettre en question cette approche considérant que l'individu ne peut avoir accès à ce qui se passe dans sa tête. Le cerveau est assimilé à une boîte noire ; ce qui le rend inaccessible. L'intérêt va alors porter sur les éléments à l'entrée, les stimuli, et les réponses, les comportements observables. Dans cette vision, apprentissage et conditionnement sont indissociables. L'apprentissage sera effectif lorsqu'une modification durable du comportement sera confirmée.

D'un point de vue pédagogique, le courant béhavioriste s'attache à la définition d'objectifs. Même si l'apprenant est plus actif que dans un modèle traditionnel, tel le modèle transmissif²⁰⁰, l'enseignant-formateur reste celui qui pilote la situation d'enseignement. En effet il a décomposé un objectif général en objectifs intermédiaires afin que l'apprenant grimpe progressivement vers le savoir à acquérir. Ce n'est donc pas l'apprenant qui construit lui-même son savoir.

La seconde moitié du 20^{ème} siècle a fait place au courant cognitiviste. Depuis l'apparition de l'ordinateur, une place importante est accordée à l'intelligence artificielle et

¹⁹⁹ Le béhaviorisme, terme issu des travaux de Watson, définit la science du comportement.

²⁰⁰ Ce modèle très en vogue dans l'école de la Troisième République s'appuie sur deux grands principes : premièrement l'enseignant est le seul détenteur du savoir et deuxièmement, l'apprenant apprendra s'il écoute attentivement. Ce modèle, bien que remis en question, reste toutefois celui régulièrement utilisé lorsqu'il s'agit d'enseigner à des grands groupes ou simplement pour transmettre « rapidement » une connaissance.

aux processus mentaux. Les partisans du cognitivisme vont s'intéresser à la construction de la connaissance par le sujet lui-même. Aussi dans cette conception, apprendre signifie modifier ses représentations. Les démarches d'apprentissage seront essentiellement constructivistes ou socio-constructivistes. Dans les deux cas, c'est l'apprenant qui construit lui-même son savoir, seul ou avec l'aide d'un tiers. D'après J. Piaget, la connaissance se construit par le sujet grâce à l'équilibration des structures cognitives. Cette dernière définit l'adaptabilité de l'intelligence à partir de deux processus antagonistes et néanmoins complémentaires : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation signifie que l'apprenant intègre les données sans les modifier et en les reliant à ses connaissances antérieures, alors que l'accommodation exige de la part du sujet une adaptation aux situations nouvelles ainsi qu'une modification de ses cadres mentaux.

Dans la démarche socio-constructiviste, l'apprenant va construire lui-même sa connaissance mais grâce aux échanges sociaux. Ceux-ci peuvent être collaboratifs comme conflictuels, l'essentiel se joue dans l'argumentation bénéfique. L. Vygotsky n'a cessé de rappeler l'importance de l'environnement social et des interactions dans l'apprentissage. Contrairement à J. Piaget, il considère que l'apprentissage précède le développement. Grâce à la zone proximale de développement, lieu de l'échange et/ou de l'intervention pédagogique médiatisée, l'apprenant va pouvoir progressivement apprendre. Cet apprentissage se fera d'abord dans l'accompagnement, c'est-à-dire par la régulation sociale, puis l'appropriation sera individuelle : il s'agit ni plus ni moins que de l'autorégulation.

Que la démarche soit constructiviste ou socio-constructiviste, les rôles sont redéfinis : l'enseignant-formateur est davantage un médiateur ou un guide, l'apprenant est acteur et producteur de son savoir. Quant à l'erreur, rejetée dans les modèles traditionnel et behavioriste, elle est dans cette conception, un tremplin, une étape vers l'apprentissage ; elle n'est donc plus négative.

De manière générale, nous pouvons retenir la définition de T.-J. Shuell : « l'apprentissage correspond à l'acquisition de connaissances ou d'habiletés nouvelles et à la modification de connaissances ou d'habiletés déjà acquises »²⁰¹. Cela implique que l'apprentissage, en tant qu'effet du processus apprendre, nécessite un changement durable dans le comportement ou les habiletés.

Il semble toutefois important de noter l'existence d'un courant souvent laissé pour compte : il s'agit de la Gestalt théorie. D'un point de vue chronologique, le courant émerge

²⁰¹ T.-J. Shuell cité dans G. Goupil, G. Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Paris, Gaetan Morin éditeur, 1993, p.7.

au moment où le béhaviorisme gagne la pensée psychologique américaine. Pour cette raison, la Gestalt, appelée aussi la psychologie de la forme, d'influence germanophone, a eu peu de succès. Les causes ne sont pas liées aux idées qu'elle développe mais sont véritablement conjoncturelles. D'autant que la pertinence des apports de la Gestalt est aujourd'hui largement reconnue. Apparue avant l'émergence du cognitivisme, la Gestalt est pourtant rattachée à ce courant en raison de ses idées. De manière générale, il faut retenir que la théorie gestaltiste s'appuie sur le principe de globalité. En affirmant l'exigence de relier un élément à son ensemble pour pouvoir le comprendre, la gestalt a mis en avant la structure globale d'un contenu d'apprentissage. Et c'est celle-ci qui va permettre justement la compréhension, ce que l'on retrouve sous la nomination du concept d'insight (*i.e.* compréhension soudaine).

1.2. Comprendre et compréhension

Comprendre est fortement lié à apprendre dans la mesure où c'est en s'appropriant des connaissances qu'une personne peut comprendre.

La compréhension est un processus mental, au même titre que la réflexion, l'attention ou encore la mémorisation. Étymologiquement le verbe comprendre²⁰² signifie « prendre avec soi » pour s'approprier un élément inconnu, pour intégrer un nouveau savoir. Selon B.-M. Barth, la compréhension est un processus de conceptualisation, c'est-à-dire une construction de catégories en réponses à des expériences²⁰³. Dire cela signifie d'une part que le processus de pensée est nécessairement lié à un contenu, et d'autre part que la pensée est influencée par les connaissances déjà stockées. « Ce n'est donc pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant, mais ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé. »²⁰⁴ Nous avons montré,²⁰⁵ avec les travaux de F. Jullien, que la pensée était aussi pliée dans la langue. Ce sont là des points à ne pas négliger pour la mise en place d'un enseignement-apprentissage avec des adultes allophones.

Cela fait écho à ce que disent M. Adams et B. Bruce²⁰⁶ : « la compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance ». Autrement dit la compréhension s'appuie sur une construction et une mobilisation de la part du sujet. Cela revient à reconnaître la part de l'intérêt individuel dans le processus. En effet

²⁰² Comprendre vient du latin *cum prehendere*.

²⁰³ B.-M. Barth, *Le savoir en construction*, éd. Retz/Vuef, 2002 (réédition).

²⁰⁴ *Idem*, p.35.

²⁰⁵ Cf. partie II chapitre 3.3.

²⁰⁶ M. Adams et B. Bruce cités dans J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Montréal, éditions Morin, 2004 (5^{ème} tirage), p.11.

de nombreuses études²⁰⁷ ont montré la nécessité de donner du sens au savoir parce que la motivation joue un rôle fondamental. « On ne donne pas à boire à un cheval qui n'a pas soif »²⁰⁸ disait C. Freinet. Or la motivation se manifeste dès qu'il y a une situation de tension, un sentiment d'insatisfaction, un déséquilibre ; c'est sur ce point que nous allons nous pencher particulièrement.

1.3. Savoir

Pour approfondir ce qu'est comprendre, nous allons, sous l'influence des apports de B.-M. Barth approfondir ce qu'est savoir. Le rapport au savoir²⁰⁹ renvoie aussi au rapport à l'apprendre lequel permet d'établir à la fois un rapport au monde, à soi-même et à l'Autre. En fait le rapport au savoir est donc un processus qui conduit à adopter une certaine position. C'est en cela qu'une étude attentive à ce qu'est véritablement le savoir nous paraît importante.

Une enquête qualitative²¹⁰ a permis à B.-M. Barth d'attribuer cinq qualificatifs, principaux et non exclusifs, au savoir : « structuré, évolutif, culturel, contextualisé et affectif »²¹¹. Le savoir est un élément structuré parce qu'il repose sur des modèles. Par manque de vigilance, l'enseignant (ou le formateur), inconsciemment, peut faire croire à l'apprenant que le mot est la chose qu'il définit. Par exemple, en liant « détournement d'avion » et « terrorisme », le risque est de croire que terrorisme signifie détournement d'avion. Aussi l'enseignant doit s'attacher à bien distinguer « les différents niveaux d'abstraction pour se référer à un même phénomène. »²¹² De même l'utilisation de mot-étiquette (la tulipe est une fleur), ou d'exemples, ne sont pas non plus suffisamment explicites pour qu'un apprenant non initié en déduise ce qu'il doit conserver en termes de connaissances. Dans les deux cas, la capacité à extraire le savoir ou à généraliser²¹³ est considérée comme allant de soi.

²⁰⁷ Cf. notamment les travaux de B. Charlot.

²⁰⁸ Cf. C. Freinet, *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978.

²⁰⁹ Cf. B. Charlot, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

²¹⁰ B.-M. Barth a mené une enquête auprès d'enseignants, de formateurs, d'inspecteurs et d'élèves sur « qu'est-ce que le savoir ? ». Celle-ci a mis en avant deux grandes catégories de réponses : d'une part le savoir est défini comme étant constitué et d'autre part le savoir est ramené à sa propre fonction. Quatre autres sous catégories peuvent être également identifiées : valeur, origine, moyen et construction.

²¹¹ B.-M. Barth, *Le savoir en construction, op.cit.*, p.49

²¹² *Ibid.*

²¹³ Pour plus d'informations sur ce sujet, cf. S. Senos (2008), « Comment et à quelles conditions les tics peuvent-elles modifier l'acte d'apprentissage et favoriser la construction de la connaissance chez

A partir de l'étude des problèmes que rencontrent les élèves en difficulté scolaire, S. Bonnéry²¹⁴ en vient aux mêmes conclusions, notamment que sont en difficulté ceux qui n'adoptent pas la bonne posture pédagogique laquelle permet d'extraire, d'une situation-problème, un savoir générique. Quant à l'explication d'un terme au moyen d'un symbole, elle exige de l'apprenant la capacité à faire des analogies.

En fait dans ces types de situations, l'apprenant est entraîné dans un flou dont il ne peut se sortir seul. Aussi il est indispensable de prendre conscience de la structure complexe du savoir. Pour ce faire, B.-M. Barth propose d'utiliser le concept. Cet outil pédagogique aiderait l'enseignant (ou le formateur) à saisir la corrélation constante entre l'ensemble des connaissances individuelles, chacun se référant à son propre « réseau conceptuel ». Comme toute connaissance est reliée à celles déjà enregistrées, elle est forcément comprise en relation avec les premières. *A contrario*, moins l'apprenant a d'informations sur le sujet traité, moins il peut faire d'inférences et plus il a de chance de définir le dit sujet par la situation présente. Dans ces cas-là, le risque de confusion est grand. Or nous le savons, le public auquel ont affaire les formateurs en FLI est un public non initié donc incapable de généraliser et d'extraire le savoir générique par lui-même.

De plus le savoir est forcément évolutif puisqu'il se constitue dans la relation à l'autre et au monde. L. Vygotsky ou J. Bruner, entre autres, ont toujours mis en avant l'aspect social dans la construction de la connaissance. Que ce soit par la médiation ou l'échafaudage, l'échange comme l'accompagnement amènent l'apprenant à modifier son savoir.

Le savoir est également culturel et par conséquent il exige constamment un réajustement.

« Pour transmettre un savoir nouveau, il est donc nécessaire que le cadre conceptuel de l'enseignant [ici du formateur] et celui de l'apprenant puissent se rencontrer pour négocier ou renégocier une signification commune et ne pas rester sur deux voies parallèles comme c'est si souvent le cas. On utilise le même mot mais chacun garde son trajet. »²¹⁵

Si nous pouvons affirmer que les mots n'ont pas le même sens pour tous, il n'en demeure pas moins qu'ils servent autant à comprendre la réalité qu'à exprimer la

les populations dites en difficulté », *Colloque international Recherches et terrains. Langues, espaces numériques et diversité*, Université de Limoges, 2008, [en ligne].

²¹⁴ S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

²¹⁵ B.-M. Barth, *Le savoir en construction*, op.cit., p.57.

compréhension que chacun en a. Pour le dire autrement, les mots guident inévitablement notre perception de la réalité. Ainsi il va de soi que le choix des mots employés lors d'une situation d'apprentissage est important car il va influencer le système de compréhension de l'apprenant. Pour optimiser les chances de compréhension de l'apprenant, il faut donc se placer du côté du récepteur et non de l'émetteur sinon le risque est grand de maintenir l'implicite. Même les dictionnaires ont tendance à donner des définitions qui ne sont claires que pour ceux qui ont déjà des connaissances sur le terme recherché.

Et enfin le savoir est contextualisé. Aussi il est essentiel de le décontextualiser pour amener l'apprenant à généraliser puis à le recontextualiser c'est-à-dire proposer une nouvelle situation qui permette de transférer le savoir et donc de l'intégrer véritablement. Au-delà, le problème selon B.-M Barth est que le savoir est souvent confondu avec son contexte. Aussi il faut être vigilant à ce que la généralisation soit réelle et non une suite d'exemples qui renvoient à une situation commune. Le contexte a une telle importance qu'il oriente la manière d'utiliser le savoir. C'est par exemple ce qu'avait démontré S. Baruk²¹⁶ avec les enfants qui additionnent tous les chiffres qu'ils rencontrent simplement parce qu'ils sont en train d'étudier l'addition. Ils sont, malgré eux, sous l'influence du contexte dans leur manière de traiter l'information.

Ce contexte peut être aussi intérieur, et dans ce cas, la compréhension sera essentiellement subjective. En effet, quand l'affectif s'empare du savoir, il altère la réalité. Alors « si une information va à l'encontre des idées reçues qu'on a sur un sujet, il se peut qu'on l'ignore simplement parce qu'on ne veut pas se remettre en cause. »²¹⁷ Il s'agit là d'un point qui peut causer des blocages au moment de l'apprentissage.

La compréhension inclut celle de l'apprenant lui-même, entendons par là il est indispensable de se demander ce que l'apprenant lui-même comprend déjà. Or « quand les cadres des uns et des autres sont très éloignés, cela peut être très difficile »²¹⁸, voilà pourquoi B.-M. Barth propose de créer une culture commune. Elle note différents stades d'abstraction et lorsque l'apprenant est encore à un niveau bas, cela impose de multiplier les exemples pour lui permettre de généraliser et de se détacher le plus possible de son propre contexte. De manière générale, l'enseignant ou le formateur doivent constamment s'interroger sur les savoirs de l'apprenant pour identifier ses représentations.

²¹⁶ S. Baruk, *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Paris, Le Seuil, 1985.

²¹⁷ B.-M. Barth, *Le savoir en construction, op.cit.*, p.68.

²¹⁸ *Idem*, p.158.

En didactique, on parlera volontiers de situation-problème²¹⁹ comme situation favorable à l'apprentissage car suscitant une réflexion sur les stratégies personnelles et une analyse sur un obstacle à franchir. Il s'agit avant tout d'amener l'apprenant à se questionner en créant des ruptures par rapport à ses conceptions initiales. Cette prise de conscience de l'inefficacité de ses connaissances va le pousser à reconstruire ses modèles explicatifs initiaux, parce qu'inadaptés ou erronés. Concrètement, l'apprenant va s'apercevoir, de lui-même, et cela est fondamental, que son savoir initial est insuffisant puisqu'en grande partie fondé sur des présupposés. L'apprenant n'a alors d'autre choix que de modifier ses cadres de référence et d'acquérir de nouveaux savoirs, plus efficaces.

2. Exemple d'un modèle d'apprentissage : le modèle allostérique

La démarche allostérique, développée par A. Giordan²²⁰, tend elle aussi à déstabiliser l'apprenant en s'intéressant à ses conceptions. Ce modèle va donc permettre de travailler sur « le croire savoir », expression philosophique chère à Socrate et Platon²²¹. Premièrement il faut repérer les difficultés des apprenants lesquelles sont manifestées dans leurs représentations, puis traduire ces difficultés en objectifs-obstacles, afin de perturber cognitivement l'apprenant. L'objectif étant évidemment de l'amener à reconstruire son savoir.

Mais A. Giordan qui a beaucoup travaillé sur l'acte d'apprendre, en rappelle les fondamentaux. Apprendre, ce n'est pas stocker mais construire des savoirs. Cette construction exige une volonté et une mobilisation de l'apprenant mais aussi l'acceptation de mouvements de rupture et de remise en cause. En effet le savoir est issu d'une rupture opérée par le sujet avec ses propres connaissances. Si la connaissance est interne et évolutive, le savoir est donc un produit objectivé et communicable parce qu'il est soumis à des processus collectifs de validation et de transmission. Pour apprendre, certes l'apprenant doit avoir les informations et outils nécessaires, mais surtout il doit aller contre un obstacle majeur : ses conceptions²²². Celles-ci « forment un tout où se mêlent connaissances

²¹⁹ Cf. les travaux de P. Meirieu et notamment P. Meirieu. *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris, ESF, 2009.

²²⁰ Le modèle allostérique a été présenté par le Professeur André Giordan en 1989. Il a été nommé ainsi en référence à la biologie et plus exactement à sa signification dans cette discipline, à savoir la transformation d'une structure sous l'action d'un phénomène extérieur.

²²¹ Cette expression, loin d'être du zèle a tout son intérêt pédagogique parce qu'elle définit le cœur du problème c'est-à-dire la confusion entre croire et savoir.

²²² A. Giordan préfère le terme conception à celui de représentation trop ambiguë. La conception est définie comme « un univers construit de significations, mettant en jeu des savoirs accumulés et plus ou moins structurés, proches ou éloignés des connaissances scientifiques qui leur servent de références. », cf. A. Giordan, Y. Girault et P. Clément, *Conceptions et connaissance*, Peter Lang, 1994.

scientifiques, croyances, idéologies, dimensions émotionnelles, affectives et esthétiques... »²²³. Ce sont elles qui vont fournir un instrument de lecture du réel.

Or comme elles semblent naturelles, elles sont difficilement remises en question. Et convaincre l'apprenant de ses erreurs reste vain car dans ce cas, il ne sera pas à l'origine de la prise de conscience de ses manques. A. Giordan conseille alors de « faire avec pour aller contre. »²²⁴ Par là il entend dépasser d'une part la théorie de l'équilibration de J. Piaget, considérée comme limitée puisqu'elle n'envisage pas une déconstruction parallèlement à la nouvelle construction, et d'autre part les travaux de G. Bachelard ou de J. Bruner qui tendent, uniquement, à « faire contre » les conceptions.

A. Giordan donne donc les conditions pour « aller contre ». Nous l'avons dit, il faut d'abord une prise de conscience par l'apprenant lui-même. C'est une fois qu'il les a exprimées et confrontées à celles des autres que l'apprenant prend du recul sur ce qu'il croit savoir. Deuxièmement l'apprenant doit pouvoir constater la régularité et la répétition de faits qui viennent contredire ses conceptions initiales. Troisièmement la nouvelle notion doit être clairement identifiable, transférable et réutilisable. Quatrièmement l'apprenant doit être dans une posture métacognitive par rapport à sa construction de savoir (être en capacité d'extraire le nouveau savoir à construire, établir des liens de différences et ressemblances entre ses anciennes et nouvelles connaissances...).

De manière concise, pour que l'apprentissage fonctionne, l'enseignant doit s'adapter aux apprenants. D'ailleurs c'est à partir de ce constat, entre autres, que se sont développées la pédagogie différenciée mais aussi les TICE. Derrière des pratiques innovantes, il est surtout question de considération de l'apprenant, dans sa singularité, et pour l'enseignant (ou le formateur) de s'attacher à donner du sens au savoir²²⁵. Cela signifie fondamentalement de s'adapter à la spécificité²²⁶ des apprenants : celle d'être des locuteurs bi-plurilingues.

²²³ M. Honorez, F. Remy, R. Cahay, *et. al.* « L'application en classe du modèle allostérique d'apprentissage de Giordan : une contribution à l'acquisition des compétences terminales en chimie et en physique, disponible sur http://www.ldes.unige.ch/publi/vulg/art_sur_mod.allos.htm, consulté le 08/12/2010.

²²⁴ Cf. A. Giordan, *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage !...*, disponible sur www.andregiordan.com/articles/apprendre/conceptionasenosprenant.html, consulté le 08/12/2010.

²²⁵ La littérature sur « comment donner du sens au savoir » est très riche mais nous pouvons au moins citer les travaux de C. Freinet et de M. Develay.

²²⁶ Nous avons montré dans des travaux précédents que pour maximiser la scolarisation des enfants primo-arrivants non francophones (appellation en vigueur), il fallait absolument, non pas un

3. Notions spécifiques à la didactique des langues-cultures

Dire que langue et culture sont entremêlées, nul ne le nie. Mais le doute subsiste sur la manière avec laquelle il faudrait les appréhender dans une situation d'enseignement-apprentissage. Nous devons rappeler que cet enseignement-là a connu des changements issus de l'évolution des conceptions de la langue ; ces changements sont visibles notamment dans le Cadre européen commun de référence (CECR). Ils sont aussi le fruit d'un nouveau cadrage, pas uniquement français mais européen, en ce qui concerne la réglementation en matière de formation linguistique. Les contenus de ces formations ont été repensés :

« dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie qui doit désormais répondre aux questions d'intégration, d'insertion sociale et professionnelle, de citoyenneté active, de sécurisation et d'évolution dans l'emploi, de montée en compétences et de mobilité. »²²⁷

Avec la mise en place du CECR²²⁸, des niveaux de compétence sont définis. Ils concernent certes l'enseignement des langues étrangères²²⁹, dans le cadre des langues vivantes par exemple, mais aussi le dispositif de formation linguistique des migrants de l'OFII, dans les parcours CAI ou hors CAI.

Pour être plus explicite, quatre grandes approches et méthodes se sont succédées : premièrement la méthode audio-orale (MAO), deuxièmement la méthode audio-visuelle (MAV) ou structuro-globale audio-visuelle (SGAV), troisièmement l'approche communicative et cognitive et enfin l'approche actionnelle européenne. Sans avoir la prétention de faire une

enseignement spécialisé mais bien un enseignement spécifique. Cf. S. Senos, *La scolarisation des enfants primo-arrivants non francophones au collège*, mémoire de maîtrise, 2004.

²²⁷ A. Vicher, « Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années. », H. Adami, V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, op.cit., p.200.

²²⁸ Même si le CECR est imposé institutionnellement, il reste malgré tout le sujet de nombreuses polémiques entre les chercheurs en didactique des langues, cf. notamment C. Puren, « Le cadre européen commun de Référence et la réflexion méthodologique en Didactiques des langues-Cultures : un chantier à reprendre », disponible sur <http://www.ciep.fr/biblio-flash/docs/biblio-flash-langues-cecrl.pdf>, consulté le 15/11/2012 ou encore B. Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.

²²⁹ De la majorité des pays européens et d'autres pays du monde.

analyse approfondie des grandes approches²³⁰, nous allons tout de même les décrire succinctement parce qu'elles renvoient à des conceptions différentes de la langue.

3.1. Approches dans l'enseignement des langues

La didactique du FLE et désormais du FLI appartient à la didactique des langues. Toutefois c'est véritablement depuis l'institutionnalisation du CAI que la didactique du FLE s'intéresse à la spécificité du public migrant adulte.

Cette didactique s'est construite à partir des évolutions des recherches sur l'enseignement-apprentissage. Jusqu'au milieu du 20^e siècle, ce sont d'abord les méthodes traditionnelles puis les méthodes directes qui sont majoritairement mises en pratique. Les premières s'appuient sur l'apprentissage des langues anciennes, avec une importance accordée à l'écrit et à la grammaire. Les secondes se démarquent par « l'usage exclusif de la langue étrangère dès les débuts de l'apprentissage »²³¹ et par la différenciation des démarches (inductive et globale). Puis les expériences américaines, marquées par l'émergence du béhaviorisme et du structuralisme²³², vont influencer les pratiques européennes, notamment avec la méthode audio-orale.

3.1.1. De la méthode audio-orale (MAO) à la méthode audio-visuelle (MAV)

La méthode audio-orale émerge à la fin des années cinquante dans un contexte où la langue anglaise s'impose dans les communications internationales et où la linguistique appliquée américaine sert de « modèle de référence »²³³. Elle sera ainsi sous l'influence de la théorie behavioriste²³⁴, accordant une grande importance à la mise en place d'automatismes. Selon C. Puren, la MAO représente « historiquement la version la plus dure d'une subordination de la théorie à la pratique. »²³⁵ Axée sur l'innovation technologique (de

²³⁰ Pour plus de précisions cf. C. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, 1988 ou C. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Crédif-Didier, 1994.

²³¹ K. Vandermeulen, « Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire », dans H. Adami, V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, op.cit., p.239.

²³² Le béhaviorisme est la science du comportement et s'appuie sur le conditionnement, cf. dans ce même chapitre la sous partie 1.1 ; le structuralisme considère la langue comme un système, le courant est marqué par l'influence des travaux de F. De Saussure.

²³³ C. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, op.cit., p.18.

²³⁴ Ce sera d'abord Watson puis Skinner qui seront les référents en la matière.

²³⁵ C. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, op.cit., p.18.

l'époque), le magnétophone devient l'outil privilégié notamment pour l'exploitation des dialogues.

Toujours dans le prolongement de la méthode directe c'est-à-dire sans le recours à la traduction, la MAO va laisser la place assez rapidement à la méthode audio-visuelle (MAV) appelée aussi approche Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV). Autrement dit la gestalt va servir de théorie de référence à cette approche qui considère que les sens, et particulièrement la vue et l'ouïe, sont essentiels à l'apprentissage des langues. De ce fait, comme la MAO, la MAV SGAV²³⁶ privilégie la langue orale au détriment de la culture, en utilisant conjointement l'image et le son. Elle tend à faire réagir l'apprenant en le sollicitant. Dans cette approche, la langue est vue comme un « ensemble de structures permettant un apprentissage par répétition »²³⁷ ou plus simplement « un moyen d'expression et de communication. » La MAV SGAV tient compte du contexte social et de la situation de communication dans son ensemble : la communication non verbale telle que les gestes et les mimiques sont donc mis en avant dans les situations d'enseignement-apprentissage. Selon C. Puren, contrairement à la MAO, la MAV SGAV donne la priorité à la pratique, en plus du matériel technologique. Elle sera diffusée des années 60 jusqu'aux années 80 où l'approche communicative émerge.

3.1.2. Approche communicative et cognitive

L'approche communicative est issue d'une évolution de la MAV SGAV, concernant certes la langue mais aussi l'apprenant. Le cognitivisme prend la place du béhaviorisme, ce qui transforme les rôles entre l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier occupe désormais la place centrale dans l'acte d'enseignement-apprentissage : « il s'agit-là d'une véritable évolution en terme didactique. »²³⁸. Cela va entraîner la mise en place de niveau-seuil. K. Vandermeulen précise que deux concepts majeurs caractérisent la nouvelle approche :

- Le concept d'acte de parole : part du principe que le langage permet d'agir sur l'autre, aussi il faut s'intéresser prioritairement au sens et non à la forme. En s'appuyant sur la classification de Searle (1972)²³⁹, E. Bérard²⁴⁰ reconnaît cinq

²³⁶ C'est ainsi que la qualifie C. Puren.

²³⁷ F. Demougin, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *Trema*, n°30, 2008, pp.101-111.

²³⁸ K. Vandermeulen, « Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire », *op.cit.*, p.241.

²³⁹ Dans la lignée de J. L. Austin, J. Searle développe la théorie selon laquelle un énoncé n'a pas que vocation à dire quelque chose, il peut conduire à faire quelque chose. En bref, un énoncé n'est pas que constatif, il peut aussi être performatif.

types d'actes de parole : représentatif (en vue de décrire ou d'informer), directif (en vue d'obliger l'interlocuteur à faire une action), commissif (en vue d'obliger le locuteur à faire une action), expressif (en vue d'exprimer un état psychologique et/ou émotionnel), déclaratif (en vue de déclarer un acte). Ceux-là vont influencer sur la progression pédagogique, envisagée non plus de manière cumulative mais spiralaire.

- Le concept de compétence de communication²⁴¹ : postule que la langue est un instrument de communication²⁴². Elle se compose, selon S. Moirand, des composantes linguistique (connaissance des règles de la langue), discursive (connaissance des différents discours et de leurs usages), référentielle (connaissances des différents objets du monde) et socioculturelle (connaissances des règles pour la vie en société).²⁴³ En somme ce n'est plus seulement la dimension linguistique qui est visée mais aussi la dimension extra-linguistique.

De manière générale, l'approche communicative postule que l'apprenant apprend au moyen d'échanges réalisés dans la langue à apprendre, notamment par des exercices de simulations et des jeux de rôles. D'ailleurs la langue est considérée comme un « moyen de communication authentique »²⁴⁴ ; c'est donc son caractère pragmatique qui prime.

L'approche communicative a mis en avant la complexité de l'apprentissage²⁴⁵ d'une langue mais n'a pas pour autant donné les moyens d'y répondre selon F. Demougin. C'est d'ailleurs pour répondre à un besoin de clarification et d'harmonisation dans l'apprentissage des langues que le CECR²⁴⁶ voit le jour et propose une nouvelle « perspective ».

²⁴⁰ Cf. E. Bérard cité dans K. Vandermeulen, « Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire », *op.cit.*, p.242.

²⁴¹ Ce modèle est à quatre compétences chez S. Moirand et à trois compétences chez M. Canale et M. Swain (grammaticale, sociolinguistique et stratégique).

²⁴² Elle s'oppose ainsi au concept de compétence linguistique développé par N. Chomsky.

²⁴³ Cf. S. Moirand cité dans K. Vandermeulen, « Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire », *op.cit.*, p.243.

²⁴⁴ F. Demougin, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes » *op.cit.*, p.101.

²⁴⁵ *Ibid.*

²⁴⁶ Le CECR est issu du symposium intergouvernemental « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification », Rüşchlikon, 1991.

3.1.3. Perspective actionnelle

Qu'il soit en « continuité ou [en] rupture »²⁴⁷ avec la méthode communicative, le Cadre européen est l'outil de référence pour la didactique du FLE depuis 2005. Il se présente comme un référentiel « pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation » et non comme une méthode. De manière générale, il ne tend pas à donner des directives mais des outils définis par la perspective actionnelle.

Plus précisément, il s'agit d'

*« un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, [qui] doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier [...] »*²⁴⁸

Le CECR n'a donc pas été conçu spécifiquement pour les migrants, aussi il n'apporte pas de solutions précises mais donne des repères.

La perspective retenue est « actionnelle » c'est-à-dire centrée sur l'action, et même plus exactement sur le « lien entre intention et action »²⁴⁹ ; ainsi, non plus seulement sur la seule communication. La perspective actionnelle s'appuie sur trois grandes idées autour de l'apprenant, la tâche et la compétence.

- L'apprenant est avant tout un acteur social aussi il va falloir prendre en compte le rôle qu'il joue dans la société au sein de la formation.
- La tâche est l'essence de l'activité d'apprentissage. Elle manifeste, de la sorte, la théorie de l'action puisqu'elle renvoie à la notion de projet ou à la théorie du « learning by doing ».

²⁴⁷ Nous faisons référence au titre de J.J Richer « Lecture du cadre : continuité ou rupture », dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Maison des langues, 2010, pp.13-48.

²⁴⁸ Cf. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, p.15.

²⁴⁹ A. Vicher, « Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années. », *op.cit.*, p.211.

- La compétence est une notion essentielle dans le cadre de référence. Elle y est définie comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. »²⁵⁰ Elle est donc aussi à entendre comme étant en lien avec l'action. Par essence complexe, elle regroupe différents types de savoirs : des savoirs théoriques, des savoirs procéduraux et des savoirs stratégiques.

Ce choix de la linguistique actionnelle amène à de nouvelles considérations : premièrement « la parole d'action »²⁵¹ c'est-à-dire les influences réciproques du langage et de l'action et deuxièmement les rôles « praxéologiques »²⁵² que chacun doit endosser dans les échanges. Et c'est bien parce que ces rôles relèvent de l'implicite qu'il faut former les apprenants aux connaissances actionnelles nécessaires dans les interactions. D'autant que l'apprenant migrant adulte n'est pas un « étranger de passage »²⁵³ mais reste bien souvent « à demeure ». Aussi il a besoin d'être formé pour agir « dans une perspective commune, c'est-à-dire de co-agir »²⁵⁴ pour le « vivre-ensemble ».

Les migrants adultes, dans le cadre des formations financées par l'OFII, doivent valider le parcours de formation par un premier niveau de compétences : le DILF, en se basant sur les niveaux et certifications définis par le CECR. Les migrants sont donc concernés par cette approche actionnelle, ce qui revient à dire que les organismes de formations doivent, officiellement, s'y référer. Pourtant il semblerait que dans la pratique cette approche ne soit pas facilement applicable en raison, d'une part, de la forte hétérogénéité des publics en termes de niveau et de parcours, et d'autre part, de la grande disparité des organismes de formations en matière de pratiques pédagogiques²⁵⁵.

Dans son analyse des formations linguistiques en contexte migratoire, K. Vandermeulen constate que même les formateurs pensant se référer à la perspective actionnelle sont en fait dans une approche communicative. Aussi elle en conclut à la nécessité d'« une réflexion sur le développement d'une didactique spécifique du français en contexte migratoire mettant en œuvre une véritable perspective actionnelle (et

²⁵⁰ Cf. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, p.15.

²⁵¹ M. Lacoste cité dans J.J Richer, « lecture du cadre : continuité ou rupture » dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Maison des langues, 2010, p.27.

²⁵² Cf. J.J Richer, « Lecture du cadre : continuité ou rupture », *op.cit.*, p.27.

²⁵³ E. Rosen, « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde*, n°45, 2009, p.8.

²⁵⁴ J.J Richer, « Lecture du cadre : continuité ou rupture », *op.cit.*, p.28.

²⁵⁵ K. Vandermeulen, « Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire », *op.cit.*, p.254.

interculturelle). »²⁵⁶ En somme la langue ne peut être réduite à un objet de communication mais doit être avant tout un « moyen d'interaction sociale »²⁵⁷. L'outil méthodologique pour atteindre cet objectif pragmatique est la réalisation de tâches. Ces tâches supposent des échanges entre apprenants, d'où le néologisme « communic'actionnelle »²⁵⁸ pour nommer cette approche.

Ces précisions sur les diverses approches qui ont influencé l'enseignement-apprentissage des langues, au-delà de montrer l'évolution sur la conception de la langue, témoignent de la spécificité didactique du champ de la FLMA. Nous avons particulièrement développé l'approche actionnelle, celle privilégiée depuis le milieu des années 90, parce que les apprenants ne sont plus uniquement des locuteurs mais également des acteurs sociaux qui ont à entrer en relation avec les autres. Cette nouvelle approche didactique prend ainsi en compte les relations d'altérité. Pour reprendre F. Demougin²⁵⁹, elle s'inscrit dans la mouvance de l'interculturel.

3.2. Vers une didactique contextualisée

La langue à apprendre met en avant l'importance de la réalité dans laquelle elle s'inscrit. Le contexte va jouer un rôle essentiel à différents degrés, que ce soit pour les apprenants en situation d'alphabetisation ou pour ceux qui ont déjà été scolarisés.

3.2.1. Processus d'alphabetisation

L'alphabetisation, au-delà de l'acquisition des mécanismes de décodage grapho-phonétique va être très dépendante du contexte dans lequel elle va s'effectuer.

D'une part nous rappelons qu'il s'agit d'un processus qui se met en place à trois niveaux :

- la phase pré-alphabetisation : elle a un double objectif. Elle prépare les migrants dits analphabètes aux mécanismes qui entrent en jeu dans la lecture et l'écriture et elle incite les formateurs à se décentrer par rapport à leurs pratiques et représentations sur l'écrit ; celles que J.-M. Privat caractérise par l'« habitus

²⁵⁶ *Idem*, p.272.

²⁵⁷ F. Demougin, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *op.cit.*, p.101.

²⁵⁸ C. Bourguignon, « L'apprentissage des langues par l'action », dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, *op.cit.*, p.50.

²⁵⁹ F. Demougin, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *op.cit.*, pp.101-111.

littératien »²⁶⁰. Cette phase initiale est l'occasion d'introduire l'écrit au travers de ses diverses fonctions²⁶¹ et usages mais aussi de ses rapports avec l'oral ; c'est une approche concrète. Une telle entrée évite de commencer l'alphabétisation par l'apprentissage de l'alphabet et du code. « Entrer dans la littératie par ce biais [à savoir les lettres, les syllabes et les mots] c'est, avec des analphabètes, prendre le problème exactement à l'envers »²⁶². Selon H. Adami, l'apprentissage des différentes unités de l'écrit ne peut être premier dans le processus d'alphabétisation avec des adultes parce que les signes graphiques sont abstraits. Aborder l'écrit dans ses dimensions sociale et pragmatique ainsi que dans ses relations avec l'oral « prépare le terrain de l'alphabétisation. »²⁶³

– la phase d'alphabétisation : elle concerne véritablement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en s'appuyant sur ce qui a été initié en pré-alphabétisation c'est-à-dire en liant le code à la « réalité sociale et communicationnelle »²⁶⁴. Il faut ici prendre conscience d'une difficulté : les migrants analphabètes doivent apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, qui plus est, dans une langue étrangère. Or les nouveaux sons que l'apprenant²⁶⁵ a à apprendre sont parfois imperceptibles en raison du filtre phonologique de sa langue première. Par rapport à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'apprenant analphabète non natif est véritablement dans une situation singulière.

*« L'apprenant analphabète non natif qui apprend à lire une langue seconde est, lui, confronté à une triple difficulté : il doit découvrir la nature des liens entre l'oral et l'écrit, acquérir les principes de transcodage spécifiques à la langue cible, en même temps qu'il apprend à la parler et à la comprendre. »*²⁶⁶

C'est la raison pour laquelle il va falloir mettre en place une démarche didactique réfléchie laquelle dépasse les simples choix de méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Qu'elles soient analytiques ou globales, ces méthodes

²⁶⁰ J.-M. Privat, « Un habitus littératien ? », *op.cit.*, p.125-130.

²⁶¹ Nous faisons référence aux fonctions sociales, déictiques, informatives, communicatives, culturelles, représentatives, cognitives, structurantes et mnémoniques.

²⁶² H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, *op.cit.*, p.75.

²⁶³ *Idem*, p.76.

²⁶⁴ *Idem*, p.82.

²⁶⁵ Par exemple les arabophones rencontrent beaucoup de difficultés à distinguer, et donc à prononcer, les voyelles du français. Nous reviendrons plus profondément sur cette difficulté dans la partie IV.

²⁶⁶ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, *op.cit.*, p.84

délèguent toujours à l'apprenant la capacité à reconnaître ce que, dans le cas de l'apprenant analphabète non natif, il ne connaît justement pas.

Selon H. Adami, la seule démarche véritablement rigoureuse est celle qui s'appuie sur l'oral de la langue à apprendre mais « dans une perspective actionnelle »²⁶⁷ parce que les phonèmes sont à relier à leur contexte. Aussi les documents authentiques et les situations réelles, ou au moins réalistes, sont à privilégier. Que ce soit pour la lecture et l'écriture, l'essentiel va être la maîtrise "pragmatique" : savoir lire pour comprendre une information et savoir écrire pour « produire un message intelligible »²⁶⁸ pour le lecteur »²⁶⁹. Dans tous les cas il est fondamental de donner du sens aux activités proposées.

Cette démarche didactique réfléchie consiste donc à « intégrer l'oral, la lecture et l'écriture dans une même démarche d'apprentissage, en partant de la réalité de l'écrit, c'est-à-dire des documents sociaux auxquels tous les apprenants sont confrontés. »²⁷⁰

– La post-alphabétisation : elle fait partie du processus de formation dans le sens où elle va permettre la consolidation des connaissances acquises. Elle permet ainsi de renforcer le travail sur les documents authentiques en évitant la dérive d'une formation linguistique utilitariste. De tels documents sont un moyen, concret, d'apprendre une logique graphique correspondant à celle des formulaires. Au-delà de cette logique, il est surtout question d'amener l'apprenant à une certaine autonomie.

La perspective actionnelle que propose H. Adami dans la démarche d'alphabétisation laisse entrevoir la nécessité d'aborder la langue dans une conception si ce n'est globale en tous cas « intégrative », en tenant compte du contexte.

3.2.2. Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ou seconde

Dans l'objectif d'une pratique réfléchie de la langue, la didactique contextualisée proposée par F. Demougin s'appuie tout d'abord sur un principe de perception globale de l'activité de langage. Ainsi les apports de F. Demougin sur la nécessaire prise en compte de

²⁶⁷ *Idem*, p.87.

²⁶⁸ Un message est intelligible s'il peut être déchiffré malgré le non respect des normes orthographiques.

²⁶⁹ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littérature, alphabétisation*, op.cit., p.93.

²⁷⁰ *Idem*, p.95.

la complexité sont à relier aux apports de la théorie de la Gestalt. Rattachée au courant cognitiviste²⁷¹, la gestalt a donné de l'importance à la globalité et au contexte en situation d'apprentissage. Pour F. Demougin, il faut appréhender la langue comme un tout et donc articuler l'ensemble des éléments qui la composent pour être « dans une logique de la connexité »²⁷².

Au-delà de la prise en compte de cette complexité, il faut également considérer le cadre qui repose sur une contradiction entre mobilisation et résistance. En effet, l'apprenant va devoir s'accommoder, au sens piagétien du terme, entre des systèmes internes et externes. D'où la troisième exigence à la mise en place d'une didactique contextualisée :

*« un continuum entre langue objet, langue référence et langue moyen d'enseignement-apprentissage, par la prise en compte des contextes institutionnels, sociolinguistiques, culturels, par la prise en compte des codes linguistiques, éducatifs, didactiques et culturels. »*²⁷³

La chercheuse en conclut alors à l'évidence de didactiques contextualisées en langue, ce qui contredit du même coup l'éventualité d'une didactique universelle.

Ces didactiques contextualisées prouvent l'existence de codes didactiques et linguistiques différents. De ce fait la langue-source²⁷⁴ va interférer dans l'appropriation de la connaissance. Il ne s'agit pas là d'y voir un obstacle mais plutôt « un moteur » ; cela pour plusieurs raisons. Premièrement la nouvelle langue à apprendre génère une réflexion sur la langue première. N. Auger²⁷⁵ le dit également : l'apprentissage d'une langue étrangère favorise les compétences métalinguistiques parce que la comparaison invite à une démarche réflexive. Deuxièmement lorsque plusieurs langues de la même famille sont abordées, la compréhension s'effectue à partir d'un réseau de similitudes ou de « dissimilitudes ». Alors la maîtrise de la langue s'enrichit à partir d'une décentration sur les représentations des langues, « en permettant à l'apprenant d'expliquer son expérience de l'écart, du décalage, voire de la rupture. »²⁷⁶

²⁷¹ Cf. partie 2 chapitre 5.1.1.

²⁷² F. Demougin, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *op.cit.*, p.104.

²⁷³ *Ibid.*

²⁷⁴ La langue-source est l'expression parfois utilisée à la place de la langue première ou la langue d'origine. Dans ces cas, elle est mise en relation avec la langue-cible.

²⁷⁵ N. Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, Montpellier, CRDP, 2005.

²⁷⁶ F. Demougin, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *op.cit.*, pp.101-111.

Par conséquent, l'accent est mis sur la relation entre langues-cultures connues et la langue-culture à apprendre.

3.3. Compétences inter-langues²⁷⁷

On retrouve-là le modèle des compétences sous-jacentes communes de J. Cummins²⁷⁸. Ainsi, les habiletés acquises pour une langue sont transférées à l'autre langue. J. Cummins utilise la métaphore du « double iceberg » pour illustrer l'interdépendance des langues. La majeure partie de l'iceberg est sous la surface de l'eau et tout ce que l'on voit c'est la partie émergée. Avec le langage, c'est la même chose : les traits distinctifs et spécifiques d'une langue sont visibles (partie émergée) mais il y a également une grande quantité d'aspects cognitifs et linguistiques communs à différentes langues et qui se chevauchent (partie immergée).

C'est sur cette dernière partie que nous devons nous appuyer pour développer des stratégies cognitives et métalinguistiques. Ainsi, en nous basant sur les connaissances et réflexions de notre langue première, nous pouvons analyser et comprendre le fonctionnement d'une langue étrangère²⁷⁹. On ne part jamais de zéro lorsque l'on apprend une langue étrangère ce qui explique pourquoi, par exemple, il n'est pas nécessaire de réapprendre à lire dans la nouvelle langue. On peut imaginer que dans la partie émergée de l'iceberg, se trouvent les traits distinctifs relatifs à la prononciation, le vocabulaire et la grammaire, tandis que la partie immergée regroupe les aspects sémantiques et fonctionnels du langage, les stratégies cognitives d'analyse linguistique, la compétence en lecture, écriture, le métalangage etc.

Cette hypothèse de J. Cummins, associée à la théorie neurolinguistique du bilinguisme de M. Paradis²⁸⁰ et aux processus cognitifs communs à l'apprentissage de L. Vygotski a donné lieu à une expérience pédagogique : le français intensif. Il s'agit là d'un régime innovant, proposé aux élèves canadiens pour suppléer aux deux régimes existants :

²⁷⁷ Nous distinguons « inter-langues » du substantif « interlangue ». Le premier désigne les compétences entre les langues. Le second renvoie à un passage, ou pour reprendre L. Selinker, à un niveau intermédiaire entre la langue première et la langue seconde.

²⁷⁸ J. Cummins expliqué dans C. Germain, J. Netten, « Transdisciplinarité et français-langue étrangère et français-langue seconde : les fondements du français intensif », dans C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer [et.al], *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre, op.cit.*, p. 107.

²⁷⁹ Lorsque nous parlons de langue étrangère, nous faisons référence aux langues qui ne sont pas les langues premières. Aussi nous désignons tout autant les langues dites proches qu'éloignées du point de vue linguistique. Pour le dire autrement que la langue soit proche ou éloignée par rapport à la langue première, elle reste une langue nouvelle à apprendre.

²⁸⁰ M. Paradis expliqué dans C. Germain, J. Netten, « Transdisciplinarité et français-langue étrangère et français-langue seconde : les fondements du français intensif », *op.cit.*, p. 105.

le français de base et l'immersion. En fait le premier ne permet pas aux apprenants de « communiquer avec aisance », notamment « dans des situations authentiques » et le second, malgré une facilité et une confiance acquises, maintient un « grand nombre d'erreurs linguistiques »²⁸¹.

Ce n'est pas tant le français intensif en lui-même qui nous intéresse parce que la littératie langagière sur laquelle repose le régime canadien nous paraît peu adapté au public adulte migrant. Comme il a recours à « une pédagogie de langue première »²⁸², il ne correspond pas aux besoins des apprenants adultes migrants prioritairement centrés sur des formes linguistiques socialement situées. Par contre, ce qui retient notre attention ce sont les théories sous-jacentes. Celle de M. Paradis s'appuie sur la distinction entre mémoire déclarative et mémoire procédurale. La première renvoie aux savoirs sur la langue, les « savoirs que », ceux que l'on retrouve dans les connaissances factuelles. La seconde fait référence aux savoirs comment, ce sont donc les savoir-faire. Mais M. Paradis inverse la tendance classique : « ce n'est pas la mémoire déclarative, consciente, qui doit être procéduralisée, c'est-à-dire devenir non consciente. »²⁸³ Autrement dit les savoirs théoriques ne peuvent pas se transformer en savoir-faire. De ce fait l'apprentissage de la langue orale n'a pas, même s'il suppose une activité cognitive de l'apprenant, à travailler les savoirs déclaratifs, au travers de la grammaire par exemple. Ceux-là trouvent leur pertinence lorsqu'ils sont travaillés en vue du développement de la compétence écrite.

Pour connaître plus précisément les processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage d'une langue, les travaux de L. S. Vygotsky²⁸⁴ sont pertinents. Ils soulignent la capacité de décloisonnement du fonctionnement intellectuel. Analysés en situation scolaire, ces processus mettent en avant les prédispositions naturelles du cerveau à fonctionner dans l'interdisciplinarité. En somme la division opérée par la mise en place des différentes matières crée une dispersion des connaissances. Plus que souhaitable, le travail dans l'interdisciplinarité est recommandé car il existe une convergence des processus mentaux entre les différentes disciplines. Par exemple la démarche hypothético-déductive n'est pas à associer nécessairement aux disciplines scientifiques. De même les ordres logiques ou chronologiques ne sont pas l'apanage des mathématiques ou de l'histoire. Ces processus-là trouvent leur place et se développent, aussi, dans l'enseignement des langues. En effet

²⁸¹ Cf. C. Germain, J. Netten, « Transdisciplinarité et français-langue étrangère et français-langue seconde : les fondements du français intensif », *op.cit.*, p.104.

²⁸² *Idem*, p. 105.

²⁸³ *Ibid.*

²⁸⁴ L. S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La découverte, 1985.

« l'apprenant de L2²⁸⁵ qui dit : la maison où le train arrive (au lieu de gare) résout un problème d'ordre langagier. »²⁸⁶

Certes il ne s'agit pas de transférer le régime du français intensif aux adultes migrants parce que, pour plusieurs raisons, il ne leur est pas adapté. Premièrement il s'inscrit dans un cadre scolaire tenant compte des rythmes et du fonctionnement du système éducatif. Deuxièmement il s'appuie sur la littératie langagière comme nous l'avons évoqué. Troisièmement il tend à travailler et à développer la langue première. Nous reconnaissons assurément les compétences inter-langues et les bénéfiques à s'appuyer sur la langue première de l'apprenant pour apprendre une nouvelle langue. Cependant les adultes migrants ont à apprendre la langue-cible, à partir de la leur et non en plus de la leur ; c'est là une différence fondamentale. Contrairement à une situation de didactique de langue en milieu scolaire, comme c'est le cas avec le français intensif, la situation d'enseignement-apprentissage de type FLI doit tenir compte d'appartenances langagières variées.

Malgré tout, les théories sous-jacentes au français intensif peuvent être des apports favorables à la FLMA. Elles permettent de développer des compétences en communication, en stimulant la confiance en soi, la motivation et le désir d'apprendre ; en somme des facteurs essentiels à la construction de l'apprentissage.

Nous avons démontré l'importance de la décentration dans l'apprentissage et particulièrement dans le rapport à l'Autre. Nous avons aussi dit que c'était une démarche non naturelle parce qu'elle oblige à une remise en question permanente. Pour D. Groux et L. Porcher²⁸⁷ l'éducation comparée est la seule capable de permettre la décentration et donc de comprendre le fonctionnement (éducatif mais pas uniquement) de l'Autre.

3.4. Éducation comparée et comparaison d'éducation

L'éducation comparée ne se confond pas avec l'éducation interculturelle.

D'après F. Ouellet²⁸⁸, l'éducation interculturelle pourrait être bénéfique et bienfaitante pour l'acceptation de la pluralité culturelle. Il la définit comme la formation visant à développer chez tous les membres, majoritaires comme minoritaires, d'une part une

²⁸⁵ L2 fait référence au français langue seconde.

²⁸⁶ C. Germain, J. Netten, « Transdisciplinarité et français-langue étrangère et français-langue seconde : les fondements du français intensif », *op.cit.*, p. 107.

²⁸⁷ Cf. D. Groux, L. Porcher, *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997.

²⁸⁸ F. Ouellet, *Les défis du pluralisme en éducation. Les essais sur la formation interculturelle*, Paris, L'Harmattan, 2002.

meilleure compréhension de la culture dans les sociétés modernes et, d'autre part, une meilleure capacité à participer à l'interaction sociale, créatrice d'identité et de commune humanité. F. Ouellet propose une éducation, non pas qui catégorise ou désigne des groupes, celle-ci ne fait qu'enfermer et produire des effets inverses à ceux escomptés, mais plutôt une éducation qui cherche à comprendre les processus de chacun pour exister. D'ailleurs le pluralisme n'est absolument pas une notion figée. Elle est en constante évolution et recouvre différentes réalités, dans la mesure où un individu peut appartenir à plusieurs groupes et participer à plusieurs subcultures. Il est en conséquence impossible de déduire une identification pertinente. Sinon on dériverait vers le culturalisme, c'est-à-dire une survalorisation des variables culturelles ; cela n'est pas souhaitable.

Par ailleurs nous avons montré que les échanges, les rencontres avec l'Autre modifient les représentations autant par rapport à l'Autre que par rapport à soi-même. C'est le constat de la différence qui fait prendre conscience de sa singularité puisque le regard de l'autre suscite une interrogation sur nous-mêmes.²⁸⁹

Selon L. Porcher²⁹⁰, l'éducation interculturelle comme l'éducation comparée supposent une altérité reconnue ainsi qu'une subjectivité maîtrisée et consciente de soi. Toutefois l'éducation comparée semblerait plus ouverte. D'après lui, contrairement à l'éducation interculturelle, elle ne vise pas la connaissance de soi grâce à la découverte de l'Autre. Elle n'a donc pas d'objectif égocentrique mais plutôt altruiste, puisqu'il s'agit d'aller à la rencontre de l'Autre pour lui-même. En ce sens l'éducation comparée favoriserait la décentration dans la mesure où elle considère la pluralité des logiques et des normes.

Par définition, elle s'appuie donc sur la comparaison, diachronique ou synchronique. Cette dernière doit être vue comme un moyen de raisonnement inductif dans le but de résoudre un problème. Dans un contexte de mondialisation, la comparaison est une démarche pertinente. Elle permet d'avoir des repères et des réflexions sur lesquels s'appuyer.

Pourtant force est de constater qu'en France la discipline est encore fragile.

« Les textes constitutifs des Instituts Universitaires des Formateurs de Maîtres ne mentionnent même pas l'éducation comparée. Bien qu'existe une « Association francophone d'éducation comparée » (AFEC), ce groupement assez actif n'est pas

²⁸⁹ Cf. D. Groux, L. Porcher, *L'éducation comparée, op.cit.*

²⁹⁰ L. Poche, *Apprendre des autres. L'éducation comparée*, Les cahiers pédagogiques, n°378, 1999, p.11.

encore parvenu à publier une revue scientifique comparable à celles dirigées par nos collègues américains ou britanniques. Vue la présence des sièges de l'UNESCO, du Conseil de l'Europe, de l'OCDE/CERI et du Parlement européen dans l'hexagone, le retard de la France dans le domaine de l'éducation comparée est difficile à comprendre. »²⁹¹

Cela l'est d'autant plus que le terme est né en France, sous la plume de M.-A. Jullien dit de Paris²⁹², considéré depuis, dans le monde entier, comme le père fondateur de la discipline²⁹³.

Par contre pour D. Le Gal²⁹⁴, c'est dans le cadre de l'éducation interculturelle que cette dialogique sera mise en avant. Il propose ainsi une approche interculturelle dialogique. Celle-ci va donner toute sa place au sujet, à la spécificité individuelle parce qu'elle conduit à une ouverture à l'autre. Elle va se mettre en pratique à partir des représentations : « représentations de la culture comme une entité dialogique, construite d'une part par l'individu de l'autre par ces groupes d'appartenance. » Cela revient à dire que les représentations, et donc les préjugés, doivent faire l'objet d'une réflexion et non d'une destruction. Afin que la dialogicité de la culture soit effective, il convient de la soumettre à des expériences, c'est-à-dire de l'aborder de manière pragmatique. L'idée est de faire émerger des questionnements pour développer une compétence de compréhension.

Quoiqu'il en soit, il semblerait qu'il faille perdre ses repères pour entrer en communication avec l'Autre en utilisant un décodage adapté. Pour que les cultures dialoguent, la posture altéritaire va être profitable. Nous avons dit qu'il était fondamental d'envisager les relations de manière complexe c'est-à-dire en concevant nécessairement les contextes et les historicités. Cette posture va donc susciter un dialogue altéritaire c'est-à-dire

²⁹¹ G. Meuris, G. de Cock, *Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A, 1997, p.9.

²⁹² C'est son livre *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817), qui introduit le terme nouveau d'éducation comparée. Toutefois il faut savoir que la méthode comparative qu'elle implique était déjà utilisée dans les sciences naturelles et les sciences humaines.

²⁹³ En fait c'est Franz Kemeni qui, en 1885, fit découvrir l'œuvre de M.-A. Jullien, restée totalement inconnue pendant presque 70 ans. Le champ de l'éducation comparée a été instable jusque vers 1950, pour plus de précisions cf. Lé Thanh Khôi, *L'éducation comparée*, Paris, Colin, 1981.

²⁹⁴ D. Le Gal, « La dialogicité de la culture. Elargissement du paradigme interculturel et transposition pédagogique », dans P. Blanchet, D. Coste, *Regards critiques sur la notion « d'interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris, L'Harmattan, 2008, pp.59-72.

un dialogue qui sera « ouvert à l'inédit, à l'inouï, au monde à construire avec un autre imprédictible par définition »²⁹⁵.

C'est dans sa visée comparative, au sens transférable, que l'éducation comparée intéresse notre étude. Autrement dit la comparaison ne se fait pas entre lieux géographiques éloignés mais bien entre contextes différents, en mettant l'accent sur les similitudes et les différences.

« L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales »²⁹⁶.

En plus « d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs »²⁹⁷, ce type de comparaison d'éducation, ou plutôt d'approche didactique, va permettre de travailler la décentration. C'est une démarche qui ne va pas de soi : nous allons voir qu'il faut apprendre à la mettre en place.

²⁹⁵ D. de Robillard, *Perspectives alterlinguistiques. Vol.II., Ornithorynques*, Paris, L'Harmattan, 2008, p.159.

²⁹⁶ D. Groux, S. Perez, et. al., *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan, 2002, p.19.

²⁹⁷ Cf. *supra*.

Chapitre 6 : Choix théoriques, problématique et hypothèse

Nous allons présenter ici les orientations théoriques que nous avons retenues et notre hypothèse de travail en lien avec notre problématique.

1. Implications de notre cadre théorique

Le cadre théorique témoigne de la complexité de la mise en place d'un enseignement-apprentissage en milieu culturellement hétérogène. Cet enseignement doit prendre en compte les divers aspects de l'acte de communication, inhérent à tout apprentissage, que ce soit à partir des éléments verbaux ou non verbaux. Aussi la communication impose à chaque interlocuteur la construction permanente d'opérations d'encodage-décodage ce qui revient à dire que chacun intervient dans la construction du sens. Comme l'enseignement-apprentissage s'adresse à un public migrant, il doit aussi inclure une démarche interculturelle c'est-à-dire qui considère la rencontre et l'altérité.

La complexité est aussi au centre de la notion d'interculturel : elle ne peut être réduite ni à une compréhension des langues-cultures ni à une négociation. Même si l'une et l'autre sont loin d'être inopportunes, elles restent malgré tout des effets d'une vision essentialiste de la culture. Dans une approche interculturelle, il faut prendre en compte les relations d'altérité, gagnées par des mélanges d'individuel et de collectif, de singulier et d'universel.

Chacun de nous a acquis des modèles de pensée que ce soit dans l'environnement social, familial et/ou éducatif. Ils forment notre cadre de référence. Mais ces schémas de pensée peuvent être des obstacles à la rencontre « altéritaire »²⁹⁸. Aussi faut-il envisager un dialogue des cultures dans sa dimension complexe, en travaillant à partir de l'écart entre les langues-cultures. C'est en ce sens que l'écart « devient lieu d'échange »²⁹⁹ et le dialogue « la prise en compte des représentations réciproques »³⁰⁰ ; l'un comme l'autre étant des moyens didactiques.

Les apports théoriques généraux sur l'apprentissage permettent de conclure qu'il est nécessaire d'amener l'apprenant à rompre avec ses conceptions initiales, de le mettre en situation de déséquilibre intellectuel. Ceux sur la didactique des langues, toujours dans la

²⁹⁸ Cf. D. de Robillard, *Perspectives alterlinguistiques. Vol.II., Ornithorynques, op.cit.*

²⁹⁹ C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer, *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre, op.cit.*, p.10.

³⁰⁰ *Ibid.*

prise en compte de la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage, insistent sur l'importance d'être dans une conception globale de la langue, incluant forcément le contexte ; c'est le cas de la didactique contextualisée proposée par F. Demougin. Dans cette approche contextualisée, l'apprentissage de la langue cible s'effectue, souvent inconsciemment, en lien avec la langue première. Cela amène à penser aux bienfaits de travailler sur les compétences inter-langues.

Même si le champ de la formation linguistique des migrants adultes se nourrit des apports de la didactique du FLE et de notions théoriques générales, il se singularise notamment par la particularité de son cadre institutionnel et économique. En effet les professionnels sont des formateurs qui travaillent dans un cadre concurrentiel. Les apprenants sont en situation d'immersion linguistique et souhaitent en grande partie rester en France. Donc « l'objectif des formations est autant linguistique que social et économique. »³⁰¹

De ce fait, la FLMA a vraisemblablement besoin d'« appuis méthodologiques construits par la didactique pour mettre en œuvre des interventions didactiques qui soient à la fois adaptées au public et “techniquement” efficaces. »³⁰². L'objet langue à enseigner doit être construit en tenant compte des facteurs culturels et contextuels en raison de cette situation d'immersion linguistique. Aussi il est nécessaire de travailler à une démarche spécifique. Celle-ci va donner lieu à l'application d'une démarche analogique que nous élaborons à partir des deux orientations issues de notre cadre théorique : premièrement pour apprendre en situation interculturelle, il faut être choqué. Deuxièmement pour apprendre, il faut déconstruire et reconstruire.

1.1. Application de la théorie du choc culturel

Nous avons choisi d'adapter la théorie du choc culturel issue des travaux de M. Cohen-Emerique³⁰³. Proposée initialement aux travailleurs sociaux intervenant auprès des populations migrantes, nous pensons pertinent de la transposer aux formateurs de notre étude. Même s'il est évident qu'ils interviennent à des niveaux différents, force est de constater que les formateurs en FLI sont souvent assimilés à des travailleurs sociaux parce qu'ils ont un rôle d'aide et d'accompagnement. Pour preuve les stagiaires leur demandent très régulièrement de les assister dans les démarches administratives (logement, aides

³⁰¹ H. Adami, V. André, « Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion » dans H. Adami, V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, op.cit., p.272.

³⁰² H. Adami, « La formation linguistique des migrants adultes », *op.cit.*, pp.9-44.

³⁰³ Elle est chercheuse, psychosociologue et formatrice.

financières, emploi...) pour faire ce qui relève généralement des fonctions des assistants sociaux. D'autant que la perspective actionnelle incite à travailler à partir de documents authentiques ; les formulaires administratifs sont ainsi des supports très utilisés.

De plus la théorie du choc culturel nous intéresse parce qu'elle part du constat que les difficultés de communication entre les professionnels et les populations migrantes s'expliquent d'une part par une maîtrise insuffisante de la langue et d'autre part par un contact complexifié en raison des différences culturelles. Ce sont là des points d'entrée qui peuvent justifier que ce modèle serve de grille d'analyse à notre sujet d'étude.

La décentration qui est la clé de voute de la méthode incite à faire émerger les représentations mentales qui orientent le décodage et l'interprétation des comportements. Si effectivement les professionnels semblent avertis des difficultés inhérentes à la relation d'accompagnement, notamment en terme d'implication socio-affective,

« ils ont moins l'habitude de se poser des questions sur leur propre système de valeurs, sur leurs modèles des rôles sociaux et en particulier familiaux, sur leur hiérarchie des besoins [...] ils se penchent rarement sur leur implication sociale, culturelle et historique, c'est-à-dire sur la relativité de leurs points de vue en fonction de ces dimensions »³⁰⁴.

Toutefois se décentrer est une démarche difficile car non seulement elle impose un travail contre soi-même, mais aussi exige d'être capable de voir ce qui n'est justement pas visible.

« Pour travailler commodément et efficacement avec un étranger, il faut que je connaisse ses appartenances, ses habitus dominants, son identité culturelle. »³⁰⁵ Dans le cas contraire, la vision ethnocentrique primera et empêchera de voir l'étrangeté de tout un chacun. La décentration permet donc de se défaire de l'ethnocentrisme mais aussi, pour reprendre J. Piaget, de l'égo-centrisme. Elle est le moyen de prendre conscience que chacun, quel qu'il soit, a un rapport au monde inéluctablement singulier car lié à ses catégories d'appartenance (genre, âge, profession...). Alors vivre ensemble supposerait une tendance au consensus.

³⁰⁴ M. Cohen-Emerique, « Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. », *op.cit.*, p. 93.

³⁰⁵ D. Groux, L. Porcher, *L'éducation comparée*, *op.cit.*, p.7.

« Toute relation au monde est nécessairement biaisée, angulaire, et la seule manière de maîtriser le phénomène est que chaque sujet connaisse aussi clairement que possible le biais sous lequel il perçoit l'extériorité³⁰⁶. »³⁰⁷

La décentration aide à comprendre les logiques différentes des siennes et la compréhension de l'Autre ne sera effective qu'en situation de choc culturel.

Donc il semblerait, dans tous les cas, qu'il faille perdre ses repères pour pouvoir rencontrer l'Autre et donc espérer le comprendre. Cette déstabilisation, ce bouleversement est en fait à la base de tout apprentissage.

1.2. Processus de déconstruction-reconstruction

En son temps E. Claparède le disait déjà, pour apprendre il faut au départ un problème. D'autres pédagogues ont par la suite approfondi cette idée : G. Fourez pour qui « apprendre c'est abandonner une représentation pour en adopter une plus prometteuse »³⁰⁸ ou encore D. Hameline qui considère qu'« apprendre, c'est au moins autant perdre des idées qu'on se faisait qu'en acquérir de nouvelles »³⁰⁹. En somme, l'apprentissage se fait véritablement en situation de bouleversement intellectuel, de conflit (socio-)cognitif. Dans ces cas, l'apprenant prend lui-même conscience de l'insuffisance et des limites de son savoir. C'est donc, par nécessité, qu'il doit acquérir de nouveaux savoirs.

Dans une approche constructiviste, les « grandes » étapes d'une démarche d'apprentissage à mettre en place pour optimiser un apprentissage reprennent ce qui vient d'être dit. Tout d'abord il faut recueillir les représentations initiales des apprenants, sur le sujet traité, pour créer des situations de déséquilibre. Ensuite l'apprenant entre dans la phase appelée expérimentation-documentation. Ici il s'agit, pour lui, de trouver les attributs propres à une notion, d'une part à partir de l'expérience, et d'autre part à l'aide d'ouvrages et de manuels. Puis la phase intégration-formalisation permet à l'apprenant de mettre en application les attributs précédemment identifiés afin d'intégrer le nouveau savoir. Des exercices d'application aideront l'apprenant à activer ce nouveau savoir et la formalisation viendra mettre en mots les connaissances acquises.

Comme la connaissance n'a de sens que si elle est applicable à une nouvelle situation, il faut s'intéresser à la notion de transfert. Celui-ci marquera l'étape suprême du

³⁰⁶ L'extériorité fait référence à G. Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1938.

³⁰⁷ D. Groux, L. Porcher, *L'éducation comparée, op.cit.*, p.7.

³⁰⁸ G. Fourez, *La construction des sciences*, Bruxelles, De Boeck, 1992, p.28.

³⁰⁹ D. Hameline, J. Houssaye, *Manifeste pour les pédagogues*, Montréal, Gaétan, 2002, p.16.

processus d'apprentissage parce qu'il témoigne de l'aptitude à généraliser et donc à abstraire. P. Meirieu³¹⁰ définit ce processus en parlant préférentiellement de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation.

1.3. Élaboration d'une démarche analogique entre la théorie du choc et le modèle allostérique

Nous considérons que l'enseignement-apprentissage en situation interculturelle est une spécificité de l'enseignement-apprentissage général et les deux confirment l'importance du déséquilibre dans l'apprentissage. Pour cette raison, nous proposons de mettre en relation la théorie du choc culturel avec le modèle allostérique qui s'appuie sur une démarche pragmatique et propose des conditions pour favoriser l'apprentissage. Rappelons que selon A. Giordan la rupture avec les conceptions premières ne va pas de soi. Pour qu'elle s'opère, il faut que l'environnement didactique soit adapté à cette modification. Aussi il est nécessaire que cet environnement soit un espace ouvert aux confrontations parce que ces dernières favorisent ce conflit recherché, la décentration et la reconstruction du savoir.

Dans notre cas d'étude, ces confrontations pourraient s'effectuer entre les formateurs et les stagiaires, entre les stagiaires eux-mêmes et/ou entre les formateurs et les différentes informations disponibles. Dans tous les cas, il s'agira de repérer les difficultés puis de les traduire en points de déstabilisation, ceux qu'A. Giordan nomme objectif-obstacle. Ensuite le travail sur et avec ces points de déséquilibre peut commencer en vue de retrouver un équilibre juste. En arrière plan, se trouvent les principes de l'équilibration définie par J. Piaget c'est-à-dire la capacité de l'intelligence à s'adapter, afin de rétablir l'équilibre.

Nous avons dit que la conception n'est pas facilement abandonnée. Elle est même le moteur de l'activité intellectuelle, alimentée par des connaissances périphériques lesquelles forment le cadre de référence d'une personne. Ce cadre de référence comme les opérations mentales qui l'entretiennent sont organisés au sein d'un réseau sémantique. Celui-ci permet de donner un sens et une logique à l'ensemble et donc à la conception.

Pour déconstruire les conceptions, nous rappelons qu'il n'est pas question de convaincre la personne de ses erreurs mais de l'amener à une prise de conscience de l'insuffisance de son savoir. Cette prise de conscience pourra être possible d'une part par l'expression des conceptions mais aussi par leur confrontation. Autrement dit, dans notre étude, il serait intéressant que les formateurs et les stagiaires expriment leurs

³¹⁰ P. Meirieu « Le transfert de connaissances, un objet énigmatique », dans J.-P. Astolfi, R. Pantanella. (dir.) *Apprendre*, Numéro hors série des *Cahiers pédagogiques*, 1998, pp. 6-7.

représentations sur les multiples langues-cultures du groupe. Dans cet échange de point de vue qui en découlerait serait alors exprimé l'ensemble des croyances de part et d'autre. Chacun prendrait alors du recul et se nourrirait des apports de l'autre dans une démarche comparative et interculturelle.

Toutefois cette confrontation de conceptions montre ses limites en ce qui concerne l'élaboration de concepts et de savoirs, notamment face à des obstacles de type épistémologique. En effet le dépassement véritable des conceptions est impensable lorsqu'elles sont liées aux façons de penser et non « à la simple méconnaissance d'un savoir ponctuel »³¹¹. Dans ce cas-là, toute explication reste infructueuse parce que la conception dépend d'un système intellectuel qui a sa logique propre.

C'est bien dans ce cadre-là que le modèle allostérique a son importance. Il sera celui qui va permettre à l'apprenant de se rendre compte que les nouvelles connaissances qui s'offrent à lui sont plus efficaces que les précédentes. Celles-là ne s'y ajoutent pas, elles modifient celles-ci. D'ailleurs ce sera l'ensemble du réseau conceptuel qui se verra métamorphosé. « Son cadre [à l'apprenant] de questionnement est complètement reformulé, sa grille de références largement réélaborée. »³¹² Mais cette transformation ne se fera ni paisiblement ni sereinement, d'où cette résistance naturelle face à une nouvelle connaissance qui perturbe le fonctionnement systémique.

Chaque changement étant angoissant, nous comprenons mieux le maintien des conceptions initiales de chacun des interactants de la situation d'enseignement-apprentissage ainsi que la crainte des formateurs pour envisager des remises en question. Elles viendraient déranger leur logique de fonctionnement et par-là même interrogeraient leurs compétences.

De plus notre démarche analogique permettrait de travailler sur les « imaginaires »³¹³ souvent occultés dans l'enseignement supérieur parce qu'ils renvoient à « l'émotionnel et au comportemental »³¹⁴. Une telle entrée offrirait la possibilité de « déconditionner », c'est-à-dire

³¹¹ A. Giordan, *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage !...*, disponible sur www.andregiordan.com/articles/apprendre/conceptionapprenant.html, consulté le 08/12/2010.

³¹² *Ibid.*

³¹³ Cf. sur ce sujet, N. Auger ou F. Dervin.

³¹⁴ Cf. G. M. Chen et W. J. Starosta cités dans F. Dervin, E. Suomela-Salmi, « Déconditionner pour reconconditionner : discours contradictoires et co-construits d'apprentis-experts en langue sur l'interculturalité », dans *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, sous la dir. de N. Auger, F. Dervin, E. Suomela-Salmi, Paris, L'Harmattan, 2009, p.115.

de réfléchir « sur les modalités et les fonctionnements de la pensée »³¹⁵ : c'est un préalable à l'enseignement-apprentissage. Le travail à partir des conceptions que propose A. Giordan se retrouve dans l'approche de F. Dervin : « le déconditionnement est un élément important dans le travail sur l'altérité, le soi, le "même", la rencontre, la différence et les stéréotypes [...] »³¹⁶. Les apprenants, ni table rase ni cire sans empreinte³¹⁷, ne sont pas non plus exempts de connaissances imaginaires. Et l'étude sur les imaginaires que mène F. Dervin avec ses étudiants montre parfaitement l'angoisse que génère le processus. D'ailleurs c'est en terme de « peur » que ses étudiants vont exprimer leur ressenti face à la mise en place du déconditionnement.

Mais si le déconditionnement est nécessaire, il n'est pas suffisant. F. Dervin le reconnaît volontiers : « nous sommes conscients du fait qu'on ne peut débarrasser nos étudiants de leurs imaginaires sur eux et sur les autres car ces imaginaires sont constitutifs du sociétal »³¹⁸. Pour A. Giordan l'émergence des conceptions n'est qu'une étape, de même que la décentration. Nous considérons que c'est le processus de construction-déconstruction qui est à l'origine de l'élaboration du savoir. Il permet tout autant de se détacher des habitudes que de produire de nouvelles significations.

2. Présentation de la problématique

2.1. Apports de la notion d'universel-singulier

Pour reprendre E. Kant, ne peuvent comprendre le changement que ceux qui comprennent véritablement le concept de permanence. En somme, les différences ne peuvent être nommées qu'une fois que le caractère invariant a été identifié. C'est ce que F. Hegel exprime par les termes « universels-singuliers³¹⁹ ». Chaque individu est constitué d'éléments qui lui sont propres et le singularisent par rapport aux autres et en même temps possèdent des attributs que l'on retrouve chez tous.

³¹⁵ M. Abdallah-Pretceille, citée dans F. Dervin, E. Suomela-Salmi, « Déconditionner pour reconconditionner : discours contradictoires et co-construits d'apprentis-experts en langue sur l'interculturalité », *op.cit.*, p.115.

³¹⁶ F. Dervin, E. Suomela-Salmi, « Déconditionner pour reconconditionner : discours contradictoires et co-construits d'apprentis-experts en langue sur l'interculturalité », *op.cit.*, p.117.

³¹⁷ Nous faisons référence à la formule bien connue de G. Bachelard.

³¹⁸ F. Dervin, « Déconditionner pour reconconditionner : discours contradictoires et co-construits d'apprentis-experts en langue sur l'interculturalité » *op.cit.*, p.128.

³¹⁹ Nous employons "universels" lorsqu'il s'agit de l'adjectif et "universaux" lorsqu'il s'agit du substantif.

« Un universel-singulier, c'est en effet un phénomène présent partout, c'est-à-dire dont chacun possède l'expérience au moins vécue, mais que chaque société ou (peut-être, plus vraisemblablement) chaque culture ressent et traite de manière différente. »³²⁰

Les apports théoriques sur l'enseignement-apprentissage et sur la didactique des langues-cultures, notamment les conclusions sur l'interdépendance des langues et les compétences communes sous-jacentes, permettent d'affirmer que la langue à apprendre ne se fait pas sans référence à la langue première. Autrement dit tout apprentissage d'une langue repose sur une comparaison avec la langue première ou les langues connues. De ce fait, faciliter les liens et mettre en pratique une approche qui s'appuie sur la langue-source et la langue-cible seront nécessairement bénéfiques aux apprenants.

Certaines pistes intéressantes, basées sur ces principes ont été proposées aux Élèves nouvellement arrivés en France (ENAF)³²¹. C'est le cas du programme « comparons nos langues »³²². Dans la mesure où il s'agit d'une démarche didactique non infantilisante qui tient compte de la spécificité linguistique des apprenants, elle nous semble être une grille d'analyse intéressante pour un public adulte.

2.2. Adaptation du programme « comparons nos langues »

Ce programme³²³ propose une démarche d'apprentissage du français qui s'appuie sur une pratique comparative entre les systèmes langagiers appris et la langue à apprendre. Initialement conçu pour les ENAF, et particulièrement pour les élèves scolarisés en classe spécifique aux non francophones (CLIN ou CLA³²⁴), nous pensons qu'il peut être profitable également à un public migrant adulte. En effet cette démarche repose sur des critères métalinguistiques et sur la spécificité de « locuteurs bi-plurilingue »³²⁵ du public primo-migrant. Dans tous les cas, l'hétérogénéité linguistique est présente tout comme la nécessité d'apprendre la langue française. En plus de cette hétérogénéité, la démarche s'inscrit aussi dans une éducation de type plurilingue. Même si l'âge n'est pas un facteur à laisser de côté, il n'intervient pas dans la réussite ou non de cette innovation pédagogique.

³²⁰ D. Groux, L. Porcher, *L'éducation comparée, op.cit.*, p.74.

³²¹ Le sigle ENAF est depuis 2012 remplacé par EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés.

³²² N. Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, *op.cit.*

³²³ Concrètement il se présente sous la forme d'un DVD accompagné d'un livret explicatif.

³²⁴ CLIN : Classe d'initiation aux non francophones (en primaire) et CLA : Classe d'accueil (au collège).

³²⁵ Cf. L. Cadet, F. Rémy-Thomas et M. Tellier, « Repenser la didactique du français dans sa mission d'intégration en classe d'initiation (CLIN) », *Spirale*, n°38, 2006, pp.37-52.

La comparaison entre langues-cultures inhérentes à la démarche est fondamentalement de nature interculturelle parce que les langues et les cultures sont véritablement en contact. Indirectement il s'agit de mettre en lumière « les universaux-singuliers » de chaque langue. Et c'est à partir de ceux-ci que vont s'activer des compétences métacognitives. Le format DVD permet de visionner des séances de classe dans lesquelles sont travaillées des comparaisons, tant au niveau syntaxique, lexical que phonétique entre diverses langues, notamment les langues russe, arabe et française. C'est dans une analyse analogique avec sa langue maternelle que l'apprenant prend conscience du fonctionnement et de sa langue et de celle qu'il apprend. Cette posture lui permettra d'accéder à la compréhension de ses propres erreurs d'une part et de les dépasser d'autre part.

Au-delà de performances linguistiques non négligeables, cette initiative nous paraît aussi pertinente pour les migrants adultes. Ce sont bien souvent des personnes qui ont des histoires de vie déstabilisantes. Aussi cette entrée dans une langue, imposée mais indispensable, sera assurément plus douce et motivante si elle reconnaît au préalable le locuteur et sa langue. Nous ne nions pas les résistances³²⁶ de certains locuteurs à utiliser leur langue première, pour diverses raisons respectables d'ailleurs. Cependant nous pensons que le conflit avec cette langue peut se poser surtout avec des jeunes enfants et adolescents parce qu'ils ont aussi à gérer la maîtrise du langage juvénile et la comparaison avec leurs pairs. Par contre pour des adultes, même s'il faut rester vigilant face à des histoires douloureuses, la langue première est vraiment celle qui les a construits et qui leur sert de repère.

En ce sens cette démarche relie conjointement des éléments de nature cognitive et affective c'est-à-dire prend en compte aussi l'estime de soi et la motivation ; or ces éléments doivent assurément se compléter pour favoriser l'apprentissage. La prise en compte de l'estime de soi dans la réussite n'est plus à prouver. « Des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue »³²⁷. Aussi il est fondamental que les apprenants soient mis en confiance. Les migrants adultes rencontrent souvent des difficultés, d'autant plus grandes s'ils n'ont pas de tradition scolaire. Avec cette approche de la langue, ils peuvent aussi mettre en avant leurs forces et non plus uniquement leurs faiblesses.

³²⁶ Cf. D. Chrifi Alaoui, « Analyse de Comparons nos langues », *Alsic*, vol.10, n°2, 2007, pp.45-58.

³²⁷ D. Martinot, « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3, 2001, p. 485.

L'enseignant-formateur cesse d'être le seul détenteur du savoir face à des apprenants vus comme des vases vides prêts à être remplis. Dans cette démarche d'apprentissage, tous sont des locuteurs³²⁸ expérimentés de leur propre langue. Certes certains peuvent ne pas être en mesure de formuler des règles syntaxiques ou phonétiques sur leur langue première, mais cela ne remet nullement en cause l'intérêt métacognitif de la méthode comparative. Tous apprennent des autres, formateur comme apprenant, dans une approche véritablement socio-constructiviste. L'erreur a ainsi un rôle important de point d'appui pour mettre en place l'apprentissage et prendre conscience du fonctionnement des langues.

En 1973, le rapport du Symposium de Turku³²⁹ sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes reconnaissait que « d'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences. »³³⁰ Il existe donc bien des liens, des intercompréhensions entre les langues. C'est sans doute à partir de ces constats que le champ de la didactique du plurilinguisme³³¹ s'est développé et structuré.

La comparaison est le mot-clé dans le sens où il est surtout question de travailler, à partir des connaissances de l'apprenant sur sa langue, sur des points de similitude et de différences. En plus de valoriser le plurilinguisme, l'approche comparative telle qu'elle est proposée évite la hiérarchisation³³² des langues. Cette comparaison s'effectue en s'appuyant sur le concept d'universel-singulier. N. Auger précise que toutes les langues ont une syntaxe et peuvent dire la négation, les différences³³³ résident dans la forme et la manière. A partir de là, apprenant comme enseignant peuvent avancer dans la découverte d'une langue

³²⁸ Cela nous paraît d'autant plus probable pour des adultes qui ont, en raison de leur âge, plus de chances d'avoir une expérience plus longue de leur langue première et donc un vocabulaire plus construit.

³²⁹ Cf. *Rapport au Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes*, Strasbourg, Comité de l'enseignement général et technique, 1973.

³³⁰ M. Cavalli, *Éducation bilingue et plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, 2005.

³³¹ Notre étude ne porte pas directement sur le plurilinguisme mais plus particulièrement sur l'influence de la langue première pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.

³³² N. Auger montre qu'il y a encore un bilinguisme élitiste c'est-à-dire que certains bilinguismes sont valorisés (franco-anglais par exemple) au détriment d'autres (franco-turc par exemple), cf. N. Auger, « favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », *Glottopol*, revue de sociolinguistique en ligne, n°11, 2008, pp.126-138.

³³³ Certaines langues ont une négation spécifique pour le verbe être, telles que le chinois ou l'arabe par exemple. Mais cela ne remet pas en cause la méthode pour autant : dans cette démarche comparative, l'essentiel est le développement d'une conscience linguistique chez les apprenants.

nouvelle et de ses spécificités, au regard de la langue première puisque l'apprentissage d'une langue se fait toujours en référence à celle(s) qu'on connaît déjà³³⁴.

« Comme on sait, l'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts »³³⁵.

Cela nous semble tout autant valable que l'apprenant soit un enfant ou un adulte.

La démarche interculturelle, s'associant à l'approche comparative, prend ici tout son sens et repose sur deux principes : le partage et la réciprocité. Nous souhaitons, de ce fait, la qualifier de « démarche interculturelle comparée ». Plus qu'une méthode, elle est avant tout une posture.

Cette approche distanciée va développer des compétences métalinguistiques. Elle va aussi être un moyen de s'ouvrir à l'Autre « ne serait-ce par exemple qu'en modifiant l'ouverture de la bouche pour prononcer des sons et des mots nouveaux »³³⁶. Cet apprentissage collaboratif va amener ainsi chaque apprenant à « ne plus pouvoir jamais regarder les autres comme complètement différents. [Mais] les appréhender dans ce qu'ils ont de commun et de différent »³³⁷. Et ce dernier point est fondamental pour ne pas être dans des causalités culturelles et voir l'autre comme un modèle de sa culture. En somme personne n'est vu comme un prototype de sa culture mais uniquement comme un expert de sa langue.

Dire cela sous-entend que chacun va s'attacher à prononcer les sons de la langue des autres, peu importe qu'ils soient présents dans la langue française. L'idée est donc bien d'être dans l'échange et la compréhension des systèmes et non d'aller uniquement en direction de la langue française³³⁸. N. Auger le dit, la prise de conscience du filtre

³³⁴ En ce sens, peu importe qu'il y ait, ou non, une proximité linguistique. La priorité demeure la comparaison entre la langue source et la langue cible, et la réflexion que celle-ci génère.

³³⁵ L. S. Vygotsky, *Pensée et Langage*, op.cit.

³³⁶ N. Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, op.cit., Livret pédagogique p.12.

³³⁷ *Ibid.*

³³⁸ D'ailleurs les enregistrements des séquences de classe montrent bien la difficulté rencontrée par l'enseignant lors de la prononciation d'un son russe inexistant en langue française.

phonologique, tout comme ceux présents au niveau d'une syntaxe ou d'un lexique particuliers ou même des valeurs, peuvent tout à fait gêner l'acquisition de la langue-culture.

« *L'important, à cet égard consiste à établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact.* »³³⁹

C'est l'écart qui va permettre aux cultures d'entrer en contact : les travaux de F. Jullien, notamment en lien avec la notion de dialogue l'ont démontré. Selon C. Hélot et M.-L. Scheidhauer, le dialogue est un moyen didactique « de faire fructifier l'écart »³⁴⁰ parce que l'écart est véritablement le lieu « d'échange, de reliance³⁴¹, de partage, de reconnaissance. »³⁴² Et dans ce cas, le dialogue se présente comme un moment pour apprendre. Quant à l'écart, il est une notion opérante puisqu'il suscite une meilleure compréhension des tensions entre langues-cultures. « L'écart positivement envisagé est ce qui permet de se décentrer et d'aller vers les autres. »³⁴³ C'est la raison pour laquelle nous avons proposé une démarche didactique susceptible de révéler l'écart.

A l'issue du cadre théorique, nous nous positionnons en faveur de la théorie du choc culturel. Face à notre questionnement initial sur l'enseignement du français aux migrants adultes, nous nous interrogeons particulièrement sur les méthodologies des formateurs en français et sur les liens entre les langues-cultures. Le concept d'universel-singulier peut-il être un moyen pour faciliter la pratique d'enseignement ?

Les écarts entre langues-cultures mis en avant par les universaux-singuliers créent un déséquilibre assimilable à un choc culturel. Or ce déséquilibre est à la base de l'apprentissage. C'est pourquoi nous pensons que le déséquilibre est à créer ou tout au moins à exploiter par les formateurs. Produit par le choc culturel et identifiable dans le modèle allostérique, il intervient dans l'apprentissage via le processus de déconstruction-reconstruction. Quelle place est faite aux universaux-singuliers dans les discours des

³³⁹ L. Porcher cité dans D. Chrifi Alaoui, « Analyse de Comparons nos langues », *op.cit.*, pp.45-58.

³⁴⁰ C. Hélot, M.-L. Scheidhauer, *Ecarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, *op.cit.*, p. 10.

³⁴¹ En créant le néologisme reliance, M. Boll de Bal veut donner un caractère actif à l'adjectif substantivé. « Relié est passif, reliant est participant, reliance est activant. » *cf.* C. Hélot, M.-L. Scheidhauer citant E. Morin.

³⁴² *Idem* pp.10-11.

³⁴³ R. Delamotte-Légrand, « Ecarts langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité », dans C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer [et.al], *Ecarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, *op.cit.*, p.41.

formatrices et dans leurs pratiques ? De quelle manière ? Un écart est-il perceptible entre ce qu'elles disent de leurs pratiques et ce qu'elles font réellement?

Les connaissances théoriques développées tout au long de cette deuxième partie sont indispensables pour mieux comprendre et donc former les apprenants migrants. Elles restent malgré tout insuffisantes si elles ne sont pas intégrées à une analyse qui permet d'étudier les intentions autant que les mises en pratique des formateurs. C'est cette analyse que nous allons développer après avoir présenté la méthodologie de la recherche.

PARTIE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

« Le premier but de la recherche scientifique est la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités. Ces autorités peuvent être le groupe social auquel nous appartenons, un clergé, des politiciens, des chefs syndicaux, des professeurs, des gourous, des médecins, des philosophes, des savants, d'autres chercheurs et toutes les personnes qui prétendent tenir une quelconque vérité et nous l'imposer. »¹

¹ J.-M. Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, op.cit., p.5-6.

Chapitre 1 : Présentation

Notre recherche s'intéresse aux discours sur la pratique et à l'analyse des pratiques effectives des formateurs en FLI. A partir d'une démarche de type ethnographique, nous avons voulu comprendre les difficultés que rencontrent les formateurs *in situ*. Aussi nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés et des observations systématiques afin de comparer ce que les formateurs disent de leur pratique et ce qu'ils font réellement ; en somme le déclaratif à l'effectif. L'objectif est de tenter d'identifier :

- Les méthodologies des formateurs en analysant les interactions verbales et non verbales. Avec les entretiens, nous avons voulu savoir ce que les formateurs disent de leur pratique. En somme ils étaient invités à nous expliquer comment ils construisent leurs situations, avec quels appuis et référents théoriques et/ou didactiques et quelles conceptions de l'enseignement-apprentissage. Puis nous avons cherché à connaître leurs difficultés, et particulièrement l'origine de celles-ci. Par les observations, nous avons voulu voir, à partir d'une grille définie, comment les formateurs mettent en place leur situation d'enseignement-apprentissage, notamment en étudiant la communication autant verbale que non verbale. Nous souhaitons aussi identifier les modèles d'enseignement, les démarches et conceptions d'enseignement-apprentissage à partir du recueil de données. Cette analyse sur les méthodologies a été menée essentiellement à partir des travaux de B.-M. Barth, C. Puren et de F. Cicurel.
- Les langues-cultures et à travers elles, les liens et les écarts entre les langues-cultures premières et la langue-culture française. Avec les entretiens nous avons voulu connaître le rapport que les formateurs entretiennent avec les langues-cultures, les connaissances qu'ils pensaient avoir ou non sur le concept et indirectement les idées qu'ils se font du plurilinguisme. Là encore nous sommes intéressée à leurs difficultés. Par les observations, nous avons approfondi le rapport à la langue-culture française et le rapport à la langue-culture première des stagiaires mais aussi les éventuels liens entre les deux. Cette analyse sur les langues-cultures trouve principalement des influences dans les travaux de N. Auger, d'E. Klett et de H. Adami.

Dans ces catégories d'identification, nous estimons qu'il y a une part de conscient et d'inconscient. C'est la raison pour laquelle il est indispensable de comparer ce que les formateurs pensent faire et ce qu'ils font réellement. Cela permet de voir les écarts éventuels entre le vécu, ce que l'on nomme le déclaratif, et le réel, ce que l'on appelle couramment l'effectif.

Cette recherche qualitative s'intéresse donc aux méthodologies et au concept de langues-cultures en lien avec son objet : l'enseignement-apprentissage de la langue française. Elle a une visée herméneutique et compréhensive. Nous allons maintenant expliquer l'ensemble de nos choix.

Chapitre 2 : Choix et justification du corpus empirique

1. Composition du corpus empirique

Pour étudier les pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue française auprès des adultes migrants, nous souhaitons un groupe qui représente au mieux cette spécificité. En somme nous voulions des professionnels, de même statut, recrutés pour former à la langue française des publics migrants. Donc nous avons écarté de fait, malgré leur compétence et leur nécessité sur le terrain, les personnes bénévoles, les formateurs alternant publics migrants, publics en difficultés d'apprentissage et publics en situation d'illettrisme. De plus même si nous ne nions pas les valeurs propres à chacun et que nous reconnaissons leur influence, nous ne souhaitons pas que des questions idéologiques viennent interférer sur la pratique. Aussi nous n'avons pas retenu les professionnels des associations humanitaires.

Nous avons choisi de ne garder dans notre étude que les entretiens et les observations des formateurs d'un même organisme de formation au sein d'un même département. Cet organisme national décline ses objectifs régionalement. Cela était important parce qu'il nous semblait ainsi non typique d'une tendance locale. De plus l'organisme en question est celui qui a obtenu en 2010 le marché de la formation linguistique en lien avec la signature du Contrat d'accueil intégration (CAI) exigé par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII). Placé sous la tutelle du Ministère de l'intérieur, l'OFII² remplit plusieurs missions dont l'accueil et l'intégration des immigrés autorisés à séjourner durablement en France et signataires à ce titre du CAI. Par ailleurs notre choix a été orienté aussi par le fait que l'organisme a opté pour une organisation collective de ces formations précisément parce que les formateurs ont à appliquer une démarche didactique spécifique pour le public migrant. Pour notre recherche, nous nous intéresserons uniquement à la formation linguistique financée par l'OFII.

En tant que référent légitime pour les formations en français pour les migrants, dans le cadre du CAI mais aussi pour des parcours hors CAI, le public migrant est prioritairement envoyé vers notre organisme d'étude³. De 2000⁴ à 2010, l'organisme proposait

² Succédant à l'Office national de l'immigration (ONI), à l'Office des migrations internationales (OMI) et à l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants (ANAEM), l'OFII est désormais le seul opérateur de l'Etat en charge de l'immigration légale.

³ Nous l'appellerons par la suite « univers de travail ».

⁴ C'est en 2000 que l'organisme s'implante dans le département de notre étude.

essentiellement des formations sur l'accompagnement à l'emploi et n'intervenait que ponctuellement sur des formations linguistiques. Cette nouvelle prestation de services a suscité un recrutement *ad hoc* de quatre formatrices qui s'ajoutent aux deux formatrices déjà en poste. Notre échantillon sera donc construit avec ces six formatrices⁵ représentant notre sujet d'étude.

2. Echantillonnage et nombre de cas

Comme nous avons décidé de mener des entretiens approfondis⁶, il n'était pas nécessaire qu'ils soient nombreux. En effet ce type d'entretien est riche d'apports parce qu'il repose sur la confiance et l'implication. Comme le dit J. Hamel, « c'est une erreur de croire que le crédit auquel a droit une proposition scientifique dépende étroitement du nombre de cas où l'on croit pouvoir la vérifier. »⁷ L'essentiel, selon l'auteur, réside dans la manière avec laquelle le cas a été étudié : si elle est méthodique et bien organisée alors un cas peut suffire. Il s'appuie sur l'exemple cité par P. Bourdieu : « Galilée n'a pas eu besoin de répéter indéfiniment l'expérience du plan incliné pour construire le modèle de la chute des corps. Un cas particulier bien construit cesse d'être particulier »⁸. En somme si l'objet d'étude est bien construit, le nombre de cas importe peu.

En fait c'est le terme échantillon lui-même qui est problématique dans la mesure où il tend à réduire un grand ensemble à une partie supposée le représenter. Pour notre sujet d'étude, les formateurs en français, nous estimons qu'il convient également de parler d'étude de cas, et les six formatrices composent ainsi notre « corpus empirique ». M. Hammersley et R. Gomm⁹ différencient notamment l'étude de cas de l'enquête statistique (*social survey*) et de l'étude expérimentale (*experiment*). Selon eux l'étude de cas n'a pas besoin d'un grand nombre d'unités d'analyse pour recueillir diverses informations. Mais ce qui nous intéresse aussi pour notre sujet, c'est que les deux auteurs relient ce type d'étude avec l'enquête ethnographique laquelle implique nécessairement, selon eux, une observation sur le terrain et un contact direct avec les acteurs. Ils affirment que les études de cas, en donnant la

⁵ Le féminin sera employé chaque fois que nous nous référons à notre corpus parce qu'il est composé exclusivement de femmes, en raison de la féminisation de la profession. Mais notre recherche n'est pas une étude de genre. Lorsque que nous parlerons de la profession ou du terme générique, nous utiliserons donc de manière générique, le masculin.

⁶ Entendons par là des entretiens d'une durée longue (1H30 en moyenne), enregistrés et contenant des données objectives sur les enquêtés.

⁷ J. Hamel, « A propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point », dans *Recherches qualitatives*, revue en ligne, Vol.21, 2000, pp.3-20.

⁸ J. Hamel, « A propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point », *op.cit.*, p.15.

⁹ M. Hammersley et R. Gomm, « Introduction », in *Case Study Method. Key Issues, Key Texts*, sous la dir. de R. Gomm, M. Hammersley et P. Foster, London, Sage Publications, 2000, pp. 1-16.

parole aux interrogés, permettent de mettre en avant, concrètement, des logiques qui pourront amener à théoriser.

Par conséquent nous avons réalisé « un échantillonnage par cas multiples »¹⁰. En optant pour cette qualification, nous souhaitons montrer qu'il est davantage question d'étudier, et non de sélectionner, une petite quantité pour éclairer certains aspects généraux de l'enseignement-apprentissage de la langue française, par la mise en rapport de divers éléments. Pour reprendre les termes d'A. Pires, nos six formatrices forment notre corpus empirique, ce qu'il appelle aussi une « structure ouverte »¹¹. Il n'y a donc pas d'échantillon au sens opérationnel ou strict du terme mais « ce corpus empirique est un échantillon au sens large »¹² puisque nous décrivons précisément la composition et les caractéristiques des formatrices.

C'est aussi un « échantillonnage raisonné »¹³, ou théorique, dans le sens où les formatrices ont été choisies parce que leur fonction est l'enseignement-apprentissage de la langue française pour les publics migrants ; elles correspondent ainsi à l'idée du « formateur »¹⁴ professionnel en formation linguistique pour les migrants adultes. Pour le dire autrement elles ne sont pas formatrices sur d'autres types d'intervention et avec d'autres publics que le public migrant. Ces « autres » formateurs qui interviennent dans d'autres lieux et avec divers publics (publics migrants, publics en difficulté d'apprentissage et d'insertion professionnelle) peuvent être regroupés sous le concept « population ». En conséquence cette « autre » population correspond alors à « l'univers général » alors qu'avec notre corpus nous avons défini un « univers de travail »¹⁵ ¹⁶ qui est l'organisme de formation dont toutes les formatrices du corpus dépendent.

Comme nous étudions un groupe relativement homogène, c'est-à-dire « un milieu organisé par le même ensemble de rapports socio-structurels »¹⁷, nous pouvons préciser

¹⁰ A. Pires, « Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. De Poupart, Deslauriers, Groulx, *et.al.*, Montréal, Gaëtan Morel, 1997, pp.113-169.

¹¹ Par opposition à la structure close qui représente un échantillon opérationnel.

¹² A. Pires, « Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », *op.cit.*, pp.113-169.

¹³ Cf. J.-M. Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, *op.cit.*

¹⁴ Nous laissons volontairement le terme au masculin parce que c'est bien la dénomination générale que nous évoquons.

¹⁵ Désormais U.T.

¹⁶ Toutes ces expressions sont citées par A. Pires qui les emprunte à G. Sjoberg et R. Nett, cf. A. Pires, « Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », *op.cit.*

¹⁷ D. Berteaux, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.69, 1980, p.205.

que nous avons effectué un échantillon par homogénéisation. Celui-ci s'appuie donc sur le principe de diversification interne ou intra-groupe : nous avons une vision des formateurs en français pour les publics migrants qui exercent dans un organisme référent dans la formation linguistique et institutionnellement légitime. Cette diversification se mesure par rapport à des variables générales (âge, milieu social d'origine) mais aussi à des variables particulières, en lien avec notre problématique, telles que leur formation initiale, leur niveau d'étude et leurs années d'expérience professionnelle dans la formation auprès du public migrant.

Chapitre 3 : Choix de la démarche de type ethnographique

1. Définition et explication

Contrairement à l'ethnologie qui tend à synthétiser des connaissances à l'échelle régionale, plus modestement, l'ethnographie s'intéresse à la dimension plus petite « d'un milieu d'interconnaissance »¹⁸. Cette approche correspond à notre univers de travail puisque les formatrices travaillent pour le même organisme. Parce qu'elle est constamment en quête de compréhension, sans jugement aucun, la démarche ethnographique exige de la part de l'ethnographe un travail rigoureux de « description-interprétation »¹⁹. Ce travail permettra de mettre en évidence la complexité de pratiques sociales que la banalité de surface rendait naturelle c'est-à-dire comme allant de soi.

Afin que l'enquête soit qualifiée d'ethnographique, elle doit répondre à trois conditions fondamentales. Tout d'abord les enquêtés doivent être en relation les uns avec les autres ou disposer d'informations les uns sur les autres. C'est donc bien le cas dans cet objet de recherche et c'est ce qui explique la dynamique de l'enquête. On peut tout aussi parler d'interdépendance²⁰ dans la mesure où nos enquêtés ont des rapports symétriques.

Deuxièmement l'enquête de type ethnographique exige une posture réflexive de l'enquêteur afin qu'il soit capable de jauger les interactions en les contextualisant constamment. C'est ce que nous avons cherché à faire en élaborant une grille d'observation à l'aide de notre cadre théorique ; notamment en tenant compte des apports sur la communication verbale et non-verbale mais également sur les théories d'enseignement-apprentissage.

En dernier lieu, l'enquête ethnographique doit s'inscrire sur une durée longue et procéder par immersion. Nous avons constaté que la durée seule ne garantit rien, il faut aussi régler l'intensité de la présence. La première étape, avec les formateurs en FLI qui sont dans une situation instable institutionnellement, pour ne pas dire précaire, est de créer la confiance. Parfois c'est justement parce que l'enquêté ne reverra pas l'enquêteur qu'il se livre, ce n'était pas le cas avec nos enquêtées. En ce qui concerne notre étude, sans doute

¹⁸ S. Beaud, F. Weber, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 1998, p.8.

¹⁹ *Idem*, p.9.

²⁰ Selon Elias, cité in S. Beaud, F. Weber, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, *op.cit.*, p.40, l'interdépendance désigne « le fait que, par une chaîne de relations, tout un chacun dépend de tout un chacun. »

en raison de la pression qu'elles ressentent, les formatrices avaient besoin de temps et d'être rassurées pour réussir à parler et à être observées.

Notre choix aussi pour l'enquête ethnographique est en lien avec notre sujet d'étude qui est avant tout une étude humaine. En effet dans ce type d'enquête, si l'individu n'est ni un anonyme ni un cas représentatif, il n'est pas non plus une référence exceptionnelle. C'est un être ordinaire, construit d'histoires personnelles et collectives. Aussi notre enquête s'intéresse au parcours des formatrices, à leur histoire. Les questions ne sont jamais fermées pour que la personne puisse s'exprimer autant qu'elle le souhaite.

Les questions de méthodologie restent très présentes en sciences sociales parce qu'elles reposent sur l'implication du chercheur, et en ce sens, sont accusées d'un manque d'objectivité. « Ces disciplines sont liées à un présent qui est à la fois leur objet et leur contexte »²¹ aussi « elles parlent de l'histoire et sont dans l'histoire. »²².

R. Quivy et L. Van Campenhoudt, et d'autres par la suite, ont défini trois étapes dans la démarche scientifique : observer, décrire et interpréter. Plus concrètement, il est question d'une description du monde social, construite à partir des théories propres au chercheur et à sa discipline. En nous appuyant à la fois sur des théories issues des sciences de l'éducation, des sciences du langage mais aussi de l'anthropologie culturelle, nous avons dans un premier temps décrit dans une grille ce que nous avons observé et dans un second temps interprété nos données.

L'analyse qualitative, perçue pendant longtemps comme étant moins scientifique que l'analyse quantitative, a, ces dernières années, gagné en considération, notamment en ce qui concerne la compréhension. Si les données de la première sont plus difficilement vérifiables, elles sont en tous cas plus à même d'amener à une compréhension de la question. C'est une des raisons pour lesquelles C. Taylor critiquait la transposition des méthodes des sciences exactes aux sciences humaines. En sciences exactes, les données sont généralement brutes²³ et l'observateur neutre. Aussi elles peuvent prétendre à une validité universelle. Pour autant les sciences humaines n'auraient rien à gagner à appliquer exclusivement le modèle quantitatif car « nous ne pouvons parvenir à comprendre certaines

²¹ *Observer, décrire et interpréter. Un état des méthodes en sciences sociales*, sous la dir. de J.-E. Charlier et F. Moens, INRP, 2006, p.9.

²² *Idem*, p.7.

²³ Cf. N. Zaccai-Reyners, « Les actes de la recherche et la connaissance du monde commun. Eléments d'enquête épistémologique », in *Observer, décrire et interpréter. Un état des méthodes en sciences sociales*, *op.cit.* Elle définit par là des données dont la validité et la crédibilité ne peuvent être remises en cause.

dimensions importantes de la vie humaine dans les limites fixées par cette orientation épistémologique. »²⁴

Concrètement dans une démarche compréhensive, les recherches qualitatives sont orientées par une logique de la découverte. Elles s'appuient donc sur le recueil de données et celles que nous analysons dans notre observation de terrain sont des « données naturelles »²⁵ car nous ne les avons pas « provoquées »²⁶. Par contre les données de l'entretien sont des données « suscitées »²⁷ dans la mesure où elles sont issues des échanges que nous avons eus avec les formatrices, nous y reviendrons dans la section 2.2.

L'ethnographie nous dit Y. Winkin²⁸, c'est un art et une discipline qui convoquent trois compétences : savoir voir, savoir être avec et savoir écrire. Il s'agissait bien pour nous d'être capable d'observer pour percevoir les interactions verbales et non verbales, d'être en mesure de nous engager et de provoquer l'engagement des formatrices afin que leurs réponses soient étayées et enfin de retraduire l'ensemble de ces données dans le cadre de nos travaux.

Le choix de la démarche de type ethnographique s'explique enfin d'une part par son fondement qui correspond aussi à notre quête : lier le particulier et l'universel, et d'autre part, par sa force qui est de comparer les pratiques aux discours ; cela garantit les entretiens.

Il faut noter aussi que toute enquête ethnographique, et la nôtre n'y échappe pas, s'appuie à la fois, de manière inévitabile et variable, sur l'observation et l'entretien. Toutefois l'observation reste « le principal outil de l'ethnologue »²⁹ parce que les personnes enquêtées sont bien souvent dans l'incapacité de voir ce qu'elles font. En ce sens l'observation permet de donner une autre dimension à ce que l'enquêté dit. D'autant que la démarche ethnographique, contrairement à d'autres, prend en compte les éléments du contexte ; et nous l'avons dit pour la formation linguistique des adultes migrants, les facteurs contextuels sont fondamentaux. Il n'est pas question du tout de le « neutraliser » comme dit H. Adami³⁰ parce que le contexte va nécessairement jouer sur les interactions produites. Il

²⁴ C. Taylor, *La liberté des modernes*, Paris, P.U.F, 1997, p.145.

²⁵ F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, les Archives contemporaines, 2011, p.324.

²⁶ J.-M. Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, op.cit., p.84.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Y. Winkin, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, op.cit., p.139.

²⁹ S. Beaud, F. Weber, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, op.cit., p.176.

³⁰ Cf. H. Adami, *La formation linguistique des migrants*, op.cit.

faut rappeler que nous sommes dans une situation où la langue est à la fois l'obstacle et la condition de la communication. Nous avons donc souhaité mener une approche ethnographique des séances de formation parce qu'elle était vraiment la plus adaptée à l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage. Les éléments du contexte comprennent les « interactions verbales, programmes, résultats, méthodologies, passé et buts des acteurs, contraintes institutionnelles, enjeux symboliques, système de place, etc... »³¹

2. Des entretiens semi-directifs

Nous avons fait le choix d'une enquête explicite³², avec des entretiens qui à partir d'une trame préétablie permettent de recueillir des réponses libres et spontanées. Ces entretiens ont été enregistrés de manière sonore après acceptation des enquêtées, sous la garantie de leur anonymat.

2.1. Définition et présentation du guide d'entretien

Les entretiens sont de nature semi-directive, avec des questions ouvertes parce qu'ils ne visent pas des réponses intimes mais des informations, des opinions. Les enquêtées sont vues comme des sujets producteurs de savoirs, aussi le questionnement est-il favorable à l'émergence de ces savoirs, notamment sous forme de catégories. Les entretiens semi-dirigés ont besoin d'être structurés, tout en laissant un espace de paroles car « l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite »³³. De ce fait la trame est bien à entendre comme un moyen d'organiser l'entretien, et non en vue d'induire des réponses. Pour reprendre S. Beaud et F. Weber, s'il n'est pas question de faire un entretien directif, il ne s'agit pas pour autant de mener un entretien « anarchique ». Aussi une certaine conduite est nécessaire afin que l'enquêté se sente à l'aise.

Au départ, il est donc important d'introduire la personne, de la guider. C'est la raison pour laquelle les premières questions s'intéressent aux formatrices elles-mêmes et à leur terrain c'est-à-dire à ce qui fait référence à leur « connu » (Quelle est la spécificité de votre

³¹ F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », *op.cit.*, p.328.

³² Pour P. Blanchet, les entretiens semi-directifs ou directifs donnent lieu à une enquête explicite dans la mesure où ce sont des entretiens organisés et présentés, comme tels, aux enquêtés, *cf.* P. Blanchet, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », dans P.Blanchet, P.Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, *op.cit.*

³³ P. Blanchet, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », *op.cit.*, p.74.

public ? Savez-vous qui compose votre public ?). Progressivement, il s'agira de les amener vers des chemins plus personnels que seules la confiance et la durée peuvent rendre accessibles. Ces chemins seront aussi des pistes d'informations que nous aurons à interpréter. Pour que l'entretien soit structuré, nous avons établi le guide d'entretien présenté ci-dessous :

- 1- Présentation et connaissance du formateur
 - 1.1 Pouvez-vous présenter ? Votre parcours scolaire et professionnel ?
 - 1.2 Votre milieu social d'origine ?

- 2-Type de public, type d'apprenants
 - 2.1 Quelle est la spécificité de votre public ?
 - 2.1 Savez-vous qui compose votre public (type de migrants : demandeurs d'asiles, réfugiés...)

- 3- Type de savoirs
 - 3.1 Que faut-il savoir pour travailler avec un tel public ?
 - 3.2 Quelles sont les compétences nécessaires pour être formateur auprès des publics migrants ?
 - 3.3 Quels types de connaissances pensez-vous qu'il faille par exemple ?

- 4- Méthodologie
 - 4.1 Quelle(s) méthode(s) utilisez-vous ?
 - 4.2 Différenciez-vous le FLM du FLE ? Comment travaillez-vous l'apprentissage de la langue (phonétique, lexicale, ordre ?) ?
 - 4.3 Comment construisez-vous vos séquences (trame ? points incontournables ?)
 - 4.4 Avez-vous des appuis théoriques? Lesquels ?
 - 4.5 Pensez-vous que cet enseignement-apprentissage soit comparable à celui d'une classe ?
 - Par exemple au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, faut-il adopter une méthodologie particulière ? Différente de celle qu'on utiliserait pour des apprentis-lecteurs (C.P) ?

- 5- Les difficultés dans la pratique
 - 5.1 Quelles sont les types de difficultés que vous rencontrez ? Pouvez-vous les expliquer ?
 - 5.2 Avez-vous des exemples dont vous vous rappelez ?

- 6- Positionnement théorique
- 6.1 Connaissez-vous la théorie du choc culturel ? Si non, explication et définition simplifiée de cette théorie. Qu'en pensez-vous ?
- 6.2 Est-ce que vous avez des connaissances sur les cultures premières des stagiaires? Est-ce que vous regardez comment leur langue fonctionne ?
- 6.3 Est-ce que c'est une difficulté que les stagiaires soient d'appartenances langagières différentes ?
- 6.4 Est-ce que vous vous intéressez aux représentations des stagiaires sur les thèmes que vous abordez ?

- 7 Communication non-verbale
- 7.1 Faites-vous attention à votre tenue (vestimentaire, posture) ?
- 7.2 Faites-vous particulièrement attention à vos mots ? à vos gestes ? à ce qui n'est pas du langage verbal ?
- 7.3 Pensez-vous qu'ils peuvent communiquer quelque chose malgré vous ?

2.2. Cadre des entretiens

Les entretiens avec les formatrices Emilie, Justine, Aénor, Héloïse, Carole et Elisa³⁴ se sont déroulés, de manière individuelle, dans les locaux de l'U.T. qui se situent sur trois lieux différents : un local en centre ville et deux autres dans des Zones urbaines prioritaires (ZUP). Nous sommes allée sur les trois sites pour les entretiens et sur deux d'entre eux pour les observations. Avec Emilie, Carole et Elisa, les échanges ont eu lieu en centre ville dans un bureau vide, à l'étage du bâtiment. Avec Héloïse, Justine et Aénor, ils ont pris place dans la salle informatique de l'un des locaux en ZUP, avant l'arrivée des stagiaires. Seule Justine occupe le troisième local en ZUP. Au sein d'un bâtiment qui couvre la mission locale et une antenne pôle emploi, la salle n'est pas réservée à notre U.T. Mise à disposition par la mairie, elle est utilisée à d'autres fins notamment en fin de journée. Cela explique que les moyens soient assez rudimentaires : des tables, des chaises et un paperboard. Il n'y a donc pas la possibilité, comme c'est le cas dans les autres espaces de formation de l'U.T., d'avoir un tableau ou même des affiches murales.

Nous avons expliqué à chacune des formatrices que l'enquête participait à un travail de recherche sur l'apprentissage de la langue pour les migrants adultes. Héloïse et Justine ont été les plus volontaires et intéressées par cette recherche ; ce sont celles que nous

³⁴ Par respect pour leur anonymat, les prénoms des formatrices ont été modifiés.

avons interrogées assez rapidement. Les échanges étaient détendus et l'attitude des deux formatrices montrait d'un côté leur désarroi et de l'autre leur envie de trouver des pistes pour faciliter leur pratique. Elles nous ont posé beaucoup de questions à la fois pour savoir « si elles répondaient bien » mais en plus, pour avoir des éléments théoriques sur lesquels elles pourraient s'appuyer. Aénor a également montré son intérêt, mais l'entretien semblait davantage être l'occasion de faire part de son mécontentement ; celui ressenti face à la mise en place du FLI et à cause de l'acceptation de mariage « arrangé » d'une de ses stagiaires, malgré les mises en garde d'Aénor.

Carole, quant à elle, paraissait stressée et craignait de ne pas répondre correctement. Aussi elle a tenu à préciser dès le début son parcours en lien avec la formation d'adultes plus qu'avec le FLE. Une certaine réticence était visible chez Elisa et Emilie. La première a dès le départ annoncé qu'elle avait peu de temps à nous accorder et qu'elle était fatiguée. Finalement au fil de la conversation, elle s'est ouverte progressivement et a employé un ton plus amical. La seconde, sans doute en raison de son statut³⁵, a eu une position plus retenue et méfiante. Pourtant c'est avec elle que l'entretien a été le plus long parce que, d'une part la mise en confiance a été lente, et d'autre part parce qu'elle justifiait et expliquait davantage ses réponses.

Par conséquent si toutes les formatrices ont accepté de répondre à nos questions, il est évident que leurs attentes n'étaient pas les mêmes. Elles nous permettent de définir la fonction de l'entretien au moyen de quatre qualificatifs :

- Formatif (Héloïse et Justine) : l'entretien est vu comme un moment pour apprendre ;
- Revendicatif (Aénor) : l'entretien est vu comme un moment pour protester ;
- Conventionnel (Emilie et Elisa) : l'entretien est vu comme une obligation ;
- Justificatif (Carole) : l'entretien est vu comme un moyen de légitimer sa présence.

Ces qualificatifs ne disent rien sur la qualité de la personne ou de l'entretien réalisé. Ils servent simplement de repère contextuel.

Dans tous les cas, après avoir recueilli des informations de nature sociologique sur les formatrices, nous avons pu échanger sous forme de dialogue. Le discours produit est alors un matériau linguistique qui peut être analysé au travers de différentes données.

³⁵ Elle est formatrice et coordinatrice.

2.3. Traitement des données de l'entretien

Ces données, pour reprendre J.-M. Van der Maren, sont « des données suscitées ou d'interaction » parce que les réponses produites sont issues des entretiens semi-dirigés. En somme elles sont bien le fruit des échanges que nous avons pu avoir avec les formatrices enquêtées. L'échange était véritablement recherché tout comme la démarche interactionnelle, aussi nous n'avons jamais occupé le temps de parole. Au contraire, dans ces six entretiens dont le plus court dure 58 minutes et le plus long 1H40, c'est toujours la personne enquêtée qui occupe en grande partie la parole. Cela est important puisque « toute théorie interprétative [...] est nécessairement fondée sur une démarche interactionnelle [...] ». ³⁶ Une telle démarche dialogique atténue les biais inhérents à la méthodologie.

L'entretien, ou l'entrevue comme le nomme J.-M. Van Der Maren, « impose au chercheur une attitude d'écoute plus que la maîtrise de techniques, une manifestation de réceptivité afin de stimuler l'engagement et l'expression. » ³⁷ Et nous recherchions justement cet engagement de part des formatrices.

Nous avons aussi encouragé les enquêtées à raconter des moments authentiques, à donner des exemples par rapport à leur discours. En fait la demande d'anecdote n'est pas anodine : nous savons que sous une apparence banale, l'anecdote est à même de dire beaucoup quant aux pratiques sociales. L'enquêté s'investit de fait dans la conversation et s'autorise « plus librement » à dire des choses préjugées interdites. L'anecdote informe également sur les situations et relations sociales.

En ce qui concerne le choix de la retranscription, nous l'avons fait en nous souciant à la fois de l'enquêté et du lecteur. Ce premier a accepté « de parler [...] il ne s'est pas engagé dans l'acte d'écrire, encore moins de publier. » ³⁸ Et nous le savons, les normes de l'écrit diffèrent profondément de celles de l'oral. Le risque d'une transcription littérale serait alors un jugement sur la forme qui viendrait dénaturer le fond. D'autant que notre objectif est l'objet langagier et non l'objet langue. Alors par respect pour la parole et la personne enquêtée, nous avons opté pour une transcription au plus proche de l'original, mais « brossée ». Et pour le lecteur, la réception en est forcément meilleure. Cela ne veut pas dire pour autant que nous avons laissé de côté les éléments prosodiques ou paralinguistiques ; ils se situent au cœur de nos notes personnelles, dans notre transcription « de travail ».

³⁶ P. Blanchet, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », *op.cit.*, p.76.

³⁷ J.-M. Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, *op.cit.*, p.312.

³⁸ S. Beaud, F. Weber, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, *op.cit.*, p.245.

Après la retranscription des entretiens se pose l'inévitable question de l'analyse des mots. « Que lire derrière les mots ? Que chercher dans le jeu des échanges ? Comment ordonner ce qui émerge ? Etc... »³⁹ Pour tenter de mener cette analyse au mieux, il va falloir s'intéresser prioritairement, non pas à la langue mais au langage c'est-à-dire à l'élément concret, produit direct des locuteurs. C'est la raison pour laquelle M. Rispaill définit cette analyse comme une description des « actions de parole ».⁴⁰

La transcription répond à un double objectif : préserver les données recueillies à partir d'un appareil d'enregistrement puis travailler sur ces données. Cette transcription revient à transformer « l'oral en écrit » toutefois elle ne reste « qu'une image de l'oral, aussi fidèle que possible intrinsèquement imparfaite »⁴¹, et nous avons conscience de cela en choisissant certaines parties en tant qu'éléments d'illustrations. De plus « transcrire n'est pas réécrire »⁴² donc des choix sur les parties à exploiter ont été effectués. L'analyse profonde de l'entretien, c'est-à-dire avec une écoute attentive, permet de révéler des significations qui, au départ, semblent anodines. Elle peut aussi amener à mettre en évidence des points de basculement, entendons par là les changements de points de vue voire de direction de la part des enquêtées comme nous le verrons dans la partie suivante.

C'est à partir de ces choix et d'une écoute approfondie, empathique et active que l'on peut parvenir à créer des ensembles tels que des rapprochements, des cohérences, des champs lexicaux ou encore des réseaux de type anaphorique. Nous nous sommes efforcée de rester vigilante par rapport à l'implicite et donc de confirmer toujours ce qui est dit justement à partir des ensembles cités, tout en prenant soin de les resituer dans leur contexte. Consciemment certains passages sont cités plusieurs fois car leur analyse se situe à plusieurs niveaux.

Comme l'analyse des données est « l'un des éléments de la recherche qui contribuent à la vérification des hypothèses et/ou à l'établissement de réponses au questionnement de recherche »⁴³, l'outil de l'analyse doit être théorisé. Nous avons effectué une analyse de contenu des entretiens de chacune des formatrices en comparant et reliant

³⁹ M. Rispaill, « Etudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, op.cit. p.168.

⁴⁰ *Idem* p.169.

⁴¹ F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », op.cit., p.325.

⁴² M. Rispaill, « Etudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes », op.cit., p.173.

⁴³ P. Blanchet, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », op.cit., p.82.

manuellement les données de façon à repérer les analogies et oppositions, les occurrences, les convergences et les divergences. En fait dans une analyse de contenu domine « la notion de thème qui constitue une affirmation sur un sujet, sous lequel un vaste réseau de formulations singulières peuvent être affectées. »⁴⁴ Ces données, même si elles sont le fruit des fréquences d'apparition, restent des données qualitatives. Le fait de compter et de regrouper des catégories « ne suffit pas à transformer ces fréquences en données quantitatives. »⁴⁵

Par conséquent, l'analyse est issue des thèmes et des catégories interprétatives dans lesquels ils sont rangés. Nous avons aussi déterminé des unités d'analyse avec l'appui de certains passages sélectionnés parce qu'ils nous semblaient donner du sens à nos rubriques. Ces dernières ont été construites à partir de notre cadre théorique. En bref l'analyse de contenu nous a permis d'établir des regroupements par rubriques puis de délimiter des unités parmi les portions de texte retenues lesquels servent d'illustrations à nos propos.

Les seuls entretiens paraissent insuffisants pour saisir la réalité de la situation, c'est la raison pour laquelle l'observation était aussi indispensable. « L'analyse rétrospective à partir de la seule mémoire du praticien n'est guère [...] possible, car les traces des événements successifs s'y bousculent et se confondent. »⁴⁶. Face à cette impossibilité, le praticien peine à rester objectif dans la lecture des événements. C'est pour cette raison que « le récit rétrospectif de l'action fourni par l'acteur n'est pas une simple description, mais qu'il en est déjà une interprétation. »⁴⁷

Mais nous savons aussi qu'observer c'est percevoir. Comme

*« ce qui est perçu dépend de qui donne à voir [...] mais aussi du système qui voit [...] Cela pose deux fois le problème de la mémoire qui perçoit avant même d'envisager le problème de la restitution de ce qui a été perçu »*⁴⁸

Nous sommes donc bien consciente que cette observation n'est qu'une restitution de la réalité. De toute manière l'objectif n'est pas d'énoncer une vérité absolue mais des énoncés valides dans un domaine d'application.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ J.-M. Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation, op.cit.*, p.85.

⁴⁶ J.-M. Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation, op.cit.*, p.54.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Idem*, p.104.

3. De l'observation systématique

3.1. Définition et explication

Du côté de l'observation, nous avons opté pour une observation systématique. Nous avons écarté rapidement l'observation participante pour deux raisons. La participation, surtout lorsqu'elle est la clé de voûte, rend la prise de distance difficile et en ce sens interfère sur « l'observation » elle-même. Quand elle est moindre, elle génère une forme de théâtralisation qui remet en cause l'objectivité de ce que le chercheur veut observer. Nous voulions observer des éléments très précis. C'est la raison pour laquelle l'observation systématique nous semblait plus appropriée.

Pour éviter le « paradoxe de l'observateur »⁴⁹, nous avons tenu à être présente sur une période plus longue que l'observation elle-même. En fait les observations étaient prévues sur des durées de trois heures mais nous avons toujours débuté l'analyse après une présence de quarante-cinq minutes : période au-delà de laquelle nous avons remarqué⁵⁰ que les formateurs et les stagiaires paraissaient ne plus se sentir observés. Donc deux heures entières ont été consacrées à l'observation proprement dite.

Le déplacement sur le terrain n'a toutefois pas été sans embûche. Il s'est opéré par phases : d'abord la prise de contact avec la coordinatrice de l'U.T. suivie de l'autorisation de la directrice de l'U.T. et enfin l'acceptation des formatrices. En somme l'accès au terrain exige des accords à différents niveaux institutionnels. Ce qui signifie que l'accord de la directrice est une condition non suffisante. La coordinatrice devait s'assurer qu'en termes d'emploi du temps, notre recherche soit possible. Quant aux formatrices, elles devaient accepter notre présence en tant qu'intrus dans leur espace de travail. Il a donc fallu d'une part les rassurer en adoptant une attitude empathique⁵¹ et d'autre part leur expliciter au mieux et sans les dévoiler, nos objectifs de recherche. « Il faut évidemment donner une raison crédible et honnête de sa présence mais qui ne révèle pas précisément ni la démarche de recherche ni ce qui va être principalement observé. »⁵²

⁴⁹ Nous faisons référence à l'expression de P. Blanchet laquelle sous entend que l'observateur, par sa présence, modifie en quelque sorte l'observation.

⁵⁰ Nous avons réalisé des observations de formateurs avec les publics en situation d'illettrisme et avons noté qu'il fallait un « laps de temps » pour que les formateurs s'habituent à notre présence. Nous avons retenu ce temps d'adaptation pour les observations de cette recherche.

⁵¹ L'empathie se distingue de la sympathie dans la mesure où il s'agit de comprendre l'autre sans engager des relations affectives.

⁵² P. Blanchet, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », *op.cit.*, p.73.

Nous l'avons dit, la formation linguistique du public adulte migrant est très dépendante du contexte, il en est donc forcément de même pour les formateurs. Aussi en raison du contexte politique, et comme l'organisme observé est financé par l'OFII, pour poursuivre nos observations, l'autorisation de la directrice de l'organisme n'était plus suffisante. Force est de constater une forme de précaution vis-à-vis des personnes extérieures. Nous avons donc dû interrompre nos observations le temps d'obtenir une nouvelle autorisation, émanant cette fois-là de l'OFII, sous l'intermédiaire du directeur territorial. Or il a fallu tout de même repasser par la dernière phase : la phase d'acceptation que nous pensions définitivement acquise était en fait à réinitialiser. Ce n'est qu'à partir de ce moment-là que nous avons pu terminer nos observations⁵³.

Nous avons établi une grille afin de fiabiliser⁵⁴ nos éléments et de nous en tenir à rapporter les faits observés. Ainsi la grille, en tant qu'intermédiaire entre le chercheur et les événements, semble un outil adapté au « recouplement »⁵⁵ des observations.

3.2. Élaboration de la grille d'observation

La construction d'une grille est donc une nécessité pour que l'observation comme l'analyse soient réalisées dans « des conditions d'objectivité »⁵⁶, en tous cas les plus objectives possibles.

Nous voulions étudier les éléments communicationnels en jeu dans les interactions verbales. Comme les interactions « sont construites et interprétées à l'aide d'un ensemble de règles qui s'appliquent, dans un cadre contextuel donné, sur un matériau de nature sémiotique hétérogène »⁵⁷, nous avons dans un premier temps défini ce qui relevait à la fois des données linguistiques et des données non-linguistiques. Dans cette approche interactionniste, nous voulions voir la nature des échanges et leur mise en relation. Aussi il a fallu construire un outil adapté à l'observation dans des conditions d'objectivité du lieu de formation.

⁵³ Celles-ci ont pu être possibles à condition qu'elles ne soient pas filmées et que les temps d'observation soient établis et définis à l'avance dans un calendrier.

⁵⁴ En effet un autre observateur devrait pouvoir inscrire les mêmes faits dans la grille même si nous reconnaissons que toute « observation n'est jamais, comme toute mesure, qu'une approximation de l'événement observé » cf. J-M. Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, op.cit., p.297.

⁵⁵ J-M. Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, op.cit., p.293.

⁵⁶ F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », op.cit., p.324.

⁵⁷ C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales. Tome 1*, op.cit., p.75.

Dans une approche ethnographique des séances de formation, nous avons noté à chaque fois les différents éléments du contexte en nous appuyant sur les travaux de F. Cicurel. L'auteure propose dix éléments à observer⁵⁸ :

- le site de l'interaction : description de la salle, disposition des tables, placement des apprenants, affichage, matériel présents ;
- le cadre temporel : début et fin de l'observation ;
- le cadre participatif : nombre des participants, statut, symétrie/asymétrie, participants temporairement exclus ;
- les buts de l'interaction : activités mises en place ;
- la régulation de la parole : qui parle ? Comment est distribuée la parole ? ;
- la construction du thème ;
- le métalangage : terminologie grammaticale, commentaires sur la langue ;
- l'histoire conversationnelle : marques d'un vécu du groupe ;
- les pratiques de transmission : modèles sous-jacents ;
- le répertoire didactique : ressources du formateur, méthodes et modes explicatifs.

Comme nous nous intéressons à la communication non verbale et à l'enseignement-apprentissage de la langue française en lien avec la langue-culture première, nous nous sommes également servie d'une grande partie des items de la grille élaborée par N. Auger⁵⁹ :

Tableau 1 : grille d'observation

Formatrice	
Nombre d'interactions	
Nombre d'entraides	
Appuis sur la culture d'origine	
Tours de parole	
Identification des interactants	

⁵⁸ Nous reprenons ici synthétiquement l'appendice proposé par F. Cicurel. Cf. F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », *op.cit.*, pp.334-335.

⁵⁹ Cf. N. Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, *op.cit.*

Pauses et chevauchements	
Dimensions prosodiques (intonation, accentuation)	
Usages des mains	
Usages du visage	
Usages du corps	
Lexique	
Tenue vestimentaire	
Type de registre	
Type de langage	

Nous avons surtout retenu les éléments qui complétaient ceux suggérés par F. Cicurel. Avec les apports des deux auteures, nous avons établi notre propre grille :

Tableau 2 : grille d'observation

Cadre temporel	Début observation	
	Fin observation	
Site de l'interaction	Description de la salle	
	Disposition des tables	
	Placement des apprenants	
Cadre participatif	Nombre de stagiaires	
	Participants présents/exclus	
Interactions verbales	Régulation de la parole	
	Nombre d'entraides	
	Identification des interactants	
	Pauses et chevauchements	
Communication non verbale	Usage des mains	
	Usage du corps	
	Usage du visage	
	Tenue vestimentaire	

	Dimensions prosodiques	
Activités mises en place	Descriptif des activités et des compétences travaillées	
Pratiques d'enseignement	Démarches, méthodes et théories sous-jacentes	
Répertoire didactique	Ressources des formatrices	
	Modes explicatifs	
Commentaires sur la langue	Appuis sur la langue-culture première	
Difficultés	Difficultés observées chez les stagiaires	

Pour faciliter le travail d'observation sur le terrain, nous avons extrait l'entrée « activité » parce qu'elle est le socle de la démarche d'enseignement-apprentissage. Elle traduit tout autant les objectifs de l'interaction que les choix personnels des formatrices quant aux objets à étudier. Nous avons ainsi construit une grille simplifiée en vue de l'observation de chaque activité mise en place par les formatrices.

Observation d'une activité :

Tableau 3 : observation d'une activité

Activité :	Formatrice	Stagiaires en présence
Commentaires sur la langue		
kinésique		
Proxémique		

Puis nous avons construit également un outil de travail afin de synthétiser les éléments en lien avec le répertoire didactique et les compétences travaillées :

Tableau 4 : grille de travail

	Compétences	Activités	Objectifs	Difficultés

oral	Production			
	Compréhension			
écrit	Production			
	Compréhension			

Dans cette recherche qualitative de type ethnographique, nous cherchons à comprendre les formateurs dans les situations d'enseignement-apprentissage. Cette visée compréhensive ne tend pas à une vérité absolue, forcément chimérique, mais aspire à proposer des hypothèses valides avec la complicité des acteurs du terrain. « En sciences humaines, le chercheur seul ne peut rien. Ce sont les acteurs qui lui livrent sa matière première. »⁶⁰ Nous allons tenter d'organiser le sens de cette matière première par l'intermédiaire des analyses des entretiens et des observations, tout en gardant à l'esprit que la signification est liée au contexte. Autrement dit le contexte est ce qui va donner de la valeur aux discours sur les pratiques et aux pratiques elles-mêmes.

⁶⁰ J-M. Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, op.cit., p.7.

PARTIE IV : RESULTATS DE LA RECHERCHE

« Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir. »¹

¹ M. Foucault, *L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984, p. 14.

Chapitre 1 : Analyse des données de l'entretien

Par rapport aux échanges auxquels a donné lieu notre guide d'entretien, sept grands thèmes émergent des entretiens avec Emilie, Justine, Aénor, Héroïse, Carole et Elisa :

- Les profils socio-professionnels des formatrices,
- La définition du public migrant,
- Les types de savoirs mis en pratique,
- Les méthodologies,
- Les difficultés,
- Le positionnement théorique : théorie du choc culturel et compétences inter-langues,
- La communication non-verbale.

Nous allons développer ces sept thèmes en tenant compte du contexte dans lequel se sont déroulés les entretiens.

1. Analyse des profils des formatrices :

Les formatrices enquêtées sont des jeunes femmes âgées de 24 ans à 40 ans, Justine est la plus jeune et Héroïse la plus âgée. A part Aénor qui dit être originaire d'un milieu pauvre, toutes sont issues des classes moyennes, inférieures ou supérieures. Emilie et Carole étaient déjà en poste avant l'obtention du marché de l'OFII. A l'exception d'Emilie, l'orientation vers le FLE est un second choix voire un choix par défaut pour nos formatrices.

1.1. Parcours scolaires et socio-professionnels des formatrices

Après des études d'arabe, Emilie a fait une maîtrise de FLE et est partie en tant que formatrice FLE en Syrie pendant quatre ans. A son retour en France, elle a travaillé dans un organisme de formation sur de l'accompagnement à l'emploi avant d'intégrer notre U.T. Elle a d'abord eu les groupes alpha puis désormais ne travaille qu'avec des groupes FLE.

Justine a une licence d'espagnol. Dans l'objectif de devenir professeure en espagnol, elle part en Colombie pour se perfectionner. Là-bas elle sera formatrice FLE pendant deux ans. A son retour, elle intégrera notre U.T. Elle a en charge les groupes alpha et FLE débutants.

Aénor dit avoir toujours voulu être professeure de français. Elle fera pourtant des études d'anglais jusqu'à la première année de master puis un master 1 de FLE. Après une courte période d'assistantat en Irlande, elle rentre en France et débute sur des Ateliers pédagogiques personnalisés (APP) au Greta avant d'être recrutée par l'U.T. Elle n'intervient que sur des groupes FLE.

Après « avoir échoué en sociologie »², Héroïse avoue avoir choisi des études d'espagnol pour réussir. Par le programme Erasmus, elle est partie en Espagne. Souhaitant y rester, elle a tenté de trouver du travail, en vain. A son retour en France, elle a cherché un moyen pour retourner en Espagne : c'est ainsi qu'elle découvre le FLE. Elle passe donc une maîtrise de FLE et partira, non pas en Espagne mais au Mexique où elle sera enseignante FLE pendant neuf ans. Notre U.T sera le lieu de son premier emploi en France à son retour.

Carole a un master LCE avec la volonté d'être professeure d'espagnol. Après trois échecs au CAPES, elle se réoriente vers la formation de formateurs d'adultes. Elle travaille par la suite dans l'insertion professionnelle d'abord à l'AFPA puis dans l'U.T où elle fera par la suite de la formation linguistique. Comme Emilie, elle a commencé avec les groupes alpha et depuis deux ans ne travaille qu'avec des stagiaires FLE.

Elisa a une maîtrise de lettres modernes avec option FLE ainsi qu'un Diplôme universitaire de formateurs option illettrisme. Elle commencera par travailler sur des APP en tant que formatrice en FLE puis sur de l'insertion professionnelle. Elle retournera vers le FLE en intégrant l'U.T. en intervenant seulement avec des groupes FLE.

1.2. Synthèse

Par conséquent la moitié de nos formatrices ont une formation en FLE (Emilie, Aénor et Héroïse) et Elisa a suivi une initiation à la spécialité. Elle et Carole ont une formation concernant les publics adultes. Emilie, Aénor, Héroïse ainsi que Justine, ont expérimenté l'enseignement-apprentissage du FLE à l'étranger. Pour Aénor cette expérience est plus faible parce qu'elle s'est faite dans le cadre de l'assistantat. Elle n'était donc pas la formatrice en charge du groupe et n'avait pas à ce titre la responsabilité des mises en pratique. Pour Justine, Héroïse et Emilie l'expérience en pays étranger sur plusieurs années a nécessairement amené à mettre en place des pratiques de comparaison entre l'ici et l'ailleurs ; nous le développerons par la suite.

² Nous rapportons les paroles d'Héroïse.

Avec ou sans formation FLE, elles avouent toutes avoir « appris sur le tas ». Nous en expliquerons les raisons dans l'analyse des savoirs. Il faut aussi noter que la majorité d'entre elles avaient l'ambition de devenir enseignantes. Pour Carole, Justine et Héloïse, le choix du FLE est au départ davantage opportuniste que décidé :

Justine : Mon parcours, donc j'ai fait une fac d'espagnol, j'ai une licence d'espagnol, je suis partie en première année de master en Colombie, j'ai donné des cours de français pendant deux ans, je suis rentrée en France et du coup j'ai cherché du travail dans l'enseignement du français comme langue étrangère, et voilà.

N³ : donc vous avez une formation en espagnol mais vous n'avez pas de formation spécifique FLE ?

Justine : non j'ai été formée sur le tas en fait.

N : suite à vos études, l'idée c'était de vous lancer dans l'espagnol ?

Justine : oui oui, j'adorais l'espagnol. Au départ je pensais faire professeure d'espagnol et après je me suis beaucoup intéressée à la civilisation latino-américaine donc j'ai décidé de partir à la fin [+]⁴ et j'ai eu la proposition de faire de l'assistantat. Donc c'est là que vraiment, j'ai connu l'apprentissage [++] enfin l'enseignement du français.

De même pour Héloïse :

N : alors pour commencer, est-ce que vous pouvez vous présenter en précisant votre parcours et votre milieu d'origine ?

Héloïse : ok, [hésitation] comment je suis arrivée à ce métier ? Dans ma famille, y a pas mal de profs, mon père était prof d'éco, je viens donc d'une classe moyenne, prof d'éco et ma maman était psychiatre. [Hésitation] j'ai fait un peu de socio et puis je me suis plantée en socio, du coup j'ai fait de l'espagnol parce que je savais que j'allais réussir, donc j'ai fait de l'espagnol. Je suis partie en Espagne pour une année Socrates c'est-à-dire Erasmus et puis j'ai voulu y rester, mais j'ai pas trouvé de travail. Je suis rentrée et j'ai trouvé le plan FLE. Je me suis dit chouette, je vais retourner en Espagne mais avec du FLE. Donc j'ai fait du FLE et à la fin de ma maîtrise FLE, j'ai trouvé du travail mais au Mexique. Donc je suis partie au Mexique, dans une alliance française et finalement je suis restée neuf ans au Mexique, à donner des cours de français et puis à traduire et je suis rentrée il y a un an. J'ai [+] voilà. Et j'ai trouvé du travail à [U.T] il y a un mois, voilà en gros mon parcours.

Et aussi pour Carole :

N : je vais commencer par des questions générales. Est-ce que vous pouvez décrire votre parcours ?

³ « N » désigne nous.

⁴ [+] désigne une pause ; [++] désigne une pause plus longue, etc.

Carole : donc j'ai un master lettres et langues, civilisation espagnol, LCE en fait. Donc je suis allée à la fac de (...) ⁵, master LCE espagnol et ensuite j'ai recherché du travail, j'en ai pas trouvé, j'ai fait la formation de formateurs à l'AFPA, donc deux niveaux en dessous mais c'est ce qui m'a permis de trouver du travail parce que par rapport aux stages en entreprise, etc. Ensuite donc j'ai fait cette formation en 2009, j'ai obtenu le titre en 2009, donc de titre de formateur pour adultes et ensuite [++] j'ai travaillé un peu dans l'insertion professionnelle pendant trois mois à (...) pour un organisme de formation. Et ensuite donc j'ai intégré ici pour faire et de l'insertion et du français langue étrangère parce que j'avais le niveau mais je n'ai pas de formation initiale français langue étrangère.

[...]

Carole : moi en fait j'ai passé trois années de suite le concours, ça je l'ai pas dit je crois, le concours de prof et je l'ai pas eu alors c'est ça qui m'a poussé.

N : ah oui donc au départ il y a l'idée d'enseignement ?

Carole : oui oui bien sûr, au départ il y a l'idée d'enseigner, mais pas le français langue étrangère, l'espagnol.

N : d'accord.

Carole : et du coup quand j'ai pas eu les concours, enfin le concours, je me suis dit que j'allais chercher autre chose.

Malgré tout, elles affirment que l'orientation vers le FLE est finalement préférable parce que le travail avec les adultes leur paraît plus simple et moins routinier qu'avec des enfants ou adolescents :

Carole : pour tout dire, j'étais très déçue parce que jusqu'au master, j'ai eu de très bonnes notes sans vraiment trop travailler, enfin je travaillais j'étais sérieuse mais j'étais pas [+] et arrivée au concours, enfin ça reste un concours. Ensuite c'est vrai que l'enseignement en collège ou en lycée, j'me dis que c'était peut-être pas pour moi enfin en tous cas je me sens bien avec les adultes donc, il y a toute cette partie police qu'on ne fait pas je crois ici et c'est pas plus mal. Je ne sais pas si j'aurais été capable enfin je crois que je suis [+] enfin j'aime pas trop régler les conflits, enfin dans la formation pour adultes, il y en a quand même avec les adultes. Bon ils sont quand même rares, faut dire.

Nous avons choisi ces formatrices parce qu'elles n'interviennent à présent que sur des formations linguistiques. Toutefois leur parcours montre qu'Emilie, Elisa et Carole ont auparavant été formatrices en insertion professionnelle ; ce qui témoigne bien de l'instabilité de la profession et du manque de consistance du champ. Il nous a alors paru nécessaire de savoir comment les formatrices définissent la spécificité du public migrant.

⁵ Pour assurer l'anonymat des formatrices, nous avons retiré les noms des lieux qu'elles ont fréquentés.

2. Définition du public migrant

2.1. D'un point de vue institutionnel

Nous avons cherché à connaître, au travers d'une question simple, quels mots les formatrices choisiraient pour qualifier leur public. Emilie a donné une définition institutionnelle très détaillée sans doute parce qu'elle est autant formatrice que coordinatrice.

N : alors comment vous définiriez la spécificité de votre public ?

Emilie : [hésitation] oui alors, ce sont des publics, pour les signataires du CAI, des publics nouvellement, enfin arrivés sur le territoire récemment. Vous voulez une réponse en termes de profils, en terme de niveau ?

N : tout m'intéresse !

Emilie : les deux donc, des qui arrivent en France, découvrent en fait la langue et découvrent la société dans laquelle ils vivent. Après on a un autre public, toujours financement OFII qui est arrivé en France depuis plusieurs années, qui sont à la recherche d'un emploi, ce public-là, enfin ces personnes-là ont des difficultés en français et ça les empêche de [+] [hésitation] d'entrer en formation, les formations professionnelles, de trouver du travail mais ils connaissent bien la France, enfin ils sont bien insérés socialement. Ils ont l'objectif, eux, de trouver du travail ou d'entrer en formation et voilà.

Elisa et Héloïse donneront également une définition de type institutionnel, de manière plus succincte :

N : comment vous qualifieriez la spécificité du public que vous avez ?

Elisa : là ? [hésitation] c'est des gens qui viennent d'arriver pour beaucoup.

N : donc ce sont des primo-arrivants ?

Elisa : oui, pas tous, mais en majorité, maintenant.

Héloïse y ajoute néanmoins une information pédagogique :

N : est-ce que vous pouvez me préciser la spécificité de votre public ?

Héloïse : la spécificité? [Hésitation] alors les publics qu'on a c'est des publics migrants, des personnes, soit qui viennent d'arriver en France, soit qui sont là depuis plusieurs années et pour une raison ou une autre, ils ont dû signer un contrat d'accueil et d'intégration et donc viennent nous voir. D'autres sont là depuis plusieurs années, et c'est pôle emploi qui nous les renvoie donc certains ont besoin d'apprendre le français, d'autres à lire, à écrire.

2.2. D'un point de vue profil d'apprenant

Les réponses de Carole, Aénor et Justine sont davantage qualificatives en termes de profil d'apprenant :

N : comment vous définiriez la spécificité du public avec lequel vous travaillez ?

Carole: divers, [hésitation] oui, hétéroclites, enfin ils sont différents. Il y a pas un, y a pas deux personnes avec le même, qui auraient besoin du même apprentissage en fait ou des mêmes techniques. Ils ont tous un profil différent à l'arrivée, il y en a qui ont fait des cours de français, d'autres qui n'en ont jamais faits, il y en a qui ont été scolarisés, peu scolarisés ou même très scolarisés, qui ont fait des études supérieures, qui ont des diplômes d'ingénieur dans leur pays donc voilà.

Aénor, déconcertée par la question, apporte une réponse davantage ciblée sur les besoins d'apprentissage :

N : comment définiriez-vous la spécificité du public que vous avez ?

Aénor : [++++].

M : est-ce que vous considérez que c'est un public spécifique ?

Aénor : [++] je sais pas trop comment répondre à cette question en fait.

N : je vais reformuler, ma question n'est peut-être pas assez précise. A votre avis, est-ce que c'est plutôt un public qui demande un apprentissage spécifique ou un apprentissage plutôt classique, comment vous voyez cela ?

Aénor : non, non, ils sont très demandeurs de tout ce qui est pratique, tout ce qui est procédure, enfin papiers. Ils ont quand même connaissance, pour la plupart, de la CAF, de pôle emploi, de toutes ces administrations. Oui voilà.

Et Justine donne la réponse la plus synthétique:

N : Alors comment définiriez-vous la spécificité de votre public ?

Justine : hétérogène [rire].

N : hétérogène ? C'est ce qui fait sa spécificité selon vous ?

Justine : oh oui !

Cette réponse n'en est pas moins très significative, notamment au regard des difficultés que Justine dit rencontrer dans sa pratique ; nous y reviendrons dans la partie 4.5 de ce chapitre.

Par conséquent cette question qui semblait banale nous a montré que déjà, à ce niveau, il y a des modes d'entrée différents. En fait les trois formatrices qui ont donné des réponses essentiellement institutionnelles sont les plus âgées et celles qui ont le plus de pratique professionnelle.

La variété de leur profil autant personnel que professionnel influe nécessairement sur l'appréhension que les formatrices ont de l'enseignement-apprentissage. Nous allons justement analyser ce que les formatrices disent de leur méthodologie.

3. Analyse des méthodologies

Cette partie est essentielle dans la mesure où, par nature, la méthodologie⁶ fait le lien entre le discours sur la pratique et la pratique elle-même. Avant d'examiner, dans le chapitre 2, ce qu'il en est du côté de la pratique réelle, nous allons étudier les contenus des discours des formatrices sur ce sujet à partir de plusieurs entrées.

3.1. Parcours général des formatrices

Tout d'abord il faut savoir que les formatrices suivent toutes un programme défini par l'organisme. Celui-ci est composé de dix modules :

- Module 1 : saluer, se présenter ;
- Module 2 : présenter sa famille ;
- Module 3 : s'alimenter ;
- Module 4 : se déplacer ;
- Module 5 : se loger ;
- Module 6 : se soigner ;
- Module 7 : obtenir un rendez-vous ;
- Module 8 : faire du shopping ;
- Module 9 : organiser sa vie quotidienne ;
- Module 10 : aller vers l'emploi.

Chaque module est découpé en objectifs et sous-objectifs dans lesquels sont précisés les points grammaticaux à aborder, en vue d'acquérir des compétences clés. Les formatrices doivent ainsi s'aligner sur ce programme prédéfini tout en y intégrant le contenu

⁶ Nous remarquons dans la littérature des abus sémantiques entre les termes méthode et méthodologie. En ce qui nous concerne, par méthodologie, nous définissons les discours sur la méthode ou, pour reprendre C. Puren, la réflexion sur les manières d'enseigner. Nous dirions que la méthodologie est du côté du réfléchir alors que la méthode est du côté de l'agir.

de leur choix. Toutefois face à la prolifération de documents, Aénor nous informe que la volonté « des responsables » est de réduire et d'homogénéiser les choix en fonction des niveaux des groupes :

N : d'accord, donc si je me rappelle bien vous avez la même trame avec les dix modules prédéfinis ?

Aénor : oui c'est ça.

N : mais à l'intérieur de cette trame, vous pouvez faire des choix personnels ?

Aénor : oui oui, selon nos préférences.

N : d'accord, et c'est là que vous construisez, à partir de cette trame général ?

*Aénor : oui alors justement. **On** [accentuation] voudrait que **on** [accentuation] vienne un classeur avec des ressources et qu'on pioche uniquement dans ces ressources-là.*

N : je ne demande pas qui est le on ?!

Aénor : [rire] moi-même je sais pas trop qui est "on". Mais bon je trouve ça, enfin l'idée c'est que tout le monde utilise les mêmes documents pour tous les, enfin que tous les groupes A1 utilisent les mêmes documents, etc.

Derrière ce mécontentement, Aénor montre la crainte d'être restreinte dans ses choix en matière de répertoire didactique. Jusqu'alors les formatrices sont libres dans la mise en place de leurs situations dès lors qu'elles suivent ce programme. Tout d'abord nous allons voir comment elles définissent les types de savoirs qui entrent en jeu dans la formation linguistique des migrants adultes.

3.2. Types de savoirs

Nous avons interrogé les formatrices à la fois sur les compétences et les connaissances nécessaires au formateur en formation linguistique des migrants adultes. Le champ de la didactique des langues-cultures est né à partir de la didactique du FLE dans un premier temps puis du FLE et du FLS dans un second temps. Dans l'enseignement des langues, il jouit donc d'un statut spécifique. C'est un champ composite dans lequel les savoirs tout comme les objets vont être marqués par la diversité.

3.2.1. Des savoirs professionnels

Emilie le dit d'ailleurs :

N : À votre avis, quelles sont les compétences nécessaires pour faire ce métier ?

Emilie : ah ? [rire] où là je suis à un entretien d'embauche [rire] [+] être à l'écoute, savoir animer, à l'écoute [++] j'ai pas d'idées-là. La conception je pense que c'est oui, ça fait partie

des compétences, conception d'outils, de préparer une séance, de faire des fiches, de bien connaître les niveaux de langue [hésitation] ouais c'est ça, animation, écoute, [hésitation] j'ai pas d'idées, qu'est-ce qu'elles répondent mes collègues ? [rire].

N : [rire] je ne me rappelle plus et je les écouterai tous à la suite. Je crois qu'il y avait écoute et patience, je me rappelle de savoir-être.

Emilie : oui, on n'est pas trop dans le savoir, c'est, enfin dans le savoir-faire et le savoir-être.

Ce sont donc d'abord des savoir-être qu'évoqueront aussi Carole, Justine et Héloïse telles que « être à l'écoute »⁷ (Emilie, Carole et Héloïse), « être patient, ouvert et compréhensible » (Justine et Héloïse), « être empathique » (Carole). Viendront s'ajouter également des savoir-faire autour de la conception et de l'animation. Plus précisément la conception renvoie essentiellement à « faire des fiches » (Emilie), « savoir utiliser les documents » (Aénor) ou encore « chercher les ressources en lien » (Carole). Il faut préciser que toutes regrettent le manque de temps qui les empêche de construire des outils. Aussi elles utilisent en grande majorité des feuilles photocopiées ou imprimées. Même si elles disent ne pas faire que des photocopies.

Carole : On passe pas non plus notre temps à faire des photocopies parce qu'il y a toujours des choses qui nous plaisent pas donc on est toujours en train de recouper, de machiner, voilà.

Héloïse insiste sur le fait qu'elle crée en permanence :

N : et les outils ? Ce sont des outils que vous concevez ? Est-ce que vous pouvez utiliser les outils déjà faits ?

Héloïse : j'adapte, c'est-à-dire que souvent j'ai une base, avec tout le matériel que j'ai pu créer ou trouver pendant ces dix ans, puisque ça fait dix ans maintenant que je donne des cours [++]. Donc je les récupère par rapport à un objectif et puis je les adapte. Parfois, je les adapte pendant qu'ils font autre chose c'est-à-dire que je vois que là, ça va pas aller du tout alors je les laisse faire quelque chose et puis en même temps qu'ils sont sur quelque chose, je passe à côté et puis j'adapte mon matériel. Donc en fait, je suis tout le temps en train de créer du matériel, toute la journée, pas seulement à mes heures de préparation, en même temps aussi que [+]. Et si, sur un exercice je vois que ça bute complètement et, c'est tout à refaire et donc je les laisse buter cinq minutes sur leur truc et puis pendant ce temps, je refais la suite pour adapter [hésitation].

N : pour que ce soit plus approprié ?

Héloïse : ouais ouais mais c'est [+] en effet je recrée le matériel sans cesse, tous les jours, je refais. Ce que j'ai pu utiliser avant m'est utile mais souvent pas tel quel.

⁷ Les citations en italique sont les paroles des formatrices. Pour ne pas surcharger le texte, nous mettrons parfois simplement les expressions-clés et non des extraits intégraux. Nous préciserons entre parenthèses le nom de la locutrice.

Nous verrons dans le chapitre suivant que l'analyse de la pratique ne correspond pas toujours avec ce que les formatrices croient faire.

3.2.2. Des savoirs savants

Du côté des savoirs théoriques, ils sont beaucoup définis en termes de manque :

N : A votre avis quels types de connaissances il est nécessaire d'avoir ?

Emilie : [hésitation] je pense que ce qui peut manquer, connaissances en didactique, connaissances aussi formation d'adultes parce que le FLE ça peut être pour un public enfant adolescent adultes.

Elisa précise à ce titre l'importance d'une formation en FLE ; ce qu'elle n'a que partiellement.

N : Quels types de connaissances et de savoirs il est nécessaire d'avoir pour travailler avec un tel public ?

Elisa : en fait je pense qu'il faut une bonne connaissance, [hésitation] géopolitique c'est ça ?

M : hum hum.

Elisa : savoir un peu ce qui s'est passé dans chaque pays alors ça c'est vrai que du coup, tu passes tes week-end à lire des livres, à regarder des documentaires sur tel ou tel pays pour essayer d'enrichir un peu parce que c'est quand même super important, en fonction de leurs origines de savoir, au niveau religion aussi parce que ça explique certains comportements. Donc on peut essayer de s'intéresser à la religion musulmane quand même par exemple, voilà. En terme de formation, je pense que c'est vrai qu'une formation FLE est, oui, nécessaire parce qu'entre français et FLE, c'est pas du tout la même chose.

Au-delà ce sont aussi des connaissances de nature interculturelle auxquelles Elisa fait référence. Emilie, Héloïse et Carole noteront la nécessité de ces savoirs-là même si elles admettent s'être essentiellement formées « *sur le tas* ». Ces savoirs issus de la pratique sont très présents dans les discours de Carole, Justine et Héloïse ; surtout pour les deux dernières qui interviennent sur des groupes alpha pour lesquels elles n'ont eu aucune formation.

Héloïse : je fais beaucoup d'alpha, ce que j'ai jamais fait de ma vie. J'apprends maintenant, j'apprends en faisant l'alpha.

N : et vous voyez de grosses différences avec le FLE ?

Héloïse : ah c'est énorme ! C'est énorme, ouais ouais !

N : et vous sentez que vous auriez besoin d'être formée là-dessus ?

Héloïse : ça serait pas de refus si c'était possible, si je pouvais avoir un peu de formation dessus, ouais j'aimerais bien. En même temps voilà, je fais un peu d'auto-formation c'est-à-dire que j'arrête pas de consulter des sites, je suis obligée de bucher un peu quand même par moi-même et d'aller chercher, voilà, du matériel, je cherche au jour le jour, j'essaie de me renseigner un petit peu sur les thèmes, illettrisme, analphabétisme, etc. Donc j'arrive quand même à m'auto-former. En même temps quelques petites formations de plus, ça serait, ça serait sympa aussi. J'ai pas l'impression de faire n'importe quoi, j'ai l'impression que mes stagiaires apprennent, etc. mais je vois bien que faut que je revoie, enfin je suis en train de revoir complètement ma façon de former les gens.

Cet apprentissage dans et par la pratique est un thème fort dans les discours de Carole et Justine qui n'ont pas de formation FLE. A plusieurs reprises, elles utilisent l'expression « formée sur le tas. » Nous reviendrons sur ce thème lorsque nous développerons les méthodologies des formatrices.

Carole ajoute les connaissances linguistiques en termes de savoirs théoriques :

N : Quelles sont les connaissances incontournables pour travailler avec un tel public ?

Carole : [Hésitation] la connaissance de la langue française déjà un minimum j'imagine, au moins au niveau grammatical, orthographique, enfin un maximum plutôt même si c'est, enfin, on fait pas du Bescherelle, connaissances communicatives enfin je sais pas ? [elle m'interroge].

N : d'accord.

Carole : voilà, savoir s'exprimer clairement, et sinon la connaissance aussi peut-être un petit peu, ce qui se passe, les différentes cultures, pour pas trop faire des fois d'erreurs, enfin ça on apprend aussi sur le tas.

N: des connaissances culturelles ?

Carole: voilà, des connaissances culturelles des pays des stagiaires en fait.

N : et ça vous me dites que vous l'apprenez quand vous êtes ici en fait ?

Carole : oui.

Les connaissances de la langue dont parle Carole ne sont pas développées d'un point de vue théorique sans doute parce qu'elle ne connaît pas les savoirs scientifiques de référence. Héloïse évoque aussi des connaissances linguistiques :

Héloïse : alors il y a des connaissances linguistiques forcément c'est la base quoi, parler français, le lire, l'écrire. Ensuite forcément il y a des connaissances un peu, je pense en pédagogie et en didactique, enfin comment, [hésitation] comment on fait passer un savoir, comment on aide quelqu'un à l'acquérir, [hésitation] connaître l'évolution de l'enseignement des langues peut aider pas mal parce qu'on peut piocher un peu dans différentes méthodes. Je pense que quelques connaissances, ou un peu de sensibilité psychologique ou pour

pouvoir être à l'aise dans un groupe et faire que les stagiaires se sentent aussi appartenir à ce groupe, gestion de groupes voilà et puis un peu de psychologie fait pas de mal dans le sens où [hésitation] oui qu'ils soient à l'aise, c'est pas toujours évident pour eux d'être ici.

N : et ça c'est des choses sur lesquelles vous avez été formée ? Ou vous vous formez ?

Héloïse : sur lesquelles j'ai été plus ou moins formée, oui, dont je m'inspire ou en tous cas des connaissances que j'ai emmagasinées dans ma vie.

Ces connaissances linguistiques telles qu'elles sont définies par Héloïse correspondent aux savoirs que possède un lettré lambda. Par contre elle les complète par des connaissances didactiques, pédagogiques ainsi que des connaissances sur l'évolution de l'enseignement des langues ; ce sont aussi des savoirs énoncés par Emilie.

Enfin Carole, Aénor et Emilie soulignent l'importance de savoirs andragogiques même si elles ne les nomment pas ainsi. « *Il faut savoir que ce sont des adultes* » dit Aénor. L'absence de connaissances en formation d'adultes peut manquer selon Emilie et c'est sur ce type de connaissances que Carole prétend beaucoup s'appuyer, faisant ainsi référence à sa propre formation.

Par conséquent, les réponses que nous avons obtenues montrent une grande mise en avant de savoir-être puis de savoir-faire et finalement peu de savoirs savants sur la didactique et/ou l'enseignement des langues. Le manque de savoirs théoriques conduit les formatrices à s'auto-former et se documenter par elles-mêmes. Même celles qui ont eu une formation FLE admettent que leurs connaissances restent insuffisantes notamment sur les notions d'interculturalité, de formation pour adulte et d'alphabétisation. Du coup les formatrices mentionnent les savoirs qu'elles ont construits par et dans leur pratique. Ce sont donc essentiellement des savoirs professionnels qui vont pouvoir guider leurs actes.

3.2.3. Analyse synthétique

Que les recherches portent sur les cultures, sur le contexte ou sur les situations d'enseignement-apprentissage, l'objet "langue" va devoir être construit en tenant compte des méthodologies (activités, tâche, matériel...), des méthodes de recherche (analyse des discours, de contenu...) mais également de la nature des données (manuels, textes officiels, interactions verbales enregistrées...).

La « posture épistémologique »⁸ peut également jouer un rôle selon que l'on considère, ou non, la situation contextuelle comme un élément influent. Elle est efficace pour se décentrer notamment par rapport à des pratiques d'enseignement-apprentissage valorisées ou en tout cas perçues comme légitimes telles que l'apprentissage mémoriel, la pureté de la langue ou encore la place de l'écrit pour ne citer que ces exemples.

Ce champ, parce qu'au cœur de l'intervention sociale, convoque quatre grands types de savoir :

- les savoirs savants (dits aussi scientifiques ou académiques) ;
- les savoirs savants diffusés (simplifiés pour être accessibles par le grand public) ;
- les savoirs d'expertise (savoirs professionnels et savoir-agir issus de l'analyse de l'expérience ;
- les savoirs sociaux (savoirs ordinaires, connaissances et croyances disponibles à tout moment et indispensables à la vie sociale).

Ce sont donc des savoirs présents en didactique des langues et des cultures. Dans notre étude, les savoirs identifiés dans le discours des formatrices sont, si l'on se réfère aux quatre types cités précédemment, des savoirs d'expertise et des savoirs sociaux. Nous allons à présent analyser comment les formatrices construisent leurs contenus de formation en fonction des approches et des démarches privilégiées.

3.3. Méthodes et démarches dans l'enseignement-apprentissage

3.3.1. Conceptions d'apprentissage

Au travers de leur discours, nous retrouvons à la fois les conceptions générales de l'apprentissage et des conceptions spécifiques à la didactique des langues. Aénor et Carole insistent sur le fait qu'elles ne « *délivrent pas le savoir* » ; ce qui sous-entend, scientifiquement, qu'elles ne sont pas dans une conception transmissive de l'apprentissage. Selon elles, elles s'appuient sur les connaissances du stagiaire pour qu'il construise par lui-même son savoir. D'ailleurs Carole affirme appliquer une méthode active :

⁸ J.-C. Beacco, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, op.cit., p.33.

N : alors est-ce que vous arrivez à définir comment vous vous y prenez, si vous avez des méthodes spécifiques, des appuis théoriques, comment vous faites pour mettre en place une séance ?

Carole : [hésitation] méthode active. Alors après on n'utilise pas tous les mêmes termes, parfois la méthode active ça peut être confondu avec des méthodes actionnelles, enfin bon bref, je vais vous dire comment je fais ce sera plus simple. Je pars du principe que les stagiaires savent tous quelque chose et donc pour amener mon sujet, je m'appuie sur eux, sur leurs connaissances, sur la connaissance du groupe en général et ensuite c'est une fois que, en général ça fonctionne parce que comme ils ont tous des niveaux différents et qu'ils ont tous des connaissances en langue française, une fois que j'ai posé un maximum de questions et que tout le monde a répondu, il se trouve que souvent au tableau j'ai la globalité de ce qu'il me faut pour que les autres se l'approprient eux aussi et parfois je rajoute des choses mais rarement. C'est ça que j'entends par méthode active c'est-à-dire je me sers du savoir des stagiaires pour le mettre en commun avec les autres même si parfois il manque des choses, des fois je rajoute, c'est-à-dire que j'apporte pas le savoir comme ça.

Aénor s'appuie davantage sur une méthode spécifique à l'enseignement des langues : la méthode orale. Que les stagiaires sachent « *se débrouiller dehors* » est son objectif principal aussi elle axe sa démarche sur l'oral. Pour ce faire, elle invite les stagiaires à répéter à partir de l'écoute d'un « *dialogue didactisé* ». Pour eux, elle considère qu'il s'agit « *de reconstruire dans une autre langue les mêmes savoirs* ». Par conséquent ce qu'elle décrit de sa démarche fait écho aux travaux de C. Puren⁹, et plus particulièrement à sa typologie des méthodes pour l'enseignement-apprentissage des langues¹⁰.

C. Puren relève des noyaux durs dans les méthodologies d'enseignement-apprentissage. Notamment le noyau dur de la méthode directe se combine avec les méthodes actives et orales. Concernant la méthode audio orale, le triangle associe la méthode orale aux méthodes imitatives et répétitives. Pour être plus claire, reprenant les schématisations de C. Puren :

⁹ C. Puren, « La " méthode ", outil de base de l'analyse didactique », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, op.cit., pp. 283-306.

¹⁰ Voir la liste exhaustive dans le chapitre 2.6.1.1 de cette même partie.

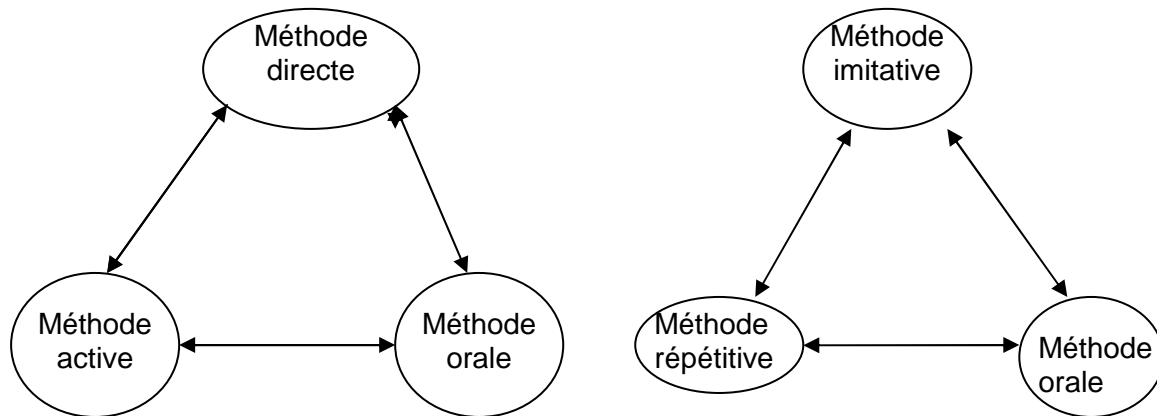


Figure 2 : noyaux durs méthodologiques

Selon les dires d'Aéonor, elle pratiquerait essentiellement la trilogie imitative-répétitive-orale c'est-à-dire qu'elle pratiquerait une approche audio-orale.

Sans qualifier scientifiquement son approche mais en expliquant que c'est dans l'échange social que l'apprenant va construire son savoir, Elisa laisse entendre qu'elle adopte une démarche de type socioconstructiviste. Comme il est accompagné, le stagiaire pourra atteindre un degré de difficulté supérieur à celui qu'il atteindrait seul : c'est le principe de la Zone proximale de développement de L. Vigotsky¹¹.

Elisa : je pense que je suis...que je leur donne des choses assez dures.

N : qu'ils finissent par arriver à faire ?

Elisa : [hésitation] oui. Sur le coup ils sont toujours là « oh c'est difficile ! ». C'est difficile quand j'aborde des points de grammaire ou de conjugaison c'est vrai que, ils sont pas forcément censés le faire. Enfin c'est pas forcément dans leur parcours pour ceux qui sont DILF par exemple.

N : est-ce qu'il y a un fonctionnement de tutorat, d'aide ?

Elisa : oui oui parce qu'ils sont souvent par deux ou on fait ensemble. « oulà c'est difficile ! » alors je dis « mais non vous inquiétez pas on le fait ensemble ». Et on le fait tous ensemble et puis finalement c'est pas si dur après.

Tout comme Aéonor, elle privilégie le savoir-faire oral et s'intéresse à « l'action » c'est-à-dire aux conversations authentiques notamment avec la mise en place de jeux de rôles. D'ailleurs il faut noter une importance accordée au travail en binôme ou en petits groupes. Pour Aéonor, c'est le moyen d'une part pour qu'ils apprennent à s'écouter les uns les autres mais aussi pour mettre en place un système d'entraide. Elisa met en avant la cohésion et la

¹¹ Cf. partie II chapitre 5.1.1 pour plus de précisions.

dynamique du groupe et s'appuie sur les langues communes pour rassembler ou prendre en charge un nouveau stagiaire qui parle très peu français.

Emilie dit appartenir à la génération « approche communicative », c'est ainsi qu'elle qualifie sa démarche. Quant à Héloïse et Justine, elles répondent davantage en termes d'utilisation d'outils que de méthodes proprement dites. Pour elles qui peinent avec les groupes alpha, il sera surtout question de « système D » (Justine) et « d'autoformation » (Héloïse).

Aucune d'elles n'a de véritables appuis ni référents théoriques. Là encore ce sont essentiellement les savoirs procéduraux qui sont mis en avant dans leur démarche.

3.3.2. Mise en place des situations d'enseignement-apprentissage

Il n'y a pas de travail spécifique avec les nouveaux stagiaires. La seule caractéristique commune à toutes les formatrices demeure dans la phase de présentation, ce qu'elles nomment la phase d'accueil. Comme les formations fonctionnent avec des entrées et des sorties permanentes, les nouveaux stagiaires peuvent intégrer un groupe à tout moment. Dans ces cas, ils entrent dans le groupe et suivent le module en cours. Autrement dit si un stagiaire arrive tandis que le groupe travaille sur le module 5, le stagiaire suivra également ce module-là.

Les formatrices ont eu des difficultés à expliquer leur manière de procéder. Seules Aénor et Emilie parviennent à décrire leur pratique à partir d'une base méthodique. Pour Emilie, il s'agit d'abord d'une « mise en route », ce qu'elle appelle aussi la « contextualisation », puis une phase de « systématisation » et enfin une phase d'« appropriation avec des ateliers » soit d'écriture soit de jeux de rôles. Aénor part d'une description d'images afin d'amener les apprenants à parler sur un thème par « remue-méninges » ; l'objectif est lexical. Puis ils écoutent un dialogue et répètent des formules. Ensuite elle leur donne le document correspondant au dialogue afin qu'ils puissent le lire tout en l'écoutant. La séance se termine par un dialogue et des exercices.

Ces deux formatrices, qui ont donc une formation FLE, sont les seules à verbaliser leur démarche, de nature *a priori* plus communicative qu'actionnelle. Héloïse, malgré sa formation FLE, ne peut expliquer ses mises en place avec de la régularité sans doute parce qu'elle intervient essentiellement en alphabétisation.

Pour elle la méthode va s'exprimer au travers de l'accumulation de documents

N : A votre avis, comment vous vous y prenez pour mettre en place vos séances ?

Héloïse : [hésitation] oui alors [++].

N: votre démarche ? Ou est-ce de l'improvisation ?

Héloïse : non ce n'est pas de l'improvisation, j'essaie de tirer profit de la demi-heure qui m'est accordée chaque semaine, [hésitation] de la demi-heure qu'est-ce que je dis, de la demi-journée qui m'est accordée chaque semaine pour préparer mes séquences de formation. J'ai aussi une demi-heure par demi-journée normalement. [Hésitation]...je m'y prends pas comme je voudrais m'y prendre en fait mais...comment je m'y prends, j'essaie d'emmagasiner un maximum de matériels sur lequel je vais pouvoir me baser pendant une semaine. Il y a toujours cette espèce de peur de manquer de matériel donc j'en fais plein et après je l'utilise ou pas et je rajoute souvent d'autres choses à partir du matériel que je vais avoir pioché à droite à gauche pour faire un module. Et la formation est constituée de dix modules qui ont chacun des thèmes précis, pour chaque module, je forme voilà...je vais chercher à droite à gauche du matériel et après j'arrive avec ça et là il doit y avoir aussi de l'improvisation et en revoyant mieux les modules, je vais rajouter des activités, notamment tout ce qui est des petits jeux ou de l'expression orale ou d'autres trucs qui vont me venir petit à petit.

Sa description correspond bien à la crainte dont elle a déjà fait part, notamment face à un public pour lequel elle n'est pas formée. Sa solution est donc d'avoir le maximum de photocopies parce qu'elle a « peur de manquer ». Justine est aussi dans cette situation :

N : mais pour construire vos séances, est-ce que vous avez, vous, dans votre méthode une trame par laquelle vous passez ?

Justine : alors on a des descriptifs de modules avec les savoir-faire en fait clés qu'ils sont censés acquérir. Donc je me fixe là-dessus pour définir justement les points, les points clés à aborder mais après au niveau des documents, je m'adapte en fonction des stagiaires que j'aurais.

N : d'accord.

Justine : mais je vous avoue que des fois je prévois des choses et je vois que ça ne prend pas du tout et je suis obligée de [hésitation].

N : de changer ?

Justine : voilà ! [rire] Donc soit de faire des photocopies de dernière minute soit d'improviser, soit [+++].

En fait de manière générale il faut noter un appui considérable sur les documents, qu'ils soient issus de manuels ou d'internet.

3.3.3. Outils didactiques

Sans exception, les six formatrices ont regretté de ne pas construire davantage leurs outils pédagogiques. Par manque de temps, difficulté citée de manière récurrente, elles essaient de « *faire au mieux* » (Emilie), de « *faire en sorte que les stagiaires apprennent* » (Héloïse) malgré tout. Le manuel va donc être l'outil de référence de la séance.

N : est-ce que vous pouvez me décrire comment vous vous y prenez pour construire une séance, ou une séquence d'apprentissage, je ne sais pas le terme que vous utilisez ?

*Aénor : alors maintenant malheureusement j'ai plus le temps de le faire [++] oui je sais, on est toute dans la même situation. On a toute 27h ou 24h de présence par semaine et on n'a pas vraiment le temps de construire véritablement des **scenarii** [accentuation] d'apprentissage. On se base beaucoup sur des manuels qu'on connaît plus ou moins par cœur. On sait comment les utiliser, c'est toujours à peu près la même méthodologie et quand il y en a un qu'on sait bien utiliser, on l'utilise à fond.*

N : en faisant des photocopies?

Aénor : avec photocopies, c'est pas bien, on le sait.

Aénor accentue le terme *scenarii* sans doute pour montrer qu'elle connaît le vocabulaire comme elle avait pu le faire au cours de l'entretien avec le mot spiralaire. Pourtant à plusieurs reprises elle fait part de son regret d'avoir justement perdu ce vocabulaire technique : « *en fait moi j'aime bien analyser un peu ce que je fais, si, enfin quand j'ai le temps. Et les termes, je les ai oubliés donc ça me manque un peu* ».

Carole et Emilie justifieront ce manque de temps consacré à la préparation par des raisons économiques : seuls les moments de formation sont rentables. De ce fait une demi-journée par semaine est réservée à la préparation des cours. Ce temps insuffisant pour prendre en compte la complexité du public les oblige à préparer pendant leur temps "libre". Carole ne souhaite pas le faire ni Emilie et Aénor, surtout depuis que ces deux dernières ont des enfants. Héloïse, Justine et Elisa reconnaissent aussi que cette préparation dépasse largement le cadre du travail effectif. Pour l'instant, elles continuent de consacrer une partie de leur week-end à cette tâche. Nous faisons l'hypothèse pour elles trois que, en tant que mères célibataires, elles vouent davantage leur temps libre à leur travail. Outre le fait qu'en ce qui concerne Héloïse et Justine, cela s'explique aussi sans doute par leur manque de confiance en elles face à l'alphabétisation.

Toutes les deux ont le sentiment de s'adapter constamment dans la mesure où elles font « *des photocopies de dernière minute* » (Héloïse et Justine). Nous sommes là dans

l'illusion de l'improvisation¹². « Lorsqu'un praticien ne réfléchit pas sur sa propre recherche, il garde pour lui ses compréhensions intuitives et demeure inattentif aux limites de son champ d'attention réflexive »¹³ dit D. Schön. Ce manque de temps qui plus est pour l'analyse réflexive de leur propre pratique, est sans doute aussi la cause de leurs difficultés. Par habitude, elles vont donc se référer à leurs documents photocopiés.

Pourtant les manuels dont Aénor parle, lesquels lui servent à construire ses « *exploitations pédagogiques* », ne correspondent pas véritablement à son public :

Aénor : la plupart des manuels que j'utilise c'est pour un public, on va dire jeune européen, scolarisé.

N : Donc ça correspond pas au public que vous avez là ?

Aénor : pas forcément, pas forcément non. Mais comme ça reprend des situations de la vie quotidienne, j'aime bien m'en servir, malgré tout.

Par « *exploitations pédagogiques* », elle définit les manières d'utiliser les documents et le manuel. C'est là-dessus qu'elle appuie son savoir :

Aénor : Il faut savoir utiliser des documents parce que, un manuel c'est bien mais si on sait pas l'utiliser, en fait ça sert à rien.

N : alors pour être sûre que j'ai compris, ce que vous voulez faire avec vos documents, c'est les adapter par exemple ?

Aénor : non les utiliser, enfin, comment on peut dire, je reprends l'idée de mon manuel, c'est que j'ai un manuel, que j'aime beaucoup en fait, avec toujours une image au milieu, ce dont je vous parlais tout à l'heure, toujours une image, toujours un dialogue, donc je pourrais très bien leur donner en leur disant voilà, voilà les exercices qui vont avec, maintenant à tout à l'heure, ça m'est arrivé de le faire, les jours où je suis très fatiguée, mais voilà il faut savoir utiliser en fait les ressources, manuels qu'on a, savoir ce qu'on va faire avec en fait, quelles questions on va poser, comment on va le traiter, comment on va l'intégrer à notre objectif.

Avec sa formation FLE, elle a vraisemblablement des pistes pour réfléchir à l'usage du manuel. Cette réflexion semble être menée avant l'action contrairement à Héloïse et Justine. Toutes deux modifient souvent en cours de séance, Héloïse en réadaptant dans une salle à côté, Justine en donnant une autre fiche. Encore une fois il faut rappeler qu'elles ont essentiellement des stagiaires en alphabétisation. De ce fait, en plus de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, elles gèrent l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture.

¹² Cf. P. Bourdieu cité dans P. Perrenoud, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. », *Recherche et formation*, INRP, 2001, n°36, p.134.

¹³ D. Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques, 1994, p.335.

3.3.4. En route vers l'alphabétisation

A leur arrivée dans l'U.T., Emilie et Carole, les plus anciennes, avaient les groupes « alpha ». Mais lorsque Justine puis Héloïse ont été recrutées, elles ont dû prendre leur groupe. Par conséquent quatre des six formatrices ont été concernées par la pratique de l'alphabétisation. Elisa et Aénor n'ont jusqu'à présent que des groupes FLE et espèrent que cela ne change pas. Il y a donc une véritable réticence et même une crainte par rapport à l'alphabétisation. Héloïse l'explique simplement par le fait que cela modifie entièrement sa manière de former les gens. Les formations FLE ne traitent pas de cet enseignement-apprentissage très spécifique et pourtant l'alphabétisation caractérise une partie non négligeable des migrants adultes en formation linguistique. Aussi les formatrices, à l'exception encore une fois des manuels et des ressources accessibles sur internet, ne connaissent que très peu de références théoriques qui pourraient les aider.

Seule Emilie parle de la méthode Gattegno¹⁴ et fait la distinction entre deux types de publics alpha, ceux pour lesquels le français est une langue étrangère et ceux pour lesquels le français est une langue seconde :

N : quand vous avez un groupe alpha qui ne maîtrise pas la langue, vous êtes plutôt sur de l'oral, et de la phonétique justement, ou sur d'autres modes d'entrées ?

Emilie : ça dépend quel est l'objectif. Le public alpha c'est des gens qui [++] il y en a deux, il y a deux publics, il y a des gens dont le français est la langue de scolarité, langue seconde pardon, des gens qui n'ont pas été à l'école, qui parlent la langue dans leur pays, c'est le cas au Maghreb, dans beaucoup de pays africains mais qui, alors l'accès à l'écrit est impossible. Ils ont pas de problème de phonétique ou de, ils ont juste des problèmes, enfin la phonétique liée à la graphie, la phonie-graphie quoi, oui donc ça se travaille oui, mais différemment. Par exemple avec mon public avancé, la phonétique va se travailler sur les sons et c'est assez facile de travailler avec eux la phonétique internationale, les signes de phonétique. Ils arrivent à bien comprendre et à bien distinguer. Le public alpha, ce n'est pas possible donc on va le travailler différemment.

N : et vous avez des méthodes, là, particulières ? des méthodes qui sont liées à des manuels ou alors vos propres méthodes ?

Emilie : alors y a un truc qui marche bien, mais ça demande que chacun ait son manuel, c'est travailler justement les sons par couleurs : c'est la méthode Gattegno, je crois, ça ça marche bien mais ici on le fait pas trop. Enfin je le faisais au départ mais ça demandait trop de travail.

¹⁴ La méthode Gattegno est une méthode d'apprentissage de la lecture (mais aussi de l'entrée dans l'écrit orthographique et grammaticale) « en couleurs » : chaque son est représenté par un code couleur. S'appuyant sur la pratique de la combinatoire et le fait que les apprenants parlent déjà français, cet apprentissage présente de nombreux avantages. Notamment il met l'apprenant dans une posture métacognitive et lui permet de faire des liens entre la langue parlée et la langue écrite.

La méthode Gattegno s'adresse d'ailleurs précisément au public dont parle Emilie c'est-à-dire ceux pour lesquels le français est une langue seconde. Or il se trouve que de nombreux stagiaires de l'U.T sont dans cette situation. Parmi les « alpha » présents dans un groupe de quinze stagiaires, il n'y en a souvent que deux ou trois au maximum qui ne parlent pas du tout la langue française. Par conséquent cette méthode pourrait sans doute être utile à Justine et Héloïse.

Pourtant aucune des deux ne l'appliquent ni même ne l'évoquent. Justine se documente sur le site « les coccinelles » destiné à l'apprentissage de la lecture pour les enfants de cycle 2 ou alors extrait des documents de cahiers de vacances. Autrement dit, que les apprenants soient des adultes migrants n'entre pas en compte dans cet apprentissage. D'ailleurs il faut noter que toutes les formatrices considèrent que la démarche adoptée pour l'enseignement-apprentissage de la lecture reste la même, peu importe que les apprenants soient de jeunes enfants ou des adultes. Il s'effectue par « *l'apprentissage de l'alphabet* » (Justine) et « *des syllabes* » (Emilie). Les différences pour Emilie se situent au niveau des thèmes qui ne doivent pas être infantilisants :

N : est-ce que vous avez l'impression donc dans ces apprentissages de la lecture et de l'écriture que c'est très différent de l'apprentissage qu'ont les enfants au CP.

Emilie : on utilise beaucoup, ouais, le problème c'est que je pense que c'est la même chose puisqu'il y a l'approche par syllabes qu'on utilise, enfin que j'utilisais beaucoup. Après c'est juste au niveau des thèmes, voilà qu'on change, pour pas avoir une tortue, un robot, un machin.

Héloïse confirme l'importance de ne pas infantiliser. Par elle-même, elle a réussi à trouver malgré tout une méthode pour les adultes immigrés dans laquelle elle trouve des points d'appuis :

N : vous parliez tout à l'heure d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, est-ce que pour vous c'est différent de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que peuvent avoir des petits enfants par exemple, des enfants au CP ?

Héloïse : La méthode elle-même, je pense qu'on peut tout à fait réutiliser en essayant de pas les infantiliser donc adapter un petit peu le matériel.

N : ça c'est des choses qu'on vous a appris à faire ?

Héloïse : on m'a absolument pas appris à le faire, j'essaie d'apprendre à le faire toute seule depuis que j'ai commencé ce travail, [hésitation] en parlant avec mes collègues, en voyant comment elles font, par exemple Justine, je l'avais observée donc j'ai pu m'inspirer un petit peu de ça, grâce à des sites internet aussi. Heureusement y a certaines méthodes pour les immigrés où je pioche aussi, pour des adultes immigrés, Gillardin par exemple.

Si cette difficulté est si présente dans le discours des formatrices, c'est parce que l'alphabétisation est un problème pédagogique comme didactique. En effet il est question d'apprendre à lire et à écrire à des adultes, qui ne savent ni lire ni écrire aucune langue, dans une langue qui en plus n'est pas la leur. Toutefois H. Adami le rappelle : même si la difficulté des formateurs est aussi grande que celle des apprenants, ils ne doivent pas perdre de vue que « les analphabètes n'ont pas de difficulté à apprendre à lire parce qu'ils auraient un problème d'ordre cognitif ou de "raisonnement", mais ils ont des "problèmes de raisonnement" parce qu'ils ne savent pas lire et écrire. »¹⁵

Ainsi, il faut penser la question en lien avec la place de l'écrit dans les sociétés occidentales c'est-à-dire perçue comme le moteur de la pensée¹⁶. J. Goody reconnaît que l'écriture, comme moyen d'archivage et d'organisation des informations en catégories, permet à la fois le développement de la logique et de l'abstraction. Cela veut dire que les migrants qui n'ont pas été initiés à la culture écrite n'ont pas, du même coup, développé les fonctionnements cognitifs qui lui sont rattachés. Pour reprendre H. Adami

« l'oralité se caractérise par un mode d'appropriation de la réalité, [...], de construction du savoir qui fonctionne de façon essentiellement empirique. Ce sont l'expérience et la pratique qui représentent le socle permettant d'élaborer des savoirs, des représentations mais également des guides d'action et de lecture du réel. »¹⁷

« L'habitus littérarien »¹⁸, selon J.-M. Privat, entraîne chez les formateurs des *a priori* et les conduit à procéder à l'envers. En effet lorsqu'avec un public alpha, le formateur débute l'alphabétisation par l'apprentissage de l'alphabet, des syllabes et/ou des mots, il considère que

« apprendre à lire, c'est d'abord déchiffrer et/ou comprendre les unités "de base" de l'écrit, à savoir les lettres, les syllabes et les mots [...] Contre toute apparence littérarienne, les lettres, les syllabes et les mots écrits ne constituent pas un point de départ mais un aboutissement. »¹⁹

¹⁵ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation, op.cit.*, p. 59.

¹⁶ De nombreux travaux permettent aussi d'affirmer que l'oralité a ses propres fonctionnements cognitifs, que ce soit chez les africanistes (J. Goody, J. Di Kerzo ; A. Hampate Ba) ou en neuropsychologie (A. Luria).

¹⁷ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation, op.cit.*, p. 62.

¹⁸ J.-M. Privat, « Un habitus littérarien ? », *op.cit.*

¹⁹ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation, op.cit.*, p.75.

Autrement dit le problème n'est pas celui du choix de la méthode d'apprentissage (synthétique ou analytique) mais l'entrée dans le processus d'alphabétisation. Pour H. Adami, ce processus doit débiter par l'interaction orale pour ensuite aborder les lettres et leur composition. La raison en est la suivante : la lettre demeure abstraite tout comme le lien entre l'oral et l'écrit. D'où l'importance de la phase de pré-alphabétisation dont nous avons parlé dans la première partie. Il ne s'agit pas de nier le lien entre l'oral et l'écrit, aussi solide que contradictoire dans les systèmes d'écriture alphabétique. En effet c'est l'absence de correspondance grapho-phonologique²⁰ qui complique le passage de l'oral à l'écrit. Mais au-delà un tel code n'est même pas concevable pour les personnes analphabètes parce qu'elles sont dans l'incapacité « d'objectiver la langue »²¹ et n'ont pas de « conscience phonémique. »²² Or cette dernière est un préalable à l'apprentissage du code grapho-phonologique dit H. Adami.

Par conséquent il est évident que la formation linguistique des migrants adultes s'appuie sur des caractéristiques qui lui sont propres. Nous avons cherché à savoir si les formatrices avaient véritablement conscience de cet état de fait.

3.3.5. Type d'enseignement-apprentissage

Les formatrices décèlent des différences entre l'enseignement-apprentissage du français aux migrants adultes et l'enseignement-apprentissage du français comme langue première sur trois points : les apprenants, les représentations sur la langue française et les objectifs.

Tout d'abord les apprenants ne sont pas des enfants mais des adultes. Elisa, Aénor et Carole insistent sur ce point et même considèrent que c'est un avantage : le rapport à l'adulte est plus « amical » (Elisa et Aénor). Elles soulignent essentiellement le fait qu'il n'y a ni besoin d'instaurer de « l'autorité » (Elisa et Aénor) ni de « gérer des conflits » (Aénor et Carole) contrairement à l'enseignement-apprentissage avec un public jeune.

Mais selon Justine, comme ces apprenants sont des adultes, ils sont moins capables d'apprendre :

N : est-ce que vous pensez qu'il y a une spécificité liée au fait que ce sont des adultes par rapport à des enfants au niveau de l'apprentissage ?

²⁰ Par exemple, le mot pourchasser a 11 lettres, 7 phonèmes [purʃase] et 8 graphèmes [p][ou][r][ch][a][ss][e][r].

²¹ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation, op.cit.*, p.82

²² *Ibid.*

Justine : [hésitation] oui ils mettent plus de temps, ils ont pas cette capacité d'éponge, enfin [hésitation].

N : dans les apprentissages ?

Justine : oui et y en a beaucoup, notamment sur le groupe alpha qui ne savent pas apprendre à apprendre. Pour eux ils viennent, ils pensent que, quand on leur donne une feuille par exemple de vocabulaire ils vont pas [+] ils vont pas vouloir la retravailler, ils vont pas avoir cette [hésitation] je sais pas comment dire.

N : vous me parlez de devoir ? de revoir à la maison ?

Justine : oui. Alors j'en ai qui le font mais ils sont très très peu [rire] mais [hésitation] oui ils sont plus dans le sens je suis venu, j'ai pris une feuille, et c'est tout.

Cette difficulté à apprendre est exprimée aussi par Carole qui l'explique non pas en raison de leur âge mais par leur manque de littératie.

Carole : les plus grandes difficultés que je rencontre c'est le peu de choses que je peux apporter aux personnes qui sont, qui n'ont pas, enfin qui sont lettrées mais qui n'ont absolument aucune, enfin qui ne parlent absolument pas et qui sont très peu lettrées et qui ont pas de méthodologie c'est-à-dire qui n'ont pas été suffisamment à l'école pour savoir ce que c'est qu'apprendre, voilà, et là j'en ai pas beaucoup mais j'ai l'exemple de deux personnes, qui sont pas là aujourd'hui d'ailleurs [rire].

N : et la difficulté pour vous c'est quoi ? C'est dans la démarche d'apprentissage ?

Carole : voilà c'est comment je vais faire, qu'est-ce que je vais leur donner comme exercice, qu'est-ce que je vais pouvoir faire avec eux pour que ça rentre en fait parce que ça rentre pas. Mais je pense qu'ils le font pas, et c'est pas du tout, mais je crois qu'ils n'ont pas de méthodologie même pour mémoriser les choses.

Les phrases de Carole sont inachevées et certains mots non prononcés. Dans ceux qu'elle nous dit, nous comprenons que ce serait en quelque sorte, malgré eux, si certains stagiaires ne peuvent apprendre. Ces quelques phrases font de nouveau écho à ce que dit H. Adami : ce n'est pas un problème d'ordre cognitif qui est à l'origine des difficultés d'apprentissage des apprenants non lettrés. Mais comme nous vivons dans une société où l'écrit domine, la littératie et le raisonnement sont liés. Alors les stagiaires peu ou pas lettrés ont nécessairement des manques en termes de méthodologie d'apprentissage. Ils n'ont pas, comme le remarque J. Goody, les mêmes modes de logique que ceux inhérents à la culture écrite. Ces manques se situent aussi au niveau des automatismes : encore plus que pour les autres apprenants, les personnes peu lettrées ne savent pas quel est le savoir à construire s'il ne leur est pas explicitement mentionné. Cela revient à dire qu'il est nécessaire de se défaire de l'évidence en matière d'apprentissage.

D'ailleurs Elisa précise qu'il est important de relier l'apprentissage du FLE à l'apprentissage d'une langue vivante ou d'une langue étrangère en général. Cela oblige à se poser des questions auxquelles un natif ne pense pas naturellement.

Elisa : y a des choses, en tant que français qui sont évidentes mais qu'on n'a jamais appris [sic] à l'école pourquoi c'est comme ça, pourquoi on dit ça et pas ça, parce que c'est l'acquisition de la langue maternelle, on l'apprend pas comme une langue étrangère donc c'est pas du tout pareil.

N : c'est là que vous mettriez les différences sur ce qui relève de l'implicite, de l'évidence par rapport à [interrompu].

Elisa : y en a, c'est des mécanismes de la langue automatique en fait qu'on a. Et quand on l'enseigne en tant que langue étrangère, c'est pas du tout la même chose. On va nous poser des questions qu'on s'est jamais posées, tout le temps. C'est intéressant mais c'est vrai que du coup, c'est particulier au FLE.

N : au FLE ou à la langue étrangère ?

Elisa : oui, à la langue étrangère.

Elisa met l'accent sur la posture réflexive nécessaire à cet enseignement-apprentissage afin d'être d'une part dans l'analyse et d'autre part dans l'explicite. Du point de vue des objectifs, ils ne sont pas « scolaires » dit la formatrice parce que l'enseignement-apprentissage ne porte pas sur la langue ou alors très ponctuellement. D'ailleurs les formatrices disent ne pas avoir le temps de détailler les compétences lexicales ou même phonétiques.

Emilie : on n'est pas là pour étudier la langue, on est là pour qu'ils parlent la langue. On passe pas par du métalangage, on fait pas de la grammaire pour faire de la grammaire. On leur donne juste les petits outils nécessaires pour arriver à réaliser une tâche ou à réaliser un objectif communicatif.

Les intentions sont donc toujours « *communicatives* » (Carole et Emilie) voire « *pratico-pratique* » (Carole et Emilie). Pour atteindre cet objectif communicatif, il faut mettre en place des activités précises, en vue de développer des savoir-faire :

Elisa : mon objectif c'est que si je suis sur le module « faire des achats », c'est qu'en sortant ils soient capables d'aller à la boulangerie acheter...c'est un savoir-faire qui va être applicable dès qu'ils vont sortir de la salle.

N : donc plutôt communication authentique, communication quotidienne ?

Elisa : voilà. C'est de l'action.

En conséquence la formation linguistique des migrants adultes est un champ spécifique et l'enseignement-apprentissage de la langue française pour ce public-là doit

s'appuyer sur les singularités propres à ce champ. Les apprenants sont des adultes qui ont un fonctionnement cognitif plus ou moins proche de la culture écrite. Ce sont aussi des adultes qui apprennent une langue qui n'est pas leur langue première dans un milieu où cette autre langue est aussi la langue de communication. Ils sont donc constamment à la croisée de l'apprentissage en milieu naturel et l'apprentissage en milieu guidé. Aussi avant de terminer ce chapitre, il nous semble important également de faire la distinction entre le FLE tel qu'une partie des formatrices l'ont connu c'est-à-dire à l'étranger et le FLE en France.

3.3.6. FLE ici et ailleurs

Quatre des six formatrices ont enseigné le français à l'étranger avant d'intégrer l'U.T. Notamment pour Emilie, Héloïse et Justine, ces expériences²³ de plusieurs années influent forcément sur leur approche. Toutes trois affirment sans conteste que les différences sont considérables, que ce soit du côté de l'apprentissage lui-même, des apprenants mais aussi du côté des enseignants-formateurs.

En ce qui concerne l'apprentissage du français, en France il est imposé et limité en heures ce qui n'était pas le cas ni en Syrie, ni au Mexique ou en Colombie. Les apprenants migrants adultes ont besoin de parler rapidement français pour vivre en France ; à l'étranger l'apprentissage, bien que bénéfique, n'en est pas pour autant fondamental.

N : est-ce que pour vous il y a une différence entre le FLE au Mexique et le FLE ici ?

Héloïse: tout à fait, il y a un énorme décalage. [Hésitation] au Mexique ils en avaient souvent pas besoin tout de suite, ils avaient tout leur temps pour l'apprendre, c'était des gens qui payaient, parfois cher, enfin assez cher pour le coup pour venir. C'était des gens qui avaient étudié pour la plupart, ils avaient fait des études, ils avaient [+] c'était ouais, c'était pas la même classe sociale non plus. [Hésitation] donc des gens qui avaient de l'argent, qui avaient souvent un bon travail et qui faisaient des études ou qui en avaient faits.

Outre le fait que les apprenants FLE à l'étranger sont d'un niveau social souvent bien supérieur aux stagiaires migrants en formation linguistique en France, ils sont aussi d'un niveau scolaire plus élevé. En effet à l'étranger la plupart des stagiaires en FLE ont un niveau correspondant à celui du baccalauréat. Il va sans dire que le rapport à l'apprentissage, et à la culture écrite en est facilité.

²³ Nous ne nous appuyons pas sur celle d'Aéonor parce qu'elle était assistante en milieu scolaire ; donc les conditions ne sont pas comparables à celles des trois autres formatrices.

Par ailleurs il faut noter que les formateurs ici bénéficient souvent de moyens inférieurs : moins de temps de préparation, moins de ressources disponibles.

N : vous avez vu des différences entre le français langue étrangère là-bas et le français langue étrangère ici ?

Emilie : oui [rire] oh oui. [Hésitation] par rapport à quoi, bon déjà quand moi j'ai travaillé à l'étranger c'était du [+] on était plus sur le [+] moins sur le côté pratico-pratique, les institutions, les administrations, etc., on l'est beaucoup là. Et puis au niveau du temps de préparation des formations, ça change énormément

Dans les pays où elles ont exercé, les formatrices expliquent qu'elles n'ont jamais été soumises à des exigences de rentabilité, même cela ne les concernait pas.

Emilie : c'est tous les organismes, faut faire signer, faire du face à face, le temps de prépa, le temps administratif c'est du temps qui n'est pas rentabilisé en fait, c'est ça le problème. Et c'est vrai que moi j'ai découvert ça en arrivant en France puisque avant, on m'en avait jamais parlé.

N : vous voulez dire qu'en Syrie y avait plus de temps pour ça ?

Emilie : ah oui oui. Et puis on nous a jamais dit, il faut être rentable, il faut [+] ça c'est des choses qui nous regardaient pas, on était là pour former, on avait une formation aussi assez régulièrement, des intervenants qui venaient de l'extérieur.

N : vous pensez qu'il y avait plus de moyens mis en place en Syrie qu'ici ?

Emilie : ah mais c'est évident oui.

N : ah ?

Emilie : ah oui oui. Le Centre de ressources, il est pas très important mais bon après c'était le centre culturel qui dépendait du ministère des affaires étrangères, donc y a d'autres moyens aussi, c'était du public.

Ici la formation linguistique est soumise à la loi du marché et financée par l'OFII. Les conditions sont donc autres et ont des répercussions négatives sur la formation elle-même.

Quant aux objectifs, ils se différencient, allant du culturel dans les pays à l'étranger au pratique en France. Nous l'avons dit, la langue française ici est tout autant la langue du milieu naturel que celle du milieu d'apprentissage guidé. Emilie le précise d'ailleurs, dans l'U.T. est privilégié « le côté pratico-pratique, les institutions, les administrations », ce qu'Aénor reprenait sur le terme de « procédure ». Carole a également fait mention de cet aspect pratico-pratique pour montrer combien les stagiaires ont besoin de ce français

comme langue d'insertion²⁴. Là se situe une différence essentielle : la langue à apprendre est aussi celle dont dépend leur intégration professionnelle et sociale.

Pour qualifier leur public, les formatrices, notamment Justine, utilisent le terme d'hétérogénéité. C'est aussi ce que rappelle Héloïse dans les différences entre l'enseignement-apprentissage en France et au Mexique : ici le public est souvent composé d' « *autant de nationalités que de personnes dans la classe* ». Autrement dit les apprenants sont d'appartenances langagières différentes. Mais c'est surtout lorsque les langues des stagiaires sont très éloignées de la langue française que cela complique la pratique :

Héloïse : je vais avoir plus de mal d'aborder le pacs avec mes élèves maintenant, avec mes stagiaires de maintenant que j'avais de facilité à l'aborder au Mexique. Non seulement à cause de la distance qu'il peut y avoir dans nos religions, nos cultures etc. mais en plus avec la langue c'est-à-dire que [hésitation].

N : vous voulez dire que ça correspond à rien chez eux ?

Héloïse : ça correspond à rien chez eux et en plus quand ils sont débutants, c'est très [hésitation] pour aller expliquer homosexuel etc. à des gens qui parlent quasiment pas français, en espagnol, homosexuel homosexuel ça va, j'ai pas besoin d'expliquer. Ici ça va être plus difficile, d'accord, rien que par la langue qui est beaucoup plus éloignée, faudrait tout réexpliquer, tous les termes etc. [...] l'espagnol c'était [+] le français était un peu transparent du coup aussi par rapport à la langue d'origine. Alors que là j'ai un public complètement différent, donc des cultures hétérogènes, j'ai souvent des nationalités, autant de nationalités que de personnes dans la classe.

Héloïse fait référence à la transparence, ce que J.-M. Robert nomme la « proximité linguistique »²⁵. L'auteur part du postulat que « l'acquisition d'une langue cible dépend de la proximité linguistique »²⁶ et qu'en fonction de cette dernière, les stratégies d'appropriation varient. L'hétérogénéité linguistique des groupes des formatrices est forte. Nous n'envisageons pas les rapports entre la langue première et la langue française en termes de proximité ou non mais davantage dans une relation de distance entre la langue connue et la langue nouvelle.

Plus qu'une distance, il est davantage question d'un écart de pensée. Les travaux de F. Jullien sont un bon aiguillon pour comprendre la nécessité de susciter, premièrement un

²⁴ Nous avons développé la nouvelle terminologie FLI, français langue d'intégration, dont l'U.T a obtenu la labellisation. Mais il faut savoir que le FLI a été un sigle désignant le français langue d'insertion, défini par un réseau de chercheurs et de professionnels (sous l'initiative de SODILANG) s'engageant à travailler en coopération dans le domaine de la professionnalisation en vue notamment d'établir un référentiel de compétences professionnelles des intervenants.

²⁵ J.-M. Robert, « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 4, n° 136, 2004, pp. 499-511.

²⁶ *Idem*, p. 503.

travail de déconstruction-reconstruction, pour deuxièmement instaurer un dialogue. C'est donc à la fois cette analyse de l'écart comme manifestation d'autres voies et conceptions et la mise en tension inhérente entre cultures qui vont engendrer le dialogue. Ce dernier ne passe pas par la traduction mais se fait bien « chacun dans sa langue »²⁷ tout en traduisant l'autre » c'est-à-dire par une réorganisation intra-individuelle. C'est dans ce cas que les cultures peuvent véritablement dialoguer.

Du coup à l'étranger, les formatrices utilisaient la langue des stagiaires pour faciliter l'enseignement-apprentissage de la langue française ; ce que, bien entendu, elles ne peuvent pas faire ici.

N : qu'est-ce que vous retirez de ce que vous avez appris là-bas pour ici ?

Justine : alors c'est totalement différent parce que donc la première année j'intervenais auprès d'universitaires qui avaient choisi vraiment d'apprendre le français donc c'est pas quelque chose qui leur était imposé comme ici donc y avait vraiment...enfin y avait une motivation quand même autre. Ensuite [hésitation] qu'est-ce qu'il y avait [+] la différence aussi c'est qu'on avait une langue en commun et que du coup si ça passait pas en français je pouvais me servir d'une autre langue pour faire passer une idée plus facilement qu'ici.

Justine et Héloïse reconnaissent que le recours à la langue première des stagiaires est un appui qui permet non seulement de gagner du temps mais aussi de débloquer des situations où la communication est difficile. Parallèlement à la méthode directe, elles reconnaissent les avantages de la méthode indirecte²⁸ pour trouver une issue.

N : vous m'avez dit que vous aviez enseigné le FLE à l'étranger ?

Héloïse : oui au Mexique pendant 10 ans.

N : les stagiaires que vous aviez étaient de même langue ?

Héloïse : oui et je parlais parfaitement l'espagnol donc ça simplifiait. Au début j'étais arrivée avec le [+] le [+] en pensant qu'il fallait absolument pas utiliser leur langue donc j'ai fait le clown les premiers mois, c'était très drôle, j'utilisais pas du tout l'espagnol, on y passait parfois beaucoup de temps, on rigolait beaucoup, n'empêche que je trouvais qu'on perdait un petit peu de temps. Quand j'ai commencé à utiliser l'espagnol pour m'assurer que certaines choses étaient comprises ou pour amener des nuances etc., je trouvais que ça simplifiait quand même beaucoup le travail.

Pour Emilie, même si ce recours peut être une aide, notamment avec les « grands débutants », il faut privilégier la langue à apprendre :

²⁷ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, op.cit., p.247.

²⁸ Dans la méthode directe, la langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen d'apprendre cette langue. Avec son opposé, la méthode indirecte, la traduction est régulière. Pour plus de précisions sur les méthodes, cf. partie IV chapitre 2.6.1.1.

Emilie : on nous a appris en tant que formateur de français langue étrangère à passer le moins possible par la langue maternelle et à favoriser les échanges dans la langue cible [++] c'est vrai que parfois c'est frustrant parce qu'on se dit on n'y arrive pas. Moi ça m'est arrivé avec une jeune femme d'origine asiatique j'ai pas réussi ne serait-ce à me faire comprendre pour dire « bonjour comment tu t'appelles ? » etc. malgré plusieurs séances.

Bien qu'elle pointe les bienfaits de la méthode indirecte, Emilie tend à l'éviter. Il faut rappeler que depuis l'émergence de la méthode audio-orale dans l'enseignement des langues, le recours à la traduction est écarté. De plus selon Emilie, l'hétérogénéité culturelle inhérente aux groupes en France encourage les stagiaires à être dans une analyse comparative par rapport à leur langue et à utiliser plus facilement le français.

N : est-ce que vous pensez que le fait que les stagiaires soient d'appartenances langagières différentes ça pose un problème supplémentaire ?

Emilie : pas du tout.

N : d'accord.

Emilie : non j'ai pas remarqué. Je dirais qu'il y a peut-être plus d'échanges entre les stagiaires sur le fonctionnement des langues, des différentes langues et que du coup ils arrivent peut-être plus à analyser. Non j'ai pas remarqué de difficultés particulières. Ils sont moins, je dirais même c'est peut-être moins un bien parce qu'ils font peut-être moins de comparaisons avec leur langue quand il y a que arabe et français alors que là il va y avoir des comparaisons avec les différentes langues et même à la pause, ou de manière informelle, ils vont se parler en français et pas dans une langue commune.

N : d'accord en fait là du coup, le français devient le commun ?

Emilie : voilà c'est ça.

Le plurilinguisme comme le multilinguisme²⁹ favoriseraient la posture réflexive ou tout au moins la capacité à analyser le fonctionnement des langues. Cependant nous avons dit que la communication n'est pas uniquement verbale. L'expression du corps ou encore l'usage de l'espace sont aussi des éléments communicatifs dont l'importance est renforcée dans un contexte de diversité culturelle.

3.4. Communication non verbale

La communication non verbale a une place très particulière dans les interactions notamment avec des apprenants non francophones et ne parlant que leur langue natale. Dans les éléments non verbaux, et même si nous estimons son influence bien moindre que

²⁹ La nuance entre les deux termes est fine mais existe. Selon J.-P. Cuq, « l'usage veut que soit qualifié de « multilingue » un rassemblement d'individus parlant chacun des langues différentes, et « plurilingue » un individu parlant plusieurs langues. », cf. J.-P. Cuq, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991.

la kinésique et la proxémique, la tenue vestimentaire est aussi porteuse de signification. Elle remplit diverses fonctions telles que la protection, la pudeur, la parure ou encore la position sociale.

3.4.1. Aspect extérieur

Concernant l'aspect extérieur, nous nous sommes donc uniquement intéressée à la tenue vestimentaire afin de savoir si les formatrices prennent des précautions particulières. Autrement dit, il ne s'agit absolument pas de mener, dans cette partie, une étude sociologique³⁰ sur les vêtements que portent les formatrices mais de voir, plus modestement, si leur habillement est « raisonné ». Toutes semblent assez libres et naturelles dans leur choix vestimentaire. Héloïse, Aénor, Justine et Emilie disent ne pas réfléchir aux vêtements qu'elles portent. Carole et Elisa ajoutent toutefois éviter les habits « *trop courts* ».

Pour Carole, cela est une marque de respect qui s'exprime par le fait d'éviter les habits chics et inconvenants :

N : est-ce que vous faites attention à votre tenue, par tenue j'entends à la fois votre tenue vestimentaire, votre posture.

Carole : sans doute oui, tenue vestimentaire oui je fais attention, enfin j'arrive pas en maillot de bain ni en tailleur chanel c'est pas [++].

N : l'idée c'est plus de savoir si vous vous interdisez des choses de fait, si vous prenez des précautions particulières ?

Carole : oui oui oui, les choses un peu trop décolletées ou si les pantalons sont un peu trop taille basse parce que je me penche sur les stagiaires, c'est une question de respect aussi.

Dans ce qu'elle estime comme étant inconvenant, Carole prendra pour norme ce qui n'est « *pas du tout choquant pour nous* », sous-entendu, les français.

Carole : j'ai vu quelques regards de femmes notamment qui se couvrent, femmes musulmanes, encore plus parfois quand je me mets en jupe mais c'est pas du tout choquant pour nous donc du coup je me dis que, et puis c'était une fois comme ça en passant, alors je me dis que c'était peut-être une réaction normale mais c'est pas, enfin je me dis c'est normal parce que elles, elles ont pas, enfin elles ne s'habillent pas comme ça à l'extérieur, donc ça

³⁰ La tenue vestimentaire comme le choix des bijoux et des parfums font l'objet de nombreuses recherches, notamment en sociologie, en psychologie et en linguistique. Par exemple, Cf. M.-A. Descamps, *Psychosociologie de la mode*, Paris, PUF, 1979 ou encore R. Barthes, « Histoire et sociologie du vêtement », *Les Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, vol.12, n°3, 1957, pp.430-441, ou plus récemment E. Najat, *Analyse sémio-linguistique de quelques vêtements de mode. Esquisse dictionnaire et lexicoculturelle*, thèse de doctorat en linguistique, sous la dir. de J. Pruvost, 2009.

peut...Là j'ai pas adapté forcément, parce que je considérais que c'était pas, enfin si j'ai chaud, je vais pas mettre une combinaison de ski [rire] mais bon.

Derrière ces propos marqués par des représentations dichotomiques, nous les français face à elles les musulmanes, Carole rappelle que l'essentiel est d'être dans la norme en vigueur en France. En fait, Carole et Emilie choisissent des vêtements qu'elles jugent adaptés au milieu du travail en général, sans tenir compte précisément du public migrant.

N : est-ce que vous faites attention à votre tenue ?

Emilie : mes habits, [hésitation] oui mais enfin je veux dire parce que je vais au travail, pas forcément pour les stagiaires.

N : est-ce que ce sont des choses très réfléchies à votre avis ?

Emilie : ah non, pas du tout.

Le discours de Carole montre que ce choix se justifie également par une distinction entre ce qui relève de la sphère privée et de la sphère public.

N : donc vous n'avez pas de règles précises dans votre fonctionnement ?

Carole : règles vestimentaires, c'est le respect que je peux avoir avec des personnes dans la rue ou que je connais pas enfin c'est pas familial, c'est pas un contexte familial, c'est pas un contexte hyper strict non plus.

N : donc c'est pas forcément adapté à ce public-là ?

Carole : [hésitation] non je me comporte avec ce public-là comme avec le public en insertion professionnelle par exemple.

Le vêtement est, par nature, un élément de distinction et d'identification. Il communique sur la position sociale d'une personne : dans l'exercice de leurs fonctions, un avocat ne porte pas la même tenue qu'un maçon. Au-delà d'être un signe social il peut être aussi religieux. Carole le mentionne inconsciemment lorsqu'elle évoque les dames voilées « *qui se couvrent.* ». Les formatrices n'ont pas l'air, *a priori*, d'accorder une grande importance au sens que peut renvoyer les vêtements qu'elles portent ; cela est peut-être moins vrai pour Emilie et Carole. En tous cas ce sont des points que l'analyse des observations nous permettra de contrôler.

En plus de l'aspect extérieur, ce sont les comportements spatiaux et cinétiques qui vont avoir un rôle essentiel dans la communication non verbale.

3.4.2. Kinésique et mimo-gestuel

La kinésique définit « l'étude des aspects communicatifs des mouvements corporels appris et structurés »³¹. Au sein des mouvements du corps, nous avons choisi de nous intéresser précisément à ce qui relève de la gestualité.

Avec les apprenants non francophones, l'utilisation des dessins, des images mais aussi des gestes domine l'échange communicatif, d'autant plus si les échanges verbaux sont quasiment impossibles.

Elisa : Ce qui me pose souci mais j'ai pas souvent le cas, c'est quand la personne arrive et qu'elle ne parle pas un mot et que j'ai pas de langues communes avec elle.

N: et là c'est quoi vos solutions ?

Elisa : les gestes, ou passer par quelqu'un qui parle la même langue mais si y a pas, les gestes et dessins.

Même si les formatrices se rendent compte de la nécessité des gestes pour entrer en communication avec des migrants non francophones, elles n'attribuent pas pour autant un sens spécifique au langage non-verbal. D'ailleurs celui-ci est restreint dans le discours³² des formatrices aux comportements de relation spatiale et aux mouvements du corps, et particulièrement aux expressions de type mimo-gestuel.

Toutes les formatrices sont unanimes pour dire qu'elles s'expriment beaucoup avec leurs mains :

N: est-ce que vous faites attention aux gestes que vous faites, si déjà vous avez l'impression d'en faire ? Est-ce que c'est des choses que vous maîtrisez ou qui se font malgré vous ?

Justine : oui [+] maintenant j'ai tendance à mimer ce que je dis oui.

N : maintenant ? Parce que c'est récent ?

Justine : c'est-à-dire qu'avant, quand je travaillais en Colombie je le faisais un peu mais c'est vrai qu'avant de faire ce métier-là, je mimais pas tout ce que je disais.

N : et maintenant ça passe beaucoup par le mimogestuel ?

Justine : oui.

³¹ R. Birdwhistell, cité in Y. Winkin, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, op.cit., p.84.

³² Nous précisons que cette restriction ne concerne que le discours car nous verrons dans le chapitre suivant concernant l'observation des pratiques que les signes non verbaux rattachés au langage paralinguistique sont aussi très présents.

N : est-ce que vous avez un langage à votre avis très codé c'est-à-dire que vous faites des gestes qui ont un sens précis ou c'est juste pour accompagner votre parole.

Justine : oulà bonne question ! J'essaie de chercher un exemple mais je pense que c'est plus pour accompagner ma parole.

Justine comme Carole font des gestes sans leur accorder véritablement un sens ; ils viennent accompagner leur parole. D'ailleurs la question concernant le sens des gestes les déroutent car elles ne se sont jamais interrogées sur une éventuelle signification. Ce sont des gestes automatiques. Emilie apporte une réponse qui offre un autre éclairage :

N : et au niveau des gestes, est-ce que vous avez l'impression d'en utiliser beaucoup et est-ce que ce sont aussi des choses réfléchies ou automatiques à votre avis ?

Emilie : je sais que je, enfin a priori parce que c'est plus des stagiaires qui me l'ont dit, que je fais beaucoup de gestes mais après c'est pas forcément réfléchi. Plus quand j'étais en Syrie où il y avait des gestes que je ne faisais pas ou je faisais parce qu'ils avaient un sens particulier.

N : et vous pensez que c'est pas le cas ici ?

Emilie : non.

Emilie faisait plus attention au langage non verbal en Syrie qu'ici, en France où elle considère que les gestes sont peu significatifs. En somme c'est dans le contexte de l'ailleurs que le langage non verbal semble avoir une importance.

Elisa et Aénor affirment toutes les deux utiliser énormément le langage mimogestuel :

N : est-ce que vous pensez communiquer beaucoup avec vos mains ?

Elisa : oui, je mime tout. Des fois c'est cocasse ! mimer une baignoire, enfin c'est [rire].

Aénor espère même que ses expressions mimogestuelles sont des outils, des moyens pour que les apprenants mémorisent les mots.

N : et les gestes ?

Aénor : alors moi j'en fais énormément, je parle avec les mains moi, je parle avec le corps même. J'ai même des stagiaires qui ont repris mes mimiques comme moyen mémotechnique [sic]. C'est [hésitation], la maison [elle fait geste maison avec mains en V] une qui me parle comme ça, elle est partie, elle est dans un autre groupe maintenant, elle me parlait comme ça, je suis restée à la maison [et refait geste en riant].

N : donc vous mimez ?

Aénor: oui je fais beaucoup de gestes mémo-techniques [sic], enfin j'espère, qui j'espère deviennent mémo-techniques. J'en ai qui me les demande. Je sais plus la semaine dernière, ils m'en ont demandé mais j'ai oubliés.

Ce langage s'apparente vraiment à du mime dans la mesure où les formatrices souhaitent que les apprenants devinent, à travers leur gestuelle, ce qu'elles ne parviennent pas à dire avec les mots. En ce sens, l'expression mimo-gestuelle est davantage un outil pour surmonter un obstacle communicatif qu'une véritable construction en vue d'un partage de significations. J. Demorgon explique qu'il existe un sens et un code dans les cultures, notamment en ce qui concerne les gestes. Ceux-là sont vraiment représentatifs du concept d'universel-singulier dans la mesure où un même geste peut avoir une signification variable en fonction des cultures.

« L'un des plus remarquables de ces gestes est celui par lequel l'index rejoint le pouce, dessinant un zéro. Au Japon, ce n'est qu'une allusion à la pièce de monnaie donc à l'argent. À l'opposé, en France, le même geste signifie : « c'est zéro, c'est sans valeur ». Par contre, pour un Américain, il signifie « c'est ok », « c'est parfait ». Cette dernière signification se répand en Europe, repoussant la précédente. [...] ce signe est plutôt une insulte obscène destinée à l'un ou à l'autre sexe, par exemple en Grèce et en Sardaigne. À Malte, pourtant proche, la signification est encore différente. On désignait ainsi l'homosexuel [...] »³³

La signification des signes est donc dépendante de l'ensemble des éléments du contexte. Il va de soi que ne pas en tenir compte nuit à la communication dans la mesure où cela peut entraîner des malentendus. L'exemple du geste fait principalement en France pour exprimer « c'est zéro » sera décodé autrement si l'interlocuteur est américain ou grec. Dans l'un comme dans l'autre cas, les conséquences peuvent être fâcheuses. Ces désagréments en situation interculturelle sont multipliés au regard de la multitude des gestes qui sont faits consciemment ou inconsciemment.

Dans une interaction, les éléments verbaux et non verbaux sont constamment en contact. En effet « le corps ne cesse de parler, et le récepteur comme l'émetteur, produit une activité mimo-gestuelle quasiment continue. »³⁴ La communication repose sur un processus de décodage. Entre locuteurs de langues-cultures différentes, le passage de l'encodage au décodage est complexifié en raison de la différence de codes ; c'est là un point essentiel.

³³ J. Demorgon, *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, op.cit., p.33.

³⁴ C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, op.cit., p.28.

Que ce soit en France ou en Syrie, la différence de codes existe parce que les individus sont hétérogènes et la culture foncièrement évolutive et dynamique.

Dans son discours Emilie dit se percevoir comme culturellement neutre comme le montre l'extrait du passage cité précédemment :

Emilie : [...] je fais beaucoup de gestes mais après c'est pas forcément réfléchi. Plus quand j'étais en Syrie où il y avait des gestes que je ne faisais pas, ou je faisais parce qu'ils avaient un sens particulier.

N : et vous pensez que c'est pas le cas ici ?

Emilie : non.

De ce fait c'est dans un rapport d'étrangeté qu'elle prend davantage conscience de la diversité culturelle et des écarts. Ce rapport d'étrangeté est couramment ressenti plus fortement lorsque l'individu est dans une situation de distance géographique. D'où la nécessité pour les formatrices de travailler à partir de la théorie du choc culturel afin qu'elles prennent conscience qu'elles sont elles-mêmes porteuses de codes et de critères culturels.

Le corps parle, continuellement, intégralement. « La façon de se tenir, de s'habiller, les gestes et les expressions faciales sont autant porteurs de messages que la langue, si ce n'est pas davantage. »³⁵ D'après ses mouvements et ses positions, il exprime un message à son interlocuteur.

Elisa : moi je bouge tout le temps en fait.

N : vous bougez tout le temps dans la salle ?

Elisa : je suis jamais assise à un bureau par exemple. Généralement je m'assois soit à côté soit je me mets accroupie à côté de la table, et donc je suis à leur hauteur et on corrige ensemble.

N : donc c'est pas des choses que vous réfléchissez plus que ça ?

Elisa : ah non absolument pas, c'est très naturel.

N : d'accord.

Elisa : et ça dépend vraiment des apprenants, en plus.

Le discours d'Elisa est à la fois porteur d'éléments en lien avec la kinésique et la proxémique dans la mesure où il fait référence autant aux déplacements de son corps qu'à sa posture et à son occupation de l'espace. D'un point de vue kinésique, Elisa exprime son

³⁵ M.-T. Claes, « La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité. », disponible sur http://fle.u-strasbg.fr/ressources/documents/Sauvegarde_hm/interculturel.htm, consulté le 15/03/2011.

besoin d'être mobile. Elle est active à la fois avec son corps mais aussi, comme nous l'avons déjà abordé³⁶, dans sa démarche d'enseignement-apprentissage. « *On le fait tous ensemble* » dit-elle lorsqu'elle explique sa manière de procéder, démarche que nous avons qualifiée de socioconstructiviste. Nous reviendrons plus précisément sur ce point dans le chapitre suivant. L'expression de son corps paraît donc en harmonie avec celle de ses mots et de ses intentions.

3.4.3. Proxémique

La proxémique définit « l'ensemble des interactions et des théories concernant l'usage de l'espace par l'homme »³⁷. Elle qualifie ainsi les manières d'occuper l'espace, les distances que les interlocuteurs établissent, consciemment ou non, mais aussi la position du corps.

3.4.3.1. Posture³⁸

En ce qui concerne sa posture, Elisa la qualifie de « naturelle ». Elle est assise ou accroupie à côté des stagiaires, ce qui lui permet d'être « à leur hauteur ». Il y a donc une volonté de ne pas être en position de supériorité par rapport aux apprenants ; ce qui peut être une crainte ressentie par certaines formatrices comme le note Carole :

Carole : je me tiens debout, oui souvent, je suis debout ou assise à côté d'eux, peut-être rarement assise au bureau mais ça veut peut-être, enfin je sais qu'il y a peut-être des formateurs qui disent qu'ils évitent d'être tout le temps debout, ou en face d'eux, parce que la position de supériorité peut [+] moi j'y fais pas trop attention.

Carole se tient souvent debout, sans se préoccuper de l'interprétation que peut susciter cette position. Par contre pour Héloïse, la question de la posture est un point qui la « tracasse » :

N : est-ce que vous faites attention à votre posture ? Est-ce que ce sont des choses auxquelles vous pensez ?

Héloïse : ma posture ? [rire].

N : la façon dont vous vous tenez [interrompue].

³⁶ Cf. chapitre 1.4.3.1 de cette partie.

³⁷ E.T. Hall, *La dimension cachée*, op.cit., p.129.

³⁸ Le terme posture fait ici référence à la position du corps dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Héloïse : [rire] oui oui bien sûr, j'y pense et des fois ça me tracasse mais [hésitation] oui oui j'y pense. J'ai un regard là-dessus, c'est quelque chose de très important. [...]. Il y a, dans la salle, ça m'arrive de m'asseoir sur les tables par exemple et j'aime pas ça parce que je suis au-dessus d'eux et je trouve ça, je trouve pas ça chouette mais je peux pas m'empêcher je suis vachement bien sur les tables donc des fois je m'assois sur les tables mais je me suis dit qu'il fallait que j'arrête de le faire pour pas être au-dessus d'eux, enfin bon.

Héloïse associe vraisemblablement la position physique avec la position sociale. Autrement dit, elle craint qu'en étant physiquement au dessus des stagiaires, ceux-là interprètent cette position comme une marque de supériorité de sa part. Indirectement cela sous-entend qu'Héloïse et Elisa souhaitent mettre en place des relations égalitaires. D'ailleurs Elisa parle de relation « *amicale* » avec les apprenants. C'est essentiellement sur ce type de relation que les formatrices mesuraient les écarts par rapport à un enseignement-apprentissage avec des enfants ou adolescents. En bref elles rejettent une posture qui marquerait une relation hiérarchique avec les adultes. Avant de vérifier si leurs discours correspondent à leurs pratiques, nous allons analyser ce que les formatrices disent précisément sur leurs comportements spatiaux.

3.4.3.2. Espace et distance

En matière de distance par rapport aux apprenants, Carole ne semble pas avoir de règles précises. Sa position dépend surtout des possibilités de la salle et non des stagiaires eux-mêmes.

N : Par rapport à votre place, vous pensez que vous êtes plutôt à côté, plutôt [interrompue] ?

Carole : ça dépend des fois je m'assois à côté d'eux mais d'autres fois je me penche comme ça, devant, parce que quand ils sont dans la petite salle, c'est pas possible de s'asseoir.

Toutefois en situation de choc, elle prend conscience des effets de sa position et la modifie :

N : et est-ce que vous vous mettez des règles du type un tel je ne me mets pas à côté, je me mets plutôt en face [interrompue].

Carole : en fait j'y avais jamais fait attention sauf dernièrement pour une personne, mais qui a eu une réaction un peu surprenante, enfin pour moi en tous cas, mais qui, après explication, n'est pas du tout surprenante. C'est une personne musulmane très pratiquante, et donc un homme, et donc il peut pas avoir de contact avec les femmes d'après ce qu'il me dit et donc moi je sais pas, en prenant mon stylo, ou en corrigeant, j'ai dû frôler son bras ou enfin un geste complètement, et là il a sursauté et a reculé sa chaise, j'ai trouvé que la réaction était démesurée, mais enfin alors du coup, avec cette personne, maintenant je fais très attention parce que j'ai compris que les relations, il y avait un espace de communication,

on peut pas, il sert pas la main aux femmes d'ailleurs enfin bon, donc du coup, je respecte ça.

C'est la situation de choc culturel qui lui a permis de comprendre qu'il y a « *un espace de communication* » où les distances sont perçues différemment parce que, comme le dit E.T. Hall, les personnes de cultures différentes « habitent des mondes sensoriels différents. »³⁹

Elisa et Héloïse ont également remarqué que la distance qu'elles établissent avec les apprenants est parfois inappropriée.

Elisa : Y en a où je sais que faut que je maintienne une distance physique parce que leur culture et leur religion, je sais qu'ils aiment pas la proximité avec une femme, ça les dérange donc là je vais faire attention mais moi j'ai principalement des femmes.

« Les gens sont soit distants, soit pressants, dans leur manière d'utiliser l'espace »⁴⁰. Héloïse a surtout ressenti une « *erreur* » de distance parce qu'elle a généré une réaction de recul de la part de l'apprenant.

Héloïse : Et puis par rapport au toucher, par exemple dernièrement j'ai voulu enseigner à une cambodgienne à toucher une souris, à l'utiliser et puis au bout de deux minutes qu'elle bougeait pas, je lui ai pris la main pour l'aider et j'ai vu que j'aurais pas dû, j'ai fait une erreur.

N : d'accord.

Héloïse : donc maintenant je la touche plus mais voilà, y a des erreurs, la gestion de l'espace tout ça.

Ces réactions de rapprochement ou de recul qui modifient le schéma d'interaction sont précisément des illustrations de chocs culturels. Elles sont utiles dans la mesure où elles provoquent la prise de conscience de codes de référence différents. L'erreur et le choc sont donc un point d'appui pour la mise en place d'une situation plus favorable à l'apprenant. C'est ce que confirment les mots de Carole :

N : d'accord donc c'est pas la diversité culturelle qui vous fait mettre en place ce que vous faites ?

Carole : non à moins que je remarque effectivement qu'il y ait une partie de mon comportement qui dérange.

³⁹ E.T. Hall, *La dimension cachée*, op.cit., p.15.

⁴⁰ E.T. Hall, *Le langage silencieux*, op.cit., p.206.

Aénor et Justine sont restées très évasives sur la proxémique. Quant à Emilie, sa réponse montre à nouveau qu'elle considère que le langage non verbal n'a de sens qu'en pays étranger :

Emilie : La distance, par exemple en Syrie, on n'approche pas un homme. Si la personne travaille ici je vais pas me mettre ici pour lui parler ou lui expliquer quelque chose parce que je sais qu'il y a toujours une distance à respecter entre un homme et une femme. Après, si, peut-être que je le fais ici aussi, je m'en rends plus compte mais c'est moins, enfin j'ai pas l'impression de faire attention ici.

Il y a sans doute des raisons d'interpréter les considérations d'Emilie en lien avec ses emplois fréquents de la notion de différence⁴¹. Certainement la différence était-elle plus « visible » en Syrie qu'elle ne l'est en France. Ou alors peut-être Emilie juge-t-elle qu'elle devait s'adapter en Syrie alors qu'en France, ce sont les apprenants, parce que ce sont eux les autres, qui doivent le faire.

Dire cela nous ramène à la théorie du choc culturel comme préalable nécessaire à l'enseignement-apprentissage de la langue française. Cette théorie permettrait aux formatrices de prendre conscience qu'elles sont, elles-mêmes, aussi porteuses de critères culturels. Par ailleurs nous avons vu que la mise en place du modèle allostérique pourrait positivement compléter le travail amorcé sur les comparaisons entre les langues-cultures premières et la langue-culture française.

Pour finir cette partie sur les méthodologies, nous allons nous intéresser à ce que les formatrices disent sur leurs difficultés.

3.5. Difficultés d'enseignement

Aux questions concernant leurs difficultés, les formatrices ont répondu principalement, et de manière égale, « *le manque de temps* » (Emilie, Elisa et Justine) et l'absence de « *langue commune* » avec le stagiaire (Elisa, Justine et Héloïse).

3.5.1. Manque de temps

Ce manque de temps est problématique autant pour la préparation que pour la remédiation selon Emilie :

Emilie : Je pense que ce qui me manque, c'est des temps de remédiation. On en fait mais pas assez je pense. Mais il faut pour ça avoir le temps d'analyser les erreurs pour après,

⁴¹ C'est dans son discours puis dans celui de Carole que le terme apparaît le plus.

pour apporter une solution et voilà. [...] Et en temps de remédiation, je pense qu'effectivement si on avait un peu plus de temps, on le ferait peut-être mieux.

Pour Justine, le manque de temps concerne surtout la conception d'outils.

N : quelles sont les grandes difficultés que vous rencontrez ?

Justine : par rapport au public, le fait qu'ils aient des niveaux aussi différents peut être assez difficile à gérer sur certains groupes. Et ensuite le manque de temps parce que c'est vrai que bien souvent quand même les photocopies sont déjà toutes faites enfin j'aime bien moi créer des documents mais je sais que j'ai pas le temps de toujours me dire, "tiens pour cette personne tel document va bien marcher" "ah tiens lui m'a parlé de la caf, de ce papier qu'il avait pas compris faut que je le prenne pour que je le travaille". Tout ça c'est un manque de temps parce qu'on a quand même un certain programme à respecter, on a 220h pour leur dicter entre guillemets et quand on a un public alpha déjà, rien que l'apprentissage de l'alphabet ça prend énormément de temps.

Quant à Elisa, elle note d'abord le manque de temps comme obstacle à ses possibilités d'agir :

N : quelles sont les grandes difficultés que vous rencontrez ?

Elisa : les difficultés que je rencontre ? Qu'est-ce qu'elles ont dit mes collègues ? [rire] le temps [+] on n'a pas le temps de faire ce qu'on veut. Donc c'est hyper frustrant en fait !

Mais elle ajoute également l'absence de langues communes avec le stagiaire comme source de difficultés.

3.5.2. Absence de langues communes

Elisa : Ce qui me pose souci mais j'ai pas souvent le cas, c'est quand la personne arrive et qu'elle ne parle pas un mot et que j'ai pas de langues communes avec elle.

Dans le cas où il n'y a ni plurilinguisme ni possibilité d'appui sur la langue première, c'est-à-dire, indirectement, quand elles ne peuvent pas s'appuyer sur des compétences inter-langues, les formatrices sont mises en difficulté.

Justine et Héloïse insistent davantage sur ce point, assurément parce qu'elles ont des groupes « alpha » et parmi lesquels des personnes qui ne parlent pas du tout la langue française ni une autre langue que leur langue première.

N : quelles sont les difficultés que vous rencontrez ?

Héloïse : mes grandes difficultés, c'est quand il y a aucune langue en commun, c'est-à-dire que pour ceux qui arrivent et qui n'ont aucune connaissance en français, qui sont jamais allés à l'école, qui ont pas appris d'autres langues, si y a pas une langue en commun au

moins avec les autres du groupe ça peut être très compliqué de se comprendre. C'est encore dans ce cas-là une ou deux personnes isolées face à tout le groupe donc je vais prendre des moments pour essayer de leur apprendre les bases du français. Si y a la langue arabe dont je peux me servir avec les autres, si je peux faire traduire ça va, si c'est des personnes, parfois où y a pas du tout de langues en commun, ça peut être assez compliqué d'un côté comme de l'autre pour faire passer du vocabulaire de base.

D'ailleurs même Emilie qui pense que l'apprentissage de la langue française doit se faire sans le recours aux langues premières des apprenants admet qu'avec des stagiaires « alpha », cela est différent :

Emilie : c'est vrai qu'avec les grands débutants, c'est vrai que moi j'ai maintenant des [+] grands débutants parfois effectivement [+] on se dit c'est pas grave on reviendra dessus plus tard parce qu'on voit que la communication est impossible [...] c'est vrai que parfois c'est frustrant, parce qu'on se dit on n'y arrive pas. Moi ça m'est arrivé avec une jeune femme d'origine asiatique j'ai pas réussi ne serait-ce à me faire comprendre pour dire « bonjour comment tu t'appelles ? » etc. malgré plusieurs séances. Et là, y a rien à faire sauf passer par le conjoint, en cas de difficultés.

Dans ces phrases inachevées, nous comprenons qu'il est plus facile de se passer de la traduction ou de l'appui sur les langues premières lorsque les apprenants ont déjà acquis des connaissances. Indirectement Emilie, mais aussi Héloïse, mettent en avant l'idée qu'une personne bilingue ou plurilingue apprendra plus facilement une nouvelle langue. Cela revient à dire que de tels locuteurs ont développé, inconsciemment, des compétences plurilingues mais aussi sans doute des compétences métalinguistiques. Par conséquent il est forcément bénéfique de construire l'enseignement-apprentissage de la nouvelle langue en se servant des bases élaborées dans l'apprentissage de la ou des langues connues.

En fait les formatrices défendent la méthode directe dans l'enseignement-apprentissage : c'est-à-dire que la langue française est à la fois un moyen et un objectif d'apprentissage. Mais C. Puren explique que « les enseignants ne peuvent en réalité utiliser une méthode déterminée que parce qu'ils disposent de la méthode opposée à laquelle ils auront recours si la première ne fonctionne pas. »⁴². En somme parallèlement à la méthode directe, les formatrices devraient pouvoir vérifier l'efficacité de la méthode indirecte, celle qui passe par la langue première. Or il va de soi que la configuration des groupes de l'U.T. rend la méthode indirecte difficilement applicable dans son intégralité. Par contre le recours à la langue première comme tremplin pour l'apprentissage de la langue française est plus qu'envisageable. Le travail sur les universaux-singuliers peut aussi être un moyen de retrouver du commun, nous y reviendrons.

⁴² C. Puren, « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », *op.cit.*, p.290.

Justine, Elisa et Héroïse semblent surtout regretter une langue avec laquelle elles pourraient s'exprimer avec les stagiaires grands débutants. Autrement dit c'est surtout le fait qu'elles ne puissent pas entrer en contact directement avec les stagiaires qui les dérange, que ce soit par la traduction ou en passant par la langue première.

N : Est-ce que vous pensez que si c'était un groupe avec une langue unique, ce serait plus simple ?

Justine : non. Une langue unique que je maîtrise ça pourrait faciliter les choses [rire] oui des fois.

Les multiples appartenances langagières ne semblent donc pas être un problème. Au contraire elles rendraient la langue française incontournable car commune à tous.

Justine : s'ils ont personne en fait qui leur traduit on va dire, je trouve qu'ils avancent plus facilement que s'ils ont quelqu'un à côté qui toujours leur traduit. Moi je vois ça par rapport à certains stagiaires qui se mettent directement dans un groupe avec des gens de leur nationalité, qui ont quelqu'un qui leur traduit en permanence parce que du coup, parce qu'ils ont pas ce traducteur, ils n'avancent plus enfin ils ont plus de repère en fait, ils n'arrivent pas à se situer en français directement.

En bref Justine pense que la traduction empêche le stagiaire « *de se situer en français directement* ». Elle n'évoque pas l'éventualité de compétences entre les langues, et indirectement de compétences plurilingues, mais aborde les langues comme une juxtaposition de monolinguisme.

D'après Emilie, le multilinguisme est un avantage pour le groupe car il suscite chez les stagiaires une démarche d'analyse et de comparaison entre les langues : « *il y a peut-être plus d'échanges entre les stagiaires sur le fonctionnement des langues, des différentes langues et du coup ils arrivent peut-être plus à analyser* »⁴³. Dans l'hétérogénéité linguistique, ce n'est pas la traduction qui est recherchée mais bien la posture métacognitive. Cela fait écho à F. Jullien lorsqu'il dit, lui aussi, que ce n'est pas la traduction qu'il faut viser mais la déconstruction-reconstruction.

Les autres difficultés que mentionnent les formatrices sont les entrées permanentes et les différences de niveaux au sein d'un même groupe.

⁴³ Nous avons cité précédemment cet extrait dans le chapitre 1.4.3.6.

3.5.3. Différences de niveaux

Il y a d'une part des groupes de différents niveaux définis à partir du CECR, tels que A1 ou A1.1 et d'autre part des différences au sein d'un groupe comme "alpha/post-alpha". Ces différences seront accentuées par les entrées et sorties à tout moment de la formation.

Emilie : la difficulté c'est ça [manque de temps] plus entrées permanentes, niveaux différents dans un même groupe [rire nerveux] c'est-à-dire, alors y a le groupe A1, y a une personne qui vient d'entrer en formation et une autre qui va terminer donc ils n'ont pas vu la même chose, y en a un qui est plus avancé que l'autre en fait. Et donc le groupe d'Héloïse, c'est alpha/post alpha donc là ce qu'on proposera ne sera pas la même chose.

Elisa note ce problème lié à la différence de niveau et évoque de ce fait la notion d'individualisation :

Elisa : la différence de niveau dans le groupe peut commencer à me poser souci, comme là y en a qui sont en fin de parcours sur du DELF A1 et y en a qui viennent de débiter sur du DILF par exemple. Ou quelqu'un qui va pas du tout parler français et quelqu'un qui va bien maîtriser la langue, les deux ont besoin d'avancer. Donc si je fais quelque chose de DILF débutant, celui du DELF il va rien apprendre et inversement. Donc du coup là, il faut individualiser un peu.

N : vous faites de la différenciation au sein du groupe ou pas?

Elisa : je commence à être obligée oui.

N : ce qui n'était pas le cas avant ?

Elisa : non non non. Non j'ai pas forcément eu ce besoin. Là je sens qu'ils avancent pas tous au même rythme.

N : avant ils faisaient forcément tous la même chose ? Quand vous distribuez les feuilles, ils ont tous la même ?

Elisa : oui. Plus ou moins mais j'essaye.

Nous abordons volontairement la question de la différenciation afin de voir si elle fait réagir les formatrices, notamment en réponses à l'individualisation. Dans les discours d'Elisa, d'Emilie et de Justine, nous constatons qu'il n'y a pas de distinction entre les deux notions. Nous verrons dans l'analyse des pratiques ce qu'il en est réellement.

Justine : je m'adapte au public donc [hésitation] en plus c'est en entrées et sorties permanentes donc ce qui fait que sur le même groupe, le groupe que vous avez vu [à la Z.U.S] par exemple, il y a des niveaux très divers. Donc non j'aborde pas le module de la même manière avec tous et j'utilise, au niveau des documents, je m'adapte en fonction des stagiaires que j'aurais.

N : d'accord.

Justine : mais je vous avoue que des fois je prévois des choses et je vois que ça ne prend pas du tout et je suis obligée de [hésitation] [...] soit de faire des photocopies de dernière minute soit d'improviser, soit [hésitation].

Cette différence de niveau va aussi s'exprimer par le fait que certains sauraient ce qu'est apprendre et d'autres non ; c'est un problème que soulèvent Justine et Carole. Elles sont déroutées par ceux qui ne savent pas, d'eux-mêmes, comment apprendre. À partir d'une étude sur les élèves en difficulté, S. Bonnéry définit justement la difficulté par l'incapacité à adopter la bonne posture pédagogique laquelle permet d'extraire, d'une situation-problème, un savoir générique. Les élèves en difficulté ignorent que la réalisation d'une tâche et l'application de la consigne ne sont qu'une étape, qu'un prétexte à la construction d'un savoir. Seul l'élève habitué, au sens bourdieusien du terme, peut y parvenir. Le cheminement intellectuel attendu, et cependant implicite, relève de l'évidence et nécessite une logique d'apprentissage dans laquelle n'entrent pas, naturellement, les apprenants éloignés de la culture scolaire. Ainsi l'enseignant occulte le fait que les apprenants n'ont pas tous « la possibilité de discriminer ce qui est réellement requis pour apprendre »⁴⁴. Pour toutes ces raisons-là, les apprenants peu ou pas scolarisés antérieurement, et tout particulièrement ceux qui ne savent ni lire ni écrire ont, des « problèmes de raisonnement »⁴⁵. Nous pensons que le manque de formation initiale et de méthodologie de Carole et Justine sont encore plus à même de leur faire croire que les apprenants peuvent mobiliser spontanément des attitudes d'appropriation du savoir.

La dernière difficulté soulignée par les formatrices est la déconstruction du français naturel.

3.5.4. Déconstruction du français naturel

Aénor et Carole se rejoignent pour dire que ce qui leur pose problème, c'est le français appris « dans la rue ».

Carole : l'histoire de déconstruction, moi je le vois régulièrement chez les personnes arabophones qui ont appris, une ancienne colonie et protectorat français, qui ont appris à parler le français dans leur pays, mais un français un peu, un français de là-bas, enfin je sais pas si je peux me permettre de dire ça. Ce sont des mots français mais des expressions qui n'existent pas en France, enfin qu'on n'utilise pas, alors ça c'est plus difficile encore je trouve que des personnes qui ne savent même pas dire bonjour, il faut déconstruire, déconstruire

⁴⁴ S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La dispute/SNEDIT, 2007, p.66.

⁴⁵ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, op.cit., p. 59.

ce qu'ils savent, enfin essayer de leur faire comprendre que même s'ils disent des mots français, c'est au niveau syntaxe et au niveau expression, c'est pas bon les constructions, c'est pas du français correct.

N : donc il faut qu'ils désapprennent pour réapprendre ?

Carole : oui c'est ça, ça c'est très difficile.

Donc au-delà du rapport à la norme qui ressort fortement de ces mots, l'accent est mis sur l'acquisition de ce « français naturel » qui vient contrarier l'apprentissage du français en milieu guidé. D'ailleurs Carole précise qu'il est préférable que la personne ignore plutôt qu'elle méconnaisse la langue française, précisément parce que cela exige ce travail de déconstruction puis reconstruction. En bref en raison de ce français appris en milieu naturel, le « vrai » français, sous-entendu correspondant à la norme, serait plus difficile à faire apprendre. Cette difficulté est exprimée à nouveau par Aénor :

N : Est-ce que vous pouvez me dire le type de difficultés que vous rencontrez ?

Aénor : construction de phrases parce que ce sont des gens qui, enfin ce ne sont pas mes difficultés ce sont les leurs. En fait ce sont des gens qui apprennent un peu sur le tas, surtout les hommes [+] c'est-à-dire ils sont obligés de faire des démarches administratives quand ils arrivent, surtout les hommes qui font les démarches pour toute la famille et donc ils trouvent un moyen de se débrouiller avec des mots, avec c'est souvent un copain qui leur apprend, qui les aide et du coup, ils arrivent ici avec énormément d'erreurs.

N : et donc alors ? Il faut déconstruire ?

Aénor : mais c'est trop tard, c'est trop tard en fait. Quand ils arrivent on peut plus déconstruire. C'est dommage mais souvent c'est comme ça.

N : parce qu'en fait, les gens que vous avez là, sont des gens qui sont en France depuis quelque temps ?

Aénor : depuis quelque temps, ou même parfois depuis plusieurs années, qu'ils n'arrivent pas à décoller parce que soit c'est trop tard soit il y a tellement de choses qui ont été apprises mais avec des erreurs, qu'on n'arrive plus.

Le problème semble relever ici de l'interlangue. D'après H. Adami, la situation d'immersion dans laquelle sont les migrants adultes a forcément des effets sur la construction de l'interlangue. Cette langue n'est pas « dissociée du faire social », elle répond aussi à une nécessité de la vie en milieu exolingue. En ce sens elle correspond aux besoins élémentaires des apprenants : comprendre et se faire comprendre. Or lorsque les migrants « ont trouvé les formes linguistiques et les modalités pragmatiques pour atteindre leurs objectifs en terme de communication, [ils] n'ont donc plus de raisons objectives de chercher à faire mieux. »⁴⁶ L'auteur ajoute que cette exigence pragmatique ramène la forme

⁴⁶ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation, op.cit.*, p.47.

linguistique, comme la norme, au second plan. Cela dit l'apprentissage « guidé » intervenant après un apprentissage naturel peut « relancer le processus de construction de l'interlangue. »⁴⁷

C'est dans ce cas que le modèle allostérique trouve sa pertinence. Il ne suffit pas de dire à l'apprenant ses erreurs pour qu'il les efface comme nous l'avons expliqué. D'autant plus si « l'exigence pragmatique » surpasse la norme. En plus « l'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard que l'on croit dans les théories empiristes ou béhavioristes de l'apprentissage, mais l'effet d'une connaissance antérieure, qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant se révèle fausse ou simplement inadaptée. »⁴⁸ Elle est donc utile et dépend du contexte : une idée a un champ de validité variable en fonction du contexte.

En conséquence la déconstruction ne va pas de soi : le modèle allostérique donne les conditions pour qu'elle s'opère. D'abord il est fondamental que l'apprenant puisse de lui-même prendre conscience de l'insuffisance de son savoir. Cela suppose qu'il constate la régularité et la répétition de faits qui viennent remettre en cause ce qu'il croyait savoir. La nouvelle notion doit aussi être clairement identifiable, transférable et réutilisable. En somme il est nécessaire de s'appuyer sur des savoirs qui fassent sens à l'apprenant. Enfin l'apprenant doit être dans une posture métacognitive par rapport à sa construction de savoir. Par exemple il doit pouvoir faire des liens entre ses anciennes et nouvelles connaissances.

Ce modèle allostérique suppose que l'apprenant rompe avec ses conceptions initiales. Nous avons dit que dans le cadre d'une situation interculturelle, le choc pouvait être à même de susciter cette rupture et donc le déséquilibre intellectuel à la base de tout apprentissage. Nous avons donc interrogé les formatrices sur la notion de choc culturel.

4. Langues-cultures

4.1. De la difficulté de se décentrer

Seule Aénor a une vision, *a priori*, négative du choc :

Aénor : comment est-ce que vous définissez le choc parce que pour moi c'est quelque chose de négatif.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ N. Balacheff, « Conception, Connaissance et Concept », dans D. Grenier, *Séminaire Didactique et Technologies cognitives en mathématiques*, Grenoble, IMAG, 1995, p.222.

N : ici c'est un point d'appui, un moyen pour apprendre à partir de la confrontation de conceptions sur différents thèmes comme le corps, l'espace, le temps etc. Pour M. Cohen-Emerique, qui a développé cette théorie, c'est la base, le départ de la compréhension. Ça vous paraît un peu plus clair ?

Aénor : oui oui.

N : Alors à votre avis, est-ce que vous vous servez de ce qui peut faire choc ou est-ce que vous les évitez ?

Aénor : alors j'essaie à la fois de m'en servir et de les éviter, alors ça va pas vous aider, c'est-à-dire que c'est un peu compliqué en ce moment parce qu'on a une nouvelle problématique qui s'appelle le FLI.

N : oui.

*Aénor : je sais pas si vous en avez entendu parler, français langue d'intégration, donc on est censé les intégrer **au maximum**⁴⁹. Donc leur parler **de l'intégration et de devenir un bon citoyen français**. Enfin citoyen pas encore mais au moins un bon français et du coup il y a des choses qui sont pas faciles à aborder quand on est confronté à des cultures autres, qui sont assez différentes et puis il y a des problèmes de religion aussi. Donc pour le moment, on est surtout sur l'image du bon français.*

N : que vous devez entretenir ?

Aénor : pas que j'entretiens mais bon, ils s'y reconnaissent forcément mais après les miens ils s'adaptent, ils s'adaptent.

Les mots d'Aénor expriment d'un côté sa rébellion par rapport à l'arrivée du FLI qu'elle réduit à comment « *devenir un bon français* ». Mais d'un autre côté, son discours laisse entendre des contradictions notamment le fait que la religion peut être à l'origine d'un choc et, plus globalement, que la différence se trouve chez l'autre. D'ailleurs ce sont les stagiaires qui doivent « s'adapter ». Pourtant M. Cohen-Emerique rappelle qu'il y a toujours deux cultures dans la rencontre parce que nul n'est culturellement neutre. Autrement dit si l'autre est différent pour Aénor, elle est forcément différente pour lui aussi.

« Il n'y a pas que la culture du migrant qui soit importante, il y a aussi celle du professionnel avec ses critères de valeurs, ses normes, ses idéologies, ses modes de penser, ses techniques professionnelles d'analyse, d'interprétation et de résolution des problèmes qui vont influencer son écoute et son décodage. »⁵⁰

Dans la communication interculturelle, une grande part du travail des professionnels porte sur le décodage. Celui-ci suppose au préalable que le professionnel se décentre afin

⁴⁹ Les termes en gras sont ceux accentués par la voix de la formatrice.

⁵⁰ M. Cohen-Emerique, « Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. », *op.cit.*, p.91.

qu'il prenne conscience de ses propres cadres de références et zones sensibles. A aucun moment elle ne parle de se décentrer.

Elisa, par contre, s'intègre dans la différence : « *on est tous différents* ». De même elle a plutôt tendance à parler en termes d'individus plutôt que de nationalités « *je pense à quelqu'un qu'est musulman* ». Mais globalement aucune autre formatrice ne fait référence à la nécessité de prendre conscience de ses modes de penser, à l'exception de Carole, et encore sommairement.

N : cette idée de partir des conceptions, donc ces idées qu'on a, est-ce que vous pensez que ça pourrait améliorer les situations d'apprentissage, de mettre à plat chacun ses propres conceptions ?

Carole : ah oui,oui c'est sûr que ça démonte mais pas forcément des stagiaires, mais du formateur surtout. Je trouve que c'est très, très enrichissant de travailler avec des étrangers parce que ça démonte complètement nos a priori et on apprend justement avec eux à ne s'étonner de rien, enfin quoique jusqu'à un certain point [...] Des chocs oui, et il y en a plein, des exemples, il y en a constamment, tous les jours. Dès qu'on fait une formation mais moins en cours de français quand même. Mais en formation civique ou vivre en France, dès qu'on parle de choses culturelles, ou les droits, ce qu'on a le droit de faire, ou ce qu'on n'a pas le droit de faire, et les devoirs, alors là, c'est enfin, c'est normal.

Ce n'est pas particulièrement l'échange qui est profitable mais l'autre qui vient bousculer les « *a priori* ». Il n'y a donc pas là véritablement d'interculturalité d'ailleurs Aénor avoue que « *c'est difficile de faire vraiment de l'interculturalité et de prendre le temps de le faire* ». Bien que Carole pense sincèrement être ouverte, inconsciemment, elle est dans une démarche ethnocentrique et non altruiste :

Carole : nous on fonctionne à la montre en fait, le clock time, et les personnes qui, d'origine africaine en général, fonctionnent à l'événement. Et tant qu'un événement n'est pas terminé, enfin événement c'est un grand mot mais c'est ce qui peut leur arriver dans l'instant et donc tant que cet événement là n'est pas terminé, ils n'en commencent pas un autre. Donc du coup, des fois ça les fait arriver en formation, ils sont censés commencer à 2h et je sais pas ils avaient quelque chose à faire avant qui n'était pas terminé donc ils se pointent à 3h, ils s'excusent pas, c'est quelque chose de normal pour eux, alors ça peut...mais enfin ça, c'est vrai que j'y réfléchis même plus maintenant c'est, ça fait partie de ma vie [rire].

Selon M. Cohen-Emerique⁵¹ l'attitude ethnocentrique est liée au fait que la personne est dans une vision unidimensionnelle de la situation. En réalité c'est sa propre identité socioculturelle qui est le principal obstacle à l'ouverture à l'altérité. C'est sans doute par

⁵¹ Cf. M. Cohen-Emerique, « *Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide.* », *op.cit.*

négation de la différence que Carole parvient « à ne s'étonner de rien » et même à tout accepter.

Derrière cette présentation d'une différence culturelle, nous remarquons ce que F. Dervin nomme les malentendus interculturels au travers de la mise en œuvre d'images guides et de manifestations de l'essentialisme. L'exemple d'un échange autour des aliments pour définir le choc culturel nous semble révélateur de ces malentendus.

Carole : pour vous donner des exemples de choc, je sais pas au quotidien, entre eux souvent mais sur des sujets [++].

N : entre eux parce qu'il y a plusieurs cultures vous voulez dire ?

Carole : oui c'est des groupes de 20 personnes, il y a 20 nationalités différentes, donc oui entre eux. « J'adore le riz », enfin je me souviens d'une petite vietnamienne qui avait dit « j'adore le riz » donc c'était de la production orale, dites-moi ce que vous aimez, ça devait être sur un module qui devait être « s'alimenter » ou quelque chose comme ça et [rire] un algérien qui la regarde et qui lui dit « tu adores le riz ?! Mais c'est pas bon le riz enfin ! ». Tous les jours il y a des incompréhensions, disons qu'on est censé souvent expliquer pourquoi c'est comme ça, donc oui, il y a une forme de choc.

Qualifier de choc culturel cette discussion de la vie courante, telle qu'elle pourrait avoir lieu entre deux français natifs, nous paraît être la preuve d'une lecture culturaliste de la situation. B. Lahire écrit qu'« une manière de lutter contre l'essentialisme culturel (qui a souvent partie liée avec des visions conservatrices de l'ordre social), c'est de rappeler que les individus ne se laissent jamais définir entièrement par une culture ou une identité »⁵². Pourtant tous les stagiaires sont invités à faire des affiches sur leur pays, lesquelles permettent aux formatrices de connaître leur culture :

Aénor : Quand les nouveaux arrivent, on les fait se repérer sur la carte [elle montre la carte du monde affichée au mur], on pose des questions où sont les pays et à chaque fois qu'on parle de, là en ce moment c'est la nourriture, j'essaie de faire ça avant ramadan, demain on va faire les plats typiques des pays, présentez votre plat comme j'ai fait le jour de la fête de la musique, présentez votre musique, présentez vos vêtements. On a fait des affiches par pays.

Même si nous admettons que les typologies sur les cultures sont des points d'appuis, elles ne peuvent pas être une fin en soi pour connaître autrui. D'autant que ces affiches s'apparentent à ce que F. Dervin appelle « la diversité de façade ». Mais tout comme il n'y a pas une musique ni même un plat qui caractérisent la France, il n'y a sans doute pas de

⁵² B. Lahire cité dans B. Lahire, « Individus, (inter)cultures et politique », *op.cit.*, p.24-25.

description unique possible pour un pays. Le manque de décentration et une lecture essentialiste des situations conduisent à croire à l'existence de modèles nationaux.

Du reste, comme nous l'avons dit dans le chapitre 2 de la partie II, les malentendus interculturels sont des obstacles à la communication interculturelle, et donc à l'apprentissage.

Selon Carole et Justine, l'apprentissage en lui-même est un choc. Nous avons déjà dit que l'une et l'autre se rejoignent sur le fait que les stagiaires peu ou pas scolarisés ne savent pas ce qu'apprendre signifie. Ni Carole ni Justine n'ont de formation en FLE, aussi leurs savoirs pour l'enseignement-apprentissage sont essentiellement issus de la pratique. Même s'il va de soi que certains stagiaires doivent être déstabilisés par le fait de devoir apprendre, ce sont vraisemblablement les contenus et les situations dans lesquelles ils sont mis qui doivent générer des chocs. Notamment lorsque les méthodes utilisées s'appuient sur des critères appropriés à ceux proches de la culture écrite. Outre le fait que le décodage encore une fois n'est pas réalisé en tenant compte des codes de part et d'autre.

Toutes les deux reconnaissent toutefois que le choc est positif et ont fait l'expérience de perceptions différentielles sur divers points.

4.2. Chocs sur des conceptions différentes

Les chocs que mentionnent les formatrices sont essentiellement issus de perceptions différentes de la croyance, du temps et de la sociabilité.

N : vous avez senti des choses particulières qui pourraient poser problème et qui seraient de l'ordre de ce que j'appelle le choc culturel ?

Emilie : ah oui, il y a toujours des sujets [+] j'avais rencontré sur les PALIP [plate-forme d'apprentissage linguistique de base et d'insertion professionnelle] déjà le port du voile [...] tout est différent, parce que je veux dire certaines personnes qui découvrent le monde du travail en France ou qui découvrent le monde du travail tout bonnement, qui n'ont jamais travaillé dans leur pays, lors de stages en entreprise, pas sur cette action-là mais la précédente, il y a plein de choses auxquelles nous, en tant que formateurs, on ne pensait pas et qui ont posé problème : la gestion du temps, arriver à l'heure, le fait de ne pas téléphoner à l'employeur pour dire qu'on est malade. Mais la personne n'était ni malpolie ni, mais c'est que c'était quelque chose qu'était pas évident pour elle et ça entraîne des complications, l'employeur est furax et la stagiaire, elle comprend pas où est le problème en fait.

N : et vous, vous arrivez à comprendre ? Vous arrivez à décortiquer ce genre de situations ?

Emilie : oui, enfin disons comprendre, à expliquer, comprendre aussi. On sait qu'avec certaines personnes, la notion de temps n'est pas du tout la même que chez nous.

Au-delà de ces perceptions différentes, il faut également prendre en compte ce qui relève de l'implicite. Emilie précise « *c'était quelque chose qu'était pas évident* » pour la personne en question. Cela nous ramène bien à la nécessité de considérer l'ensemble des données pour expliquer une situation. Tout comme Aénor, Héloïse évoque la religion comme source d'incompréhension.

N : Est-ce que vous avez l'impression qu'il y a eu parfois des chocs culturels ?

Héloïse : j'allais dire oui et en même temps je me rappelle pas, là je les ai plus à l'esprit, [hésitation] oui il y a des chocs culturels plus grands que ce que je pouvais avoir au Mexique, il y a des religions différentes ce qui n'était, ce qui était beaucoup moins le cas au Mexique, c'est-à-dire qu'au Mexique, soit ils étaient cathos, en général ils étaient cathos et rares étaient les athées mais voilà, c'était entre les deux. Alors qu'ici, il y a des religions beaucoup plus différentes et par là je pense [++].

N : est-ce que ça peut être des sources de [interrompu] ?

Héloïse : des sources de conflit, d'incompréhension, de conflit peut-être pas, j'ai pas eu vraiment de conflit mais d'incompréhension ou de curiosité, parfois.

Elisa, Carole et Justine parlent particulièrement du cas des musulmans pratiquants avec lesquels il peut y avoir des malentendus concernant les rapports hommes-femmes. Dans son discours, Justine mentionne à plusieurs reprises les problèmes qu'elle rencontre avec les hommes musulmans :

Justine : il y a quand même un choc des cultures des fois pour certains stagiaires.

N : oui ? Par rapport à vous ? Au type d'apprentissage ?

Justine : les deux, le fait que ça leur soit imposé, pour certains en fait ça passe très mal. Enfin ça m'est arrivé, avec un stagiaire en particulier qui ne supportait pas qu'on veuille lui faire apprendre le français, il voulait pas l'apprendre et du coup, oulà !

N : ça a été compliqué ?

Justine : oh oui !

N : ah ? c'est-à-dire ?

Justine : [hésitation] c'était un guinéen [+] il supportait pas que ce soit une femme qui lui enseigne, il supportait pas que je sois pas voilée, enfin [rire], c'était un tout !

N : d'accord. Et des cas comme cela vous en avez plusieurs ?

Justine : oh oui ! oui oui.

Pour autant elle considère que ces chocs sont utiles pour entamer une discussion comme nous allons le démontrer.

4.3. Stéréotypes du formateur et bienfaits du choc

Justine explique que le choc permet d'ouvrir le débat :

N : Quand vous avez eu l'incident dont vous m'avez parlé, est-ce que vous vous en êtes servie ou au contraire vous êtes passée outre ?

Justine : [hésitation] non je m'en suis servie pour aborder l'aspect civilisation en fait, pour expliquer pourquoi en France les femmes n'étaient pas voilées, enfin voilà.

N : avec cette personne-là ?

Justine : avec tout le groupe en fait.

N : est-ce que vous avez eu l'impression que ça a été utile ?

Justine : le débat a été très intéressant au sein du groupe. La personne en elle-même était très, très fermée, du coup, lui, ça l'a pas fait avancer en fait.

N : d'accord.

Justine : mais au niveau du groupe, oui y a eu [+] déjà ça a créé une dynamique donc ça a fait un débat où tout le monde s'est exprimé.

Le fait que chacun puisse s'exprimer permet d'avancer et d'évoluer ; c'est le principe des conflits socio-cognitifs. Ils provoquent un déséquilibre, favorable à l'apprentissage.

Emilie : Sur la famille, y a plein de choses à faire parce que c'est vraiment des, on a des clichés, on a des représentations différentes donc pas mal d'échanges là-dessus et comme ce sont des groupes de nationalités différentes.

N : donc il peut y avoir des échanges entre eux ?

Emilie : oui.

N : et vous sentez qu'il y a des choses qui se [interrompt] ?

Emilie : ah oui il y a même des surprises.

N : est-ce que vous avez même déjà eu l'impression qu'y a eu des obstacles entre eux ?

Emilie : oui. Alors sur [hésitation] sur la famille oui, quand on parle aussi de religion, ça peut être aussi un [+] même si le thème c'est pas la religion parce que j'essaie de ne pas évoquer ça, mais parfois ça dévie oui, ça crée des [+] mais je remarque quand même qu'il y a toujours des échanges, ça bloque mais à la pause ils en reparlent et rare sont les fois où le ton monte.

N : et est-ce que vous avez l'impression que justement, le fait qu'ils aient eu ces échanges c'est un mieux ?

Emilie : ah oui oui.

W. Doise et G. Mugny reconnaissent les bénéfices issus du conflit socio-cognitif⁵³. Pour eux, ce sont les échanges sociaux, au moyen du choc culturel, qui conduisent à la transformation des conceptions et par suite à la mise en place de l'apprentissage. Dans une démarche socioconstructiviste, la construction de la connaissance va se faire ainsi du collectif à l'individuel. Et c'est le choc, en générant un déséquilibre, qui est l'initiateur de cette construction. D'ailleurs Elisa le qualifie de « *constructif* » :

Elisa : oui, oui j'en ai eu un, enfin est-ce qu'on peut appeler ça un choc culturel je sais pas, notamment avec les musulmans assez [hésitation] très pratiquants, très carrés et puis les femmes africaines qui sont très expressives, très libérées, très tout [rire] donc voilà donc oui souvent.

N : et quand ça arrive vous préférez mettre ça à plat ou au contraire [interrompue] ?

Elisa: c'est très constructif en fait quand ça arrive, c'est pas méchant quoi, enfin c'est pas dit « oulà là mais toi, oh ta pauvre femme ! » mais l'autre va le prendre avec humour en fait !

N : donc est-ce qu'on peut dire que c'est un point d'appui c'est-à-dire est-ce qu'il y a discussion autour de ça ?

Elisa: oui, oui. J'explique, voilà qu'il y a des religions différentes, des croyances différentes, qu'on est tous différents et qu'il faut respecter ça, enfin qu'il faut se respecter les uns les autres. Mais j'ai pas de problème de non respect en fait.

Et ce choc est profitable certes entre les apprenants eux-mêmes mais aussi entre l'apprenant et la formatrice :

Emilie : mais ceci dit ça me fait penser à deux conceptions différentes, c'était donc en Syrie, il y avait souvent des [+] enfin on l'a évoqué à plusieurs reprises, sur justement la manière dont on traite nos vieux, les personnes âgées qu'on envoie en pension, enfin en maison de retraite je veux dire et c'était quelque chose de très choquant pour eux. Pour eux c'était vraiment un abandon et il fallait vivre avec les personnes âgées et s'en occuper jusqu'à la fin, enfin voilà. Mais en discutant, parce que du coup moi je me suis sentie un peu agressée, c'est rigolo parce que c'était vraiment [hésitation] moi je me sentais moi-même agressée parce que c'était le cas pour un grand-père, j'ai dit non, on l'a pas abandonné c'est juste que c'est plus pratique, tout le monde travaille, on peut pas s'en occuper tous les jours, il a besoin de professionnels et du coup, c'est en discutant à plusieurs reprises que les deux parties ont [hésitation] [++].

N : réussi à comprendre ?

Emilie : oui, ou un peu moins, ou un peu plus tolérant à comprendre certaines choses parce que déjà eux, ils s'en occupent parce qu'il y a toujours quelqu'un à la maison, une femme justement, une sœur, une fille qui s'en occupe, qui est là, qui travaille pas. Et après ils ont

⁵³ M. Gilly, J. Fraïse et J.-P. Roux admettent, quant à eux, que la collaboration peut aussi profiter à l'élaboration du savoir.

compris aussi que voilà, c'est pas qu'on les abandonnait ou qu'on les aimait plus mais qu'il y avait d'autres [hésitation] contraintes en fait. Mais ça c'était [+] enfin voilà.

Ici Emilie prend véritablement conscience de sa zone sensible. Cette confrontation de valeurs fait qu'elle se sent « *agressée* » ; nous sommes là au cœur du choc culturel. Elle le précise « *c'est en discutant à plusieurs reprises que les deux parties ont [phrase inachevée]* ». Certes la phrase est inachevée mais on comprend aisément que le déblocage s'est opéré par l'échange qu'a généré le choc.

En regroupant les mots des formatrices, nous en concluons que le choc peut, d'un côté être perçu comme « *néгатif* » (Aénor) car, à l'état brut, il peut générer des « *incompréhensions* » (Héloïse). Mais d'un autre côté, lorsqu'il est travaillé, le choc est « *constructif* » (Elisa), « *un outil* » (Héloïse) « *utile pour ouvrir le débat* » (Justine) parce qu'il « *démonte les a priori* » (Carole). Il est donc celui qui permet de travailler sur les conceptions pour déconstruire.

4.4. Travail sur les conceptions

Emilie et Elisa expliquent qu'elles abordent les conceptions différentes en travaillant par comparaison, notamment en demandant aux stagiaires « *chez vous, c'est comment ?* ». Elles considèrent que par cette entrée, la compréhension entre eux s'opère plus facilement.

N : est-ce que vous travaillez sur les conceptions de chacun d'eux, sur un thème par exemple, sur différents points ?

Elisa : oui quand on aborde un module ou s'il y a matière à exprimer son opinion oui. On fait toujours un tour de table où chacun exprime ce qu'il pense sur le sujet donné ou alors « chez vous comment c'est ? ». Chacun va expliquer dans son pays comment ça fonctionne, ce qu'on en pense enfin ça dépend du thème.

N : et ça donne lieu à des échanges constructifs ?

Elisa : oh oui ! L'interculturel c'est riche, c'est un beau support !

Elisa donne une réponse générale sur ce qu'elle qualifie d'interculturel c'est-à-dire les échanges entre les stagiaires. La réponse d'Emilie porte sur un exemple qui permet de cerner ce qui relève des « *différences culturelles* » :

Emilie : c'est vrai que le travail sur les différences culturelles, on le fait assez régulièrement.

N : alors est-ce que vous le faites sous la forme de l'émergence des conceptions ? Est-ce que vous, vous avez l'impression de mettre ça à plat justement en séance de formation ?

Emilie : [hésitation] oui par exemple, je sais pas je pense au logement, la maison [hésitation] travailler sur justement [hésitation] pour nous c'est plutôt, c'est vraiment l'ordre du privé la maison, je sais pas comment expliquer [hésitation] on n'entre pas comme ça.

N : d'accord.

Emilie : voilà alors que dans d'autres cultures, on n'a pas besoin d'appeler, on passe à l'improviste etc. donc parfois on travaille un peu là-dessus, sur le logement lui-même, la conception du logement avec des pièces, des choses comme ça, oui on essaie, enfin oui je pense oui.

Cette entrée-là a aidé Emilie à prendre conscience des différences au niveau de la perception de l'espace. De son côté, Aénor a pu observer des manières singulières de représenter le temps :

N : est-ce que vous abordez leurs conceptions différentes sur des thèmes, des valeurs etc. ?

*Aénor : [hésitation] c'est pas facile, ça nous est arrivé une fois mais on peut pas non plus faire avec toutes les conceptions de tout le monde, c'est difficile. C'est difficile de faire vraiment de l'interculturalité et de prendre le temps de le faire. Je me rappelle qu'une fois où on avait commencé à parler du temps, j'avais dessiné ma ligne du temps au tableau et ils m'avaient dit c'est quoi ça et du coup j'avais demandé à chacun d'eux de venir dessiner le temps au tableau. Alors y en a, ils savaient pas trop, y en a qui m'ont dessiné des **cercles**, des [hésitation] je me rappelle plus, c'était il y a deux ans.*

N : oui c'est intéressant.

Aénor : moi je savais pas parce que je sais pas tout non plus, je savais pas qu'il y avait des conceptions aussi différentes.

Même si c'est cette expérience qui lui a permis d'apprendre que le temps n'était pas une valeur universelle, pour autant elle ne semble pas motivée à travailler à nouveau dans ce sens. Son discours laisse entendre à plusieurs reprises que ce qui lui demande un investissement personnel la « *fatigue* » et qu'elle n'est plus suffisamment motivée pour s'impliquer dans des activités qui sortent de la routine. Se détacher de l'habitus sollicite de l'énergie, notamment lorsque cela conduit à se remettre en question.

Le professionnel qui agit à partir des expériences, sans lier les savoirs scientifiques et les savoirs professionnels, a tendance à répéter ses gestes. Or cette répétition peut donner lieu à des « erreurs-types »⁵⁴ justement parce que la pratique devient routine et le savoir professionnel tacite et spontané. Malgré tout comme le retour à l'habitude échappe au professionnel, celui-ci reste également dans l'illusion d'une improvisation. « Chacun imagine qu'il invente ses actes, sans percevoir la trame assez constante de ses décisions

⁵⁴ D. Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, op.cit., p.89.

conscientes et plus encore de ses réactions dans l'urgence ou la routine. »⁵⁵. Nous l'avons constaté à plusieurs reprises, c'est moins l'improvisation que la routine qui guide les formatrices, au moins celles pour lesquelles la rupture entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques est la plus marquée.

Héloïse décrit sa manière de représenter le temps avec une droite :

N : Comment vous le représentez ?

Héloïse : [trace une droite avec sa main] : fiou, voilà de gauche à droite avec une flèche et puis des points dessus.

N : est-ce que vous avez des retours ?

Héloïse : c'est une bonne question, je le fais, je me repère moi-même. Pour l'instant j'ai pas vu qu'ils se repéraient moins que moi mais peut-être que si je fouillais plus.

L'exemple montre bien qu'en imageant le temps au tableau, la formatrice se réfère à ses propres codes sans prendre en compte le fait qu'ils puissent être différents de ceux des stagiaires. Nous reviendrons plus précisément sur ce point dans le chapitre suivant parce qu'Héloïse a travaillé⁵⁶ sur la représentation du temps pendant une séance. Emilie, pour sa part, raconte à travers plusieurs exemples que c'est en vivant dans un pays étranger qu'elle a mieux compris la différence dans les perceptions, notamment celle sur la notion du temps :

N : est-ce que vous pensez que justement parce que vous êtes partie à l'étranger vous avez pris conscience de cela ?

Emilie : oui oui peut-être [+] c'est vrai que [+] la ligne du temps et [+] ça me paraissait très abstrait parce qu'on l'a fait en formation là, en maîtrise justement, et j'ai mieux compris quand je suis partie à l'étranger, quand je suis partie en Syrie j'ai mieux compris effectivement la difficulté de représenter le temps.

N : avec cette fameuse ligne ?

Emilie : ouais, ouais ouais.

⁵⁵ P. Perrenoud, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *op.cit.*, p.134.

⁵⁶ Après l'entretien, Héloïse est revenue sur la notion du temps en voulant connaître notre avis, notamment si cette représentation-là avec une ligne chronologique était « purement occidentale ». Aussi la discussion l'a amenée à vouloir s'intéresser aux représentations des stagiaires sur le temps : elle leur a demandé en fin de séance de représenter le temps au tableau. Nous le développons dans la partie IV chapitre 2.3.2.3.

C'est dans le contexte de l'ailleurs, où « ses critères de valeurs, ses normes, ses idéologies, ses modes de penser »⁵⁷, ont été remis en cause qu'Emilie a pris conscience de la singularité de ses cadres de référence ; le choc y était sans doute plus présent.

Le temps mais aussi la religion ou l'espace, pour ne citer que les éléments forts qui ressortent des entretiens, sont des sujets universaux mais dont l'entrée, les définitions et les attaches se distinguent en fonction des individus ; ce sont en ce sens des universaux-singuliers. Avant de voir comment ils sont appréhendés par les formatrices, nous allons nous intéresser aux comportements de ces dernières vis-à-vis du choc.

4.5. Avantages du modèle allostérique

Le choc culturel est donc naturellement présent dans les formations. Majoritairement les formatrices tirent partie du conflit socio-cognitif qu'il génère, ne serait-ce que par la mise en place d'un échange communicatif. Par contre aucune d'elles ne va au-delà de la comparaison de ce qu'elles nomment les « différences culturelles ». Cela nous amène à faire deux remarques.

Premièrement c'est la différence culturelle qui caractérise le groupe de stagiaires. Jamais les formatrices n'évoquent la diversité, le mot n'est même jamais prononcé. Derrière cette apparence anodine, nous estimons que l'utilisation exclusive de l'expression « différence culturelle » non seulement augmente le risque de tomber dans des logiques dichotomiques mais aussi privilégie les logiques groupales sans prendre en compte la pluralité inhérente à chaque individu. Seule Elisa semble échapper à ce type de raisonnement, ne serait-ce qu'en reconnaissant la richesse de l'interculturel et en parlant prioritairement de personnes plutôt que de nationalités.

Deuxièmement en situation de choc, les formatrices se contentent de dire que « *c'est comme ça* » que cela se passe en France. Autrement dit, face à d'autres cadres de références, elles rappellent la norme en vigueur. Pour Justine, le choc sera l'occasion « *pour aborder l'aspect civilisation en fait, pour expliquer pourquoi en France les femmes ne sont pas voilées* » ; ainsi il « *a permis à tout le groupe de parler, et de pouvoir échanger et moi de pouvoir leur expliquer, enfin que nous on n'avait pas cette représentation-là* ». Justine explique ce qu'il en est en France à partir d'une approche culturaliste. Son approche idéologique d'une France laïque ne correspond pas à la réalité sociale marquée par la diversité culturelle.

⁵⁷ M. Cohen-Emerique, « Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. », *op.cit.*, p.91.

Le rappel de la norme, notamment sur les valeurs républicaines lors de la formation civique⁵⁸, est exprimé aussi par Carole :

Carole : on leur explique que c'est comme ça. Mais il y a aussi un autre paramètre à prendre en compte, c'est que ces formations-là, on est censé les dispenser sans donner de point de vue. C'est des powerpoint, donc déjà les formats powerpoint c'est déjà assez, clac clac clac. Une idée comme ça, machin machin machin et on n'est pas censé mais c'est vrai qu'il y a des personnes qui sortent de ces formations, qui sont complètement descendues quoi. Comment ça se fait qu'une femme puisse se promener ou sortir toute seule ou voyager toute seule ?!

N : et là, vous pouvez pas [interrompue] ?

Carole: non on peut pas, enfin ça nous est pas. Et en terme de temps, c'est quand même assez difficile et ensuite ils viennent pas forcément enfin nous, on voit qu'ils sont un peu voilà, mais ils viennent pas nous le dire sur le moment ou alors ça, ça ressort après en cours de français avec les différents formateurs. Parce que cette formation-là, c'est sur une journée, donc du matin au soir.

N : ah oui ? Donc du coup vous revenez pas dessus après ?

Carole : non on revient pas dessus.

Les phrases inachevées de Carole montrent la crainte de prononcer certains mots, notamment ceux que l'on devine à la suite de « *on n'est pas censé* », « *on peut pas, enfin ça nous est pas* » ; des mots renvoyant certainement à l'idée d'autorisation. Mais il y a aussi ceux qui complèteraient « *on voit qu'ils sont un peu* » : là assurément c'est un terme marquant la déstabilisation qui reste sous silence.

Par conséquent ni Justine ni Carole n'engagent un processus de déconstruction à la suite du choc. C'est vraisemblablement pour cela qu'elles ne voient pas de changement. Emilie, parce qu'elle a été confrontée à de véritables chocs⁵⁹ qui ont donné lieu à des échanges argumentés de part et d'autres, considère que les représentations peuvent être modifiées :

Emilie : on est plutôt dans l'échange parce qu'après je sais pas si ça va changer forcément, ça peut modifier nos représentations mais changer un comportement ou adopter une culture je ne pense pas, ça permet de mieux comprendre, mieux se comprendre en fait.

⁵⁸ La formation linguistique des migrants adultes financée par l'OFII intègre une formation d'une journée sur les valeurs républicaines et vivre en France. Dans le cadre du FLI, les valeurs démocratiques et républicaines sont incluses dans les thèmes de la formation.

⁵⁹ Cf. *supra* l'exemple sur la manière dont on traite les personnes âgées en France.

Même s'il n'est pas question « *d'adopter une culture* », le discours d'Emilie exprime les bienfaits de dépasser le simple constat. Aussi lorsque Carole dit⁶⁰ :

Carole : des fois, ça les fait arriver en formation, ils sont censés commencer à 2h et je sais pas, ils avaient quelque chose à faire avant qui n'était pas terminé, donc ils se pointent à 3h, ils s'excusent pas, c'est quelque chose de normal pour eux, alors ça peut...mais enfin ça, c'est vrai que j'y réfléchis même plus maintenant c'est, ça fait partie de ma vie [rire]

Nous comprenons qu'il n'y a pas eu un travail mené afin de modifier des comportements inadaptés. Dans l'entretien, Carole jugeait l'avantage de travailler avec des adultes au fait de ne pas avoir à gérer des conflits. « *Je ne sais pas si j'aurais été capable enfin je crois que je suis [+] enfin j'aime pas trop régler les conflits.* » La formatrice explique le retard des stagiaires par une entrée culturaliste :

Carole⁶¹ : nous on fonctionne à la montre en fait, le clock time, et les personnes qui, d'origine africaine en général, fonctionnent à l'événement. Et tant qu'un événement n'est pas terminé, enfin événement c'est un grand mot mais c'est ce qui peut leur arriver dans l'instant et donc tant que cet événement là n'est pas terminé, ils n'en commencent pas un autre.

D'après M. Abdallah-Pretceille le culturalisme conduit à « une prétention à la connaissance d'autrui par le biais de la connaissance de sa culture considérée alors comme un objet figé »⁶². De plus le culturalisme se manifeste par des théories préconçues sur la culture de l'Autre et nie, du coup, ce que F. Dervin nomme « les stratégies plurielles. »⁶³

Par conséquent pour que les conceptions se modifient, il ne suffit pas de dire qu'elles sont inadaptées. Il faut s'attacher d'abord à les déconstruire sans quoi chacun restera sur ses positions initiales. Cela exige que l'environnement didactique soit un espace ouvert aux confrontations parce que ces dernières favorisent le déséquilibre. En somme, il revient aux formatrices de créer des espaces qui incitent les échanges « conflictuels » d'autant plus qu'elles reconnaissent l'importance des chocs. Pour ce faire, le modèle allostérique et la théorie du choc culturel paraissent appropriés.

⁶⁰ Nous avons déjà cité ce passage mais comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologie, lorsque les propos des formatrices ont plusieurs niveaux de significations, nous les reprenons afin de les exploiter de différents points de vue.

⁶¹ *Idem.*

⁶² M. Abdallah-Pretceille, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, *op.cit.*, p.13.

⁶³ F. Dervin, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *op.cit.* p.32.

Héloïse soulève un problème pour aborder les conceptions : l'absence de langue commune. Nous avons déjà développé cette difficulté⁶⁴ qui ramène à nouveau la notion du commun comme quête.

N : vous pensez pas que les conceptions peuvent justement être une entrée ?

Héloïse : oui ce qui va juste manquer pour tout ça, c'est une langue en commun, c'est pas toujours facile. Alors des fois, ils peuvent [+] ils peuvent discuter en arabe entre eux. Des fois bon y a pas l'arabe comme langue commune, bon moi j'ai pas l'arabe, mais bon c'est-à-dire qu'on va pouvoir parler de quelque chose comme ça et puis ils vont pouvoir se traduire et ils vont essayer d'en discuter, mais souvent quand ils sont trop débutants, y a pas de matière pour pouvoir discuter de tout ça et c'est à ça que je me confronte [+] même pour le temps, exprimer le temps, alors on pourrait peut-être plus faire des dessins au tableau, essayer, mais des fois, voilà il manque une langue pour pouvoir en parler.

Cette recherche du commun va s'opérer par un travail de comparaison, notamment pour déceler les liens entre les langues-cultures premières des stagiaires et la langue-culture française.

4.6. Lien langue-culture première et langue-culture à apprendre

Les formatrices précisent qu'elles demandent régulièrement aux apprenants comment cela se passe chez eux. Elisa, Emilie et Carole insistent particulièrement sur ce point :

Emilie : on essaie de comparer, comment ça se passe chez vous, faire toujours référence à leur acquis culturel j'allais dire

Emilie considère que c'est une manière de favoriser la compréhension entre chacun des stagiaires. Pour Elisa, c'est surtout l'occasion pour qu'ils s'expriment avec une approche « *interculturelle* » :

Elisa : chacun exprime ce qu'il pense sur le sujet donné ou alors « chez vous comment c'est ? ». Chacun va expliquer dans son pays comment ça fonctionne.

Carole, quant à elle, pense que cette entrée motive les stagiaires :

Carole : le rapport à la comparaison ça leur permet de, à mon avis, de se sentir un petit peu plus à l'aise et puis aussi, ils se sentent plus à l'aise quand ils parlent d'eux que quand ils ont à parler d'autres choses.

⁶⁴ Cf. Chapitre 1.4.5.2 de cette même partie.

En quelque sorte, parler d'eux-mêmes valorisent les stagiaires. Dans la méthode *comparons nos langues*, N. Auger⁶⁵ s'appuie sur l'estime de soi pour favoriser l'apprentissage de la langue française au détour de la langue première. C'est dans une démarche comparative, et jamais hiérarchique, que l'enseignement-apprentissage se met en place. Les formatrices de notre étude évoquent beaucoup la comparaison et la démarche analogique qu'opèrent les stagiaires entre la langue française et leur langue première :

Emilie : on fait toujours des comparaisons par rapport à ce qu'on connaît pour mieux appréhender, je pense, ces différences après. Oui je pense que c'est naturel, trouver du commun.

N : donc du coup c'est plus facile d'aller vers ce commun ?

Emilie : oui plus naturel.

Cette approche semble *a priori* faire écho au concept d'universel-singulier. Ce dernier aide à saisir ce qui appartient à tous tout en tenant compte de ce qui singularise chacun. Emilie met l'accent surtout sur le commun parce que « *ça rassure, ça donne un point sur lequel on peut s'appuyer enfin ça donne une base peut-être* ».

Nous avons déjà signifié ce recours à une langue commune, notamment avec des stagiaires débutants. Désormais nous allons examiner si les formatrices s'appuient sur le concept pour la mise en place de leur enseignement. Avant tout c'est à la notion de comparaison qu'elles font référence.

Par une entrée de type « *chez vous comment c'est ?* », les formatrices cherchent non seulement à en apprendre davantage sur la culture première des stagiaires mais aussi à travailler sur les stéréotypes et représentations.

Emilie : enfin il me semble qu'en français langue étrangère, les méthodes et même ce qu'on nous a enseigné, c'est toujours de demander comment ça se passe chez eux, de travailler aussi sur les clichés, les représentations.

Le discours d'Emilie ne laisse pas entendre que les représentations et clichés concernent la formatrice. Celui de Carole est par contre bien tourné vers elle-même. D'ailleurs elle admet que ce sont surtout des clichés plus que des connaissances sur les diverses cultures qu'elle possède.

Carole : enfin je sais pas comment font les autres, moi ce que je fais, c'est que souvent je leur demande « est-ce que chez vous c'est comme ça ? ». Je prends un peu de temps et ils

⁶⁵ N. Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, op.cit.

me disent beaucoup non et quand c'est différent, alors ça permet d'entamer les débats mais c'est jamais très long quoi.

N : est-ce que vous avez des connaissances sur les cultures premières des stagiaires ?

Carole: [hésitation] à l'origine disons pas vraiment, plutôt des a priori à mon avis, ou des clichés, enfin des stéréotypes et là de plus en plus je cherche, mais au cas par cas, dès que j'entends des choses avec les stagiaires parce que souvent on fait « et vous, dans votre pays ? »

Même si le débat est ponctuel et pas forcément approfondi, il reste l'occasion d'un échange et une reconnaissance de l'Autre. Emilie explique que cet échange permet de mettre à jour les différences culturelles.

Emilie : c'est vrai que le travail sur les différences culturelles, on le fait assez régulièrement, par exemple, je sais pas je pense au logement, la maison, [hésitation], travailler sur justement [hésitation], pour nous c'est plutôt, c'est vraiment l'ordre du privé la maison, je sais pas comment expliquer [hésitation], on n'entre pas comme ça.

N : d'accord.

Emilie: voilà alors que dans d'autres cultures, on n'a pas besoin d'appeler, on passe à l'improviste etc. donc parfois on travaille un peu là-dessus, sur le logement lui-même, la conception du logement avec des pièces, des choses comme ça, oui on essaie, enfin oui je pense, oui.

Mais ce travail sur les différences culturelles amène surtout à catégoriser ; c'est le risque soulevé par M. Abdallah-Pretceille⁶⁶. Pour cette raison, l'auteure suggère de privilégier le terme diversité à celui de différence. En conséquence, lorsqu'Emilie semble s'attacher à rechercher du commun⁶⁷, nous dirions désormais plutôt qu'elle est, malgré elle, dans une recherche de la moindre mêmeté. En effet analyser les différences pousse à tomber dans des logiques dichotomiques et génère une analogie entre l'égalité et l'identité.

Emilie : y a aussi des situations qui sont complètement étrangères et du coup on cherche à avoir des clés pour pouvoir réussir à [++].

N : et ces clés, vous allez les trouver où ?

*Emilie : bien on va faire [+] on va demander autour de nous, enfin si je pars de mon expérience, demander à des syriens « tiens j'ai remarqué ça, moi ça m'a un petit peu **surprise** pourquoi ? Comment ça marche ? Est-ce que c'est normal ? Qu'est-ce qui faut répondre à ça ? » [rire].*

⁶⁶ Cf. M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, op.cit.

⁶⁷ Cf. supra.

Indirectement les mots d'Emilie expriment la dépendance à des typologies qui donnent une grille de lecture des comportements. Là encore ce sont des dérives culturalistes auxquelles les discours sur les différences culturelles conduisent rapidement.

Bien qu'elles l'utilisent, Aénor et Carole sont quant à elles plus réservées par rapport à la comparaison entre les langues-cultures premières et la langue-culture à apprendre. Cela s'explique par le fait qu'elles confondent la comparaison et la traduction :

Carole : je trouve qu'ils font quand même pas mal de travail par analogie avec leur propre langue.

N : au niveau de l'apprentissage de la langue vous voulez dire ?

Carole: oui.

N : ils regardent comment ça fonctionne? Et vous, vous arrivez à le faire ?

Carole : en général, je le fais pas, enfin je veux pas le faire, il faut que, même s'ils comprennent pas tout, parce que d'une part je ne peux pas traduire.

Pourtant l'entrée par les écarts de langue, comme point d'appui à l'apprentissage, ne passe pas par la traduction dit F. Jullien⁶⁸. De plus il ajoute que le dialogue des cultures se fait « chacun dans sa langue »⁶⁹. La traduction est alors à comprendre comme une réorganisation interne afin de « déclôturer »⁷⁰ sa position ; c'est aussi la décentration.

Aénor : mon objectif aussi, c'est de favoriser l'écoute entre eux parce que, à chaque fois qu'il y en a un qui parle, ils me regardent tous comme si j'allais traduire. Mais moi je veux pas traduire justement. Je veux qu'ils s'écoutent et je veux qu'ils apprennent à se comprendre les uns les autres malgré les accents qui sont, certes difficiles.

Aénor répètera à trois reprises qu'elle ne veut pas traduire bien que la question n'ait jamais porté sur ce sujet ; ce qui montre un questionnement de sa part. Rappelons-nous qu'elle était la seule à avoir critiqué le FLI et ses penchants républicains et pourtant elle est aussi celle qui valorise le monolinguisme. Par suite, elle refuse les traductions. D'un autre côté, elle affirme qu'il s'agit pour les stagiaires de « reconstruire dans une autre langue les mêmes savoirs ». Autrement dit, il leur est nécessaire de s'appuyer sur les langues premières.

En arrière plan se dessine la crainte qu'évoque N. Auger au regard du plurilinguisme ou du bilinguisme concernant les primo-arrivants. « Le fait d'être bilingue est reconnu en tant

⁶⁸ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, op.cit.

⁶⁹ *Idem*, p.247.

⁷⁰ *Ibid.*

qu'attribut de l'élite et il est souvent nié lorsqu'il est le fait de la grande majorité des enfants primo-arrivants issus de milieux sociaux en décalage avec la culture scolaire. »⁷¹ Même si ce constat concerne les enfants, nous supposons qu'il est valable aussi pour les adultes parce que ce n'est pas la variable âge mais celle de la provenance géographique qui est déterminante dans cet état de fait. Pour le dire autrement « un bilinguisme anglo-français ou germano-français sera mieux perçu qu'un bilinguisme arabo-français. »⁷²

4.7. Appui sur la langue-culture première pour l'enseignement

Comme les formatrices, à l'exception d'Emilie, séparent la culture de la langue, pour ne pas les influencer, nous avons décomposé la question en deux temps. Pour autant nous maintenons que langue et culture sont étroitement liées. Aénor dit augmenter les connaissances qu'elle a sur les cultures premières des stagiaires à partir des présentations qu'ils font de leur pays ; ce sont donc des connaissances issues, à nouveau, de la pratique et des échanges communicatifs.

N : est-ce que vous avez des connaissances sur les cultures premières des stagiaires ?

Aénor : oui oui, alors j'en ai pas énormément, j'en ai quelques-unes, j'espère, que j'ai acquises soit à la fac, soit au fur et à mesure de mes pérégrinations, et en même temps quand on fait les présentations, quand les nouveaux arrivent, on les fait se repérer sur la carte [elle me montre la carte du monde affichée au mur], on pose des questions où sont les pays et à chaque fois qu'on parle de [hésitation] là en ce moment c'est la nourriture, j'essaie de faire ça avant ramadan, demain on va faire les plats typiques des pays, présentez votre plat comme j'ai fait le jour de la fête de la musique, présentez votre musique, présentez vos vêtements. On a fait des affiches, je sais pas si vous les avez vues ?

N : oui oui, je les ai vues dans le couloir, les affiches par pays.

Aénor : voilà alors ça nous permet d'apprendre, nous, et d'emmagasiner.

En somme les connaissances qu'Aénor acquiert sont apparemment recueillies dans un dispositif de type « diversité de façade »⁷³.

Elisa et Héloïse se documentent régulièrement par leurs propres moyens, en consultant des ouvrages ou internet.

⁷¹ N. Auger et C. Romain, « Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre », dans P. Blanchet, D. Coste (eds), *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, *op.cit.*, p.100.

⁷² *Idem*, p.101.

⁷³ Cf. F. Dervin, *Impostures interculturelles*, *op.cit.*, p.26.

N : est-ce que vous, vous avez des connaissances sur les cultures premières des stagiaires ?

Héloïse : petit à petit parce que je leur pose des questions et que, justement, je les fais essayer de partager leur culture, donc oui petit à petit.

N : petit à petit mais pas de formation ?

Héloïse : non non. Je dois avouer que dès que j'ai une nouvelle nationalité, en général je me fais une petite soirée wikipédia et j'essaie d'apprendre des petites notions historiques linguistiques etc. sur les nouveaux pays.

Initialement Elisa n'a pas non plus de connaissance de nature culturelle.

N : Est-ce que vous avez des connaissances sur les cultures premières des stagiaires ?

Elisa : j'essaye, j'y travaille tous les week-end ! Avec internet ou je vais à la médiathèque, je vais prendre ou regarder sur internet sur chaque pays, ce que je vous disais tout à l'heure, sur chaque pays hop.

N : quand vous faites ces recherches-là, vous vous intéressez à quoi ?

Elisa : [hésitation] [++].

N : est-ce que vous vous intéressez à leur langue, comment leur langue fonctionne ?

Elisa: non, c'est vrai je le fais pas.

L'extrait est révélateur de la séparation entre langue et culture. Justine va aussi faire des recherches personnelles pour augmenter ses connaissances même si l'engouement est moindre que pour Elisa et Héloïse.

N : est-ce que vous avez des connaissances sur les cultures premières des stagiaires ?

Justine : pas forcément, je cherche quand je peux, quand j'ai le temps. J'essaie de me documenter mais pas forcément sur tous les publics.

Comme Carole, ses recherches concernent seulement certains publics. Elle va principalement se fier aux affiches par pays pour enrichir ses connaissances personnelles sur la diversité culturelle :

Carole : je vais chercher au cas par cas, sur internet ou dans des livres. Là j'ai une personne tchétchène qui, cette histoire je sais globalement que Grozny a été rasée, que mais [+].

N : ah oui ce sont des informations politiques que vous cherchez ?

Carole: oui politiques ou religieux, c'est souvent ça, culturel aussi mais culturel ça ils en parlent pas mal. Bon déjà on leur fait présenter leur pays, donc ça c'est déjà ça.

De son côté, Emilie montre par sa réponse qu'elle lie langue et culture :

N : je voudrais vous demander plus précisément si vous avez des connaissances sur les cultures premières ?

Emilie : oui sur, je dirais la culture pas maghrébine parce que moi je suis plutôt, j'ai vécu en Syrie, je connais bien le Liban, la Syrie, l'Egypte donc c'est plutôt arabe oriental, après oui. Sur la langue par exemple, au niveau linguistique, de repérer justement les différences entre le français et leur langue maternelle.

N : vous savez comment leur langue fonctionne ?

Emilie : oui c'est ça.

N : et ça, ça vous aide à construire vos [interrompue] ?

Emilie : ah bien sur les publics [hésitation] là ici c'est un groupe très hétérogène donc j'ai pas trop de public arabe mais sur le public alpha de Héloïse justement, comme je connaissais les difficultés notamment sur les sons, je construisais mes cours surtout par rapport à ça, par rapport aux difficultés que j'avais rencontrées, enfin que je connaissais déjà de par mon expérience. Après il y a des langues, on sait plus ou moins comment ça marche, en turc c'est une langue agglutinante où le verbe est placé à la fin de la phrase.

N : comme la langue allemande ?

Emilie : ouais c'est ça donc du coup c'est vrai qu'on se rend compte qu'il y a des difficultés dans la construction de la phrase donc on va peut-être plus préparer nos cours et travailler là-dessus. Après il y a des langues, voilà qui sont inconnues mais j'allais dire après c'est un échange avec le stagiaire.

De par son expérience d'enseignement à l'étranger mais aussi de par sa formation initiale, Emilie a acquis des savoirs théoriques sur la didactique des langues. Elle reconnaît les avantages à avoir des connaissances sur les langues-cultures premières des apprenants, notamment pour la construction de ses cours. Ses connaissances sur la langue-culture arabe orientale lui ont permis de remédier aux erreurs qu'elle a rencontrées justement parce qu'elle avait la capacité de les comprendre. Elle savait notamment que les problèmes récurrents étaient d'ordre phonétique.

Héloïse, Justine et Carole vont, à leur tour, noter les bienfaits de connaître les langues premières des stagiaires pour la mise en place d'un enseignement-apprentissage.

N : est-ce que vous avez des connaissances sur le fonctionnement des langues ?

Héloïse : alors justement comme les langues me passionnent je cherche un petit peu mais je peux pas dire que je sais comment elles fonctionnent. C'est sûr que, [hésitation] j'ai appris en, justement, m'intéressant un petit peu aux nouveaux stagiaires avec une nouvelle culture, une nouvelle langue, j'ai commencé à voir qu'il y avait des alphabets très différents, on

n'appelle pas toujours un alphabet, des fois c'était des syllabes...donc j'ai vu que c'était très différent. Après je peux pas pousser pour chaque pays mais bon.

Certes les savoirs construits par Héloïse sont modestes, ils n'en demeurent pas moins utiles, ne serait-ce que pour la mise en place de la décentration. En effet prendre conscience que l'alphabet romain n'est pas universel est fondamental pour l'enseignement-apprentissage aux migrants adultes. C'est sans doute parce qu'elle a des groupes alpha avec lesquels elle pratique l'enseignement de l'alphabet qu'Héloïse s'est intéressée particulièrement à l'alphabet. D'ailleurs Justine qui a également ce type de groupe, a aussi fait des recherches en ce sens.

N : est-ce que, par hasard, vous regardez comment leur langue fonctionne ?

Justine : [hésitation] pour certains oui, pas pour tous. Par exemple, j'ai un arménien en ce moment en cours et je vous avoue que non. J'ai regardé les sons pour voir si on avait des sons qui [+] j'ai écouté l'alphabet pour voir justement s'il pouvait y avoir des difficultés par rapport aux sons et je me suis pas encore penchée sur l'aspect grammair en fait.

N : d'accord et au niveau des sons, vous avez noté des choses qui pourraient poser justement [interrompue] ?

Justine: oui ! Oui oui.

N : et vous avez noté des difficultés qu'il a, lui, à prononcer certains mots ?

Justine : oui. Donc on a travaillé aussi parce qu'il a l'alphabet arménien mais il écrit aussi en russe et du coup maintenant il connaît aussi notre alphabet. Il confond l'alphabet cyrillique et notre alphabet. Donc bien souvent, il écrit des choses qui phonétiquement avec l'alphabet cyrillique fonctionnent très très bien, mais [rire] quand on le lit, si on ne connaît pas l'alphabet cyrillique, on ne comprend pas.

Ce sont bien ses recherches qui ont permis à Justine de comprendre l'origine des difficultés que pouvait rencontrer l'apprenant arménien. S'appuyer sur la langue première ou sur les langues connues favorisent l'apprentissage de la langue à apprendre parce qu'il existe des compétences inter-langues. C'est le postulat du programme *comparons nos langues*⁷⁴ et la base de la théorie du double iceberg⁷⁵ de J. Cummins. L'apprenant a déjà acquis des savoirs dans sa langue première aussi il est important de considérer ses connaissances initiales pour la langue à apprendre. D'une part parce que l'illusion du terrain vierge en apprentissage conduit à occulter les conceptions des apprenants lesquelles, si elles ne sont pas prises en compte, deviennent des obstacles au dit apprentissage. D'autre

⁷⁴ N. Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, *op.cit.*

⁷⁵ J. Cummins expliqué dans C. Germain, J. Netten, « Transdisciplinarité et français-langue étrangère et français-langue seconde : les fondements du français intensif », *op.cit.*, p. 107. Pour plus de précisions cf. partie II chapitre 5.3.3.

part à partir des connaissances sur sa langue première, il est possible d'analyser et de comprendre le fonctionnement d'une langue étrangère. Il y a donc une interdépendance entre les langues connues et la langue à apprendre.

Pourtant les formatrices, bien qu'elles constatent l'avantage de faire des liens, ne sont pas unanimement motivées pour mettre en place cette démarche analogique. Notamment Carole, dont le discours sur la question a évolué au fil de l'entretien⁷⁶, explique les avantages d'avoir des connaissances mais en même temps émet des réserves. Au début de nos échanges, elle parlait seulement du fait qu'elle ne voulait pas traduire⁷⁷.

La méthode directe est la norme dans l'enseignement des langues et le recours à la traduction est écarté. Progressivement les propos de Carole devenaient plus nuancés en avançant dans la discussion. Finalement elle avoue avoir acheté un livre de grammaire turque dans une brocante pour aider une stagiaire.

N : Et est-ce que vous avez des informations sur comment fonctionne leur langue ?

Carole : oui je les cherche. Alors si c'est des personnes hispanophones, il y a pas de problème, si c'est des personnes anglophones bon aussi, enfin ça, si ce sont des personnes de langues européennes, ça passe. Ces derniers temps, étant donné qu'on a beaucoup de personnes de Turquie, j'avais regardé parce que moi j'ai une grammaire, enfin nous avons dans le placard une grammaire turque donc du coup, mais pour les français, ça m'est arrivé il y a assez longtemps mais maintenant je recherche facilement parce que comme c'est une langue agglutinante, les phrases ne se construisent pas de la même manière et ils ont beaucoup de difficultés à construire une phrase française sujet verbe complément parce que forcément c'est pas le même ordre chez eux. Et donc ça m'est arrivé d'aller regarder comment ça fonctionnait et surtout de leur faire la photocopie d'une partie du livre enfin une moitié de page et de leur expliquer comme ça, en disant, en comparant avec des numéros, en turc ça fait 1234 mais en français ça fait 4321, c'est pas dans le même sens et pour une fille notamment dont je me souviens bien là et ça fonctionnait. Elle a regardé ce livre et elle m'a demandé de lui faire la photocopie d'une partie mais bon c'est une grammaire turque mais pour les français donc ça expliquait quand même un peu en français en plus et ça a fonctionné alors normalement on n'a pas trop enfin, on peut pas se permettre de se, d'apprendre toutes les langues pour pouvoir faire la traduction à chaque fois, mais là si.

N : vous trouvez là qu'il s'agit vraiment de traduction ?

Carole : oui non, plutôt d'explication, de syntaxe mais pour les langues asiatiques non.

C'est vraisemblablement parce qu'elle « ne peut pas se permettre » d'avoir des connaissances sur toutes les langues que Carole reste modérée sur l'appui des langues

⁷⁶ L'entretien a duré 1H25.

⁷⁷ Cf. ses propos cités *supra* : « il faut que même s'ils comprennent pas tout, parce que d'une part je ne peux pas traduire ».

premières. Cela sous-entend qu'elle associe l'appui sur les langues premières avec la maîtrise de toutes les langues premières. Notons toutefois que ce qu'elle dit faire « 1234 en turc » ne fait pas « 4321 en français ». La suite de l'échange montre aussi que le problème vient du temps que la recherche d'informations prend. Nous avons voulu approfondir la question avec elle pour avoir des réponses plus précises :

N : dans ce que j'entends de ce que vous me dites, c'est comme ça que vous pouvez comprendre pourquoi sa syntaxe, à elle, ne marche pas.

Carole : oui voilà, pourquoi y a pas de verbe dans la phrase en fait, c'est ça, pourquoi y a pas de sujet, pourquoi y a pas de verbe dans la phrase [rire] parce que en turc, les mots ont déjà tous des fonctions bien précises étant donné qu'il y a des déclinaisons et que l'ordre des mots n'est pas le même.

N : et ça, si vous n'étiez pas allée voir dans la grammaire turque, vous ne l'auriez peut-être [interrompue] ?

Carole : déjà je m'en suis un peu doutée parce que je comprenais pas pourquoi c'était ce point précis, alors que pour le reste ça fonctionnait bien et ensuite il me semblait quand même que ça ressemblait un peu à l'allemand, au niveau des déclinaisons etc. et j'ai fait un peu d'allemand mais je suis allée quand même voir, mais ça prend du temps.

N : ça prendrait beaucoup de temps vous dites, mais est-ce que de se renseigner sur comment leur langue fonctionne, est-ce que vous pensez que c'est du temps qui doit être investi ?

Carole : ah oui, oui, mais parce que maintenant les turcs c'est bon, je peux, ça prend peut-être un petit peu de temps mais c'est du temps gagné. Quand on comprend comment fonctionne leur langue, si on y arrive, c'est du temps gagné c'est sûr. Ensuite à mon avis, c'est pas possible pour toutes les langues, ou alors pas tout de suite enfin pour moi en tous cas, sur les langues asiatiques et l'arabe aussi, enfin l'arabe c'est plutôt une histoire de prononciation, enfin pour ceux qui sont lettrés en tous cas.

N : vous parlez des difficultés que vous rencontrez avec les arabophones. C'est plutôt au niveau de la prononciation ?

Carole : oui le « i », le « e », voilà, le « f » et le « v » bien que ce sont les mêmes sons en fait mais nous on fait la différence, entre sourde et sonore, toutes les paires de sourdes et sonores.

Il y a donc un investissement personnel qui rebute au premier abord, même si Carole reconnaît que sur le long terme, cet investissement est profitable. Mais force est de constater que c'est rarement les bienfaits à long terme qui sont pris en compte, d'autant plus sur ce type de formations où le temps est une variable forte. Malgré tout la formatrice admet que ce sont bien ses connaissances sur la langue turque qui lui ont permis de proposer des situations d'enseignement-apprentissage favorables. C'est dans une analyse analogique avec sa langue maternelle que l'apprenant prend conscience du fonctionnement de sa

langue mais aussi de la langue à apprendre ; ici le français. Cette posture métacognitive lui permet de comprendre dans un premier temps l'origine de ses erreurs et dans un second temps de les dépasser.

Carole donne l'exemple des langues qui fonctionnent selon un modèle sujet-objet-verbe (SOV) telles que le turc ou le japonais ; l'allemand ne suit en fait ce fonctionnement syntaxique que pour les phrases subordonnées. La langue française qui est majoritairement⁷⁸ dans un modèle SVO (sujet-verbe-objet) est déroutante au niveau de la construction pour les locuteurs des langues fonctionnant en SOV. Occulter ce type de connaissances syntaxiques a deux risques :

- Du côté de l'apprenant, les erreurs syntaxiques risquent de se maintenir et de nuire à la compréhension comme à la production.
- Du côté du formateur, le risque est une mauvaise interprétation de la difficulté : croire par exemple qu'il s'agit d'un problème de compréhension là où il est question d'une erreur « ethnolinguistique ». Par ce néologisme, nous faisons référence aux travaux de M.-A. Girodet⁷⁹ qui traite des erreurs ethno-mathématiques notamment pour qualifier les confusions que peuvent faire les enseignants-formateurs dans la lecture des difficultés des apprenants s'ils ne tiennent pas compte des langues-cultures premières. En langue arabe par exemple, les nombres commencent par l'unité. Le sens de lecture est inversé par rapport au sens de lecture en France. Le formateur qui ne prendrait pas ces données en considération peut croire à un problème de compréhension de l'apprenant où il n'y aurait qu'un « choc ethno-mathématique » selon M.-A. Girodet ; d'où l'importance de se décentrer.

Par ailleurs, concernant les « arabophones⁸⁰ » dont parle Carole, elle a compris l'origine de certaines de leurs difficultés par rapport au français grâce aux connaissances qu'elle a pu acquérir, notamment par l'intermédiaire d'Emilie⁸¹ :

⁷⁸ La langue française peut dans certains cas avoir une syntaxe de type SOV comme dans les phrases telles que « je le vois ».

⁷⁹ M.-A. Girodet, *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*, Saint-Cloud, Didier, 1996.

⁸⁰ Là aussi il y aurait matière à développer l'adjectif généralisant des langues arabes qui comportent des dialectes différents selon les groupes auxquels ils sont rattachés. De manière générale, il existe quatre grands groupes correspondant à des espaces régionaux : le groupe Maghreb, le groupe Moyen-Orient, le groupe subsaharien et le groupe bédouin. Par facilité, nous utiliserons aussi l'adjectif arabophone pour qualifier les locuteurs des différentes langues et dialectes arabes.

⁸¹ Emilie et Carole sont arrivées les premières dans l'U.T et pratiquement au même moment. Elles sont souvent en relation et Carole montre une certaine admiration envers Emilie.

Emilie : ce qui pose problème dans le groupe d'Héloïse qui était mon groupe, le public d'origine enfin dont la langue est l'arabe, les sons ne sont pas les mêmes, donc entre le « é » le « i », le « o » le « ou », c'est récurrent ça ; aussi bien à l'écrit qu'en prononciation. Donc c'est une distinction entre deux sons de faire travailler sur la, comment dire, la différence entre deux sons. Ensuite, y a toute une partie je dirais sur la distinction de deux sons, distinction aussi visuelle.

C'est donc par l'intermédiaire de la langue première des apprenants que Carole, comme Emilie ont pu noter des problèmes d'ordre phonétique pour les apprenants arabophones. H. Adami explique que « les arabophones [...] éprouvent, en raison du caractère restreint du système vocalique de l'arabe et de ses dialectes, beaucoup de difficultés à distinguer et à produire les voyelles du français. »⁸² Effectivement les difficultés comme celles entre le son [e] et le son [i]⁸³ par exemple sont récurrentes parce que « l'apprenant non natif ne perçoit pas les sons de la langue cible comme un natif. Le crible phonologique de sa langue maternelle, surtout chez les adultes, est en effet trop puissant, et il n'entend pas certains sons de la langue seconde. »⁸⁴

L'apprentissage d'une langue se fait toujours en référence à celle(s) que l'on connaît déjà. De ce fait les formateurs tireraient véritablement profit à se servir du plurilinguisme dans l'apprentissage d'une langue. Justine, Aénor mais surtout Emilie conviennent que les appartenances langagières multiples des groupes sont un avantage à l'apprentissage du français.

N : est-ce que vous pensez que le fait que les stagiaires soient d'appartenances langagières différentes ça pose un problème supplémentaire ?

Emilie: pas du tout.

N : d'accord.

Emilie : non j'ai pas remarqué. Je dirais qu'il y a peut-être plus d'échanges entre les stagiaires sur le fonctionnement des langues, des différentes langues et que du coup ils arrivent peut-être plus à analyser. Non j'ai pas remarqué de difficultés particulières. Ils sont moins, je dirais même c'est peut-être moins un bien parce qu'ils font peut-être moins de comparaisons avec leur langue quand il y a que arabe et français, alors que là, il va y avoir des comparaisons avec les différentes langues et même à la pause ou de manière informelle, ils vont se parler en français et pas dans une langue commune.

Pour Aénor et Justine, les multiples appartenances langagières sont positives essentiellement parce qu'elles rendent le français commun et en ce sens incontournable.

⁸² H. Adami, *La formation linguistique des migrants*, op.cit., p.83.

⁸³ Nous utilisons l'alphabet phonétique international (API), cf. annexe 9.

⁸⁴ H. Adami, *La formation linguistique des migrants*, op.cit., p.83.

N : Le fait qu'ils ne soient pas de même langue ici [contrairement en Irlande où elle enseignait], est-ce une difficulté ?

Aénor : moi je trouve ça mieux ici en fait ; d'être obligés de passer uniquement par le français.

N : le français comme langue commune à tous vous voulez dire ?

Aénor : oui tout à fait.

Justine met en avant les avantages d'une langue commune pour pouvoir communiquer :

N : est-ce que vous pensez que c'est une difficulté supplémentaire d'avoir des locuteurs d'appartenances langagières différentes, qu'ils n'aient pas la même langue ? Est-ce que vous pensez que si c'était un groupe avec une langue unique ce serait plus simple ?

Justine : non. Une langue unique que je maîtrise ça pourrait faciliter les choses [rire] oui des fois.

N : donc la facilité, ce serait davantage par rapport à une langue que vous maîtrisez et pas sur le fait [interrompue].

Justine : sur le fait que eux maîtrisent une même langue quand vous avez un dispositif aussi [+] parce que c'est ce qui arrive au [...], on a un public avec beaucoup d'algériens, donc ils échangent en arabe et c'est, quand il y en a un qui comprend pas, l'autre lui explique en arabe et c'est, et généralement ça débloque la situation.

M : donc le blocage vient surtout d'une langue qui ne serait pas commune ?

Justine : oui c'est ça.

Par contre, pour Emilie, la pluralité linguistique des groupes est bénéfique pour l'analyse métalinguistique qu'elle suscite.

Le plurilinguisme dans l'apprentissage d'une langue est plus à même de concevoir les universaux-singuliers. Il favorise en plus, comme le démontre N. Auger dans le programme *Comparons nos langues*, la mise en place d'une démarche interculturelle en tant que moteur de l'apprentissage linguistique. Et contrairement à ce que pensent les formatrices, c'est surtout avec les publics faiblement scolarisés que ce plurilinguisme peut s'avérer efficace. C'est en tous cas ce que dit N. Auger au sujet des ENAF : « la présence des langues d'origine facilite l'intercompréhension, notamment pour les élèves qui ont peu de compétences en français. »⁸⁵

⁸⁵ N. Auger, « Favoriser le plurilinguisme linguistique pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », *op.cit.*, pp.126-137.

Par conséquent

« le recours à la langue natale s'avère intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Le premier, peut mieux situer l'état de l'interlangue de son élève, observer les stratégies utilisées pour surmonter les difficultés de communication et, enfin, promouvoir la réflexion à partir des créations discursives. Le second, exploitant sa créativité, peut augmenter sa puissance référentielle (Lüdi et Py, 2003), enrichir son répertoire linguistique, essayer, répéter, préciser, éclaircir ou confronter certains aspects des langues en contact ce qui exige une intense activité cognitive. »⁸⁶

L'intérêt de prendre appui sur la langue première des apprenants est incontestable.

5. Synthèse

L'analyse de contenu des entretiens avec les formatrices a permis de dégager des catégories et d'établir les rubriques suivantes : profils des formatrices et des stagiaires, types de savoirs, méthodes et démarches, communication non-verbale, difficultés d'enseignement et langues-cultures.

- Profils des formatrices et des stagiaires : nous voulons connaître les parcours des formatrices et leur définition du public avec lequel elles travaillent.
- Sur les parcours : à l'exception d'Aéonor qui dit venir d'un milieu pauvre, les formatrices sont issues des classes moyennes. Emilie, Héloïse et Aénor ont une formation en FLE et ont enseigné à l'étranger, tout comme Justine. C'est l'envie d'enseigner qui les a amenées à devenir formatrices plus que l'attrait pour le FLE. Finalement les formatrices reconnaissent les avantages de travailler avec un public adulte pour lequel il n'est pas nécessaire de gérer les conflits et d'instaurer un rapport d'autorité.
- Sur le public migrant : les formatrices définissent le public migrant adulte soit de manière institutionnelle (des personnes arrivées en France plus ou moins récemment lesquelles doivent suivre une formation financée par l'OFII) soit en termes de profils d'apprenant (des apprenants hétérogènes et divers)
- Types de savoirs : nous avons voulu savoir à quels types de savoirs les formatrices faisaient référence.

⁸⁶ E. Klett, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, op.cit., p.107.

- Savoirs professionnels : Carole, Héroïse et Justine évoquent avant tout des savoir-être et Aénor et Emilie parlent essentiellement de savoir-faire.
- Savoirs théoriques : les formatrices mentionnent les savoirs qu'elles considèrent nécessaires à l'exercice de leur fonction : savoirs en didactique et pédagogie (Emilie et Héroïse), en géopolitique et interculturel (Elisa), en langue française (Carole et Héroïse) et en andragogie (Aénor, Emilie et Carole).
- Méthodes et démarches : les formatrices suivent toutes un programme prédéfini, composé de dix modules. La manière et le contenu pour parfaire ce programme relèvent des choix personnels des formatrices.
- Conceptions d'apprentissage : Aénor et Carole disent « *ne pas délivrer le savoir* ». Aénor met en avant l'oral dans sa démarche et décrit une méthode de type audio-orale. Carole ajoute pratiquer une méthode active. Elisa met en avant l'importance des échanges sociaux dans le groupe pour apprendre : elle traduit une conception socioconstructiviste de l'apprentissage. Emilie explique être dans une approche communicative. Quant à Héroïse et Justine, elles ne définissent pas leurs démarches mais font référence à leur « *système D* ».
- Mise en place des situations d'enseignement-apprentissage : les formatrices éprouvent des difficultés pour expliquer comment elles font, surtout Justine et Héroïse. Seules Emilie et Aénor parviennent véritablement à raconter leur manière de procéder, comparable à une approche communicative.
- Outils didactiques : les formatrices disent manquer de temps pour construire leurs outils. Malgré tout Justine et Héroïse pensent s'adapter en permanence et improviser en faisant « *des photocopies de dernière minute* ». Aénor admet utiliser un manuel ne correspondant pas vraiment à son public.
- Alphabétisation : les formatrices sont en difficulté face à l'alphabétisation car aucune d'elles n'a été formée pour l'enseigner. Les deux formatrices à présent en charge des groupes « alpha » sont Héroïse et Justine. Elles lient l'alphabétisation à l'apprentissage de l'alphabet, manifestation de « l'habitus littéraire ».
- Type d'enseignement-apprentissage : la spécificité de cet enseignement se mesure à trois niveaux. D'abord les apprenants sont des adultes, ce qui facilite les rapports horizontaux (Elisa, Aénor, Carole) mais peut aussi gêner l'apprentissage en raison de leur difficulté à savoir comment apprendre (Justine et Carole). Puis le rapport à la langue doit être réfléchi pour se détacher de l'implicite (Elisa). Enfin les objectifs sont communicatifs et

pragmatiques (Carole et Emilie). La FLMA est donc spécifique et les apprenants sont dans une situation à la langue très singulière.

- FLE ici et ailleurs : les formatrices qui ont enseigné à l'étranger notent de grandes différences entre le FLE en France et le FLE hors de France. En France, l'apprentissage du français est imposé et limité en heures de formation. La langue française est nécessaire aux apprenants car elle conditionne leur intégration sociale et professionnelle. Les apprenants sont d'appartenances langagières différentes et la langue française est autant le moyen d'apprentissage que l'objectif. De plus les moyens à disposition des formateurs en France sont bien moindres qu'à l'étranger où les objectifs sont avant tout culturels et non pragmatiques comme ici.
- Communication non verbale : elle joue un rôle essentiel dans les interactions en contexte de diversité culturelle. Nous nous intéressons à la signification des vêtements, à la kinésique et à la proxémique.
 - Signification des vêtements : *a priori* les formatrices accordent peu d'importance aux vêtements qu'elles portent. Carole et Elisa évitent malgré tout les habits courts et en plus d'Emilie, Carole choisit des tenues adaptées à un cadre professionnel.
 - Kinésique et mimogestuel : les formatrices disent s'appuyer sur les dessins et les gestes pour entrer en communication avec les stagiaires. Justine et Carole font des gestes automatiques, sans sens précis. Pour Emilie, les gestes avaient un sens bien défini en Syrie mais pas en France. Elisa et Aénor pensent tout mimer, autant avec leurs mains qu'avec leurs corps. D'ailleurs Elisa mentionne son besoin d'être active et mobile.
- Proxémique : en termes de posture, Elisa et Héloïse expliquent qu'elles se mettent à hauteur des stagiaires, soit assises, soit accroupies pour être dans des rapports égaux. Carole n'attache pas d'importance ni à sa posture (elle reste souvent debout) ni à sa position spatiale par rapport aux stagiaires, sauf en cas de choc. La perception différentielle de l'espace a été ressentie aussi par Elisa et Héloïse. Dans ces cas, elles ont modifié leur distance. Comme pour les gestes, Emilie croit que les rapports proxémiques n'ont d'importance qu'à l'étranger.
- Difficultés d'enseignement : le manque de temps pour préparer, concevoir et analyser les erreurs est la première grande difficulté mentionnée. La seconde est l'absence de langues communes, encore plus problématique pour Héloïse et Justine qui ont des groupes alpha. Sans l'appui sur les langues premières ou sur une langue partagée, la communication est parfois compliquée surtout avec les

grands débutants. La différence de niveaux dans un même groupe est une autre source de difficulté ainsi que le français appris en milieu naturel. Pour Aénor et Carole, ce français appris « *dans la rue* » gêne l'apprentissage en milieu guidé en raison de l'interlangue.

- Langues-cultures : nous nous intéressons aux langues-cultures, notamment à la décentration, aux stéréotypes, aux conceptions, au modèle allostérique ainsi qu'aux liens avec la langue-culture première des stagiaires.
 - Sur la décentration : Aénor laisse entendre qu'elle se croit culturellement neutre. C'est l'autre qui est différent alors que pour Elisa, « *on est tous différents* ». Malgré sa prise de conscience face au besoin de se décentrer, Carole s'appuie sur des causalités culturelles et sur des marques de « diversité de façade ».
 - Chocs sur des perceptions différentielles : les principaux chocs ressentis par Emilie, Héloïse et Justine sont issus de conceptions différentes au niveau du rapport à la croyance, au temps et à la sociabilité.
 - Stéréotypes du formateur et bienfaits du choc : le choc est positif dans la mesure où il génère un débat entre les stagiaires (Justine) et provoque un conflit qui amène à transformer ses conceptions initiales (Emilie). Qu'il ait lieu entre les stagiaires eux-mêmes ou entre les stagiaires et la formatrice, il est constructif (Elisa).
 - Travail sur les conceptions : Emilie et Elisa disent faire toujours des comparaisons entre la langue-culture française et la langue-culture des stagiaires pour faciliter la compréhension. Alors qu'Elisa valorise l'interculturel, Emilie parle de différences culturelles. Héloïse et Aénor prouvent qu'elles se réfèrent surtout à leurs propres cadres de référence dans leur explication. Emilie a réussi à prendre conscience des siens lorsqu'elle était à l'étranger mais difficilement en France.
 - Avantages du modèle allostérique : Justine et Carole n'affrontent pas le choc en vue de déconstruire des conceptions ou des comportements inadaptés. Par contre Emilie a expérimenté l'efficacité d'échanger autour du choc. L'échange a permis de « *modifier les représentations* ». Les conflits ou échanges conflictuels sont donc porteurs mais cela suppose que l'environnement didactique laisse de la place pour qu'ils se manifestent. Le modèle allostérique donne les lignes directrices pour la mise en place de la déconstruction.
 - Lien langue-culture première et langue-culture française : les formatrices disent mettre en place une démarche comparative. Pour Emilie, c'est autant

l'occasion de rechercher du commun que de travailler sur les représentations et les différences culturelles. Les propos de Carole et Aénor indiquent qu'elles assimilent la comparaison à la traduction.

- Appui sur la langue-culture première pour l'enseignement : à l'exception d'Emilie, les formatrices ont peu de connaissances de type linguistique. Mais les recherches que Justine, Héroïse et Carole ont faites sur le fonctionnement des langues premières des stagiaires leur ont permis de comprendre l'origine des difficultés de ceux-là. Indirectement ces recherches mettent en avant les compétences inter-langues et les bienfaits du plurilinguisme. Bien que Carole ait vérifié l'avantage de prendre appui sur la langue première, notamment avec les turcs et les arabophones, elle reste réservée sur cette pratique qui lui fait craindre une dérive vers la traduction. Aénor, Justine et Emilie reconnaissent aussi les bénéfices du multilinguisme au sein des groupes.

Toutefois le discours reste déclaratif. En ce sens il est insuffisant s'il n'est pas relié à ce que les formatrices font réellement, *in situ*. C'est pourquoi nous allons analyser leur pratique.

Chapitre 2 : Analyse de l'observation

Nous nous demandons si un travail à partir des universaux-singuliers peut favoriser l'enseignement-apprentissage de la langue française pour les adultes migrants. Aussi nous allons nous intéresser à la communication verbale et non verbale dans les interactions entre les formatrices et les stagiaires et entre les stagiaires eux-mêmes. Cette analyse aura pour objectif d'étudier d'une part les choix méthodologiques opérés par les formatrices dans les situations d'enseignement-apprentissage et d'autre part la place et le rôle des langues-cultures premières au regard de la langue française.

1. Cadre de l'observation

1.1. Définition du cadre temporel

Les observations des formatrices se sont déroulées dans plusieurs salles sur deux sites. Pour que la comparaison soit effectuée dans des conditions similaires nous n'avons pas observé Justine sur le site où elle est la seule à intervenir mais sur l'autre site situé en ZUP. Ainsi toutes les formatrices avaient le même matériel à disposition : celui qui était utilisé relevait donc d'un choix personnel et pouvait de ce fait être l'objet d'étude.

Concrètement trois observations ont été effectuées sur le site en ZUP et les trois autres ont été faites sur le site en centre ville (désormais CV). Afin de situer au mieux le contexte de ces observations, nous allons les présenter synthétiquement dans un tableau :

Tableau 5 : cadre temporel de l'observation

	Date ⁸⁷	Site	Nombre de stagiaires	Disposition des tables	Décoration murale	Ressources didactiques : thèmes de travail ⁸⁸
Héloïse	13/07/12 de 14h à 17h	ZUP	5	En U à demi fermé	Affiches de l'OFII, Marianne, cartes du	Comprendre et écrire ; demander et donner un prix ; acheter ;

⁸⁷ Nous donnons systématiquement la date et l'heure de l'observation. Mais nous rappelons que si la durée de notre présence est de trois heures, l'observation ne dure réellement que deux heures, cf. section 3.3.1 de la partie III.

⁸⁸ Cf. annexes 2 à 8.

					monde et de la France	Les vêtements ; recopier une adresse et un numéro de téléphone ; la vie quotidienne et les loisirs; décrire des lieux ; images à mettre dans l'ordre
Justine	16/07/12 De 14h à 17h	ZUP	9	En rectangle fermé et serré	Affiches de l'OFII, Marianne, cartes du monde et de la France	La géographie-les nationalités ; La France Fiche de renseignement (Casnav) ; Documents sur les lettres de l'alphabet
Carole	17/07/12 De 14h à 17h	ZUP	5	En U à demi fermé	Affiches de l'OFII, Marianne, cartes du monde et de la France	Se renseigner : exercices Le courriel, les numéros de téléphone et les adresses électroniques, classez les mots, lisez et répondez aux questions (exercices 6, 7, 8 et 9)
Elisa	21/11/12 de 14h à 17h	CV	14	En rectangle ouvert et	Cartes de la France et des	Fiche « en contexte », rue du moulin neuf

				espacé	châteaux de France, affiches OFII	
Aéonor	28/11/12 de 14h à 17h	CV	9	Deux par deux	Cartes de la France et des châteaux de France, affiches OFII	Photos sur des logements atypiques (cabanes en bois, chalets, maison à l'envers, yourtes)
Emilie	3/12/12 de 14h à 17h	CV	11	En rectangle fermé et serré	Cartes de la France et des châteaux de France, affiches OFII	Dossier école : photos, fiche de renseignements, règlement intérieur, La vie scolaire et l'éducation, Les valeurs de l'école publique

1.2. Schématisation de l'espace

Nous avons fait le choix de représenter schématiquement l'organisation de l'espace en reproduisant le placement des stagiaires par rapport à l'agencement des tables. Nous avons aussi situé la place, initialement prévue, à la formatrice. Cela permet ainsi de voir les changements qui s'opèrent en cours de séance.

La schématisation de l'espace de formation à l'état « brut » nous semblait importante pour mieux voir les modifications suscitées par la situation d'enseignement-apprentissage, notamment en termes d'interactions et de déplacements. Tous les éléments de la situation pédagogique sont symbolisés de la sorte :

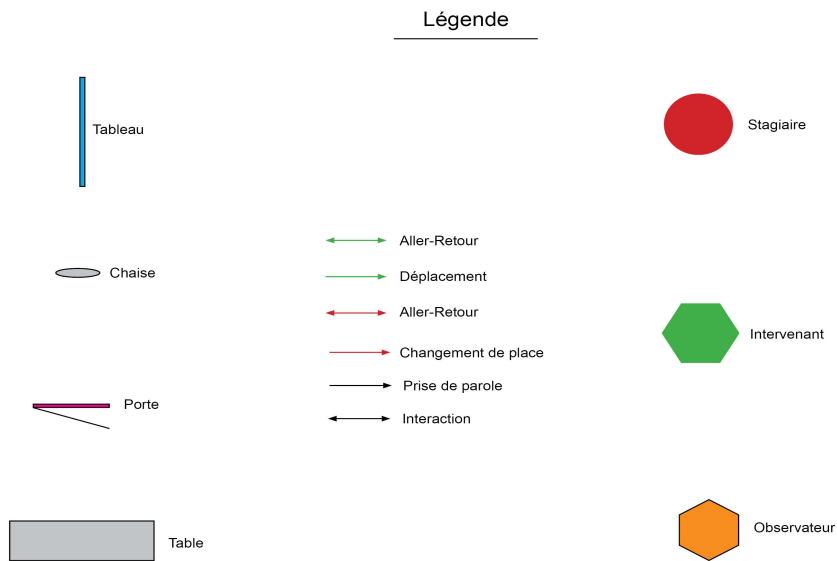


Figure 3 : légende des schémas

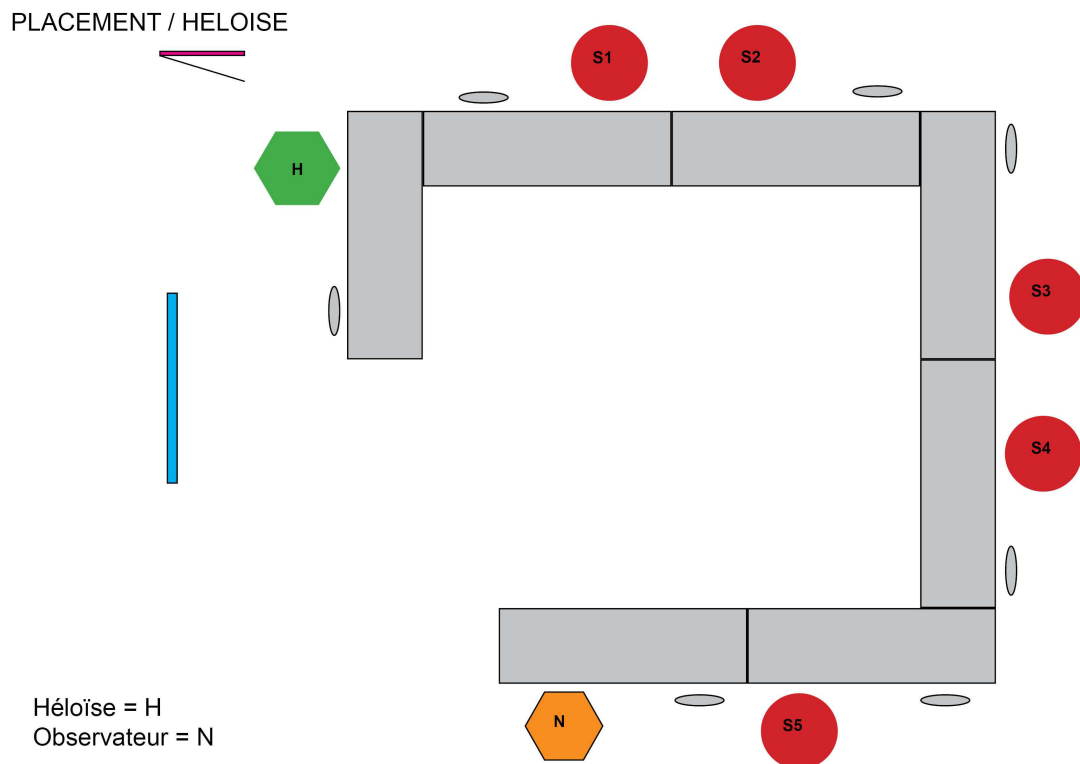


Figure 4 : placements dans le groupe d'Héloïse

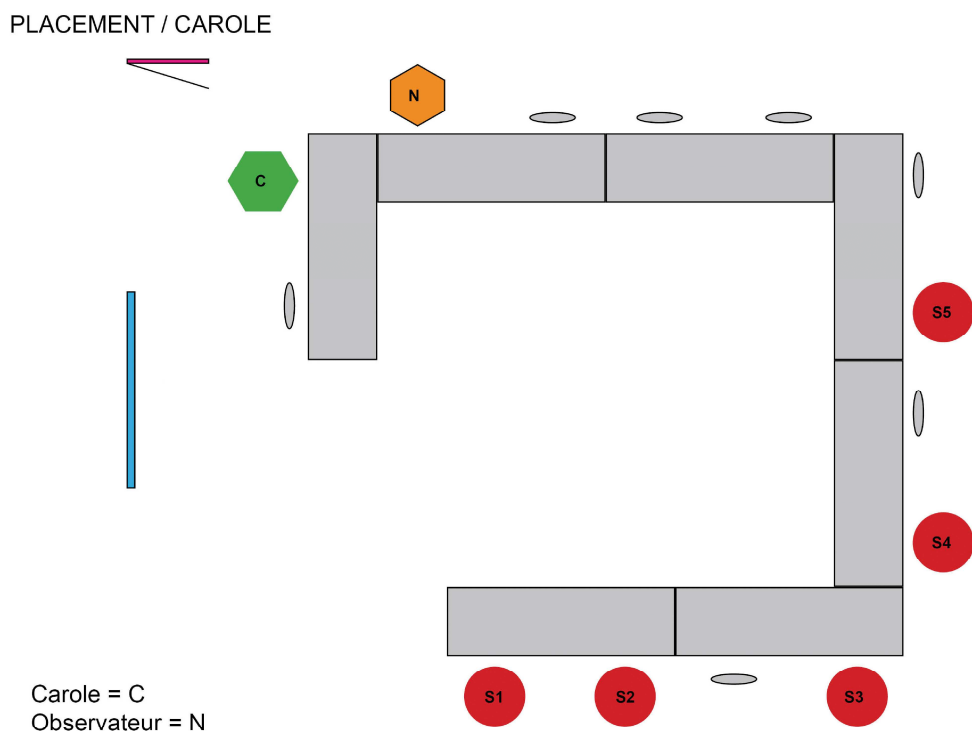


Figure 5 : placements dans le groupe de Carole

Nous constatons que la disposition des tables est identique chez Carole et Héloïse, laissant un espace pour des éventuels déplacements. Emilie et Justine ont, elle aussi, am enag e les tables de manière semblable⁸⁹, en privilégiant le rapprochement.

⁸⁹ Les deux formatrices n'interviennent pas sur le même site. La disposition des tables n'est donc pas un effet d'enchaînement de groupe d'autant que les formatrices travaillent toujours avec leur groupe sur une journée complète, au moins.

PLACEMENT / JUSTINE

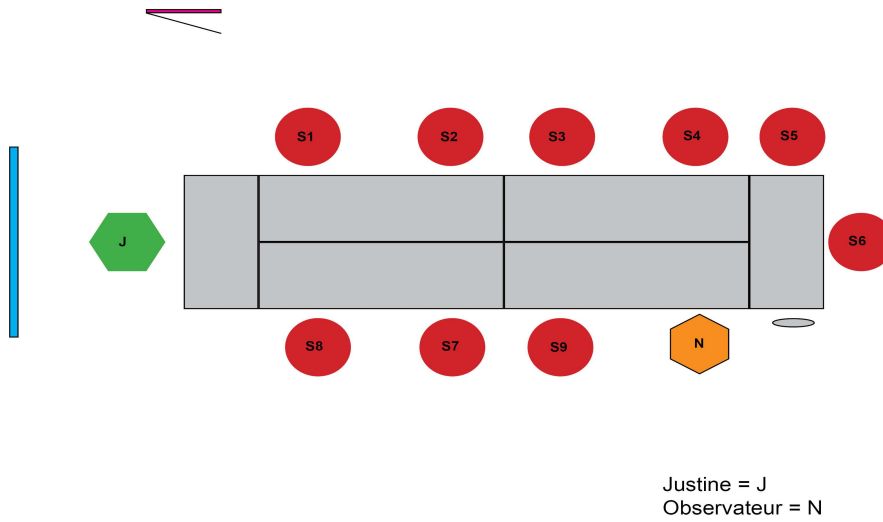


Figure 6 : placements dans le groupe de Justine

PLACEMENT / EMILIE

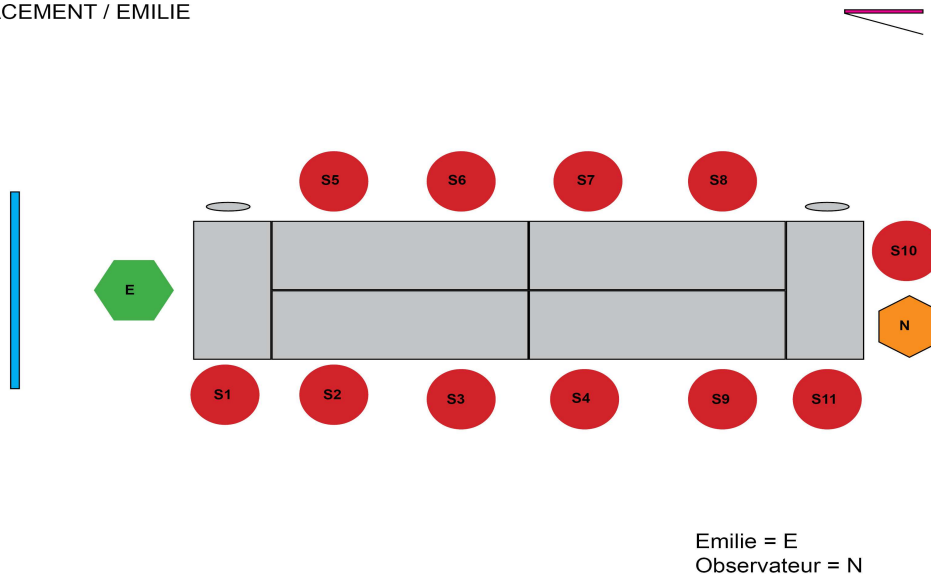


Figure 7 : placements dans le groupe d'Emilie

Elisa et Aénor se démarquent des autres formatrices par rapport à la manière d'aménager l'espace.

PLACEMENT / AENOR

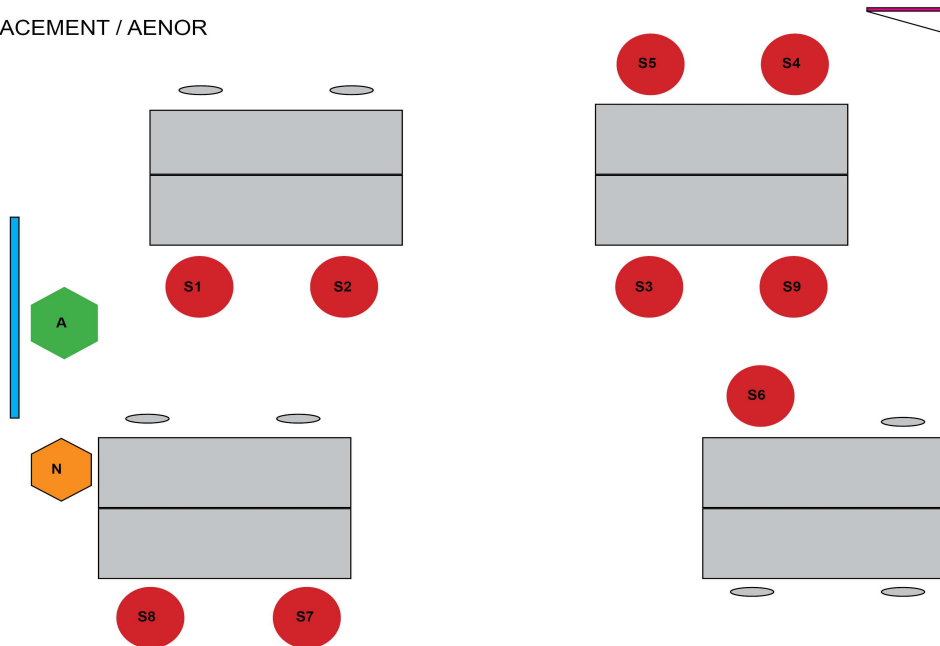


Figure 8 : placements dans le groupe d'Aénor

PLACEMENT / ELISA

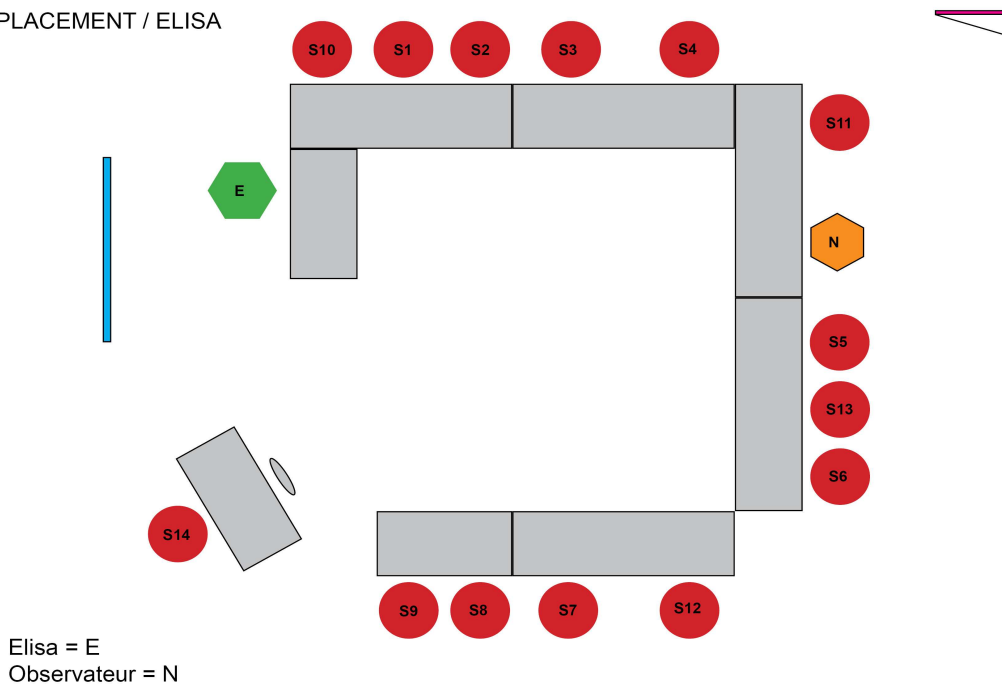


Figure 9 : placements dans le groupe d'Elisa

L'aménagement opéré par Elisa met en avant le collectif et celui d'Aénor laisse entrevoir le travail en petits groupes. Dans les deux, l'espace est ouvert aux déplacements ; nous y reviendrons.

1.3. Définition du cadre participatif

Nous allons désormais détailler le cadre des échanges verbaux pour chacune des formatrices. Cela nous amène à fournir des précisions sur les stagiaires parce qu'ils sont des interactants de la situation d'enseignement-apprentissage. Il ne faut pas oublier que dans toute situation d'enseignement-apprentissage existe un contrat tacite entre les apprenants et les enseignants-formateurs. Les uns et les autres sont réunis « dans un même espace, avec une régularité préétablie pour des périodes fixes de temps afin de mener à bien un programme déterminé par l'institution. »⁹⁰ Les apprenants, même s'ils ne sont pas volontaires, ont tous à résoudre ce paradoxe : « à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour pouvoir interagir »⁹¹.

1.3.1. Le groupe d'Héloïse

En raison de l'absence de quatre personnes, le groupe d'Héloïse est réduit à cinq stagiaires.

Tableau 6 : groupe d'Héloïse

Stagiaires	Âges	Genres	Nationalités	Informations
S1	40 ans	M	kosovar	
S2	50 ans	M	Guinéen	
S3	48 ans	M	Algérien	
S4	28 ans	F	Malgache	
S5	42 ans	F	Algérienne	S5 a intégré le groupe, constitué depuis trois mois, le matin de l'observation. Elle ne parle pas du tout le français. Elle n'a pas enlevé sa veste ni son sac de ses jambes. Elle porte le voile. Elle est exclue du cadre participatif.

Selon Héloïse, les stagiaires sont de niveau A.1.1⁹² c'est-à-dire le niveau en deçà du premier niveau tel que défini dans le CECR.

⁹⁰ E. Klett, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones », *op.cit.*, p.101.

⁹¹ M.-T. Vasseur citée dans E. Klett, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones », *op.cit.*, p.101.

⁹² Pour plus de précisions, cf. partie I chapitre 2.2.3.

1.3.2. Le groupe de Justine

Deux stagiaires sont absents.

Tableau 7 : groupe de Justine

Stagiaires	Ages	Genres	Nationalités	Informations
S1	45 ans	F	Marocaine	
S2	55 ans	F	Haitienne	
S3	48 ans	F	Cambodgienne	S3 a intégré le groupe la veille. Elle parle très peu français.
S4	47 ans	F	Kosovare	
S5	23 ans	M	Turc	
S6	18 ans	M	Turc	
S7	50 ans	F	Serbe	
S8	50 ans	F	Anglaise	
S9	55 ans	M	Algérien	S9 est arrivé 30 minutes en retard.

Selon Justine, les stagiaires sont de niveau A1.1 ou A1⁹³.

1.3.3. Le groupe de Carole

En raison de l'absence de cinq personnes, le groupe de Carole est réduit à cinq stagiaires.

Tableau 8 : groupe de Carole

Stagiaires	Ages	Genres	Nationalités	Informations
S1	41 ans	M	Algérien	S1 porte une grande barbe.
S2	18 ans	M	Turc	
S3	30 ans	F	Algérienne	S3 porte une longue robe et un voile noirs.
S4	22 ans	F	Turque	
S5	38 ans	M	Portugais	S5 est en formation pour du FLP, il est exclu du cadre participatif et travaille en autonomie.

Selon Carole, les stagiaires sont de niveau A1.

⁹³ Cf. annexe 1.

1.3.4. Le groupe d'Elisa

L'observation d'Elisa a eu lieu à la place de celle prévue avec Emilie. Emilie était absente et ni ses stagiaires ni nous n'étions au courant. Pour cette raison, Elisa nous proposa de faire l'observation de son groupe. Elle précisa qu'elle n'avait rien préparé et que de toutes manières, elle ne suivait jamais ce qu'elle prévoyait. Son groupe est le plus conséquent avec quatorze stagiaires, essentiellement des femmes.

Tableau 9 : groupe d'Elisa

Stagiaires	Agés	Genres	Nationalités	Informations
S1	50 ans	F	Portugaise	
S2	48 ans	F	Marocaine	S2 travaille alors que les autres stagiaires ne sont pas encore arrivés.
S3	24 ans	F	Indienne	
S4	27 ans	F	Coréenne	
S5	30 ans	F	Vietnamienne	
S6	32 ans	F	Thaïlandaise	
S7	29 ans	F	Thaïlandaise	
S8	35 ans	F	Malgache	
S9	18 ans	M	Tchéchène	S9 est le plus jeune et très en retrait.
S10	45 ans	F	Algérienne	
S11	28 ans	M	Russe	S11 est arrivé 20 minutes en retard.
S12	45 ans	F	Russe	S12 est arrivée 20 minutes en retard.
S13	30 ans	F	Thaïlandaise	S13 est arrivée 25 minutes en retard.
S14	23 ans	F	Guinéenne	S14 est arrivée 30 minutes en retard.

Selon Elisa, les stagiaires sont majoritairement de niveau A1 et quelques-uns de niveau A2.

1.3.5. Le groupe d'Aéonor

Au départ, Aéonor était très motivée par l'entretien et l'observation. Finalement deux jours avant la date de l'observation elle a souhaité annuler parce que selon ses dires, elle « *ne se sentait pas à l'aise à l'idée d'être observée* ». Ce n'est qu'après avoir discuté avec elle pour la rassurer qu'elle a accepté l'observation. Celle-ci a eu lieu deux jours après qu'elle a suivi la formation FLI : elle se sentait à nouveau confiante et motivée.

Tableau 10 : groupe d'Aénor

Stagiaires	Ages	Genres	Nationalités	Informations
S1	38 ans	M	Russe	
S2	22 ans	M	Coréen	
S3	46 ans	F	Tchéchène	
S4	40 ans	F	Russe	
S5	42 ans	F	Moldave	
S6	45 ans	M	Guinéen	
S7	34 ans	F	Arménienne	
S8	36 ans	F	Russe	
S9	45 ans	F	Russe	S9 est arrivée 40 minutes en retard.

Selon Aénor les stagiaires sont de niveau A2.

1.3.6. Le groupe d'Emilie

Tableau 11 : groupe d'Emilie

Stagiaires	Ages	Genres	Nationalités	Informations
S1	40 ans	F	Russe	
S2	42 ans	F	Russe	
S3	34 ans	F	Guinéenne	
S4	31 ans	F	Coréenne	
S5	29 ans	F	Coréenne	
S6	37 ans	F	Marocaine	
S7	35 ans	F	Marocaine	
S8	29 ans	F	Algérienne	
S9	35 ans	F	Malgache	
S10	32 ans	F	Nigérienne	S10 est arrivée 30 minutes en retard.
S11	38 ans	F	Burkinabé	S11 est arrivée 35 minutes en retard.

Selon Emilie, les stagiaires sont de niveau A1 ou A2. Notons que c'est le seul groupe qui ne soit pas mixte, composé exclusivement de femmes.

Nous remarquons d'ailleurs que la composition des groupes est majoritairement féminine. Mais dans ce travail nous ne prendrons pas en compte la dimension sexuée et ses effets possibles.

1.4. Objets de l'observation

L'analyse que l'on mène dans cette recherche s'appuie sur des règles établies à partir de l'étude de différentes observations d'échanges verbaux repérés dans des situations d'enseignement-apprentissage. Ces règles nous amènent à retenir, sous l'influence des travaux d'E. Goffman, que l'espace lieu d'enseignement-apprentissage, doit prendre en compte trois points : la finalité externe de l'interaction, les rôles asymétriques des interactants soumis aux exigences institutionnelles et surtout la position ambiguë de la langue : à la fois obstacle et condition de la communication. Cette fonction contradictoire de la langue suscite un but commun autour de la notion d'acquisition : acquérir pour les apprenants, faire acquérir pour les formateurs⁹⁴.

De ce fait, l'observation prend en compte l'ensemble des interactions qui ont eu cours : les interactions entre les stagiaires et la formatrice, les interactions entre les stagiaires, les interactions hors didactiques mais aussi l'absence d'interactions. Cela nous a amenée à nous intéresser aux échanges, aux formes d'entraide et aux prises de parole. Notamment le recueil des tours de parole permet de repérer « les traits de didacticité »⁹⁵ qui s'expriment sous différentes formes :

- demande de dire ou de faire (vous allez...) ;
- rappel de rituel de travail (comme d'habitude...) ;
- demande des justifications pour vérifier la compréhension (qu'est-ce que c'est...) ;
- évaluation des productions (très bien...) ;
- encouragement à approfondir le sens (c'est quoi...).

Le recueil des tours de parole nous renseigne sur la prise en compte, par les formatrices, de l'apprenant et de son savoir dans la situation d'enseignement-apprentissage. Ce sont autant d'éléments qui nous informeront sur les conceptions de l'apprentissage de la part des formatrices. C'est d'ailleurs par les méthodes et démarches que nous allons débiter l'analyse de l'observation des formatrices.

⁹⁴ Cf. F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », *op.cit.*

⁹⁵ *Idem*, p.327.

2. Les méthodologies utilisées

Concernant les méthodologies, nous allons nous centrer sur cinq éléments en particulier :

- Les activités mises en place : au travers des situations proposées par les formatrices, nous étudierons l'intention et la structure didactiques ;
- Les interactions verbales : il s'agit essentiellement d'observer comment la parole est prise. Pour ce faire nous nous intéresserons à la régulation de la parole, aux systèmes d'entraide et aux interactants ;
- La communication non verbale : nous étudierons particulièrement les dimensions kinésique et proxémique ;
- Le répertoire didactique : nous analyserons à la fois les ressources utilisées et les modes explicatifs de référence ;
- Les pratiques d'enseignement : à partir de l'analyse des démarches et conceptions d'apprentissage des formatrices, nous réfléchirons sur leurs pratiques.

2.1. Activités mises en place

Dans cette analyse, il s'agit de voir ce que les formatrices mettent en place et proposent aux stagiaires. Si on se réfère au Cadre européen de référence, l'accent est mis sur le concept de tâche. « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donnée en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »⁹⁶. En ce sens la tâche renvoie implicitement à une action et à des interactions ; ce qui n'est pas le cas dans notre étude. De plus la tâche est étroitement liée à la notion de projet. Or notre analyse dépend d'une observation courte dans le sens où elle s'inscrit dans un temps limité, lequel ne permet pas de connaître les éventuels projets mis en œuvre. Pour ces raisons, nous écartons la notion de tâche qui nous semble inappropriée ; nous avons choisi le terme plus neutre de sous-activités.

2.1.1. Présentation

Chacune des formatrices abordent des activités ainsi que des modes d'entrées et de structuration de celles-là différents :

⁹⁶ Cf. CECR, 2001, p.16.

– A partir d'un dialogue didactisé⁹⁷ : Carole donne un exercice sur fiche, à faire individuellement, suivi par une correction collective et un nouvel exercice d'application.

Tableau 12 : activités dans le groupe de Carole

Formatrice	Activités ⁹⁸	Sous-activités ⁹⁹ (annexe 2)	Compétences	Stagiaires concernés
Carole	1-Se renseigner	a- Écouter et noter les numéros de téléphone et les adresses électroniques b- Dire son numéro de téléphone c- Classer des mots dans un tableau en choisissant "à la préfecture, à la poste ou à la banque" d- Lire un courriel et répondre aux questions	Compréhension orale et production écrite Production orale Production écrite Compréhension orale et production écrite	S1 S2 S3 S4
	1'-FLP	a-exercices	Production écrite	S5

– A partir d'un texte écrit : Justine propose une lecture silencieuse individuelle puis une lecture à voix haute par un stagiaire. Elle vérifie que le vocabulaire a été

⁹⁷ Nous n'évoquons pas précisément les activités effectuées par S5 parce qu'il travaille seul. Durant l'observation il a fait des exercices écrits sur une fiche distribuée par Carole. La formatrice va ponctuellement vérifier ce qu'il fait mais nous n'avons assisté à aucun échange entre eux ni entre S5 et d'autres stagiaires.

⁹⁸ Nous numérotions les activités dans l'ordre dans lequel les formatrices les proposent. Lorsqu'il y a plusieurs activités en parallèle, elles portent le même numéro auquel nous avons ajouté le terme prime symbolisé par le glyphe «'». En somme les activités 1 et 1' se déroulent simultanément alors que les activités 1 et 2 se déroulent successivement.

⁹⁹ Les sous-activités sont énumérées dans l'ordre proposé par les formatrices. Nous avons choisi pour les différencier du classement des activités, un classement par lettres.

compris et donne un exercice. Après la correction collective, elle distribue un nouvel exercice à faire de manière individuelle.

Tableau 13 : activités dans le groupe de Justine

Formatrice	Activités	Sous-activités (annexe 3)	Compétences	Stagiaires concernés
Justine	1- Se présenter	a- Dire ses nom et âge	Production orale	Tous
	2-La géographie et les nationalités	a- Lire le texte distribué	Compréhension orale	
		b- Exercice : vrai ou faux	Compréhension écrite	
		c- Exercice : choisir la bonne réponse	Compréhension écrite	
		d- Exercice : compléter les phrases	Production écrite	
		e- Exercice : répondre aux questions sur son pays	Production écrite	
	3- Inscrire son enfant à l'école	a- Remplir une fiche de renseignements	Production écrite	

– A partir d'une image : Aénor propose des jeux de rôle avec un cadre et des objectifs définis ; ici convaincre son/sa conjoint(e) de partir en vacances et faire une réservation téléphonique. Elle termine par un exercice en lien avec l'activité en vue de travailler les compétences écrites. L'activité est donc structurée et repose sur des liens cohérents.

Tableau 14 : activités dans le groupe d'Aéonor

Formatrice	Activités	Sous-activités	Compétences	Stagiaires concernés
Aéonor ¹⁰⁰	1- Logement atypique	a- Jeux de rôles convaincre sa femme/son mari par téléphone de partir en voyage dans un logement atypique b- Faire une réservation c- Écrire une liste pour le conjoint pour qu'il fasse la valise	Production orale Production orale Production écrite	Tous

– A partir d'un document avec textes et images :

- Héloïse vérifie le vocabulaire en lien avec le thème de travail puis propose un jeu de rôle à S1, S2, S3 et S4. Ensuite elle donne un exercice à faire par deux sans lien avec l'activité précédente. Parallèlement elle fait travailler S5 sur une fiche de vocabulaire. Après la correction de l'exercice avec des questions pour vérifier la compréhension des stagiaires, elle propose une écoute d'un dialogue didactisé sur le thème de l'activité 1, à savoir acheter dans un magasin. L'écoute donne lieu à un exercice. Suite à la correction collective, les stagiaires ont à faire deviner une personne à partir de sa description vestimentaire. Héloïse termine en distribuant une fiche à remplir en vue de passer un bon de commande. Durant cet exercice qui ne concerne que S1, S2, S3 et S4, S5 doit écrire ses nom et prénom puis remplir une fiche sur la vie quotidienne. Autrement dit tous finissent avec une production écrite.

¹⁰⁰ Aéonor a fait circuler des photos différentes représentant des logements atypiques, à chaque groupe de travail. Il n'y avait qu'un seul exemplaire de chaque photo et nous n'avons pas pu les récupérer.

Tableau 15 : activités dans le groupe d'Héloïse

Formatrice	Activités	Sous-activités (annexe 4)	Compétences	Stagiaires concernés
Héloïse	1-Demander et donner un prix	a- Jeu de rôle vendeur/acheteur	Production orale	Tous mais S5 regarde seulement
	2-Comprendre et écrire	a- Exercice à trous	Compréhension écrite	S1 S2 S3 S4
	2'- Vêtements et bijoux	a- Ecouter et répéter	Compréhension et production orales	S5
	3- Demander et donner un prix	a- Ecouter et répondre aux questions : exercices 8, 9, 10 et 11	Compréhension orale et écrite	Tous
	4- Décrire et deviner	a- Décrire les vêtements d'une personne de la salle pour la faire deviner aux autres	Production orale	Tous
	5- Acheter	a-Remplir un bon de commande	Production écrite	S1 S2 S3 S4
	5'- Écriture	a'- Ecrire son prénom et son nom	Production écrite	S5
	6- La vie quotidienne	a-Complétez les mots	Production écrite	S5

- Elisa commence par un rappel du travail en cours et du vocabulaire utile pour l'activité, lequel est noté au tableau après discussion. Puis sont réalisées conjointement la lecture et la compréhension, de manière collective et collaborative, du document illustré. Après une étude approfondie de chaque terme, les stagiaires ont un court exercice d'application à faire par groupe selon leur propre choix.

Tableau 16 : activités dans le groupe d'Elisa

Formatrice	Activités	Sous-activités (annexe 5)	Compétences	Stagiaires concernés
Elisa	1- Décrire une personne	a- Lire et expliquer le document b- Exercice : écrire le prénom et le nom de la personne correspondante à la description	Compréhension et production orales Production écrite	Tous

- A partir d'un thème : Emilie amène les stagiaires à réfléchir au vocabulaire de référence sur le thème (l'école) en fonctionnant par association de mots et par échanges entre eux. Après s'être assurée de la compréhension de tous, elle distribue des images sur le thème et propose aux stagiaires de les décrire. C'est ensemble et dans les échanges avec la formatrice que les stagiaires apportent des réponses. Emilie récapitule ce qui a été dit et pose des questions de vérification. Elle termine la séance par un exercice d'application et sa correction.

Tableau 17 : activités dans le groupe d'Emilie

Formatrice	Activités	Sous-activités (annexe 6)	Compétences	Stagiaires concernés
Emilie	1- L'école	a- Écrire une liste de mots autour du mot école b- Dire les mots c- Décrire les photos d'école (annexe) d- Exercice : relier par une flèche chaque enfant à l'établissement qu'il pourrait fréquenter à la prochaine rentrée e-Exercice : vrai ou faux (annexe)	Production écrite Production orale Production orale Compréhension écrite Compréhension écrite	Tous

2.1.2. Synthèse

A l'exception du groupe de Carole et d'Héloïse, tous les stagiaires font le même travail simultanément, peu importe leur niveau et le moment de leur entrée en formation. Dans le groupe de Carole, S5 a des exercices différents parce que sa présence s'explique par des raisons professionnelles : il doit améliorer sa connaissance du français dans le domaine du bâtiment. Il a donc un profil « Français langue professionnelle » (FLP). Quant à S5 du groupe d'Héloïse, nouvelle stagiaire ne parlant pas du tout français, elle effectue momentanément d'autres activités. Par contre Justine qui a aussi une stagiaire, S3, relevant de l'alphabétisation, ne différencie pas les situations. Face aux difficultés à suivre de S3, à plusieurs reprises elle dit vouloir « lui trouver autre chose ». Malgré de nombreuses sorties de la salle de formation à la recherche de nouvelles photocopies, S3 aura les mêmes tâches à faire que les autres stagiaires. Justine n'a donc pas adapté la situation aux apprenants.

Cette description des activités permet aussi de constater que Justine et Carole sont celles qui travaillent principalement sur les compétences écrites. Les deux situations qu'elles proposent en vue d'amener les apprenants à s'exprimer sont des situations informelles. Pour Justine, il s'agit d'un temps de présentation en début de séance où chacun est censé dire son nom et son âge. Pour Carole, c'est un moment attaché à l'activité où elle invite les stagiaires à dire leur numéro de téléphone. Ces deux situations poseront des problèmes,

d'une part au niveau de la compréhension dans le groupe de Justine notamment pour exprimer son âge et d'autre part au niveau de la consigne elle-même dans le groupe de Carole : la majorité des stagiaires refusent de donner leur numéro à voix haute.

Par conséquent, selon les formatrices nous avons une structuration construite (Aéonor, Elisa et Emilie), aléatoire (Héloïse) et par enchainements d'exercices (Carole et Justine). Au-delà l'analyse des activités montre une différence dans la prise en charge du groupe : des individus séparés dans les groupes de Carole et Justine, des binômes et petits groupes dans les groupes d'Aéonor et d'Héloïse et un ensemble dans les groupes d'Emilie et Elisa. Les formatrices peuvent donc privilégier un mode d'entrée individuelle, duale ou collectif. Cela a nécessairement des liens avec les démarches utilisées mais aussi des influences sur les interactions verbales et non verbales.

2.2. Analyse des interactions verbales

Au niveau des interactions et des systèmes d'alternance des tours de parole, nous constatons des similitudes et des différences entre les formatrices.

Comme nous avons analysé des interactions orales relevées dans la salle de formation, nous les avons nécessairement transformées en données transcrites. Aussi nous avons eu recours à un code de transcription¹⁰¹ permettant de prendre en compte les tours de parole, l'identification des interactants, les pauses et de manière très sommaire¹⁰² les dimensions prosodiques. Nous avons aussi noté les éléments qui relèvent de la dimension non verbale, mais nous les traitons à part pour faciliter l'analyse et la lecture. Voici le code sur lequel nous nous appuyons pour la transcription :

- S suivi du numéro : stagiaire identifié par son emplacement
- S : tous les stagiaires
- + : pause, ++ pause plus longue, etc
- (...): retrait des noms de lieux car ceux-ci pourraient permettre d'identifier les formatrices
- : allongement de la syllabe

¹⁰¹ Nous nous sommes appuyée sur les travaux de F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. », *op.cit.*, p.330.

¹⁰² Nous n'avons pas fait le choix de mener une analyse fine des dimensions prosodiques parce que d'une part, techniquement, nous n'avions pas à disposition le matériel adapté pour que ces dimensions soient relevées avec pertinence, et d'autre part, parce que ces dimensions sont tellement furtives qu'elles demandent une concentration spécifique qui conduit à délaisser nécessairement l'observation d'autres éléments. Aussi nous avons noté les aspects de type prosodique les plus "criants".

- ↑ : intonation montante
- VOITURE : accentuation
- Voi-tu-re : scansion

Afin d'avoir une vision de la spatialisation des interactions, nous avons jugé utile de les représenter¹⁰³ sur la schématisation de la disposition des tables. Cela permet de discerner quels sont les interactants, c'est-à-dire de savoir qui parle et surtout qui parle avec qui. Dans cette schématisation, nous allons voir que dans certains cas, la formatrice est représentée à plusieurs endroits de la salle. Cela correspond aux déplacements qu'elle effectue et aux interactions qui en découlent. Concrètement selon sa place dans la salle, elle ne parle pas aux mêmes stagiaires.

Afin de cerner les zones d'interaction, nous allons nous appuyer sur les zones interindividuelles, établies à partir des apports proxémiques d'E. T. Hall et de J. Corraze¹⁰⁴. Pour faciliter la compréhension du lecteur, nous avons choisi de schématiser les différents cas de figure possibles en termes de placement des apprenants dans une salle de formation.

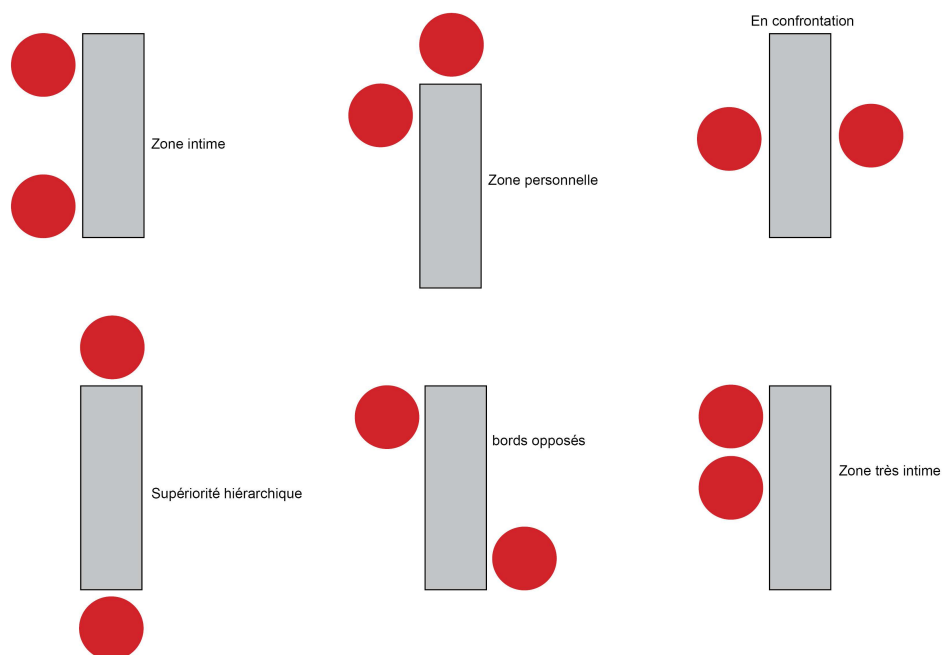


Figure 10 : zones interindividuelles

¹⁰³ Nous avons représenté les interactants et non le nombre exact d'interactions durant la période observée. Autrement dit lorsqu'une interaction se répète entre deux mêmes interactants elle n'est notée qu'une fois. Répéter ces interactions identiques sur le schéma l'aurait rendu illisible dans certains cas.

¹⁰⁴ E.T. Hall, *La dimension cachée*, op.cit. et J. Corraze, *Les communications non-verbales*, Paris, P.U.F, 1980.

2.2.1. Interactions minimales entre les stagiaires : les groupes de Carole et Justine

Dans les groupes de Justine et Carole, l'analyse des tours de parole est très proche : ce sont les formatrices qui dirigent et distribuent la parole.

INTERACTIONS / JUSTINE

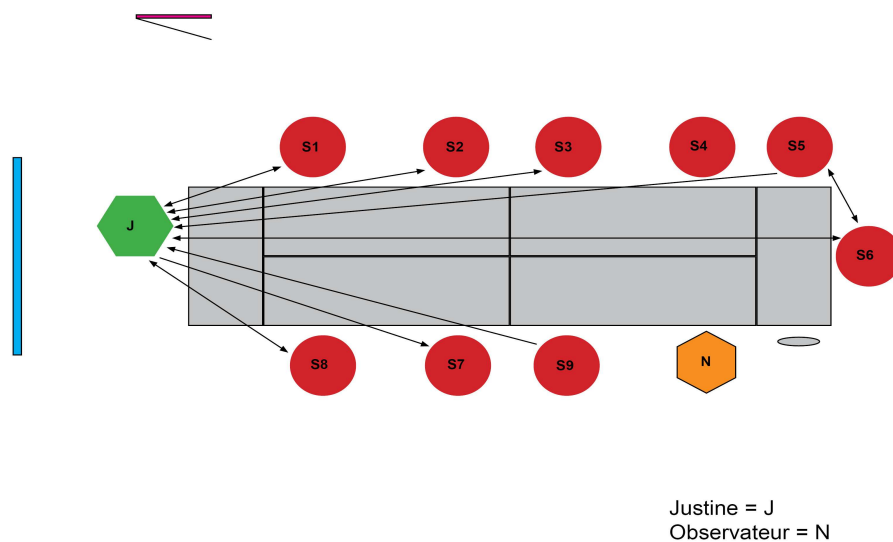


Figure 11 : interactions dans le groupe de Justine

INTERACTIONS / CAROLE

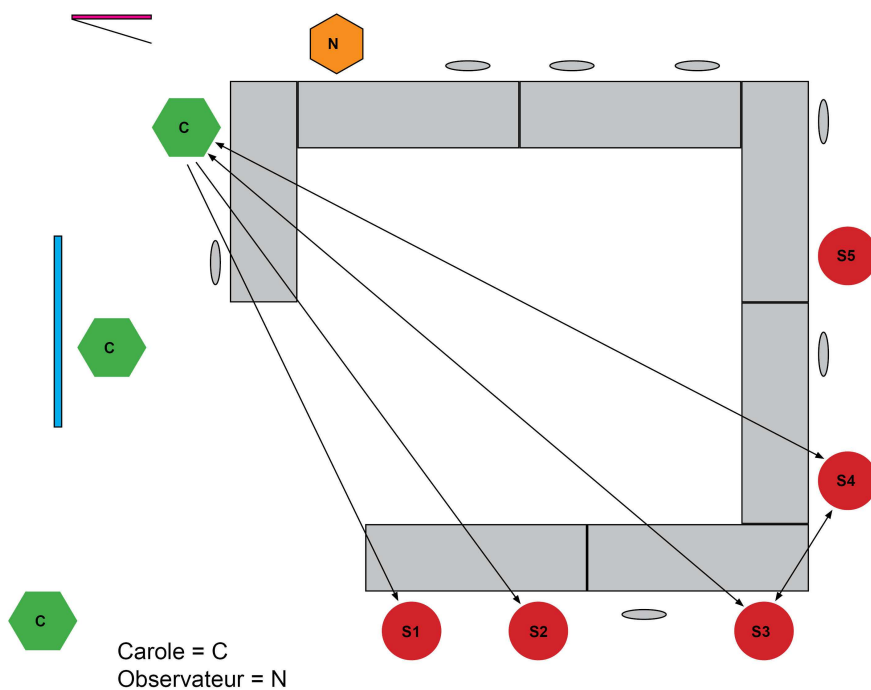


Figure 12 : interactions dans le groupe de Carole

Nous n'avons relevé que deux interactions entre les stagiaires dans ces deux groupes pendant la durée de l'observation. Ces interactions ont eu lieu sous forme de chuchotement, elles n'avaient donc pas pour objectif de participer à un échange au sein du groupe. Nous supposons même qu'il s'agit d'interactions hors didactique. Dans le groupe de Carole comme dans celui de Justine, une seule entraide est à enregistrer : entre S3 et S4 dans le groupe de Carole¹⁰⁵ et entre S5 et S6 dans le groupe de Justine. Ces deux entraides se situent dans la zone personnelle des stagiaires ; nous développerons l'influence des zones dans l'analyse de la communication non verbale¹⁰⁶.

De plus, nous avons constaté l'absence de prise de parole directe dans le groupe de Carole. D'ailleurs pendant les quarante premières minutes de notre observation, les stagiaires ne font qu'écouter sa voix et celle diffusée par le magnétophone. Par la suite, les stagiaires parlent seulement lorsque Carole les interroge.

Carole : Qu'est-ce que c'est un courriel déjà ?

S : ++.

Carole : On dit pas beaucoup, on dit message, mail. Qui a écrit le courriel ?

S : +.

Carole [à S3] : qui écrit ce courriel ?

S3 : Dijon.

Carole : C'est quoi Dijon ?

S : ++.

Autrement dit la parole des stagiaires est toujours dépendante d'une sollicitation de la part de Carole. Ses sollicitations restent la plupart du temps sans réponse. Du côté de Justine, nous comptons quatre prises de parole directes (S9, S8, S5 et S6). Même si les stagiaires sont un peu plus participatifs, ils restent davantage sollicités que volontaires dans leur prise de parole. Justine les interroge individuellement et les tours de parole découlent régulièrement d'une question qui donne lieu, ou non, à une réponse.

Justine : Qui veut lire ?

S : ++.

Justine : [à S6] tu peux lire s'il te plaît ?

[S6 lit, Justine est hors de la salle pendant pratiquement tout le temps de la lecture]

¹⁰⁵ Nous rappelons que S5 travaille en autonomie sur des fiches, il est constamment en dehors des interactions.

¹⁰⁶ Cf. partie suivante.

Justine : [elle revient dans la salle] Ok, est-ce que vous avez compris ce que vous avez lu ?

S : ++.

Justine : Qu'est-ce que c'est « habitants » ?

S : ++.

Justine : Et « la frontière » ? Vous comprenez « la frontière » ?

S : +.

Justine : La frontière, c'est la limite.

De manière générale, l'analyse des tours de parole dans les groupes de Carole et Justine permet de noter que c'est l'enseignant qui parle et commente. En somme ce sont surtout les formatrices qui distribuent la parole et qui la détiennent. Principalement les stagiaires demeurent assis, silencieux. La salle de formation s'apparente à un lieu scolaire où les apprenants sont passifs.

2.2.2. Interactions "dirigées" : les groupes d'Héloïse et d'Aéor

Aéor et Héloïse travaillent beaucoup à partir de jeux de rôles.

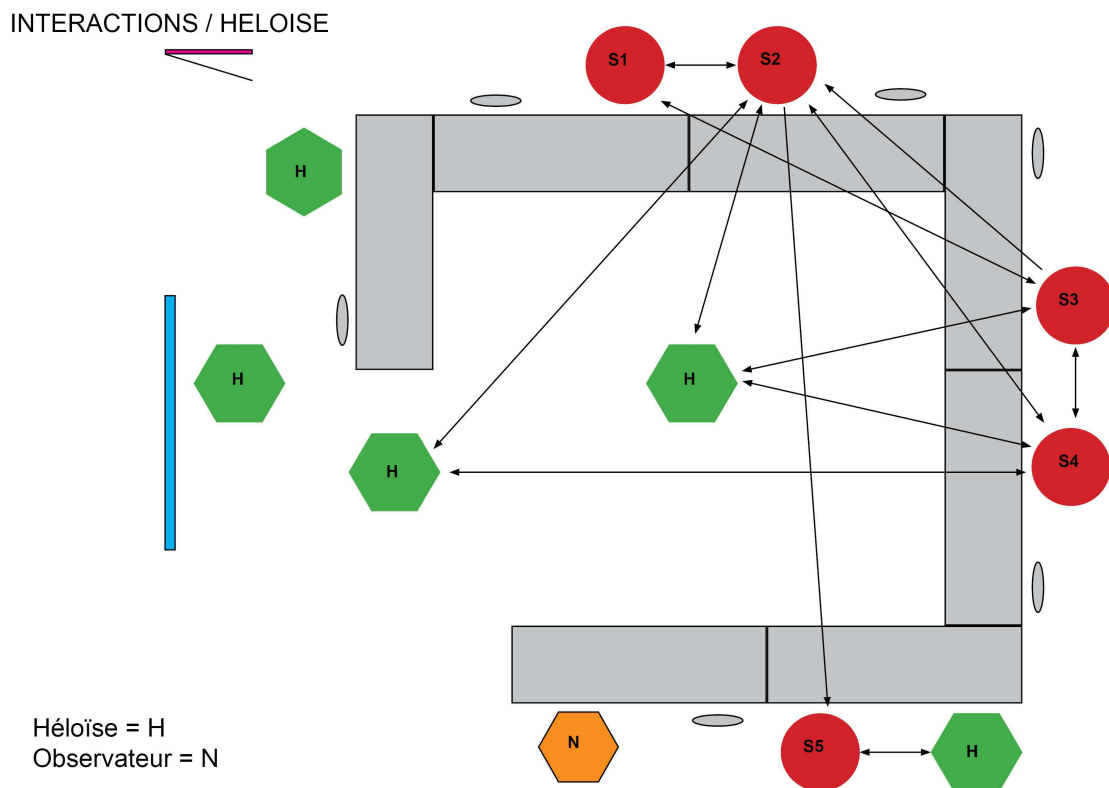


Figure 13 : interactions dans le groupe d'Héloïse

INTERACTIONS / AENOR

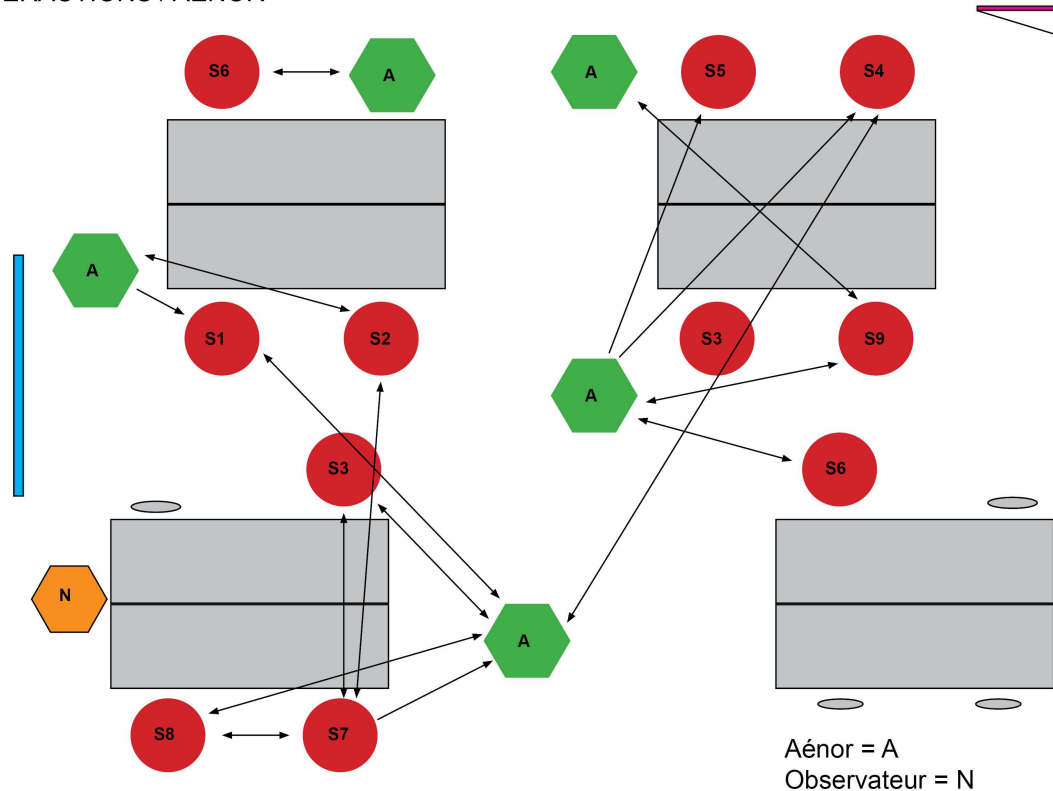


Figure 14 : interactions dans le groupe d'Aénor

Pour Héloïse, le jeu de rôle est un moment où les stagiaires communiquent et prennent la parole par rapport à un thème. Elle leur propose aussi d'autres modes d'entrée dans les activités. C'est elle qui compose les binômes et les interactions sont le fruit de ces échanges suscités. Les interactions sont essentiellement en zone personnelle et notamment lorsque les stagiaires sont installés en bords opposés. Nous constatons que plus Héloïse est proche des stagiaires, plus les échanges sont nombreux.

Pour Aénor, la plus grande partie de la séance (deux tâches sur trois) s'est déroulée autour du jeu de rôles. Les stagiaires n'ont pas le choix du partenaire avec qui ils échangent. C'est donc Aénor qui décide aussi la composition des binômes.

Aénor : est-ce que quelqu'un veut jouer le mari de S7 ou est-ce que je dois m'y coller ?

S6 : moi.

Aénor : ah NON pas vous deux, S2 tu peux te lever ?

Elle décide également de ce qui a un intérêt à être dit. « C'est pas ça en fait que je voulais » « moi j'aurais voulu que vous proposiez autre chose ». Ce sont des jeux de rôles où il y a pourtant juste un thème, les stagiaires sont, *a priori*, libres dans leur expression.

Mais en fait ils doivent aller dans le sens qu'elle a prévu ; ce n'est ni plus ni moins qu'une manifestation de l'« asymétrie statutaire »¹⁰⁷ puisque c'est la formatrice qui choisit et valide les contributions. Les échanges transitent surtout par la formatrice et les interactions sont principalement en zones personnelles et intimes.

Par ailleurs dans les deux groupes, nous comptons deux entraides : entre S3 et S4 puis entre S2 et S1 dans le groupe d'Héloïse ; deux entre S7 et S8 dans le groupe d'Aéonor. Pour les deux groupes, ces entraides ont lieu dans la zone très intime. En plus de ces entraides, nous relevons aussi des chevauchements de parole : entre S2, S3 et S4 dans le groupe d'Héloïse et entre S7 et S8 dans le groupe d'Aéonor.

La salle de formation s'apparente à un lieu d'enseignement où les apprenants sont participatifs.

Nous avons constaté que les groupes d'Aéonor, Emilie et Elisa sont ceux où les stagiaires s'expriment le plus. Mais il faut noter une nuance : Aéonor cherche par tous les moyens à faire parler les stagiaires. Tous sont interrogés et doivent participer au jeu de rôles. Dans le groupe d'Aéonor, il y a une volonté absolue que les apprenants s'expriment, quitte à aller à l'encontre de la conversation naturelle¹⁰⁸. Cela n'est pas le cas avec les deux autres formatrices. Emilie ne les incite pas à communiquer à tout prix, les stagiaires ont toutefois la possibilité de prendre la parole à leur guise. Avec Elisa, la communication paraît naturelle et incontournable.

2.2.3. Interactions spontanées : les groupes d'Emilie et d'Elisa

Emilie et Elisa travaillent toutes les deux à partir d'une entrée lexicale. C'est autour des mots que les stagiaires prennent d'eux-mêmes la parole. Nous avons relevé beaucoup de prises de parole directes dans les deux groupes mais il y a une différence à considérer : les interactions entre Emilie et les stagiaires sont plus nombreuses que les interactions entre les stagiaires alors que c'est l'inverse dans le groupe d'Elisa. De plus dans le groupe de cette dernière, nous avons compté quatorze entraides et aucune chez les stagiaires d'Emilie.

¹⁰⁷ F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. », *op.cit.*, p.333.

¹⁰⁸ *Ibid.*

INTERACTIONS / ELISA

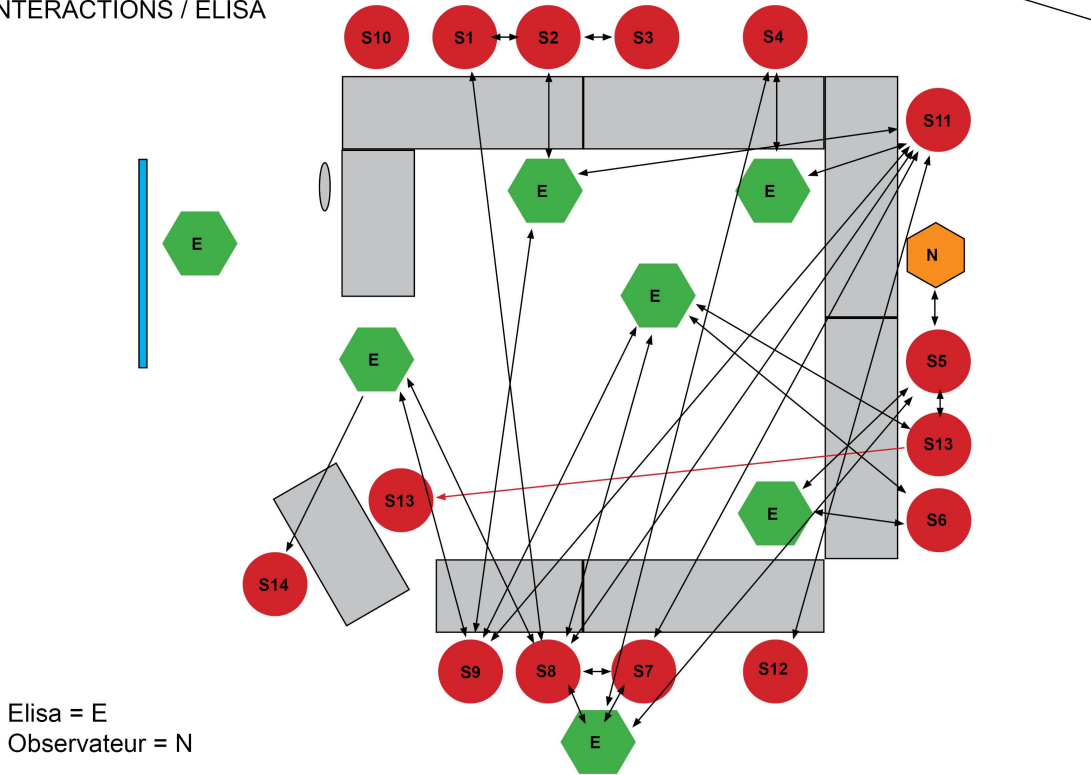


Figure 15 : interactions dans le groupe d'Elisa

INTERACTIONS / EMILIE

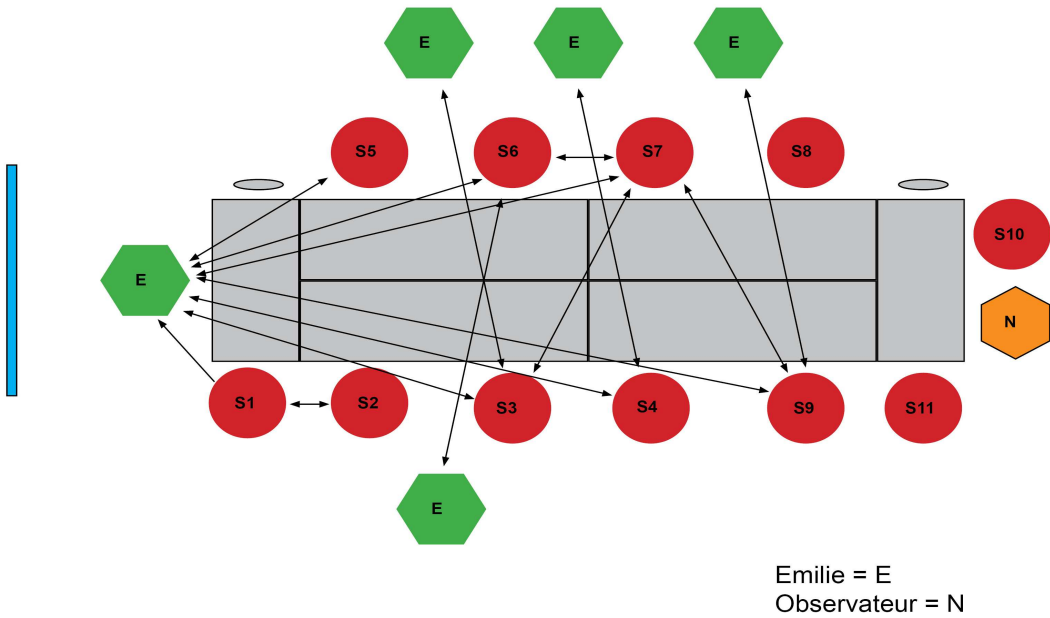


Figure 16 : interactions dans le groupe d'Emilie

Les interactions sont très nombreuses. Dans le groupe d'Elisa, elles se croisent et trouvent leur place dans toutes les zones, à l'exception de l'espace de confrontation qui n'existe pas dans la disposition des tables proposée par Elisa. Dans le groupe d'Emilie, les interactions se font majoritairement avec elle. Celles entre les stagiaires se situent surtout en zones personnelles et intimes.

Malgré les nombreuses interactions et entraides qu'Elisa parvient à susciter, il n'y a qu'un seul chevauchement de paroles (entre S7 et S8) : les stagiaires échangent beaucoup, tout en s'écoutant les uns les autres. Du côté d'Emilie, les chevauchements s'élèvent au nombre de huit. Les stagiaires sont davantage tournés vers eux-mêmes et la formatrice que vers le groupe. Cela n'est pas le cas dans le groupe d'Elisa où le collectif prime. D'ailleurs lorsqu'Elisa sort de la salle pour résoudre des questions administratives, les stagiaires poursuivent naturellement le travail engagé.

Même si certains stagiaires détiennent plus la parole que d'autres¹⁰⁹, presque tous participent aux échanges verbaux. Seuls S10 et S14 du groupe d'Elisa restent en retrait des interactions verbales, ce sont des stagiaires qui sont en bout de table et donc non entourés par d'autres. Dans le groupe d'Emilie, S8, S10 et S11 ne contribuent pas aux interactions, ce sont les stagiaires situés à l'extrémité du rectangle, le plus éloignés de la table de la formatrice. Dans les deux groupes, les stagiaires qui ne participent pas verbalement sont ceux assis en zone sociale, à la limite de la zone publique, dans une position de type "supériorité hiérarchique".

La salle de formation des groupes d'Elisa et d'Emilie s'apparente à un lieu d'apprentissage où les apprenants sont actifs et communicatifs.

Au regard de l'analyse des interactions à partir des zones interindividuelles, nous en déduisons que les zones intimes, personnelles avec une position de type « bords opposés » favorisent les échanges. *A contrario* les positionnements spatiaux de type « confrontation » ou « supériorité hiérarchique » sembleraient les limiter. Par ailleurs plus la formatrice est proche des stagiaires, plus les interactions sont nombreuses. Il semblerait aussi, ce que nous approfondirons plus loin¹¹⁰, que plus la formatrice se déplace, plus les interactions avec les stagiaires sont nombreuses.

¹⁰⁹ Dans tout groupe d'apprentissage, il y a naturellement des écarts de prise de parole liés aux styles cognitifs des apprenants, avec aux extrémités ceux qui sont plutôt impulsifs et ceux qui sont plutôt réflexifs. A ces écarts viennent s'ajouter ceux générés par la méthode d'enseignement-apprentissage de l'enseignant-formateur.

¹¹⁰ Cf. dans le chapitre 2.2.3.2 de cette partie.

Comme nous l'avons montré, la communication ne se limite pas aux échanges verbaux. Aussi dans cette analyse sur les interactions au cœur des situations d'enseignement-apprentissage, il est essentiel d'étudier les paramètres non-verbaux.

2.3. Analyse de la communication non-verbale

Nous nous intéressons ici, de manière simplifiée, aux trois types de supports dont parle J. Corraze¹¹¹ :

- le corps notamment dans ses mouvements et sa posture ;
- les artefacts du corps tels que les vêtements ;
- l'espace.

Tout d'abord nous allons considérer la tenue vestimentaire parce que les vêtements et le corps sont des outils de communication au même titre que la parole ou l'écrit¹¹².

2.3.1. Signification des vêtements

Pas simplement fonctionnel, le vêtement est un « objet culturel [qui] possède, par sa nature sociale, une sorte de vocation sémantique : en lui le signe est tout prêt à se séparer de la fonction et à opérer seul, librement (...). »¹¹³ Selon R. Barthes¹¹⁴, le vêtement regroupe à la fois ce qui est socialisé et ce qui individuel. C'est bien ce versant à la croisée du collectif et de l'individuel qui nous intéresse ici. Autrement dit nous laissons de côté les aspects esthétiques et psychologiques. Pour que la lecture et la comparaison soient simplifiées, nous regroupons dans un tableau les tenues vestimentaires des formatrices auxquelles nous ajoutons les artefacts visibles (bijoux, signes religieux, lunettes, tatouages et piercings).

¹¹¹ J. Corraze, *Les communications non-verbales*, *op.cit.*, p.12. L'auteur va plus loin dans son analyse : il s'intéresse à tous les artefacts liés au corps tels que les tatouages et les mutilations rituelles ainsi qu'à la dispersion dans l'espace des individus.

¹¹² Cf. M.-A. Descamps, *Le langage du corps et la communication corporelle*, *op.cit.*, p.114.

¹¹³ R. Barthes, *Histoire et sociologie du vêtement*, *op.cit.*, p.440.

¹¹⁴ R. Barthes cité dans Y. Delaporte, « Pour une anthropologie du vêtement », *Vêtement et sociétés /1*, Actes des Journées de rencontre des 2 et 3 mars 1979, 1981, pp.3-13.

Tableau 18 : tenues vestimentaires des formatrices

Formatrices	Tenue vestimentaire	Artefacts visibles
Carole	Pantalon bleu, t-shirt blanc, chaussures noires	Bracelet fin et une bague ; lunettes sur les yeux ou dans les cheveux
Justine	Jupe courte noire, petit haut fantaisie décolleté bleu, collant opaque bleu, chaussures fines noires	Boucles d'oreilles colorées avec collier assorti, maquillage, piercing sur la langue, montre fine
Héloïse	Jean bleu, t-shirt manches longues noir, chaussures basses rouges	Une montre et une bague
Aénor	Pantalon blanc, marinière bleue, foulard bleu et blanc, chaussures noires	Une Montre, un bracelet et une bague
Emilie	Pantalon bleu, t-shirt blanc, chaussures basses marrons	Une montre et une bague
Elisa	Jean bleu, pull en laine gris, chaussures basses noires	Une montre

Les vêtements sont « classants », « identifiants »¹¹⁵ : ils expriment une appartenance à un groupe ou au contraire une marque d'opposition. Ce sont aussi des marqueurs d'identité sociale, culturelle et/ou idéologique. En effet « communiquant et porteur d'informations, le vêtement en tant que langage, est à distinguer du corps, en ce qu'il devient alors purement social et culturel »¹¹⁶. Contrairement aux corps, les vêtements sont choisis par l'individu. Ils sont en ce sens signifiants car, à travers eux, l'individu sélectionne ce qu'il donne à voir à autrui.

A part Aénor et Justine, nous retrouvons un « style » assez similaire chez les quatre autres formatrices : pantalon avec un haut classique de type t-shirt ou pull de couleurs neutres (blanc, noir ou gris), chaussures décontractées, et bijoux simples et pratiques. En référence à R. Barthes, nous pouvons dire que les tenues des formatrices semblent « liées

¹¹⁵ F. Ruiz Quemoun, *Le XVIIIème siècle aujourd'hui. Présences, lectures et réécritures*, éd. Le Manuscrit, 2011, p.339.

¹¹⁶ J. Marillonnet, *Images de modes et images de femmes : des représentations de la presse magazine féminine aux représentations d'un public féminin. Étude d'un message médiatique : stéréotypage de genre et mascarade*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la dir. de J.-C. Soulage, Université de Lyon, 2010.

par un ensemble de normes collectives »¹¹⁷, vraisemblablement inconscientes. Elles tendent à maintenir « un style classique »¹¹⁸ parce que le vêtement, au-delà d'être un fait social, est un « champ privilégié de la ritualité »¹¹⁹ dont l'une des fonctions est « la réassurance »¹²⁰. Ainsi les tenues vestimentaires d'Héloïse, Carole, Emilie et Elisa paraissent représentatives et identificatoires.

En ce qui concerne Aénor et Justine, leur tenue est plus "chic" et sophistiquée. Elle marque « une rupture, assez ambiguë, oscillant entre la transgression, la dérision et l'innovation à la fois en matière de vêtement, d'allure et de chevelure. »¹²¹ Pour Justine cette rupture est tout autant visible que sonore : son piercing sur la langue modifie sa prononciation. Sa tenue vestimentaire raffinée traduit-elle une envie de plaire ou au contraire un manque de confiance en elle? Il aurait fallu l'interroger pour avoir des éléments de réponses qui dépassent les seules suppositions.

Pour Aénor il nous paraît important de relier cette rupture qu'évoque J. Maisonneuve laquelle la distingue de ses collègues, d'une part avec ses propres mots lors de l'entretien :

N : pouvez-vous me dire votre milieu social d'origine ?

Aénor : social, on va dire [hésitation] c'est un peu compliqué [+] moi je viens d'un milieu social, on va dire, pauvre, j'ai grandi en HLM dans la cité mais...j'ai voulu, on a voulu s'en sortir, donc euh voilà, j'ai voulu sortir de ça.

Et d'autre part avec sa gestualité très démonstrative, comme nous allons le développer ci-après. Dans les deux cas, cette distinction semble surtout être celle par rapport à son milieu social d'origine.

2.3.2. Analyse des éléments kinésiques

« Le geste peut être défini comme un mouvement corporel qui a un sens. C'est donc bien un acte volontaire qui appartient comme tel à la communication. »¹²² Nous nous sommes intéressée à la communication corporelle et notamment à la gestualité c'est-à-dire à « l'ensemble des gestes considérés sur le plan de leur signification symbolique ou de leur

¹¹⁷ R. Barthes, « Histoire et sociologie du vêtement », *op.cit.*, p.437.

¹¹⁸ J. Maisonneuve, *Les conduites rituelles*, Paris, PUF, 1999, p. 91.

¹¹⁹ *Idem*, p. 92.

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ *Ibid.*

¹²² M.-A. Descamps, *Le langage du corps et la communication corporelle*, *op.cit.*, p.167.

valeur d'accompagnement du discours »¹²³. Selon P. Eckman et W. Friesen¹²⁴, il existe cinq catégories de gestes : les illustateurs, les régulateurs, les adaptateurs, les signaux et les emblèmes.

Aénor est sans aucun doute la formatrice dont la gesticulation est la plus prononcée : elle est très théâtrale, ses bras et ses jambes bougent constamment. Dans l'exercice des jeux de rôles, elle joue la femme de S1. Celui-ci doit la convaincre, par téléphone, de partir en vacances dans un chalet dont il a la photo sous les yeux.

Aénor : [aux autres stagiaires] je suis sa femme.

[à S1] Je ne veux pas voir la photo, on fait comme si on était au téléphone.

Parallèlement elle combine des gestes du visage et des mains pour communiquer qu'elle ne veut pas voir et porte sa main, où le pouce et le petit doigt sont levés en signe de combiné de téléphone, à son oreille. Pour aider S1 à parler et lui proposer des activités qu'ils pourraient faire à côté du chalet, Aénor mime le patin à glace, le ski avec de grands déplacements dans la salle. Majoritairement ses gestes font partie de la catégorie des illustateurs : ce sont des « gestes qui accompagnent le langage en le mimant »¹²⁵.

Dans cette catégorie, Aénor, mais aussi Héloïse, Elisa et Emilie peuvent utiliser :

– des pictographes : ils miment ou dessinent l'objet

Exemple 1 : Elisa : [à S8] : tu collectionnes quelque chose ?

S8 : oui des dauphins, j'aime bien.

[S12 ne comprend pas le mot collection.]

Elisa : une collection c'est quelque chose que tu as beaucoup, c'est PLEIN DE...Tu comprends [à S12] ? Tu collectionnes quelque chose ?

S12 : bateaux.

Elisa : des BATEAUX ? Ah oui des petits ? [elle fait geste et son de la mer].

Exemple 2 : Héloïse : vous allez compléter les phrases en choisissant UN des deux mots (son index et son majeur de sa main droite forment un V et bougent de manière décalée d'avant en arrière).

¹²³ Définition issue du Dictionnaire Larousse.

¹²⁴ P. Eckman et W. Friesen cités dans M.-A. Descamps, *Le langage du corps et la communication corporelle*, op.cit., p.170.

¹²⁵ M.-A. Descamps, *Le langage du corps et la communication corporelle*, op.cit., p.170.

– des spaciaux : par des mouvements avec les mains, ils montrent la taille

Aénor : est-ce que c'est ÉTROIT (geste mains serrés) ou c'est SPACIEUX, il y a de la place ? (geste bras grands ouverts)

– des pointeurs : ils désignent une personne ou un objet

Héloïse montre avec son crayon ce qu'il faut faire sur la fiche.

– des kinétophages : ils miment un sentiment.

Elisa : il est un peu PRÉ-TEN-TIEUX, c'est quoi prétentieux ? (elle marche en imitant une personne qui "crâne" puis bouge son buste, sa tête et ses bras en faisant un petit sourire).

– des bâtons : ils ponctuent le discours

Pour commencer son activité sur l'école, Emilie écrit le mot au tableau, l'entoure et le souligne.

– des idéographes : ils expriment la pensée avec les kinèmes de la tête

Exemple 1 : Emilie hoche la tête ou écarte les sourcils pour exprimer son approbation.

Exemple 2 : Héloïse sourit quand S5 arrive à répéter.

Si Aénor et Elisa communiquent avec toutes sortes d'illustreurs, Emilie utilise surtout des gestes « bâtons » et des idéographes, et Héloïse s'appuie essentiellement sur des pictographes et des idéographes, notamment avec S5 avec qui la communication verbale est compliquée. Ils permettent ainsi d'engager un échange.

En plus des illustreurs, Héloïse et Aénor se servent de régulateurs. « Ils règlent le débit de la parole et les alternances de prise de parole dans une conversation »¹²⁶. Avec des gestes de la main ou des mouvements de tête, elles indiquent qui doit parler. En faisant des cercles verticaux avec les doigts de la main serrés, Aénor encourage S1 notamment à poursuivre et développer. Toutes deux veillent aussi à une articulation claire en jouant sur des intonations et ponctuations, notamment pour orienter la compréhension des stagiaires.

Exemple 1 : Héloïse [à tous]: vous allez compléter les phrases en choisissant UN des deux mots.

Exemple 2 : Aénor [à S1] : ah non ::: je n'aime PAS la chasse.

Elisa aussi accorde une place importante à la dimension prosodique dans son expression : dans les moments d'imitation notamment, elle se sert beaucoup de l'intonation pour donner du sens à ses mots. Chez Emilie, la prosodie s'exprime surtout par des

¹²⁶ *Idem*, p.171.

allongements de syllabes et des pauses après accentuation pour amener les stagiaires à trouver eux-mêmes les mots attendus.

Emilie : Est-ce que vous êtes des enfants ?

S4 : non.

Emilie : Eh non :: c'est pour ça que je suis formatrice parce que vous êtes DES +

S9 : adultes.

Par conséquent les éléments prosodiques complètent la kinésique dans la communication et facilite l'échange avec les stagiaires.

De son côté, Carole fait peu de gestes à l'attention des stagiaires : ce sont principalement des gestes pour ajuster ses vêtements, manipuler son stylo et ses lunettes. Ces gestes s'expliquent aussi par sa distance lointaine. Or « de manière globale on peut dire que les mouvements en distance lointaine sont ceux de l'ennui, de l'impatience ou de l'anxiété. »¹²⁷ Elle semble même parfois gênée par ses mains qu'elle place tantôt sur ses hanches tantôt dans ses poches ou alors les enferme en croisant les bras.

Alors qu'Héloïse porte la main à son oreille pour signifier « écouter », Carole tend son index. La première s'appuie sur un emblème c'est-à-dire un geste « symbolique et codé dont la signification est apprise culturellement. »¹²⁸ Du coup les stagiaires comprennent ce que demande Héloïse, ceux de Carole paraissent plus perplexes, S2 et S4 ont même levé la tête pour regarder en l'air. Pour demander aux stagiaires de ne pas écrire, Carole fait un signe stop avec ses mains, et pour leur demander s'ils comprennent ce qui est écrit au tableau, son geste va-et-vient avec sa main. S2 croit que Carole lui demande d'aller au tableau. Souvent ses gestes conduisent à des malentendus. Ils sont confus et ne peuvent trouver d'appui ni dans la dimension prosodique parce que Carole a une voix monocorde, ni dans son expression faciale très constante.

Carole communique surtout avec des gestes adaptateurs tout comme Justine d'ailleurs. Les gestes adaptateurs sont « des gestes personnels qui ont perdu leur finalité première et sont donc ritualisés. Ils peuvent être à usage personnel ([...] se ronger les ongles...), à l'usage d'autrui [...] ou tournés vers un objet (tripoter nerveusement un stylo [...]) »¹²⁹ Ceux de Carole sont avant tout tournés vers un objet et ceux de Justine à usage personnel ; dans les deux cas, ils ne favorisent pas la communication. D'autant que comme

¹²⁷ *Idem*, p.186.

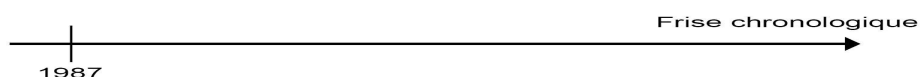
¹²⁸ *Idem*, p.171.

¹²⁹ *Ibid.*

Carole, Justine n'utilise pas du tout de kinétophones ou d'idéographes. Elle ne se sert pas des kinèmes de son visage pour faciliter les échanges, à l'exception des sourires destinés aux deux jeunes garçons turcs. Sa prononciation est altérée par la présence d'un piercing sur la langue et sa voix demeure monocorde.

Toutes les deux, Carole et Justine, vont se servir du dessin pour essayer d'améliorer la compréhension. Dans les deux cas, ce ne sera pas concluant. La ligne chronologique, dessinée par Justine pour expliquer ce qu'est la date de naissance en prenant comme origine sa propre année de naissance, n'aidera pas S3 à pouvoir dire son âge.

Justine : Quel âge as-tu ? (S3 ne répond pas) Quelle est ta date de naissance ? (S3 ne répond pas) Tu es née en 1964, tu as quel âge ? (S3 ne répond pas) Moi je suis née en 1987, j'ai donc 25 ans (Justine dessine une ligne chronologique en la débutant à 1987).

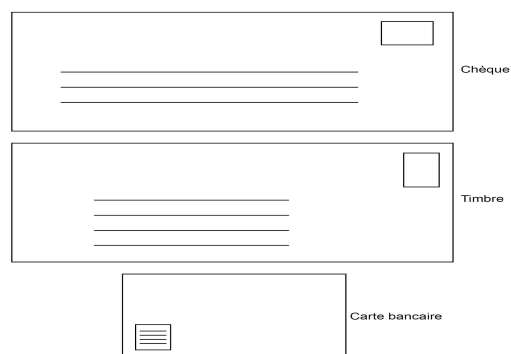


Plus tard elle écrira l'alphabet au tableau afin d'expliquer l'ordre alphabétique :

Justine : qu'est-ce que c'est l'ordre alphabétique ? ça veut dire qu'on classe les départements en lien avec l'alphabet (elle écrit l'alphabet au tableau).

Les stagiaires ne répondent pas davantage à ses questions. De même les dessins de Carole en lien avec l'exercice « à la préfecture, à la poste ou à la banque »¹³⁰ seront trop abstraits pour aider à la compréhension. Nous les avons reproduits :

¹³⁰ Cf. annexe 2.



Ses dessins d'un chèque, d'un timbre et d'une carte bancaire se ressemblent beaucoup. Ils ne sont pas assez précis pour des personnes ne connaissant pas ces mots. Selon B.-M. Barth¹³¹, moins l'apprenant a d'informations et de connaissances, moins il peut faire d'inférences. Pour cette raison, les stagiaires ne manifesteront pas davantage qu'avec les mots de signes de compréhension. Les dessins, comme les gestes, peuvent être des éléments verbaux facilitant la communication s'ils sont suffisamment explicites. Dans les deux cas, la formatrice doit se décentrer pour envisager d'autres modes de fonctionnement que les siens.

De plus nous constatons que la gestualité des formatrices n'est pas la même selon la place qu'elles occupent par rapport au stagiaire et selon leur posture. C'est pourquoi il est essentiel de la mettre en rapport avec la proxémique.

2.3.3. Analyse des éléments proxémiques

Nous allons analyser ce qui relève de la posture et des déplacements ; les deux étant nécessairement liés.

En termes de posture, Carole, Justine, Aénor et Emilie sont tout le temps debout alors qu'Elisa est en grande partie assise et Héloïse souvent accroupie. Leurs positions évoluent en fonction du moment dans l'activité. Au début de l'activité, toutes les formatrices sont debout :

- Carole et Justine sont devant le tableau, pour expliquer le travail à effectuer avec la fiche qu'elles ont distribuée.

¹³¹ B.-M. Barth, *Le savoir en construction, op.cit.*

- Emilie et Elisa sont aussi devant le tableau mais pour écrire le vocabulaire utile à l'activité.
- Héloïse est dans l'espace central formé par la disposition des tables et explique la consigne.
- Aénor est devant le tableau pour rappeler le thème du jeu de rôle.

En cours et fin d'activité, des changements s'opèrent :

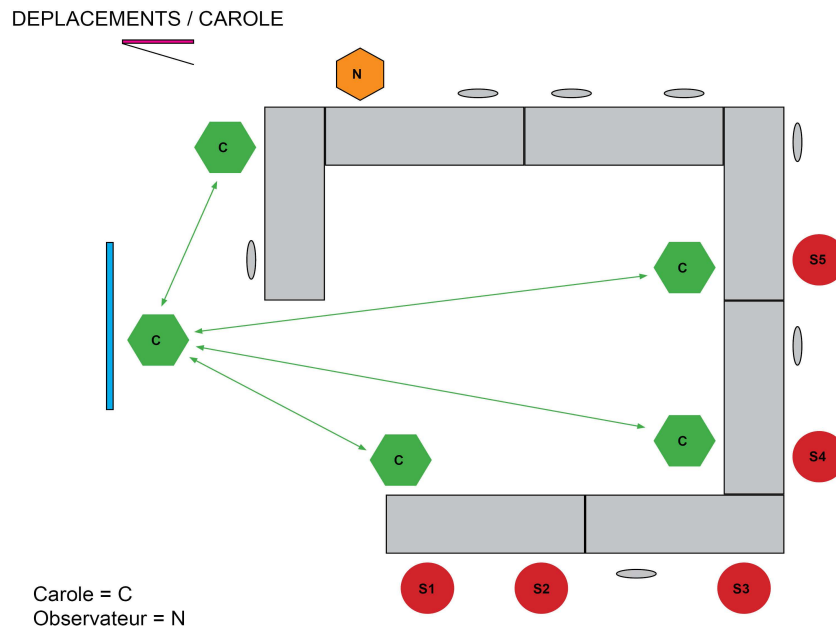


Figure 17 : déplacements dans le groupe de Carole

Carole se déplace du tableau vers les stagiaires. Elle reste en grande partie devant sa chaise et va ponctuellement vers un stagiaire pour résoudre une difficulté. Elle se place, dans ce cas, toujours face à lui et revient se positionner au niveau du tableau.

DEPLACEMENTS / JUSTINE

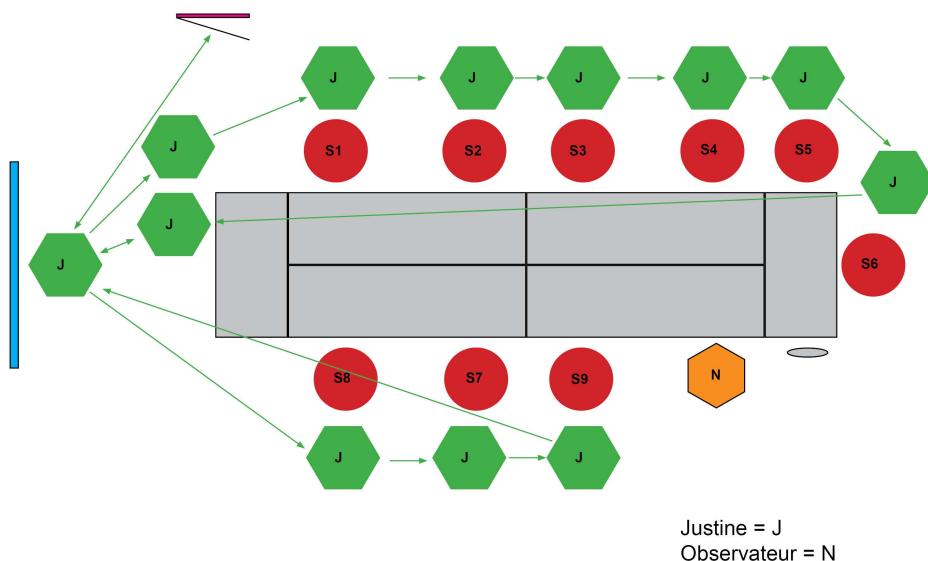


Figure 18 : déplacements dans le groupe de Justine

Justine se déplace essentiellement du tableau à l'extérieur de la salle, pour aller chercher et faire des photocopies. Ses déplacements vers les stagiaires se font pour vérifier leur travail et dans ce cas elle se place tout le temps derrière eux, notamment pour leur apporter une aide. Elle se situe majoritairement au niveau de sa chaise, même si elle ne s'assoit que très rarement.

DEPLACEMENTS / EMILIE

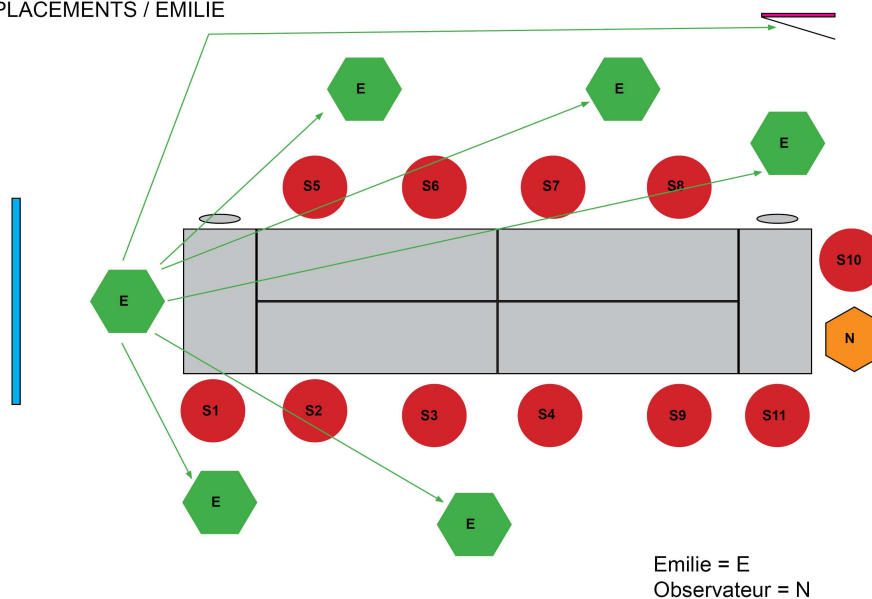


Figure 19 : déplacements dans le groupe d'Emilie

Emilie bouge devant le tableau et se déplace à côté des stagiaires. Elle se tourne toujours face à l'apprenant qui parle. Elle reste principalement devant le tableau, face à l'ensemble des stagiaires.

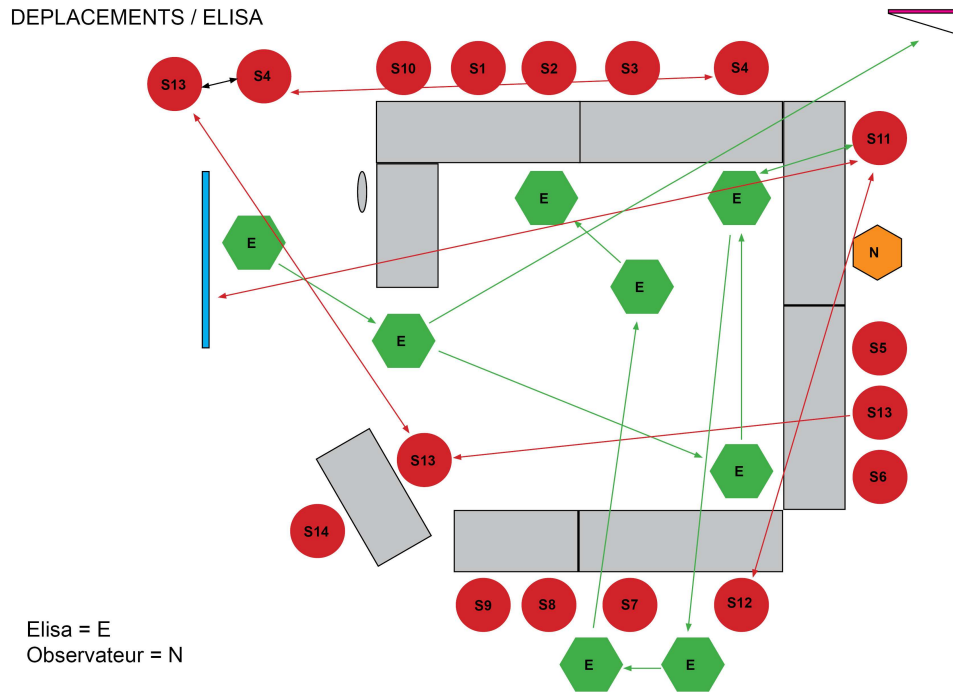


Figure 20 : déplacements dans le groupe d'Elisa

Elisa se déplace énormément avec sa chaise. Elle s'assoit aux côtés des stagiaires de sorte qu'elle se confond avec eux. Elle se met entre eux ou face à eux, de manière plus ou moins proche, en fonction des stagiaires. Pendant l'exercice écrit, elle va voir le travail de chacun d'eux et s'assoit à leur côté, lorsqu'ils ont besoin d'une explication.

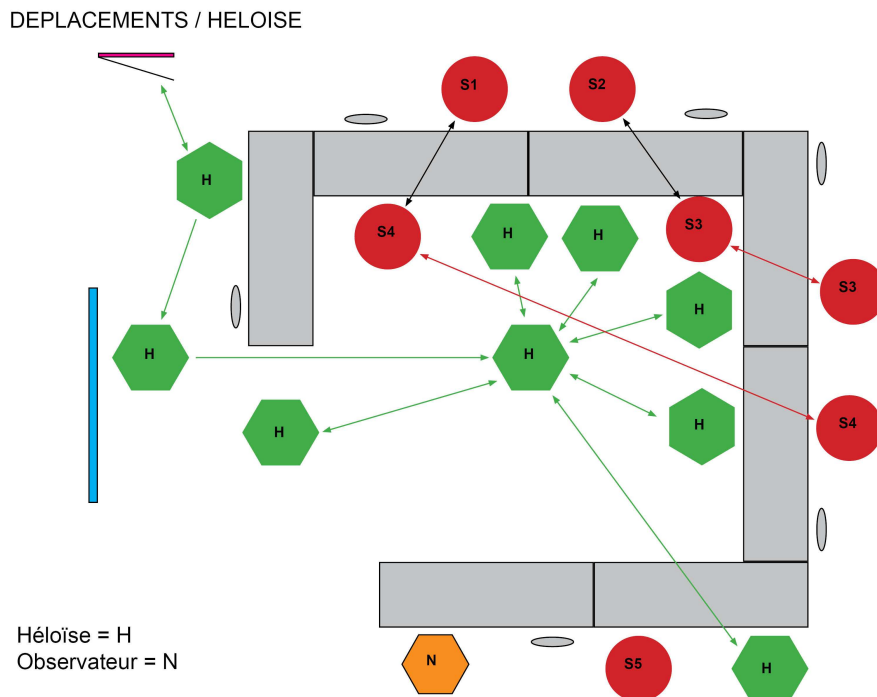


Figure 21 : déplacements dans le groupe d'Héloïse

Héloïse se situe à côté de sa chaise pendant les jeux de rôles des stagiaires. Durant les autres activités, elle reste au centre de sorte à être équidistante par rapport à tous les stagiaires. Puis elle s'approche successivement face à S1, S2, S3 et S4 devant lesquelles elle s'agenouille systématiquement. Pour parler à S5, elle s'assoit à côté d'elle.

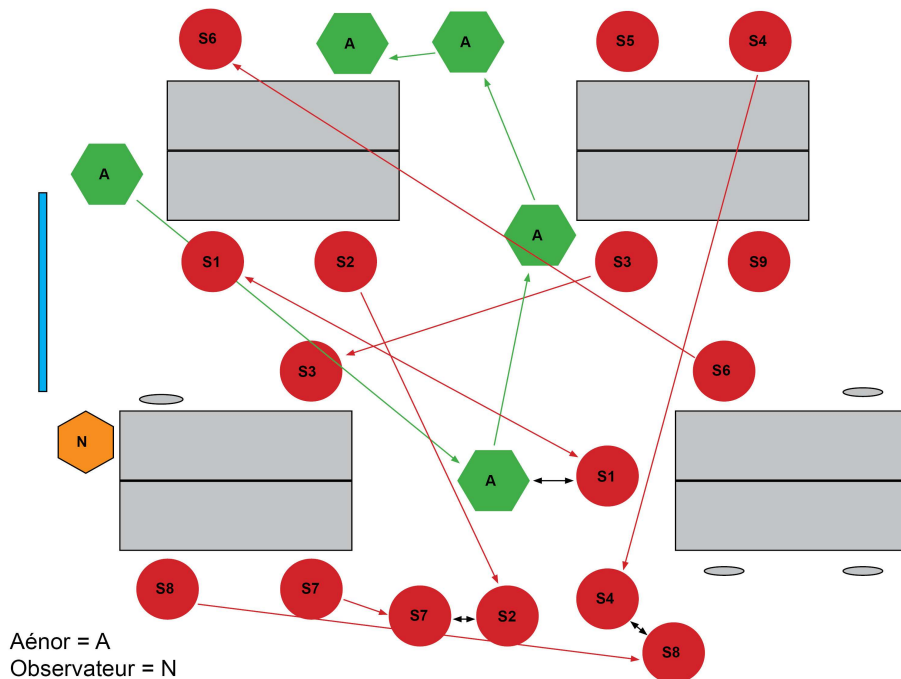


Figure 22 : déplacements dans le groupe d'Aénor

Aénor est d'abord debout face à S1, avec qui elle forme un binôme pour un jeu de rôle. Pendant le passage des autres binômes, elle s'éloigne en étant toujours tournée face à eux. Elle se rapproche des autres sous groupes et change de place à chaque nouveau binôme en action. Pendant l'exercice écrit, elle va voir chaque groupe pour vérifier leur travail en se positionnant à côté des stagiaires.

En ce qui concerne la posture des formatrices, nous notons qu'Elisa et Héroïse ont le souci d'installer des rapports égalitaires. Elisa se mêle au groupe, en prenant la même position que les stagiaires, si bien qu'une personne extérieure entrant dans la salle pourrait la confondre avec l'un d'eux. Héroïse se met systématiquement à leur hauteur quand elle s'adresse à l'un d'eux individuellement. C'est l'une de ses préoccupations dont elle fait part dans l'entretien. Les autres formatrices, majoritairement debout, ne semblent pas s'inquiéter pour leur position si bien que Justine peut même, à certains moments, s'appuyer sur la table à côté du stagiaire, laissant ainsi entrevoir son décolleté.

En ce qui concerne les rapports interindividuels avec les stagiaires, nous avons analysé les distances interpersonnelles mises en place par les formatrices à partir de la proxémique de E. T. Hall. Nous rappelons les quatre distances qu'il définit :

- Zone intime : de 15 à 45 cm ;
- Zone personnelle : de 45 cm à 1,20m ;

- Zone sociale : de 1,20 à 3,60m ;
- Zone publique : supérieure à 3,60m.

Concrètement la plupart des formatrices alternent entre la zone sociale et la zone personnelle : c'est le cas pour Aénor, Carole, Emilie et Justine. Pour favoriser la compréhension ou répondre à une question, Carole et Justine se rapprochent. Justine entre alors dans la zone intime mais elle se positionne toujours derrière le stagiaire. Du coup celui-ci ne peut jamais lire sur ses lèvres. Or « on comprend mieux quelqu'un qui parle lorsqu'on le voit que lorsqu'il est caché. »¹³² Carole quant à elle maintient toujours une certaine distance et ne dépasse pas la zone personnelle. C'est aussi le cas pour Emilie mais pour une autre raison : elle n'est pas dans une approche de travail individuel. Tout en se rapprochant d'un stagiaire, elle maintient le contact avec les autres.

Héloïse et Elisa alternent entre la zone personnelle et la zone intime. Pour Héloïse, l'entrée dans la zone intime est ponctuelle et répond à une demande individuelle en ce qui concerne S1, S2, S3 et S4. Par contre avec S5 qui vient d'intégrer le groupe et qui ne parle pas du tout la langue française, Héloïse est majoritairement en zone intime quand elle s'adresse à elle. Pour Elisa, la sphère intime est celle dans laquelle elle se situe le plus, tout en privilégiant toujours le collectif. D'ailleurs elle est toujours située dans le groupe, mêlée à eux, en ayant vue sur chacun.

Les changements de zone sont liés à des réactions de rapprochement ou de distance en fonction des besoins de la situation didactique. De manière générale, les formatrices se rapprochent lorsqu'il est question d'expliquer quelque chose particulièrement à un stagiaire et reprennent de la distance pour s'adresser à tous.

En conséquence « nous communiquons toujours et sans cesse. [...] La preuve c'est que lorsqu'on ne veut plus communiquer, il faut encore communiquer que l'on ne veut plus communiquer. »¹³³ Dans une situation d'enseignement-apprentissage, ce que l'enseignant-formateur communique a inévitablement des conséquences sur les apprenants.

¹³² M.-A. Descamps, *Le langage du corps et la communication corporelle*, op.cit., p.170.

¹³³ *Idem*, p.117.

2.3.4. Conséquences des éléments kinésiques et proxémiques sur les apprenants

Les éléments kinésiques et proxémiques mis en place, consciemment ou non par les formatrices, ont des effets d'une part sur les apprenants et d'autre part sur la gestion du groupe.

Dans les groupes de Carole et Justine, les stagiaires ne se déplacent pas, si ce n'est pour aller répondre au tableau après y avoir été invités, et ne se rapprochent pas les uns des autres pour travailler. Ils réalisent toutes les tâches toujours individuellement et les rapports que les formatrices entretiennent avec chacun d'eux, maintiennent les relations unitaires ; aussi aucune dynamique de groupe n'est instaurée.

Dans les groupes d'Aénor et Héloïse, les stagiaires se déplacent lorsqu'ils prennent la parole. Plus exactement dans le groupe d'Aénor, le binôme se lève et parle face aux autres. Dans le groupe d'Héloïse, l'un des deux interactants du jeu de rôle va se positionner face à l'autre qui reste assis sur sa chaise. Par contre chez les deux formatrices, en situation de travail écrit, les stagiaires travaillent en sous groupes, prédéfinis par les formatrices. Les échanges et les entraides se font en intra groupe.

Dans le groupe d'Elisa, les stagiaires échangent entre eux et se déplacent comme ils le souhaitent pour aller s'entraider. Ils peuvent aussi se réunir selon leur choix pour travailler ensemble mais de toute manière, chacun participe à l'échange collectif. Si un stagiaire est isolé, Elisa fait en sorte qu'il se retrouve proche d'un autre. Dans cet objectif, elle rapproche la table de S14 et demande à S13 si elle veut bien s'installer face à la stagiaire. C'est ensemble que le groupe fonctionne.

Dans le groupe d'Emilie, les stagiaires ne se déplacent pas. Cependant ils peuvent communiquer entre eux et s'entraider s'ils le souhaitent. Chacun participe à l'avancée du groupe.

2.4. Synthèse sur la communication verbale et non verbale

Au regard des zones d'interaction et de déplacements mais aussi des conséquences de la kinésique et de la proxémique sur les situations, nous en déduisons que :

- Les placements influent sur la production et les échanges :

- les stagiaires en zone personnelle et/ou en zone intime communiquent davantage entre eux. Cette communication est d'autant plus élevée s'ils sont assis côte à côte ou en biais, les uns par rapport aux autres.
- Plus les formatrices restent en zones intime et personnelle, plus les interactions sont nombreuses.
- Les zones intimes favorisent une communication verbale et non verbale adaptée si la formatrice ne se trouve pas derrière l'apprenant. Les gestes illustrateurs tels que les idéographes permettent l'expression du visage. *A contrario* les gestes de Carole et Justine, en distance lointaine par rapport aux stagiaires, sont le signe de l'ennui et/ou de l'anxiété.
- La disposition des tables est à prendre en compte avec les déplacements des apprenants et de la formatrice :
 - La disposition des tables proposée par Elisa, proche d'un rectangle avec des ouvertures est symbolique à la fois de rapports égalitaires mais aussi de la possibilité de se déplacer. Ainsi Elisa n'a pas installé de territoire personnel comme ont pu le faire les autres formatrices. La mise en place d'une zone intime est favorable aux situations de collaboration entre tous, apprenants et formatrice.
 - La disposition des tables dans les groupes d'Héloïse et de Carole sont identiques. Pourtant les conséquences en termes de communication et de démarches d'enseignement sont différentes. Héloïse est beaucoup plus proche physiquement des apprenants que ne l'est Carole. Sa gestualité est également davantage développée. Les stagiaires du groupe d'Héloïse travaillent par deux, ceux de Carole travaillent seuls. Cela a aussi des effets sur les échanges produits.
 - La disposition des tables dans les groupes d'Emilie et de Justine est de même configuration. Pourtant là encore, les conséquences au niveau de la communication et des pratiques d'enseignement sont divergentes. Emilie a un langage non verbal beaucoup plus développé que celui de Justine. Sa posture est plus droite, ses déplacements s'orientent en lien avec les échanges communicatifs et sa prononciation est plus soutenue. Les stagiaires du groupe de Justine sont passifs, ceux d'Emilie actifs.
- Plus les déplacements de la formatrice dans la salle sont nombreux, plus les interactions sont élevées.

En conséquence nous pouvons dire que les manières d'occuper l'espace par son corps, ses gestes et sa voix ont des influences sur la prise de paroles, les interactions

verbales et donc sur une démarche active des apprenants. Selon C. Puren, en didactique des langues-cultures, il est fondamental de préserver la « collectivité apprenante » car c'est elle « qui assure le maintien dans la durée des motivations individuelles à l'apprentissage »¹³⁴. C'est aussi celle qui va permettre de construire une culture commune, ou du moins élaborée en commun.

2.5. Analyse du répertoire didactique

Dans le cadre de l'analyse méthodologique, nous allons maintenant nous intéresser aux ressources que les formatrices utilisent ainsi qu'à leurs modes explicatifs.

2.5.1. Regard sur les ressources des formatrices

Tous les documents utilisés par les formatrices, à l'exception des photos de logements atypiques, se trouvent en annexe. Ce sont principalement des extraits de manuels photocopiés. Seule Emilie a composé un dossier sur le thème qu'elle veut aborder en regroupant une partie iconographique, une partie administrative et une partie exercice où l'on note une certaine progression. Ce n'est donc pas à proprement dit une création d'outils mais au moins une réadaptation et un arrangement personnel.

Sans entrer dans une analyse des outils didactiques qui n'est pas notre objet, quelques remarques nous paraissent utiles pour la suite de notre développement.

Tout d'abord en termes de valeurs et de représentations de la France : certains documents de Justine et d'Héloïse donnent à voir, de manière différente, une image de la France. Justine aborde le pays par une entrée géographique. Les stagiaires ont un exercice proche de ce que pourraient faire des collégiens français. Au-delà des difficultés linguistiques et extra linguistiques d'un tel document pour un groupe de niveau débutant, il est légitime de s'interroger sur l'opportunité de donner un tel travail lorsqu'il est désormais question de former un acteur social¹³⁵. Les éléments recueillis par l'observation (et dans les discours) ne nous permettent pas de conclure quant à l'utilisation d'une approche de nature

¹³⁴ C. Puren, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, op.cit., p.135.

¹³⁵ Nous faisons bien entendu référence au Cadre européen qui est l'outil de référence pour la didactique du FLE depuis 2005. La perspective privilégiée est actionnelle « en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches », Cf. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, éd. Didier, 2001, p.15.

actionnelle. Cependant ce document sur la géographie française et la manière avec laquelle il est abordé prouvent que l'apprenant est surtout considéré comme un élève.

L'entrée qu'Héloïse a choisie avec son document se rattache surtout aux valeurs et indirectement à la place de la femme. Nous avons ajouté un document¹³⁶ qu'elle n'a pas eu le temps de traiter, mais qui devait l'être dans l'après-midi de l'observation. Ce document s'associe au premier pour accentuer l'implication des hommes dans les tâches ménagères pendant que les femmes sont vraisemblablement au travail. Derrière le caractère ethnocentrique de ces documents, insistant sur l'évolution des rôles de genres (représentation de l'homme moderne dans la société française), nous pouvons aussi lire une volonté d'insister sur les droits de la femme. Les propos de Carole sur ce sujet l'attestent :

Carole : [elle parle des journées formation civique et vivre en France] toute l'histoire de France, les principes, la République, etc., sur une journée, [rire] voilà. Le droit des femmes, et surtout là, il y en a un gros paquet donc bon c'est intéressant de voir.

N : ça s'appelle le droit des femmes ?

Carole : oui il y a toute une partie sur le droit des femmes.

N : vous l'expliquez comment ?

Carole : parce qu'à mon avis, dans d'autres pays ça doit pas être, enfin c'est pas ça quoi.

Ces deux documents, auxquels nous pourrions ajouter ceux qu'Héloïse utilise, sont la manifestation des représentations de ce qu'est « la famille française », sans doute sublimée ou fantasmée.

De plus, pour Héloïse comme pour Justine, nous nous interrogeons sur la pertinence de certains documents au regard de la composition de leur groupe. Par exemple, Justine donne à travailler sur une fiche de renseignements en vue d'inscrire son enfant à l'école. Or dans son groupe, seule une personne a une jeune enfant. Aussi les autres ne comprennent pas pourquoi ils doivent faire cet exercice, notamment S4 qui interroge Justine :

S4 : moi enfants très grands.

Justine : c'est pas grave, essaie de te rappeler quand ta fille était petite.

Il va de soi que cette réponse peut difficilement déclencher la motivation de l'apprenant et du coup son investissement pour l'exercice en question. On ne donne pas à

¹³⁶ Document « Décrire les lieux. Regardez les deux dessins », cf. annexe 8.

boire à un cheval qui n'a pas soif, disait C. Freinet¹³⁷. Autrement dit, il est fondamental de donner du sens au savoir. La réponse apportée par Justine sur cette demande de sens ne peut être recevable pour la stagiaire.

Même si la notion de sens traverse inévitablement toutes les situations proposées aux apprenants, elle est encore plus forte en ce qui concerne les documents authentiques. En effet ceux-ci, encore plus que les documents didactisés, doivent répondre à un besoin de l'apprenant. Les adultes migrants sont des apprenants obligés, pour ne pas dire contraints, alors la question de la motivation doit véritablement être prise en compte.

Le choix du document est aussi révélateur d'une manière de procéder et d'une conception de l'apprentissage. Si nous revenons sur le cas de Justine, concernant par exemple les documents¹³⁸ qui lui servent à travailler l'alphabétisation, ils montrent par leur caractère infantilisant que Justine occulte le fait que ses apprenants sont des adultes. De plus, en termes de conception d'apprentissage, ils témoignent d'une entrée dans le processus d'alphabétisation par les lettres. C'est aussi l'entrée que choisit Héloïse avec S5 : un travail sur les lettres de l'alphabet. Or nous avons soulevé, à l'instar d'H. Adami, que ce processus doit débuter par l'interaction orale, pour ensuite aborder les lettres et leur composition. La lettre, tout comme le lien entre l'oral et l'écrit, sont des éléments abstraits. Comme les adultes non alphabétisés n'ont pas de « conscience phonémique »¹³⁹, ils ne peuvent, de ce fait, avoir accès au code grapho-phonologique. D'ailleurs Héloïse propose beaucoup de documents¹⁴⁰ dont l'objectif est de « remettre en ordre ». Or ce type d'exercice repose sur une démarche déductive laquelle dépend d'une logique liée étroitement à l'habitus littératien¹⁴¹.

Nous pouvons faire une remarque aussi en termes de support : Carole semble vouloir aborder le thème de la communication au travers des nouvelles technologies. Nous constatons qu'à côté de la salle de formation, se trouve une salle avec une quinzaine

¹³⁷ Cf. C. Freinet, *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978.

¹³⁸ Cf. annexe 7. Ce sont des documents issus du site « les coccinelles », destinés à l'apprentissage de la lecture pour les enfants de cycle 2. Justine nous les a donnés dans le but de nous montrer ce qu'elle avait l'habitude de faire pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

¹³⁹ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, *op.cit.*, p.82.

¹⁴⁰ Cf. annexes 4 et 8.

¹⁴¹ Cf. J.-M. Privat, « Un habitus littératien ? », *op.cit.* Nous en reparlerons dans la partie 2.6.3.1 de ce chapitre.

d'ordinateurs que les formatrices peuvent utiliser à leur guise. Cependant Carole ne l'utilise pas, même pour le dernier exercice qui termine son activité¹⁴².

Les documents d'Aénor, d'Emilie et d'Elisa sont surtout des bases pour la communication ; ils ne sont pas des fins en soi mais bien des supports à l'apprentissage au centre d'une structuration construite. Nous avons relevé précédemment que les activités d'Héloïse témoignaient d'une structuration aléatoire et celles proposées par Justine et Carole étaient, avant tout, un enchaînement d'exercices. Ce travail de sélection amène à se questionner, certes sur les contenus retenus mais aussi sur les savoirs qui ont été, bien souvent inconsciemment, écartés ; ce sont les zones d'ombre dont parle M. Rispaïl¹⁴³. Cette opération de sélection et aussi d'adaptation est au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage.

De ce fait, nous allons étudier, à présent, la transformation du discours élaborée par les formatrices.

2.5.2. Analyse des modes explicatifs

2.5.2.1. Utilisation du langage

La langue est amenée à se modifier : « d'un côté transformation souvent lente et progressive du savoir langagier des apprenants, et de l'autre la modification de la langue de l'enseignant lui-même qui adapte son discours à celui de l'auditoire. »¹⁴⁴ Du côté des formatrices, nous nous sommes intéressés aux traits de didacticité et aux adaptations du discours.

Les traits de didacticité sont très présents dans les discours d'Emilie et d'Elisa, même s'ils ne s'expriment pas de la même manière. Chez Emilie, les demandes de dire ou de faire, les demandes de preuves de compréhension, les encouragements à approfondir le sens ainsi que l'évaluation des productions priment dans les interactions :

Emilie : je vous ai noté au tableau « L'ÉCOLE », vous allez me faire une liste de mots auxquels ça vous fait penser. Peut-être ça vous fait penser à ENFANT ? À PROFESSEUR ? À FRANÇAIS ?

¹⁴² Les premiers exercices (n°6 et n°7) ont pour objectif de préparer l'apprenant à l'écriture d'un courriel et le n°9 termine l'activité d'après Carole, cf. annexe 2.

¹⁴³ M. Rispaïl, « Etudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes », *op.cit.*, p.168.

¹⁴⁴ F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », *op.cit.*, p.330.

[S1 hoche la tête].

Emilie : voilà, une dizaine de mots. Je reviens tout de suite. [Elle sort et revient cinq minutes plus tard].

A S5 : qu'est-ce que vous avez trouvé ?

S5 : les enfants, la classe, le sac, les livres.

Emilie : ah oui :: c'est bien !

[...]

Emilie : qu'est-ce qu'on appelle DEVOIR ?

S9 : les exercices.

Emilie : OUI, à la maison. Est-ce qu'on a oublié quelque chose ?

S9 : les ateliers.

Emilie : qu'est-ce que c'est les ateliers ?

S9 : des activités.

Emilie : et c'est quand ?

S9 : après les cours, c'est la mairie qui propose.

S3 : pôle emploi donne atelier CV

Emilie : alors qu'est-ce que c'est un atelier ?

S3 : on travaille sur quelque chose tous ensemble.

Emilie : OUI ! On se réunit et on travaille sur un thème et on réalise quelque chose.

Nous avons volontairement cité un long extrait car il nous paraît riche pour notre analyse. D'une part par rapport aux traits de didacticité :

- Demandes de dire ou de faire : « *vous allez me faire une liste* » ;
- Demandes de preuves de compréhension : « *qu'est-ce qu'on appelle devoir ?* » ;
- Evaluation des productions : « *ah oui, c'est bien!* » ;
- Encouragement à approfondir le sens : « *et c'est quand ?* ».

D'autre part, cet extrait montre les adaptations du discours de la formatrice avec des simplifications et des reformulations paraphrasiques « *On se réunit et on travaille sur un thème et on réalise quelque chose* ». Ces reformulations permettent autant de résoudre un

problème de compréhension qu'un problème d'organisation de la communication, ou plus généralement pour prévenir un obstacle¹⁴⁵.

De manière générale du côté de l'enseignant, il y a « manipulation »¹⁴⁶ du langage dans le but d'enseigner. Se mettent alors en place « des stratégies de simplification, de clarification du sens, d'encouragement à prendre la parole, de renforcement de ce qui est en voie d'être acquis. »¹⁴⁷ Du côté de l'apprenant, il y a aussi une simplification dans la mesure où il répond, dans la langue à apprendre, de manière constructiviste ou socio-constructiviste. En somme l'enseignant questionne et encourage alors que l'apprenant répond et précise.

Chez Elisa, ce sont essentiellement les rappels à des notions vues antérieurement, les demandes de preuves de compréhension, les encouragements à approfondir le sens ainsi que l'évaluation des productions qui se retrouvent dans les échanges :

Elisa : DIVORCÉ, tout le monde comprend ? Quelqu'un est divorcé ?

S8 : ça veut dire t'as femme avant, après fini.

S11 : Ah, plus femme ?!

S8 : c'est séparé.

Elisa : c'est ça. SOCIABLE, vous comprenez SOCIABLE ? Ce matin on a vu timide. SOCIABLE c'est le contraire de timide.

S8 : elle a pas compris pôle emploi, assistante sociale.

Elisa : qu'est-ce que tu parles de pôle emploi ? SOCIABLE pas SOCIAL !

S8 : ah social.

En plus de montrer la participation des stagiaires à la construction de la réponse, ce passage indique qu'Elisa cherche toujours à savoir si tous comprennent la signification des mots. Au travers des formules qu'elle utilise, Elisa témoigne de sa constante attention envers l'ensemble du groupe. Cette prise en compte se manifeste aussi par l'intérêt qu'elle porte à ses stagiaires en essayant, chaque fois que c'est opportun, de faire des liens avec eux. Par exemple, en rapport avec le vocabulaire de la fiche et des interactions que celle-ci suscite, Elisa demande à S8 s'il collectionne lui-même quelque chose et à S11 s'il aime les discothèques. De plus elle met en place, comme peut le faire aussi Emilie, des stratégies

¹⁴⁵ Cf. E. Rosen, « Quand mise en fiction rime avec fictionnalisation... ou comment aborder la compétence pragmatique définie dans le *Cadre européen commun de référence* sous un angle inédit », dans *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, sous la dir de N. Auger, F. Dervin, E. Suomela-Salmi, Paris, L'Harmattan, 2009.

¹⁴⁶ F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », *op.cit.*, p.331.

¹⁴⁷ *Ibid.*

d'accentuation. Elle adapte aussi son discours en alternant la reformulation et la simplification syntaxique, tout en illustrant ses propos avec un langage non verbal riche.

Par contre le discours de Justine n'est pas marqué par des réels traits de didacticité, si ce ne sont des demandes de preuves de compréhension. Elle n'encourage pas les apprenants à parler, alors soit la question reste sans réponse, soit c'est elle qui répond.

Justine : Et les départements vous comprenez?

S : ++.

Justine : Et Limoges, c'est dans quel département ?

S : ++.

Justine : Est-ce qu'on est en Corrèze ?

S : ++.

Justine : Non, on est en Haute-Vienne. Et la région, c'est quoi ?

S : ++.

Justine : Le limousin, c'est notre région.

Comme les stagiaires n'ont pas participé à la construction de la connaissance, ils n'ont pas compris les définitions. Cela est visible dès la phase d'exercisation où ils n'arrivent pas à répondre. Pensant les aider, Justine leur dit que toutes les informations se trouvent dans le descriptif sur le recto de la fiche *La géographie- les nationalités*¹⁴⁸. Aussi, pour répondre, les stagiaires piochent dans le texte descriptif. Prenons l'exemple de la phrase 5 de l'exercice 3¹⁴⁹ : il s'agit de terminer la phrase « le Rhône est un ... ». S1 répond Meuse puis Loire issue de la phrase « Elle a six fleuves : la Seine, le Rhône, la Loire, la Garonne, le Rhin, la Meuse. » C'est donc les éléments du contexte puis le hasard qui ont guidé sa réponse, car S1 n'a pas compris le terme « fleuve ». Il en sera ainsi pour toutes les phrases et notamment pour celle où il est question de la frontière, terme qui avait posé des problèmes. Justine avait essayé d'expliquer à plusieurs reprises mais en le définissant toujours à partir du mot « limite ». Elle retente une explication pour S3 :

Justine [à S3] : est-ce que tu comprends ? La frontière, c'est la limite. Tu comprends ?

S3 [elle marmonne] : non.

Justine [met ses deux index côte à côte] : c'est la limite. Tu comprends toujours pas ?

¹⁴⁸ Cf. annexe 3.

¹⁴⁹ Cf. exercice 3- Complétez les phrases. Phrase 5 : « Le Rhône est un... » Au recto de la feuille, intitulée la France, se trouve un descriptif géographique du pays, notamment concernant le nom des fleuves. Une des phrases écrites est la suivante : Elle [la France] a six fleuves : la Seine, le Rhône, la Loire, la Garonne, le Rhin, la Meuse.

[Avec son feutre, elle montre les frontières sur la carte de la feuille A4 polycopiée]. Non tu comprends pas ? Bon je vais te trouver autre chose à faire.

Cet exemple nous semble intéressant sur plusieurs points : Justine n'utilise pas la reformulation qui pourtant, nous l'avons vu, est un moyen pour faciliter la compréhension. Mais même son langage non verbal n'aide pas à rendre les mots plus clairs parce qu'il est approximatif et implicite. Il y a au mur des grandes cartes de la France et du monde qui auraient pu permettre de montrer plus en détails les frontières que ne peut le faire une carte à l'échelle réduite. Justine ne parvient ni à modifier son discours ni à dépasser les obstacles.

De manière générale, elle utilise très peu la reformulation et les rares fois où elle le fait, ce n'est pas en vue d'une simplification. Elle demande à S3 de se présenter :

Justine : Quel âge as-tu ?

S3 : ++.

Justine : Quelle est ta date de naissance ?

S3 : ++.

Justine : Depuis combien d'années es-tu née ?

S3 : ++.

Face au silence et à l'incompréhension de S3, Justine va prendre l'exemple d'elle-même :

Justine : Tu es née en 1964, alors tu as quel âge ?

S3 : ++.

Justine : Moi je suis née en 1987, j'ai donc 25 ans.

Parallèlement elle dessine une ligne chronologique qui démarre à 1987. Les stagiaires restent perplexes et S3 silencieuse. Cet exemple déjà analysé montre que Justine, au-delà de ne pas encourager la prise de parole, ne parvient pas à clarifier le sens. Elle est donc en difficultés face à la transformation de la langue. S'appuyant sur la thèse d'Y. Chevallard¹⁵⁰, P. Perrenoud qualifie cette transformation de « transposition¹⁵¹ pragmatique ». Alors que « la transposition didactique porte sur les savoirs à enseigner »¹⁵², la transposition

¹⁵⁰ Cf. Y. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991 (2e édition revue et augmentée, 1ère édition 1985).

¹⁵¹ P. Perrenoud attache de l'importance au terme transposition qui relie le mieux les notions d'invariance et de transformation.

¹⁵² P. Perrenoud, « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? », disponible sur

pragmatique « opère sur les savoirs pour enseigner. » Si ces savoirs font défaut, l'enseignant-formateur est en difficulté pour élaborer les actions pédagogiques et didactiques.

Les traits de didacticité de Carole se limitent essentiellement aux demandes de faire : « *Vous allez écouter le dialogue et noter les numéros de téléphone* ». La suite sera la correction où les stagiaires seront interrogés chacun leur tour. Puis un nouvel exercice : « *vous allez me dire votre numéro de téléphone* », S1, S3 et S4 refusent. Carole reformule sa demande : « *si vous ne voulez pas donner votre numéro, vous imaginez n'importe quoi, enfin :: un numéro de téléphone français* ». Elle peut de manière très exceptionnelle reformuler en vue de simplifier :

Carole : à qui est-il adressé ?

S : +.

Carole : qu'est-ce que ça veut dire ça ?

S : +.

Carole : C'est pour qui le message ?

Cette reformulation issue d'une absence d'interaction avec les stagiaires aboutit à une tournure familière. Le dernier exercice mènera à nouveau à la prédominance de la demande de faire : « *vous allez remplir le tableau.* » Au moment de la correction elle demandera quelques justifications pour vérifier la compréhension : « *qu'est-ce que ça veut dire ça RDV carte identité ?* »¹⁵³ C'est elle qui, dans la plupart des cas, apportera les réponses sans demander aux stagiaires d'approfondir ni même s'ils ont vraiment compris.

Aénor, quant à elle, va surtout utiliser un mode directif : elle dirige l'activité à partir d'un pré-découpage. Ses manières d'encourager la parole ou ses demandes de dire s'expriment avec un ton impératif « *alors aidez S1, qu'est-ce qu'il peut faire pour me convaincre d'aller dans les Alpes ?* » ou encore « *on va faire un petit exercice un peu plus facile. Maintenant il faut réserver.* » Plus que l'encouragement à approfondir, c'est avant tout l'encouragement à parler qui domine.

Aénor : qu'est-ce qu'il peut DIRE alors pour me convaincre ?

S4 : peut-être il y a salle de sport ou piscine ?

Aénor : oui mais j'ai pas envie. Alors :: quoi d'autres ?

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_12.html, consulté le 30 avril 2013.

¹⁵³ Par rapport à l'objet du courriel dans l'exercice 9, cf. annexe 2.

Elle cherche à ce que les stagiaires parlent, mais reste seule juge de ce qu'elle félicite. En fait cela dépend des propositions qu'ils font. Pourtant ils sont dans un jeu de rôle où la consigne est de convaincre l'autre. Mais il semblerait que ce ne soit pas tant la maîtrise de la langue, tant au niveau lexical que syntaxique, qui soit en jeu que la qualité des arguments proposés ; toute qualité étant par nature subjective.

Elle reformule peu ses propres phrases mais plus celles des stagiaires en vue de les rendre « correctes ». Dans ces cas, elle a tendance à reprendre dans un registre plus soutenu, tout au moins plus en lien avec la norme écrite, les mots des stagiaires. Bien loin des reformulations paraphrasiques dont parle F. Cicurel, il s'agit plus exactement de reformulations « perfectionnées ».

Quant à Héroïse, son discours donne à entendre aussi des traits de didacticité : des demandes de faire « *vous allez compléter les phrases en choisissant un des deux mots* » et des demandes pour vérifier, non pas la compréhension, mais plutôt l'erreur « *qu'est-ce que ça veut dire ça, je suis MATIN de le revoir ?* ». Plus précisément, concernant l'exercice à trous¹⁵⁴, chaque stagiaire qui s'est trompé dans le choix du mot est interrogé sur la signification de sa phrase. Aussi elle demandera successivement « *qu'est-ce que ça veut dire ça* » suivi du mot « incorrect » dans la phrase. Cette entrée ne peut ni conduire le stagiaire à prendre conscience de son erreur ni l'encourager à l'analyser mais aurait même l'effet inverse en le poussant à justifier sa réponse. C'est le cas dans l'exemple ci-dessous avec S3 et S4¹⁵⁵ :

Héroïse : qu'est-ce que ça veut dire ça « je MERCI un gâteau » ?

S3 et S4 : faut dire merci pour le gâteau.

Elle utilise aussi la reformulation, à la fois pour vérifier et compléter ce que les stagiaires disent :

Héroïse : qui va leur rendre visite ?

S2 : le père et la mère.

Héroïse : le père et la mère ? Vous êtes sûr ?

S4 : le cousin.

Héroïse : oui :: c'est le cousin d'Afrique. Et qu'est qu'il VEND ?

S2 : des trucs africains.

¹⁵⁴ Cf. annexe 4.

¹⁵⁵ Les stagiaires ont fait l'exercice par deux : S1 a travaillé avec S2, S3 a travaillé avec S4.

Héloïse : peut-être de l'artisanat, on sait pas bien, des objets africains.

Et aussi des reformulations pour aider les stagiaires :

Héloïse : quel temps fait-il ce jour-là ?

S : ++.

Héloïse : est-ce qu'il fait beau?

[S2, S3 et S4 regardent par la fenêtre et disent le temps qu'il fait au moment du cours].

Héloïse : ATTENTION quel temps il fait dans cette situation ?

S2 : beaucoup de vène.

Héloïse : qu'est-ce que c'est le vène? Non c'est le vent, allez on va s'arrêter là.

En plus de montrer que cette reformulation n'a pas aidé les stagiaires, elle les a même conduits à un malentendu. Le savoir est structuré, évolutif, culturel, affectif et aussi contextualisé¹⁵⁶, la preuve en est : Héloïse termine sur une demande de justification encore une fois qui ne tend pas à vérifier la compréhension mais à montrer l'erreur. Sans mettre l'apprenant dans une posture métacognitive, cette demande de justification reste vaine, comme les précédentes. L'activité cesse avec une formulation qui coupe court sans aucun récapitulatif ni transition avec l'activité qui suit, à savoir l'écoute d'un dialogue.

Enseigner suppose donc une transformation du langage. Cette transformation, qu'elle soit une adaptation ou une transposition, est très liée au rapport au savoir.

2.5.2.2. Explication et rapport au savoir

Le rapport au savoir renvoie nécessairement au rapport à l'apprendre et si on veut aller plus loin en nous référant à B. Charlot¹⁵⁷, il permet d'établir à la fois un rapport au monde, à soi-même et à l'Autre. L'analyse des différentes explications données par les formatrices en vue de « faire apprendre » témoignent du rapport qu'elles entretiennent avec le savoir.

Justine et Carole ont tendance à croire que l'apprenant va de lui-même extraire les connaissances à garder. Aussi elles restent dans l'abstraction ou l'implicite. Nous l'avons vu avec les dessins de Carole mais c'est aussi le cas avec les mots qu'elle utilise dans ses définitions. Pour exemple, voici sa définition du mot « paquet » : « *c'est le cadeau que le facteur amène* ». Elle ne tient pas compte du fait que le savoir est contextualisé et structuré.

¹⁵⁶ Nous rappelons les cinq qualificatifs que B.-M. Barth attribue au savoir, cf. Partie II chapitre 5.1.3.

¹⁵⁷ Cf. B. Charlot, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, op.cit.*

De ce fait, dans l'exercice¹⁵⁸ sur la fonction des lieux publics, elle dit aux stagiaires d'écrire le mot « chéquier » dans la colonne « à la poste », et non dans la colonne « à la banque ». Elle ne prendra pas non plus la peine d'expliquer pourquoi dans le courriel, c'est le nom d'une ville qui est l'expéditeur. De manière générale elle n'explique pas, même lorsqu'elle constate une erreur, elle se contente de la corriger ou de l'occulter.

Justine est aussi régulièrement dans une approche qui laisse la place à l'implicite. Nous avons montré précédemment les difficultés rencontrées pour expliquer le mot frontière qu'elle définit par le terme limite, particulièrement polysémique. Outre le fait qu'elle semble occulter la charge culturelle du mot frontière pour des migrants adultes. Cette approche implicite est liée à une démarche qui met les stagiaires régulièrement en situation hypothético-déductive :

Justine : Je suis de Tulle, est-ce que je suis parisienne ? [exemple pour savoir s'ils ont compris la différence entre la province et Paris].

S8 : oui.

Justine : Est-ce que j'habite en Province ? Est-ce que vous comprenez province ?

C'est par une succession de questions, en partie opposée, qu'elle pense amener les stagiaires à deviner la compréhension du mot province. En plus de ses formulations parfois ambiguës telles que « une île, c'est une partie d'un pays », elle utilise des symboles pour expliquer certains termes. Ce sera le cas notamment avec la ligne chronologique dessinée pour faire comprendre le sens de la date de naissance, ou deux flèches qui se croisent perpendiculairement pour définir les points cardinaux. Or le symbole exige de l'apprenant la capacité à faire des analogies. La formatrice entretient aussi un rapport culturel au savoir comme dans ce cas où elle dit « la montagne, c'est où on fait du ski l'hiver ».

Dans une moindre mesure, Héloïse se rattache quelquefois à des explications qui risquent de faire croire au stagiaire que le mot est la chose qu'il définit. Par exemple, en définissant « longtemps » par « c'est comme un siècle, c'est cent ans », d'une part elle peut amener les stagiaires à croire que longtemps et un siècle sont des synonymes. D'autre part elle occulte le fait que la perception du temps n'est pas universelle. Héloïse, comme Aénor, n'explique pas les mots à partir de ce qu'ils signifient mais au contraire à partir de ce qu'ils ne signifient pas ; au moyen d'une définition par opposition. Par exemple, Héloïse définit le bon de commande avec « c'est pour pas se déplacer » et Aénor, sous une forme interrogative demande « chaleureux, est-ce que c'est le radiateur ? ». A partir de là, c'est au

¹⁵⁸ Cf. annexe 2, exercice 8.

stagiaire d'en déduire que le bon de commande est un achat à distance (encore que cela reste une définition partielle) et que chaleureux ne veut pas dire chaud. Pour autant ils n'ont ni appris la signification réelle du groupe nominal ni de l'adjectif.

Héloïse, Aénor, Justine et Carole génèrent des confusions d'une part par rapport au sens du mot en raison de procédés directs insuffisamment précis comme par exemple les hyponymes (« *le paquet, c'est le cadeau que le facteur amène* ») ou les antonymes (« *le bon de commande, c'est pour pas se déplacer* »). D'autre part ces confusions se remarquent au niveau des explications concrètes du mot ; par exemple « *longtemps, c'est comme un siècle, c'est cent ans.* »

En fait dans tous ces divers exemples, le stagiaire est entraîné dans un flou dont il ne peut se sortir seul. Si les formatrices ne s'attachent pas à bien distinguer « les différents niveaux d'abstraction »¹⁵⁹, les stagiaires ne peuvent pas, par eux-mêmes, déduire ce qu'ils doivent extraire comme savoir, et conserver en termes de connaissances. La capacité à généraliser ne va pas de soi, c'est ce qu'a démontré notamment S. Bonnery¹⁶⁰. De plus comme le savoir est également culturel, cela nécessite un réajustement afin que formateur et stagiaire ne restent pas « sur deux voies parallèles comme c'est si souvent le cas. On utilise le même mot mais chacun garde son trajet. »¹⁶¹

Même si Héloïse propose plusieurs mises en situation autour de l'activité « acheter », mettant en scène un vendeur et un client, cela ne reste qu'une suite d'exemples. Or le savoir est souvent confondu avec son contexte, ce qui peut être une source de problème pour les apprenants. C'est pourquoi il est fondamental de le décontextualiser pour amener l'apprenant à généraliser puis à le recontextualiser. Pour ce faire, il faut proposer une nouvelle situation qui permette de transférer le savoir ; cela est indispensable pour que le savoir soit intégré véritablement. Mais, précise B.-M. Barth¹⁶², il faut être vigilant à ce que la généralisation soit réelle et non une suite d'exemples. C'est sans doute en raison de cette absence de décontextualisation que les stagiaires continuent de faire les mêmes types d'erreurs malgré plusieurs exercices sur le sujet.

Le contexte a une telle importance qu'il oriente la manière d'utiliser le savoir. Il permet de comprendre pourquoi S3, ancien maçon, dit qu'un bon de commande, « *c'est pour*

¹⁵⁹ B.-M. Barth, *Le savoir en construction*, op.cit., p.49.

¹⁶⁰ S. Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, op.cit.

¹⁶¹ B.-M. Barth, *Le savoir en construction*, op.cit., p.57.

¹⁶² *Ibid.*

acheter du ciment et des briques ». Sa réponse est correcte, entendue sous l'influence du contexte familial pour traiter l'information.

Aussi il est nécessaire pour les formatrices de prendre conscience de la structure complexe du savoir. B.-M. Barth propose d'utiliser le « concept » pour élaborer des relations entre les connaissances individuelles, chacun pouvant alors se référer à son propre réseau conceptuel. Deux formatrices le font : Elisa et Emilie. La première établit des rappels avec des connaissances antérieures : « *immobilier, vous comprenez ce mot ? Vous savez on l'a déjà vu quand on a travaillé sur l'appartement, la maison* ». La seconde entre dans l'activité au moyen du champ lexical : « *je vous ai noté au tableau "l'école", et vous allez me faire une liste de mots auxquels ça vous fait penser.* » En procédant comme elles le font, Elisa et Emilie permettent aux stagiaires de relier les connaissances entre elles. L'entrée d'Elisa a l'avantage de les raccorder à celles déjà enregistrées. Les deux formatrices limitent ainsi le risque de confusion, lequel est fréquent quand l'apprenant n'a pas suffisamment d'informations pour réussir à faire des inférences.

En plus de prendre en compte la structure complexe du savoir, et notamment de son aspect conceptuel, Elisa reconnaît son caractère évolutif. C'est dans l'échange et la relation à l'autre que le savoir s'établit. Autrement dit, elle met l'accent sur la dimension sociale dans la construction de la connaissance.

Le choix des mots lors d'une situation d'apprentissage, dans la mesure où ils guident notre perception de la réalité, est important. D'eux dépend la compréhension de l'apprenant. Et pour optimiser cette compréhension, les formatrices doivent inévitablement se placer du côté du récepteur et non de l'émetteur, sinon le risque est grand de maintenir l'implicite. « *Quand les cadres des uns et des autres sont très éloignés, cela peut être très difficile* »¹⁶³, c'est pourquoi B.-M. Barth propose de créer une culture commune. R. Galisson parle quant à lui de culture partagée avec le mot comme ossature. Dans tous les cas, le formateur doit s'interroger constamment sur les savoirs de l'apprenant pour identifier ses représentations.

Le recueil des données nous a informée sur les modes explicatifs des formatrices, il nous informe également sur les modèles d'enseignement.

¹⁶³ *Idem*, p.158.

2.6. Analyse des modèles d'enseignement

2.6.1. Pratiques d'enseignement

L'analyse du recueil de données fait ressortir des pratiques d'enseignement différentes notamment à partir de la prise en compte de la gestion du groupe. Aussi nous relevons trois grandes tendances :

- Carole et Justine ont de faibles échanges avec les stagiaires, limités à la transmission du savoir. Les stagiaires ne communiquent pas entre eux et le groupe est perçu comme un bloc homogène.
- Aénor et Héloïse s'appuient sur les échanges entre binômes, le groupe est ramené à des petites collections d'individus.
- Elisa et Emilie favorisent les interactions des stagiaires et le groupe s'accomplit dans les échanges avec la formatrice et/ou entre les stagiaires.

Dans les groupes de Carole et Justine, les stagiaires écoutent, restent assis et n'échangent pas entre eux. Les rares interactions sont celles issues des sollicitations des deux formatrices. Les stagiaires travaillent seuls, sans entraide et bien souvent sans la présence de Justine dans la salle.

Justine : je vous laisse lire cette feuille¹⁶⁴, je vous laisse cinq minutes et après on va lire ensemble. [+++] Qui veut lire ?

S : [+].

Justine [àS6] : tu peux lire s'il te plait ? [S6 commence à lire, Justine sort de la salle].

S6 lit avec beaucoup de difficultés et fait de nombreuses erreurs. Justine ne peut l'aider pour la prononciation parce qu'elle n'est pas là. Les autres stagiaires n'interviennent pas non plus, ils essaient de suivre l'enchaînement chaotique de S6. Ce dernier va même lire la « remarque pratique » dans la même tonalité que le reste ; Justine revient dans la salle à ce moment-là.

Justine : Ok, est-ce que vous avez compris ce que vous avez lu ?

S : +.

Les stagiaires restent silencieux et le demeureront pendant qu'elle leur pose des questions sur le vocabulaire issu du texte que S6 a lu.

¹⁶⁴ Cf. « La France », annexe 3.

*Justine*¹⁶⁵ : *Qu'est-ce que c'est « habitants » ?*

S : ++.

Justine : *Et « la frontière » ? Vous comprenez « la frontière » ?*

S : ++.

Justine : *La frontière, c'est la limite. Et les montagnes, tout le monde sait ce que c'est ?*

Il n'y a donc aucun échange ni aucune preuve de compréhension de la part des stagiaires. Dans le groupe de Carole, les stagiaires n'interagissent pas non plus entre eux. La différence avec Justine est la présence de Carole : elle est physiquement distante mais toujours dans la salle. Proche du tableau, elle se déplace très peu, seulement pour répondre séparément à des demandes ponctuelles.

Dans les groupes d'Aéonor et d'Héloïse, les stagiaires parlent essentiellement par deux : au sein du binôme constitué par la formatrice. D'autres interactions peuvent malgré tout avoir lieu, mais elles restent rares et ponctuelles. Les situations que proposent les deux formatrices constituent un « espace fictionnel »¹⁶⁶ c'est-à-dire un espace où « les interactants convoquent des objets et des personnages inexistantes »¹⁶⁷. Selon E. Rosen, les activités de simulation sont les plus propices à l'acquisition de compétences pragmatiques. En séance d'enseignement-apprentissage de type FLE¹⁶⁸, c'est l'enseignant (ou le formateur) qui est au cœur de ce processus et par conséquent à la croisée des cadres, celui de la séance et celui de la simulation. Nous retrouvons cela surtout dans la pratique d'Aéonor qui construit toute sa séance autour du jeu de rôle dans lequel elle est amenée à se faire passer pour la femme de S1.

Aéonor : *mais qu'est-ce qu'on va faire dans ce chalet ?*

S1 : *du ski.*

Aéonor : *mais je ne sais PAS faire de ski. Qu'est-ce qu'on peut faire d'autres ?*

S1 : *du camping.*

Aéonor : *mais c'est l'hiver ou l'été ?*

S1 : *l'hiver.*

¹⁶⁵ Il s'agit là d'un extrait déjà cité mais en vue d'une autre analyse.

¹⁶⁶ E. Rosen, « Quand mise en fiction rime avec fictionnalisation... ou comment aborder la compétence pragmatique définie dans le *Cadre européen commun de référence* sous un angle inédit », *op.cit.*, p.138.

¹⁶⁷ *Idem* p.137.

¹⁶⁸ Dans son étude qui prend en compte les corpus FLE et FLM, E. Rosen dit qu'en FLM ce n'est pas l'enseignant mais un interactant qui va interrompre le registre sérieux en y apportant du ludique.

Aénor : j'ai peur d'avoir FROID. C'est comment l'hiver dans ce chalet ?

Derrière ce jeu, Aénor cherche à encourager la production de S1, mais l'amène aussi à considérer la pertinence de ses propos. En effet lorsqu'elle lui demande si « *c'est l'hiver ou l'été ?* », c'est afin de le faire réfléchir à l'opportunité de certaines propositions. En somme, au sein de cette improvisation, il y a des réponses inacceptables sous-entendues non logiques. Cette idée se manifeste aussi dans l'écriture de la liste de vêtements en vue de faire préparer une valise par son/sa conjoint(e) :

Aénor : vous allez écrire ce que vous mettez dans votre valise. C'est facile, huit mots maximum pour faire une liste. Je voudrais trois listes. Mais attention, on prend pas son maillot de bain à la montagne en hiver.

Le discours d'Aénor ne tend pas uniquement à développer des compétences pragmatiques chez les stagiaires, il est aussi empreint de règles d'usage, à la limite de normes sociales. C'est le cas lorsqu'elle insinue qu'en hiver, on ne campe pas et on ne se baigne pas.

Héloïse utilise l'espace fictionnel plus modérément parce que les jeux de rôle sont courts et les échanges entre stagiaires limités en raison de leur niveau de langue¹⁶⁹, inférieur à celui des stagiaires du groupe d'Aénor. Cela dit, elle parvient quand même à sortir de l'espace didactique en intégrant une situation de type « décrochage » au milieu de ses multiples sous-activités. En effet, elle demande aux stagiaires de choisir une personne de la salle, de décrire ses vêtements et à partir de cette description, les autres doivent deviner de qui il s'agit. S3 nous décrit, ce qui amuse la formatrice, les stagiaires et nous-mêmes. Cette pratique permet non seulement de stimuler les stagiaires qui peuvent être rapidement en surcharge cognitive mais également de souder le groupe.

Les stagiaires d'Emilie et d'Elisa sont, quant à eux, véritablement des coacteurs du processus d'apprentissage. Ils interagissent beaucoup : dans le groupe d'Emilie les interactions se font surtout avec elle alors que dans le groupe d'Elisa, les interactions se font majoritairement entre eux. Même lorsqu'Elisa sort de la salle, ils continuent à échanger en langue française. Dans les autres groupes, lorsque la formatrice s'absente, les stagiaires qui ont une langue commune parlent ensemble.

¹⁶⁹ Le niveau de langue est un repère pour déterminer les objectifs à atteindre, il ne dit rien sur les capacités d'apprentissage du stagiaire. Par exemple un enseignant aura des attentes supérieures pour un élève de CE1 par rapport à un élève de CP. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'un élève de CE1 apprend plus facilement qu'un élève de CP.

Les stagiaires du groupe d'Elisa communiquent véritablement entre eux, ils s'interrogent et s'entraident. En somme, ils peuvent demander à ceux qui savent sans forcément passer par la formatrice. Il n'est pas rare que dans les interactions, la parole d'un stagiaire devienne « parole pédagogique »¹⁷⁰ parce que, par son intervention, il fait progresser le dialogue :

Elisa : c'est quoi une ASSISTANTE SOCIALE ?

S8 : c'est quelqu'un qui s'occupe des gens.

S11 : ah comme pôle emploi ?

S7 : oui mais c'est pas pour travail.

S8 : par exemple, tu n'as pas de aide, assistante sociale, elle peut te demander quelque chose, pour t'occuper de toi. Tes papiers EDF trop chers, assistante sociale peut aider.

La participation et les apports de chacun contribuent à donner du sens. Le savoir se construit donc dans les interactions. Cette « parole pédagogique » est aussi très présente dans le groupe d'Emilie.

Emilie : alors est-ce qu'on est dans la même école ?

S6 et S7 : oui.

Emilie : regardez la taille des enfants. On a plus de petits groupes.

S9 : y a chaise individuelle.

Emilie : oui ::: bien ! Et les enfants ils sont comment ?

S9 : séparés.

Emilie : oui ils sont SÉPARÉS.

C'est dans et par les interactions que la connaissance se construit. Emilie intervient davantage dans cette construction, notamment parce qu'elle reste un intermédiaire incontournable. C'est surtout avec elle que les stagiaires communiquent. Les stagiaires d'Elisa peuvent par contre poursuivre sans qu'Elisa n'intervienne ou ne confirme systématiquement : ils collaborent.

Dans d'autres cas, les interventions des stagiaires n'auront, comme pour la formatrice, que pour but de « détendre » la situation, passant ainsi du rôle didactique à un rôle communicationnel.

¹⁷⁰ F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », *op.cit.*, p.331.

Elisa : t'as envie de rire, qu'est-ce que t'as pris aujourd'hui ?

S8 : j'ai bouffé le sandwich.

Elisa : QUOI ?

S8 : j'ai mangé le sandwich.

Elisa : oui, on dit MANGER. A quoi il était ?

S8 : au poulet.

Elisa : c'est toi qui l'as fait ?

S8 : non j'ai l'ai acheté.

Elisa : tu l'as acheté où ?

S8 : au kebab, nous on mange halal.

S7 : halal [prononciation en arabe].

Elisa : Halal? [Elisa essaye de prononcer comme S7] C'est comme ça qu'il faut dire ? C'est compliqué.

[S7 et S8 rient.]

En plus de modifier son rapport à la langue, Elisa peut changer également de statut et inverser les rôles avec les stagiaires. C'est le cas lorsque S11 va au tableau et qu'elle s'assoit à sa place. Tout en corrigeant l'exercice, S11 interroge les autres stagiaires ainsi qu'Elisa et félicite les bonnes réponses. Ce changement de statut offre à la formatrice la possibilité de jouer sur les registres sérieux et ludique, tout comme le stagiaire. Elle installe de la sorte une activité de « fictionnalisation »¹⁷¹ qu'évoque E. Rosen, désignant par là, le passage entre deux registres de langue : d'une langue à but pratique à une langue plus improvisée. Les deux rythment néanmoins les interactions. Même si le niveau élevé des stagiaires facilite assurément la mise en place de la fictionnalisation, en tous cas en élargit le champ des possibles, il ne semble pas être une nécessité absolue. Les stagiaires d'Elisa sont de niveau supérieur à ceux d'Héloïse et de Justine, en tous cas en partie, ils n'en sont pas moins majoritairement de niveau A1. Par contre il est vrai qu'aucun d'entre eux n'est en situation d'alphabetisation. Il paraît donc inévitable que les apprenants aient une connaissance *a minima* de la langue française pour que ce type de situation fonctionne.

Ces diverses pratiques d'enseignement des formatrices nous renseignent sur le type de méthode auquel elles se réfèrent.

¹⁷¹ E. Rosen, « Quand mise en fiction rime avec fictionnalisation... ou comment aborder la compétence pragmatique définie dans le *Cadre européen commun de référence* sous un angle inédit », *op.cit.*, p.138.

2.6.2. Type de méthode

La plupart des disciplines scientifiques tendent à trouver l'élément de base, la plus petite unité à partir de laquelle la discipline pourrait être saisie. En ce qui concerne la didactique des langues-cultures, C. Puren reconnaît deux tentatives asynchrones. La première est celle proposée par C. Germain avec la proposition de « didactème », dans la lignée du sème en sémantique ou du phonème en phonologie par exemple. Le didactème serait ainsi « la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une forme (une activité observable) et d'un contenu d'apprentissage (une partie de la matière enseignée) »¹⁷². Mais selon C. Puren, le didactème, en raison de l'hétérogénéité inhérente aux manières d'enseigner-apprendre (par rapport aux activités, au contenu, aux objectifs...) n'a pu être efficient.

La seconde tentative est la méthode issue des travaux de C. Puren. Le concept qualifie une « unité minimale de cohérence méthodologique »¹⁷³. Il intervient donc pour pallier la diversité¹⁷⁴ des méthodologies dans les manières d'enseigner-apprendre une langue-culture étrangère. Il faut noter que pour C. Puren, la méthode ne fait référence ni au matériel didactique (manuels) ni à la méthodologie au sens où elle est parfois employée dans la méthode audio-orale par exemple. Le chercheur a l'ambition de proposer une typologie exhaustive des méthodes pour l'enseignement-apprentissage des langues. Celles-ci fonctionnent par couples antagonistes et complémentaires¹⁷⁵. Nous reprenons chacune des neuf paires dans le tableau ci-dessous¹⁷⁶ :

¹⁷² C. Germain cité dans C. Puren, « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », *op.cit.*, p.284.

¹⁷³ C. Puren, « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », *op.cit.*, p.284.

¹⁷⁴ Pour C. Puren, c'est cette diversité qui est la problématique principale en méthodologie de la didactique des langues étrangères ; d'où le titre de l'un de ses ouvrages : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*.

¹⁷⁵ Sur chaque ligne du tableau sont répertoriées les méthodes opposées. Par exemple, la méthode active est l'opposée de la méthode transmissive, la méthode directe est l'opposée de la méthode indirecte, etc.

¹⁷⁶ Nous avons repris en grande partie le tableau et son contenu tels que le propose C. Puren. Par contre, pour des raisons de lisibilité, concernant les méthodes transmissive, active, indirecte, directe, analytique, synthétique, déductive, inductive, sémasiologique, onomasiologique, conceptualisatrice et répétitive, nous avons résumé ses propos. Cf. C. Puren, « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », *op.cit.*, pp.288-289.

Tableau 19 : typologie des méthodes de C. Puren

méthodes	principe	méthodes	principe
transmissive	L'enseignant transmet le savoir aux élèves. Les élèves doivent être attentifs pour le réceptionner.	active	L'élève construit son savoir lui-même, en tout cas par son activité et sa participation.
indirecte	La L1 est un moyen de travail et de compréhension en langue étrangère. La traduction est régulière.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen d'apprendre cette langue étrangère.
analytique	L'enseignant va ou fait aller les élèves du plus simple au plus complexe, des composantes aux ensembles.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les élèves du plus complexe au plus simple ; par exemple de la compréhension globale à la compréhension détaillée d'un texte.
déductive	L'enseignant va ou fait aller les élèves de la règle aux exemples, du principe aux conséquences.	inductive	L'enseignant va ou fait aller les élèves des exemples aux notions, de l'observation au concept.
sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les élèves de l'analyse des formes linguistiques au sens.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les élèves du sens vers l'analyse des formes linguistiques.
conceptualisatrice	Les élèves sont incités à rationaliser à propos des formes linguistiques.	répétitive	L'enseignant va faire travailler la mise en place des automatismes.
applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension en expression).

A partir de la présentation synthétique des dix-huit méthodes, C. Puren en déduit des combinaisons, des oppositions et même des configurations de méthodes. La combinaison apparaît lorsque l'enseignant-formateur a recours à deux méthodes en parallèle, qu'elles soient opposées ou non. L'articulation, quant à elle, définit l'utilisation successive de deux méthodes, opposées ou non.

En nous appuyant sur la typologie de C. Puren, nous avons essayé de qualifier les méthodes des formatrices en fonction des activités et des sous activités que nous avons observées¹⁷⁷. L'analyse permet de constater que toutes les formatrices sont dans une approche directe. Depuis la fin des années cinquante, avec le développement de la méthode audio-orale, la méthode directe s'est imposée, bannissant du même coup le recours à la traduction. Par contre les associations que les formatrices effectuent avec cette approche directe varient d'une part en fonction de leur propre méthodologie, et d'autre part selon qu'il s'agit d'une activité en vue de développer les compétences orales ou écrites.

D'après l'analyse des activités mises en place¹⁷⁸ par les formatrices et les définitions de méthodes proposées par C. Puren, nous cherchons à connaître les configurations instaurées par les formatrices. Nous rappelons dans un tableau l'ensemble des sous-activités travaillées en précisant pour chacune d'elles les méthodes privilégiées :

Tableau 20 : méthodes privilégiées par Carole

Formatrice	Sous activités	Méthodes privilégiées
Carole	1-a-Écouter et noter les numéros de téléphone et les adresses électroniques	Orale/compréhensive/répétitive
	1-b- Dire son numéro de téléphone	Orale/ imitative/répétitive
	1-c- Classer des mots dans un tableau en choisissant « à la préfecture, à la poste ou à la banque »	Écrite/déductive/compréhensive
	1-d- Lire un courriel et répondre aux questions	Écrite/déductive/compréhensive

¹⁷⁷ Notre objet de recherche n'est pas une analyse méthodologique. Aussi nous ne poussons pas l'analyse des méthodes sur l'ensemble des interactions observées. Nous cherchons à savoir quels types de méthodes les formatrices utilisent dans les activités qu'elles proposent.

¹⁷⁸ L'ensemble des activités est détaillé dans le chapitre 2.2.2.1 de cette même partie.

Selon les sous-activités proposées, Carole établit des combinaisons de méthodes différentes. L'activité « dire son numéro de téléphone » suit l'activité « écouter et noter les numéros de téléphone ». Elle tend ainsi à amener les stagiaires à répéter et imiter ce qu'ils ont entendu. La combinaison des méthodes orale/imitative/répétitive représente le noyau dur de la méthodologie audio-orale selon C. Puren.

« L'activité privilégiée, en effet, consiste à amener les élèves à reprendre intensivement (méthode répétitive) des modèles (méthode imitative) de la langue orale, tous ces modèles étant donnés par un dialogue dit « de base » en raison de cette fonction qu'il assume. »¹⁷⁹

L'activité « dire son numéro de téléphone », donc d'inspiration audio-orale, avait suscité des difficultés car les stagiaires ne voulaient pas donner leur propre numéro de téléphone.

Les deux autres exercices, que Carole propose, privilégient les méthodes écrites, déductives et compréhensives. Dans l'exercice 8, les stagiaires doivent trouver dans quelle colonne il faut ranger le mot. Ils doivent donc, parallèlement, comprendre le sens de ces mots. Dans l'exercice 9, pour pouvoir répondre aux questions concernant un courriel, il leur est nécessaire au préalable de comprendre ce courriel.

Nous allons maintenant examiner les méthodes utilisées par Justine :

Tableau 21 : méthodes privilégiées par Justine

Formatrice	Sous activités ¹⁸⁰	Méthodes privilégiées
Justine	1-a- Dire ses nom et âge	Orale/expressive
	2-a- Lire le texte distribué	Orale puis interrogative ¹⁸¹ /compréhensive
	2-b- Exercice : vrai ou faux	Écrite/compréhensive/déductive
	2-c- Exercice : choisir la bonne réponse	Écrite/compréhensive/déductive
	2-d- Exercice : compléter les phrases	Écrite/compréhensive/déductive
	2-e- Exercice : parler de son	Orale/expressive/analytique

¹⁷⁹ C. Puren, « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », *op.cit.*, p.297.

¹⁸⁰ Nous rappelons que les sous-activités sont numérotées dans l'ordre dans lequel elles sont proposées aux stagiaires.

	pays 3-a- Remplir une fiche de renseignements	Écrite/compréhensive
--	--	----------------------

Avec Justine, les méthodes sont majoritairement combinées entre elles. Seule la première sous-activité donne lieu à une articulation de méthode : tout d'abord un stagiaire lit le texte à voix haute. A l'issue de cette lecture, Justine reprend toutes les phrases, en interrogeant le groupe afin de vérifier la compréhension du vocabulaire.

Les exercices écrits s'appuient sur la même combinaison que Carole : méthode écrite liée aux méthodes compréhensive et déductive. Le dernier exercice écrit est réduit aux méthodes écrite et compréhensive car il s'agit de remplir une fiche d'inscription. Quant à la méthode orale, elle est combinée aux méthodes expressive et analytique. Les stagiaires doivent parler de leur propre pays en utilisant les informations qu'ils ont acquises à partir du texte et des exercices.

Héloïse propose, quant à elle, de nombreuses sous-activités :

Tableau 22 : méthodes privilégiées par Héloïse

Formatrice	Sous activités ¹⁸²	Méthodes privilégiées
Héloïse	1-a- Jeu de rôle vendeur/acheteur	Orale/imitative/répétitive
	2-a- Exercice à trous	Écrite/déductive/compréhensive
	2'-a- Ecouter et répéter (S5)	Orale/ transmissive/répétitive
	3-a- Ecouter et répondre aux questions : exercices 8, 9, 10 et 11	Orale puis écrite/déductive/compréhensive

¹⁸¹ Cette méthode n'apparaît pas dans le tableau proposé par C. Puren, pour autant il reconnaît son existence et sa grande utilisation. Elle n'est pas intégrée à la liste car la méthode interrogative n'a pas de méthode opposée.

¹⁸² Nous rappelons que dans le groupe d'Héloïse, S5 ne fait pas toujours les mêmes activités que les autres stagiaires. Dans ce cas, il y a donc deux activités en parallèle.

	4-a- Décrire les vêtements d'une personne de la salle pour la faire deviner aux autres	Orale/expressive/déductive
	5-a-Remplir un bon de commande	Ecrite/déductive/compréhensive
	5'-a'- Ecrire son prénom et son nom (S5)	Ecrite/imitative
	6-a- Complétez les mots (S5)	Ecrite/déductive/compréhensive

Héloïse met en place essentiellement des combinaisons de méthodes et une seule articulation : dans l'activité 3-a, elle demande d'abord aux stagiaires d'écouter la bande son puis de répondre aux questions. Cela suppose qu'ils aient compris le sens du dialogue pour déduire les réponses. La méthode déductive est très présente chez Héloïse, particulièrement à l'écrit. Elle utilise d'ailleurs les mêmes combinaisons de méthodes que Justine et Carole pour les exercices écrits. Sa première activité s'appuie sur le noyau dur de la méthodologie audio-orale. L'activité 4-a combine la méthode orale avec les méthodes expressive et déductive car en parlant, le stagiaire doit faire deviner une personne du groupe.

Avec S5, en situation d'alphabétisation, les méthodes privilégiées sont la répétition et l'imitation, à l'écrit comme à l'oral. Héloïse détient la parole face à S5 qui écoute, d'où l'utilisation de la méthode transmissive.

Aénor s'appuie aussi sur les jeux de rôle, encore plus qu'Héloïse. Voyons les méthodes qu'elle utilise :

Tableau 23 : méthodes privilégiées par Aénor

Formatrice	Sous activités	Méthodes privilégiées
Aénor	1-a- Jeux de rôles convaincre sa femme/son mari par téléphone de partir en voyage dans un logement atypique	Orale/répétitive/imitative
	1-b- Faire une réservation	Orale/répétitive/imitative

	1-c- Écrire une liste pour le conjoint pour qu'il fasse la valise	Ecrite/expressive/déductive
--	---	-----------------------------

Aénor utilise donc le noyau dur de la méthodologie audio-orale. Pour la méthode écrite, elle se distingue des autres formatrices, car sa combinaison de méthodes s'appuie sur l'expression en plus de la déduction. Les stagiaires doivent écrire leur propre liste en s'attachant à noter des mots qui soient adaptés au lieu où ils sont censés partir en vacances.

Emilie demande aussi à ses stagiaires d'écrire une liste lors de la première activité.

Tableau 24 : méthodes privilégiées par Emilie

Formatrice	Sous activités	Méthodes privilégiées
Emilie	1-a- Écrire une liste de mots autour du mot école	Ecrite/expressive/déductive
	1-b- Dire les mots	Orale/expressive
	1-c- Décrire les photos d'école	Orale/expressive/déductive
	1-d- Exercice : relier par une flèche chaque enfant à l'établissement qu'il pourrait fréquenter à la prochaine rentrée	Ecrite/déductive/compréhensive
	1-e- Exercice : vrai ou faux	Ecrite/déductive/compréhensive

Les combinaisons mises en place par Emilie avec la méthode écrite reprennent à la fois celle de Justine, Carole et Héloïse ainsi que celle d'Aénor. En somme la méthode écrite est soit liée à la méthode déductive et compréhensive soit elle est liée à la méthode déductive et expressive. Or les méthodes compréhensive et expressive sont des méthodes opposées.

Nous allons finir par l'analyse des méthodes utilisées par Elisa :

Tableau 25 : méthodes privilégiées par Elisa

Formatrice	Sous activités	Méthodes privilégiées
Elisa	1-a- Lire et expliquer le document 1-b- Exercice : écrire le prénom et le nom de la personne correspondante à la description	Orale/expressive/compréhensive Ecrit/déductive/compréhensive

Deux sous-activités sont travaillées avec Elisa. La première tend à travailler la compréhension et l'expression orales, et la seconde est orientée sur la compréhension écrite. Dans l'exercice, les stagiaires doivent réussir à faire des inférences pour répondre aux questions. Dans les deux combinaisons instaurées par Elisa, la méthode compréhensive est présente. Dans la première, elle est même reliée à sa méthode opposée : la méthode expressive.

Nous en concluons que :

- Les méthodes des formatrices fonctionnent principalement par combinaison ;
- A l'exception d'Aénor, toutes les formatrices s'appuient sur la même combinaison avec la méthode écrite, à savoir écrite/déductive/compréhensive. En lien avec la méthode écrite, Emilie met en place les deux types de combinaisons proposées par ses collègues : écrite/ déductive/compréhensive et écrite/déductive/expressive. Donc dans tous les cas, en lien avec la méthode écrite, les formatrices mettent les stagiaires en situation de devoir faire des inférences.
- Les différences sont plus nettes dans les combinaisons avec les méthodes orales. Dans ces cas, les deux principales méthodes privilégiées sont soit la répétition (Carole, Aénor et Héroïse) soit l'expression (Justine, Emilie et Elisa).
- Carole, Héroïse et Aénor mettent en place le noyau dur de la méthodologie audio-orale. En associant l'imitation et la répétition (reproduction et intensivité), elles manifestent tout autant la mise en place des automatismes que l'absence de décontextualisation ;
- Emilie propose deux combinaisons avec la méthode écrite : dans les deux, elle est reliée avec la méthode déductive, et soit avec la méthode compréhensive soit avec la méthode expressive ; c'est-à-dire des méthodes opposées ;

- Elisa propose une combinaison qui relie deux méthodes opposées : les méthodes expressive et compréhensive.

Selon C. Puren, certaines méthodes sont, par essence, en relation étroite : les méthodes inductive et déductive par exemple. D'autres sont, de fait, privilégiées par rapport à leur opposée : c'est le cas par exemple de la méthode directe au regard de la méthode indirecte. Mais nous remarquons qu'Elisa est la seule à fonctionner avec une méthode (méthode orale) qui s'associe avec chacune des méthodes opposées d'un couple (expressive et compréhensive). Emilie utilise aussi ces méthodes opposées mais dans deux combinaisons différentes. Or il faut savoir que

« Les enseignants ne peuvent en réalité utiliser une méthode déterminée que parce qu'ils disposent de la méthode opposée à laquelle ils auront recours si la première ne fonctionne pas. »¹⁸³

Grâce à ce recours, ils sont en capacité de s'adapter en temps réel. Elisa, par la combinaison de méthodes qu'elle met en œuvre témoigne, certes d'une importance accordée à la compréhension des stagiaires, mais aussi de ses « savoirs experts ». Ceux-là désignent les savoirs professionnels et les savoir-agir issus de l'analyse de l'expérience. Et selon P. Perrenoud¹⁸⁴, ils sont nécessairement liés aux savoirs savants.

« Il n'y a pas de savoirs experts sans pratique ni sans relation avec des savoirs savants ; il n'y a pas de pratiques sociales sans savoirs, qu'il s'agisse des savoirs scientifiques diffusés dans le corps social ou des savoirs experts que développent au moins pour partie les acteurs sociaux, mais aussi des savoirs procéduraux. »

Cette étude des méthodes permet de connaître celles que les formatrices privilégient et informe ainsi sur la cohérence de leur méthodologie. Nous allons à présent nous intéresser aux obstacles à l'apprentissage.

¹⁸³ C. Puren, « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », *op.cit.*, p.290.

¹⁸⁴ P. Perrenoud, « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences », dans *Revue des sciences de l'éducation*, n°3, volume XXIV, pp. 487-514. Disponible sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html, consulté le 24/05/2012.

2.6.3. Obstacles à l'apprentissage

Afin de mieux connaître les conceptions d'apprentissage des formatrices, nous avons voulu comprendre non seulement comment elles se comportaient vis-à-vis de ce qui peut contrarier l'apprentissage, mais aussi la place qu'elles accordaient à l'erreur.

2.6.3.1. Habitus littératien

L'analyse des modes explicatifs dans le rapport au savoir et des pratiques d'enseignement indique que l'implicite et l'abstraction sont très présents dans les situations d'enseignement-apprentissage. De plus nous venons de dire que la méthode déductive est en grande partie privilégiée dans les activités en vue de travailler l'écrit. Les exemples des difficultés observées dans les groupes d'Héloïse, de Carole et de Justine mettent en avant la raison graphique qui impose une logique avec des stratégies de classification. Les exercices proposés tout comme la consigne, ainsi que les traits de didacticité et notamment « la demande de faire » obligent bien souvent les stagiaires à effectuer des inférences. Plus largement, les formatrices attendent d'eux la mise en place de processus cognitifs dépendant de l'écriture graphique et d'une hiérarchisation de la pensée.

Prenons l'exemple de l'exercice¹⁸⁵ proposé par Héloïse où il s'agit de compléter une phrase en choisissant parmi les deux mots suggérés. C'est au moment de la correction que la formatrice s'aperçoit que deux stagiaires sur quatre (S5 ne fait pas l'exercice) n'ont pas compris que le mot s'insérerait dans l'espace vide et ne devait pas être lu à l'emplacement où il est, c'est-à-dire en fin de phrase. Influencée par les travaux de J. Goody¹⁸⁶, nous pouvons supposer que les migrants, non initiés à la culture écrite, n'ont pas pu développer les fonctionnements cognitifs qui lui sont propres tels que l'abstraction. Dans le cas où l'origine de la difficulté provient d'une coutume didactique non connue des stagiaires, nous estimons que l'absence d'explication de la formatrice sur la manière de traiter l'exercice est aussi la manifestation de « l'habitus littératien »¹⁸⁷.

Pour approfondir sur cet exercice donné par Héloïse, ce qui a également posé problème était l'écriture elle-même. Plus précisément les phrases sont écrites en écriture script alors que les mots à choisir sont en écriture cursive. Or nous voyons que la lecture des mots proposés pose des difficultés surtout lorsqu'il s'agit de mots peu fréquents et/ou avec

¹⁸⁵ Cf. exercice 5 « comprendre et écrire » de l'annexe 4.

¹⁸⁶ Cf. J. Goody, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

¹⁸⁷ J.-M. Privat, « Un habitus littératien ? », *op.cit.*

une segmentation lexicale complexe. Dans ces cas, Héroïse récrit les mots au tableau en écriture script et nous constatons que les stagiaires parviennent mieux à lire.

De nombreux chercheurs¹⁸⁸ se sont intéressés à la question de l'enseignement des styles d'écriture. Les travaux de B. Duval¹⁸⁹ sur l'analyse des différents styles d'écriture disent que la cursive est la plus complexe. Ceux de V. E. Herrick¹⁹⁰ montrent que les enfants qui apprennent le script développent des habiletés d'écriture supérieures à ceux qui apprennent l'écriture cursive. Cette dernière remarque concernant le jeune public nous paraît néanmoins intéressante pour signaler que le style d'écriture n'est pas sans effet sur l'apprenant. Au-delà il semblerait que l'écriture cursive puisse être une source de difficulté dans la lecture et l'écriture. Pourtant cette alternance des styles nous est apparue comme allant de soi pour les formatrices, particulièrement pour Héroïse.

Ce point n'est pas anodin dans la mesure où Héroïse a également en charge l'alphabétisation de certains stagiaires. Pour ceux-là, la formatrice propose de nombreux exercices pour lesquels l'objectif est de remettre dans l'ordre ; nous sommes encore au cœur de la raison graphique.

Justine et Carole restent beaucoup dans l'implicite et attendent des stagiaires qu'ils décodent ou extraient par eux-mêmes le savoir à construire. L'analyse de l'exercice 8¹⁹¹, proposé par Carole, manifeste les nombreuses difficultés des stagiaires. Avant de développer, la forme même de l'exercice est à souligner : il s'agit d'un tableau, support de l'écrit en même temps que manifestation du caractère « scripturalisé »¹⁹² de l'individu qui le donne. De plus les explications des termes à classer ont laissé bien souvent les stagiaires perplexes :

Carole : Alors un chéquier ? Vous n'avez pas su ?

S : +

Carole : un chéquier c'est ce qu'on va chercher à la poste. C'est bon ? Non (à S1) ? Qu'est-ce que tu as répondu ?

¹⁸⁸ Cf. par exemple L. Sprenger-Charolles et S. Casalis, *Lire : lecture et écriture. Acquisition et troubles du développement*, Paris, P.U.F, 1996 ou encore M. Fayol et A. Miret, « Ecrire, orthographier et rédiger des textes », *Psychologie française*, 50(3), 2005, pp.391-402.

¹⁸⁹ B. Duval cité dans F. Bara et M.-F. Morin, « Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture script en première année. Les effets du style d'écriture sur le lien lecture/écriture », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.12, n°2, 2009, p.149-160.

¹⁹⁰ V. E. Herrick cité dans F. Bara et M.-F. Morin, « Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture script en première année. Les effets du style d'écriture sur le lien lecture/écriture », *op.cit.*

¹⁹¹ Exercice sur des mots à classer dans un tableau afin de déterminer les lieux auxquels ils se rapportent. Cf. exercice « à la préfecture, à la poste ou à la banque », annexe 2.

¹⁹² Cf. J.-M. Privat, « Un habitus littéraire ? », *op.cit.* Pour plus de précisions, cf. Partie I chapitre 2.1.

S1 : à la banque

Carole : ah oui, d'accord. C'est les deux, c'est pareil. La poste c'est aussi une banque, je peux prendre des paquets, des timbres et des chèquiers. Vous comprenez ? Non ? C'est pas grave.

Les stagiaires semblent non seulement déroutés par l'explication, mais S1 montre qu'il n'est pas convaincu. Il faut reconnaître que la justification de Carole fait courir le risque de faire croire que « à la poste » et « à la banque » signifient la même chose ou sont interchangeables.

La fiche de travail que donne Justine est caractéristique de l'ordre graphique : une carte symbolisant la France et les départements puis des exercices avec des choix de réponses et des espaces à compléter. En plus de l'ordre alphabétique en guise d'explication à la numérotation des départements, Justine a souvent tendance à rester dans l'abstraction. Par exemple, pour expliquer ce qu'est la mer, elle montre sur la carte de France de la feuille photocopiée, l'espace blanc situé à l'Est du pays. Outre le fait qu'il n'y a pas de mer à l'emplacement désigné par son doigt mais la Belgique et l'Allemagne, en dépassant ce constat, il faut noter qu'elle pense expliquer ce que la mer est avec du « vide ». Il est bien ici question d'abstraction dans la mesure où cela demande aux stagiaires d'imaginer la mer dans un espace particulièrement symbolique qu'est une carte et de la deviner à la place d'un espace blanc.

En conséquence il semblerait que l'influence de l'écrit dans les sociétés occidentales, exprimée par « l'habitus littéraire », est ce qui vient essentiellement perturber les situations d'enseignement-apprentissage.

Or l'analyse des méthodes nous montre que l'abstraction n'est pas vraiment travaillée par les stagiaires et cela quelles que soient les formatrices. Les méthodes écrites sont en combinaison avec les méthodes déductives. Même si ces dernières sont liées aux méthodes inductives, elles restent privilégiées par rapport à elles, si bien que les stagiaires n'apprennent pas à généraliser. Sans décontextualisation, un apprenant ne peut recontextualiser. Cela revient à dire qu'une situation un peu différente de celle où il a appris peut dérouter l'apprenant parce que comme le savoir est un élément contextualisé, il ne reconnaît pas le savoir déjà vu.

Ces différents exemples tendent à décrire l'origine des difficultés rencontrées par les formatrices. Dans le cadre de notre étude des situations d'enseignement-apprentissage, nous nous sommes aussi intéressée à la place de l'erreur.

2.6.3.2. Place de l'erreur et de l'obstacle

Les formatrices n'accordent pas le même statut à l'erreur. Justine et Carole l'évitent en anticipant les réponses ou la corrigent immédiatement sans aucun débat préalable. Mais dans la mesure où les stagiaires prennent très peu la parole, l'erreur est surtout visible lors de la correction des exercices.

Carole : alors qui a écrit le courriel ?

S : +

Carole : [à S3] : qui écrit ce courriel ?

S3 : Dijon.

Carole : c'est quoi Dijon ?

S : ++

Carole : Non ce n'est pas Dijon, Dijon c'est une ville. Regardez le nom en bas du courriel.

Suite à ces indications et rectifications, Carole donnera très rapidement la réponse. Quant à Aénor, elle guide tant les stagiaires que les erreurs ne sont pas fréquentes et lorsqu'il y en a, elles ne font pas l'objet d'une discussion ni d'une réflexion. Héloïse a deux attitudes face à l'erreur : soit elle la corrige, soit elle demande au stagiaire de donner la définition de ce qu'il vient de dire. Cependant la formulation, qu'elle utilise « *qu'est-ce que ça veut dire ça...* », suivie du mot erroné, amène bien souvent le stagiaire à donner du sens à ce qui n'en a pas. Par exemple, elle demande à S3 et S4 : « *qu'est-ce que ça veut dire, je suis MATIN de le revoir ?* » En somme par ce genre de formulation, elle ne place pas le stagiaire en posture métacognitive et l'erreur ne peut pas véritablement être dépassée, ou tout au moins déconstruite.

Par contre, pour Emilie et Elisa, il semblerait que l'erreur ne soit pas vue comme un manque mais plutôt comme un indicateur du niveau de compréhension des stagiaires. En ce sens, l'erreur conduit à une discussion. Cette discussion est essentiellement menée par la formatrice dans le groupe d'Emilie :

Emilie : Qu'est-ce que vous voyez sur la photo ?

S3 : c'est la rentrée, ils sont contents.

Emilie : ils sont contents ? Vous êtes sûre ?

S3 : non pas tous.

Emilie : oui pourquoi vous dites cela ?

S3 : y a le petit, il pleure.

C'est grâce au dialogue que S3 a analysé son erreur et a pu la dépasser par elle-même. Dans le groupe d'Elisa, ce sont les stagiaires eux-mêmes, par leurs interactions, qui parviennent à trouver les bonnes réponses :

Elisa : c'est quoi une ASSISTANTE SOCIALE ?

S8 : c'est quelqu'un qui s'occupe des gens.

S11 : ah comme pôle emploi.

S7 : oui mais c'est pas pour travail.

S8 : par exemple, tu n'as pas de aide, assistante sociale, elle peut te demander quelque chose, pour t'occuper de toi.

S7 intervient pour rectifier la remarque de S11 et S8 complète et approfondit la réponse.

Plus que des erreurs, ce sont surtout des obstacles¹⁹³ que rencontrent les formatrices. Carole et Justine, face aux questions qu'elles posent, n'incitent pas les stagiaires à approfondir pour qu'ils essaient de répondre : elles répondent à leur place ou renoncent. Par l'expression « *bon passons* », Carole montre qu'elle abandonne, peu importe que des incompréhensions subsistent. Dans ses difficultés de communication avec S3, Justine lui répète régulièrement qu'elle va lui donner une autre feuille. Elle n'essaie pas de différencier la situation, soit en reformulant soit en utilisant d'autres modes d'entrées. De manière générale, Justine ne tient pas compte de ce qui peut perturber le cours, elle continue ce qu'elle est en train de faire. Aussi elle ne va pas travailler sur ce qui pose problème aux stagiaires.

Les obstacles se remarquent aussi par rapport aux normes sociales. Lorsqu'un stagiaire arrive en retard, elle ne dit rien, tout comme Emilie ou Aénor. Alors que dans le groupe d'Elisa, ils doivent en expliquer la raison et cela donne même l'occasion à de nouvelles interactions. Ainsi S11, S12, S13 et S14 seront, chacun leur tour, interrogés sur le motif de leur retard.

En fait concernant l'obstacle, Elisa est véritablement la seule à faire un travail sur lui.

Elisa : [à S8] : tu collectionnes quelque chose ?

S8 : oui des dauphins, j'aime bien.

¹⁹³ Par erreur, nous qualifions ce qui relève du manque ou des écarts. Nous lions l'erreur à l'activité didactique. En ce sens elle est visible ou audible. L'obstacle est par contre en lien avec la difficulté, la gêne, l'incompréhension. Il trouve sa place autant dans l'activité didactique que dans les usages et pratiques. Il est bien souvent silencieux.

[S12 ne comprend pas le mot collection].

Elisa : une collection c'est quelque chose que tu as beaucoup, c'est PLEIN DE...Tu comprends [à S12] ? Tu collectionnes quelque chose ?

S12 : bateaux.

Elisa : des BATEAUX ? Ah oui des petits ? [elle fait geste et son de la mer].

[S5 ne comprend pas, elle le dit à S11].

S11 : moi j'ai collectionne petites voitures.

Elisa : comme les enfants ?! Et on dit moi je pas j'ai. [À S5] : S11 aime les petites voitures, il en a beaucoup, vraiment beaucoup.

Avec la participation de chacun des stagiaires et leur collaboration, ils parviennent ensemble à surmonter les difficultés de compréhension de certains mots. L'obstacle est donc l'objet d'échanges car pour Elisa tout est prétexte à communiquer. Les échanges hors didactique (elle leur demande comment ils vont, ce qu'ils ont mangé ou ce qu'ils aiment) sont toujours l'occasion d'un travail sur la langue.

Elisa : [à S10 qui vient d'entrer dans la salle] qu'est-ce qu'il t'est arrivé ?

S10 : c'est le bus.

[S11 arrive].

Elisa : Et toi pourquoi tu es en retard ?

S11 : avec le bus.

Elisa : c'est quoi le problème avec le bus aujourd'hui ?

S11 : beaucoup trop d'hommes.

Elisa : beaucoup trop d'hommes ?

S8 : du monde.

Elisa : beaucoup trop de MONDE.

Derrière cette justification se trouve un travail de groupe. La place des erreurs et des obstacles, ainsi que l'analyse des pratiques et des méthodes nous informent sur les conceptions d'apprentissage des formatrices.

2.6.4. Les conceptions d'apprentissage

Au regard de ces dernières analyses et de celles précédemment menées concernant les interactions verbales et le répertoire didactique, nous établissons des similitudes et des différences entre les formatrices. Pour cette raison, nous les avons regroupées en fonction de leurs traits communs.

Carole et Justine sont principalement¹⁹⁴ dans une conception transmissive de l'apprentissage. Les rôles des uns et des autres sont ainsi définis : le formateur est avant tout un transmetteur qui tend à exposer un savoir et les apprenants sont des récepteurs passifs. Les formatrices attendent surtout d'eux qu'ils écoutent, mémorisent et imitent comme le montre l'absence d'interactions entre les stagiaires. Même lorsqu'elles les interrogent, les stagiaires ne construisent pas la connaissance parce que bien souvent elles finissent par donner les réponses elles-mêmes. Nous l'avons noté à plusieurs reprises. Le dernier exercice que propose Justine¹⁹⁵ montre que les stagiaires n'ont pas appris ce qu'ils ont vu au cours de la séance :

Justine : C'est vous qui allez parler de votre pays. Vous allez essayer de répondre à ces questions. [A S8] : quel est ton pays ?

S8 : anglaise.

Justine : ça c'est ta nationalité. Moi mon pays c'est la France, S1 est marocaine, elle est du Maroc. Alors toi, quel est ton pays ?

S8 : +.

Justine : [A S5] quel est ton pays ?

S5 : turc.

Justine : Ça c'est ta nationalité, ton pays c'est la Turquie .

De plus Justine, comme Carole, ne travaille pas sur l'erreur mais ne fait que la corriger.

Les deux formatrices ont une représentation unitaire et homogène du groupe, c'est la raison pour laquelle elles ne parviennent pas à différencier. La manière avec laquelle les formatrices occupent l'espace est également révélatrice de cette conception transmissive : peu de déplacements dans la salle et un positionnement essentiellement devant le tableau. Les rares déplacements se font en direction d'un stagiaire à la fois, puis immédiatement s'en suit un retour devant le tableau. Ce sont d'ailleurs des déplacements en vue d'une réponse individuelle à une question d'un stagiaire ou pour vérifier ponctuellement le travail effectué par les stagiaires.

¹⁹⁴ Un enseignant ou un formateur n'adopte jamais totalement et toujours une seule approche. En fonction des thèmes ou des activités, il peut avoir un rôle différent. Aussi nous qualifions à chaque fois la tendance la plus forte que nous avons observée. Par exemple, les deux formatrices Justine et Carole, dans le contexte de l'observation, ont adopté une démarche que nous qualifions de transmissive.

¹⁹⁵ Cf. exercice 4 « à vous ! Parlez de votre pays ! », annexe 3.

Héloïse et Aénor sont essentiellement dans une conception behavioriste de l'apprentissage. Par moment, elles adoptent une démarche à tendance constructiviste mais cela reste rare, particulièrement chez Héloïse. Les stagiaires sont participatifs pour autant ils ne sont pas véritablement actifs : ils ne construisent pas eux-mêmes la connaissance mais tendent à atteindre l'objectif prédéfini par la formatrice comme le montre l'exemple avec Héloïse :

Héloïse : S2 vous allez être le vendeur et S4 la cliente, vous voulez acheter des chaussures mais la première paire ne vous va pas, vous allez demander une autre taille. Après vous êtes satisfaite.

Le dialogue est structuré par les directives d'Héloïse : la formatrice reste à l'origine de la construction du savoir. C'est aussi le cas dans le discours et la structure que propose Aénor. Elle met en œuvre un processus de questionnement afin de guider les stagiaires vers l'acquisition de la connaissance. En effet son guidage est très fort tout au long des activités. Celles-là sont décomposées en petites étapes axées sur le concept de répétition. Aussi les stagiaires, même s'ils sont sollicités pour agir, doivent avant tout exécuter et répéter des dialogues sur lesquels ils n'ont pas de recul. D'ailleurs les jeux de rôles tels qu'ils sont présents chez les deux formatrices tendent surtout à la mise en place d'automatismes. L'erreur est en ce sens peu fréquente tout du moins dans le groupe d'Aénor. Plus présente dans le groupe d'Héloïse, elle est remarquée comme un manquement à la norme.

Les déplacements sont nombreux et étroitement liés aux attentes des uns et des autres. En ce sens ils semblent, autant que faire se peut, contrôlés. Aénor est majoritairement debout, éloignée par rapport au locuteur et proche d'une partie des « récepteurs ». Héloïse est tantôt debout, tantôt agenouillée par volonté d'être à la même hauteur que les stagiaires ce qui est, selon elle, un signe d'égalité statutaire. Mais pour les deux formatrices, ce sont davantage les caractères kinésiques que proxémiques qui sont manifestés. Les stagiaires se déplacent parce que les formatrices leur demandent de se lever pour parler : ils ne sont donc pas à l'origine de la décision. En somme, ce sont elles qui provoquent la communication verbale et non verbale des stagiaires avec lesquels elles entretiennent des relations inter-individuelles.

Emilie et Elisa sont dans une conception constructiviste de l'apprentissage. Plus exactement Elisa est dans une approche socio-constructiviste parce que l'apprentissage se fait toujours dans les échanges sociaux avec les pairs. Dans les deux groupes, ce sont les stagiaires qui construisent eux-mêmes leur savoir. Même si elles posent beaucoup de questions, leur démarche se différencie d'une approche behavioriste parce que ce sont

vraiment les stagiaires qui sont au centre. De plus les formatrices les mettent constamment en situation de recherche et d'action. Il est vrai qu'Emilie les guide davantage que ne le fait Elisa.

Emilie¹⁹⁶ : qu'est-ce qu'on appelle DEVOIR ?

S9 : les exercices.

Emilie : OUI, à la maison. Est-ce qu'on a oublié quelque chose ?

S9 : les ateliers.

Emilie : qu'est-ce que c'est les ateliers ?

S9 : des activités.

Emilie : et c'est quand ?

Elisa prend en compte les apports de chacun des stagiaires. Ceux-là échangent, s'entraident, collaborent, demandent à ceux qui savent, discutent aussi. D'ailleurs en cas d'erreur ou d'obstacle, ils les dépassent ensemble. Autrement dit, ils sont véritablement dans une démarche socio-constructiviste où le conflit socio-cognitif comme la collaboration sont des moyens incontournables pour construire la connaissance. Ainsi la définition d'assistante sociale sera construite à partir des apports complémentaires de trois stagiaires :

- S8 donne la base de la définition : « *c'est quelqu'un qui s'occupe des gens* » ;
- S11 ajoute une donnée avec un exemple : « *ah comme pôle emploi* » ;
- S7 rectifie et conclut : « *oui mais c'est pas pour travail* ».

Emilie est surtout une référente alors qu'Elisa est davantage une médiatrice dans les apprentissages.

Les déplacements d'Emilie sont liés aux prises de parole et aux demandes d'aide. La position des tables l'empêche de se mettre au milieu d'eux et permet moins la collaboration entre les stagiaires. Les déplacements d'Elisa sont extrêmement nombreux tout comme ceux des stagiaires : tout le monde échange avec tout le monde dans un espace qui favorise les interactions verbales et non verbales comme le dialogue des cultures.

L'analyse des méthodologies a mis en avant de nombreux points essentiels que nous allons synthétiser.

¹⁹⁶ Nous avons déjà cité cet extrait mais dans le cadre d'une autre analyse.

2.7. Synthèse

Dans cette partie récapitulative, nous reprenons les cinq éléments étudiés dans l'analyse : les activités, les interactions verbales, la communication non verbale, le répertoire didactique et les pratiques d'enseignement.

- Les activités : tous les stagiaires font la même activité sauf dans les groupes d'Héloïse (S5) et de Carole (S5). Héloïse se démarque aussi des autres formatrices par le nombre considérable de sous-activités proposées aux stagiaires. De plus nous notons une différenciation entre les formatrices d'une part dans les modes d'entrées : un dialogue didactisé (Carole), un texte (Justine), une image (Aénor), une image accompagnée d'un texte (Héloïse et Elisa) ou un thème (Emilie) ; et d'autre part dans la structuration des activités : construite (Aénor, Elisa et Emilie), aléatoire (Héloïse) ou par enchainements d'exercices (Carole et Justine). Cette différenciation s'observe également dans la gestion du groupe-stagiaires : le groupe est réduit à des individus sans liens les uns avec les autres (Carole et Justine), le groupe est divisé en binôme (Aénor et Héloïse) et le groupe reste un ensemble actif (Emilie et Elisa). Donc la prise en charge peut-être respectivement individuelle, duale ou collective.
- Les interactions verbales : elles sont très faibles, voire inexistantes dans les groupes de Carole et Justine. Les formatrices gèrent la parole. Plus nombreuses, les interactions n'en sont pas moins dirigées dans les groupes d'Aénor et Héloïse : elles décident de qui parle avec qui. D'ailleurs elles utilisent toutes deux beaucoup de gestes régulateurs. Très nombreuses dans les groupes d'Emilie et Elisa, les interactions sont aussi spontanées. Elles s'effectuent principalement entre les stagiaires dans le groupe d'Elisa et avec la formatrice dans le groupe d'Emilie.
- La communication non verbale : elle tient une place centrale dans les échanges que ce soit par l'intermédiaire des vêtements, plus généralement du corps ou de l'espace.
 - L'analyse de la signification des vêtements met en avant deux styles chez les formatrices : un style classique que l'on retrouve majoritairement et un style « sophistiqué » chez Aénor et Justine.
 - Les éléments kinésiques sont marqués par l'utilisation importante de gestes illustreurs chez les formatrices, à l'exception de Carole et Justine. Toutes deux emploient des gestes ritualisés, sans réelle intention communicative : les adaptateurs. Par contre les illustreurs, en quelque

- sorte, miment le langage. Ils permettent ainsi de débloquent des situations où la communication verbale est difficile. De la sorte, Héloïse peut entrer en contact avec S5 malgré la barrière linguistique.
- Les éléments proxémiques mettent en avant le lien entre les déplacements et le nombre des interactions verbales. Ils prouvent plus précisément que les zones intimes et personnelles favorisent les interactions, surtout lorsque les locuteurs sont assis côte à côte ou en diagonale.
 - Le répertoire didactique : à défaut d'être créatif, il trouve sa source dans les photocopies de manuels. Certains documents amènent à s'interroger quant à leur adaptation au public (Héloïse et Justine), à la démarche d'enseignement-apprentissage (alphabétisation chez Héloïse et Justine) ou au support d'enseignement-apprentissage (écriture d'un courriel sur papier et non sur ordinateur chez Carole).
 - Au sujet de la transformation du langage, nous relevons des traits de didacticité élevés avec une importance accordée aux reformulations en vue de faciliter l'enseignement-apprentissage (Elisa et Emilie). A l'opposé, ces traits sont faibles chez Justine et quasiment inexistantes concernant les encouragements à prendre la parole et les reformulations. Chez Carole, les demandes de faire priment. L'étude de l'utilisation du langage prouve qu'Aénor est surtout dans un registre directif et correctif. Quant à Héloïse, son discours didactique s'appuie principalement sur les « demandes de faire » et le contrôle, non pas des connaissances, mais des erreurs.
 - Dans leur rapport au savoir, Justine et Carole, et à moindre mesure Héloïse et Aénor, sont dans l'abstraction et l'implicite, et notamment mettent les stagiaires en situation hypothético-déductive. Les quatre formatrices ont tendance à oublier la structure complexe du savoir et génèrent souvent des confusions concernant le sens du mot. Seules Emilie et Elisa s'appuient sur le réseau conceptuel lequel permet aux stagiaires de relier leurs connaissances entre elles.
 - Les pratiques d'enseignement : elles informent sur la gestion du groupe, les méthodes utilisées, la place de l'erreur et les conceptions de l'apprentissage.
 - La gestion du groupe varie en fonction des formatrices : un bloc homogène indifférencié avec des stagiaires passifs et réceptifs (Carole et Justine), des petites collections d'individus guidés dans l'échange et stimulés par un espace fictionnel (Aénor et Héloïse) et un ensemble interactif qui construit la connaissance dans les échanges entre pairs ou avec la formatrice (Emilie et Elisa).

- Les méthodes étudiées, à partir de la typologie exhaustive de C. Puren, dévoilent les configurations établies par les formatrices. Une combinaison avec la méthode écrite est privilégiée chez les formatrices : la combinaison écrite/déductive/compréhensive. De plus Carole, Héloïse et Aénor pratiquent le noyau dur de la méthodologie audio-orale. Elisa est la seule formatrice à instauré une combinaison avec deux méthodes opposées : elle est donc en capacité de pouvoir s'adapter en temps réel.
- Les obstacles à l'apprentissage sont essentiellement liés à l'influence de la culture écrite dans les modes de fonctionnement des formatrices : l'habitus littéraire. Dans les groupes d'Emilie et Elisa, l'obstacle et l'erreur sont des appuis pour l'apprentissage car ils suscitent une discussion.
- A partir de tous ces points, nous en concluons que Justine et Carole sont majoritairement dans une conception transmissive de l'apprentissage, Aénor et Héloïse dans une conception behavioriste, Emilie dans une conception constructiviste et Elisa dans une conception socio-constructiviste.

À présent c'est sur l'objet langue-culture que nous allons porter notre regard, en l'analysant sous l'angle du concept d'universel-singulier.

3. Analyse des langues-cultures

Comme nous nous intéressons aux situations d'enseignement-apprentissage, notre analyse considère les effets de ces situations sur les stagiaires, et plus particulièrement au niveau de la construction de la langue française.

3.1. Lien langue-culture première et langue culture française

Au cours des interactions des stagiaires avec les formatrices ou entre les stagiaires eux-mêmes mais aussi lors de leurs moments de lecture à voix haute, nous avons relevé des traces inconscientes de la langue-culture première¹⁹⁷ pour appréhender la langue-culture française. Elles sont non seulement inconscientes mais également non reprises et développées par les formatrices. Ces traces se notent à différents niveaux.

¹⁹⁷ Nous précisons qu'il ne s'agit pas de tendre à une typologie sur les langues des migrants laquelle n'aurait pas de sens étant données les variétés et variations linguistiques. Notre démarche est comparative et s'appuie sur le concept d'universel-singulier.

3.1.1. Procédure phonographique

Par procédure phonographique, que nous aurions pu également appeler grapho-phonologique, nous faisons référence d'une part au code phonologique c'est-à-dire à l'oralisation des phonèmes, mais également au code graphique c'est-à-dire aux graphèmes qui traduisent autant du sens que du son¹⁹⁸.

Tout d'abord au niveau de la phonétique, nous avons relevé des erreurs de prononciation surtout dans les groupes d'Héloïse mais aussi quelques-unes dans ceux de Carole et de Justine. En voici quelques exemples¹⁹⁹ issus du groupe d'Héloïse :

S2 : *Céloui (celui) Vi (vu) Cousine (cousin) ;*

S4 : *Plé (pleut) Ploui (pluie) Habitide (habitude) ;*

S3 : *Sour (sœur).*

D'autres du groupe de Carole :

S3 : *Duntité (d'identité) Justeficatif (justificatif) ;*

S1 : *catle vingt-deux(82).*

Et pour finir notre illustration, des exemples venant du groupe de Justine :

S9 : *flive (fleuve), nour (nord) ;*

S2 : *Pawi (Paris).*

Dans le groupe d'Héloïse, rappelons que S2 est guinéen, S4 est malgache et S3 est algérien. Dans le groupe de Carole, S3 et S1 sont algériens. Dans le groupe de Justine, S9 est algérien et S2 est haïtienne. Nous n'ignorons pas que dans de nombreux pays dont les migrants sont issus, c'est avant tout le plurilinguisme²⁰⁰ qui est présent. Aussi il est difficile, sans avoir d'informations précises, de savoir exactement quelle(s) langue(s) et/ou quel(s) dialecte(s) parle un migrant. Pour autant nous pouvons tout de même faire des suppositions, à partir des familles de langues et des études de grammaire descriptive, sur les raisons de leur prononciation.

¹⁹⁸ Par exemple la lettre "r" peut correspondre au phonème [r] ou à une marque grammaticale telle que celle du verbe à l'infinitif.

¹⁹⁹ Nous ne mettons ici que quelques exemples et non l'intégralité des mots que nous avons notée parce que cela aurait surchargé le texte sans apporter d'autres résultats que ceux que nous allons évoquer.

²⁰⁰ Cela est surtout le cas dans les différents pays d'Afrique francophone fortement marqués par la période coloniale et la mise en place arbitraire des frontières. Mais d'autres pays connaissent, à moindre mesure, la pluralité linguistique.

Notamment nous l'avons déjà dit, les locuteurs arabophones²⁰¹ ont des difficultés avec les sons [e] et [i] ou encore avec les sons [o] et [u]²⁰². C'est sans doute le crible phonologique qui conduit S9, dans le groupe de Justine, à dire « flive » au lieu de « fleuve » et « nour » à la place de « nord ». Cette difficulté « à distinguer et à produire les voyelles du français »²⁰³ se manifeste chez S3 et S1 du groupe de Carole ainsi que chez S3 du groupe d'Héloïse. S2 et S4 du groupe d'Héloïse semblent également avoir rencontré les mêmes types de filtres.

Il faut savoir, dit H. Adami, que « l'apprenant non natif ne perçoit pas les sons de la langue cible comme un natif. Le crible phonologique de sa langue maternelle, surtout chez les adultes, est en effet trop puissant, et il n'entend pas certains sons de la langue seconde. »²⁰⁴ Pour ces raisons, les marques de la langue première s'entendent dans la production en langue française des stagiaires. Les stagiaires arabophones prononcent le son [i] à la place du son [œ] parce que face à une voyelle inexistante dans leur langue première, ils en produisent une qui se rapproche le plus d'un point de vue pharyngo-buccal²⁰⁵. Aussi les erreurs produites sont issues de confusions de phonogrammes.

Nous notons par ailleurs que le même mot peut poser des problèmes phonographiques à différents niveaux. Par exemple dans le groupe de Carole le mot « justificatif » posera une difficulté d'ordre phonétique « justeficatif » à S3 qui est algérienne et une difficulté apparente au niveau de la segmentation lexicale « justificati » à S2 qui est turc. Ce même cas de figure se reproduit pour la lecture « d'identité » lu par S3 « duntité » et par S2 « deuité ». S2 aura d'ailleurs souvent tendance à omettre ou à inverser les lettres, sans doute pour en faciliter l'oralisation. C'est le cas lorsqu'il lit « demandèse » au lieu de « demandées » ou encore « photosse » à la place de « photos ».

L'inversion ou l'ajout de lettres peut être la manifestation d'un problème lié à la segmentation des mots. Celle-là pousse en premier lieu tout lecteur débutant, quel qu'il soit, à assembler une voyelle à une consonne pour faciliter la lecture des syllabes. Mais nous savons que S2 est turc. Or dans la langue turque, toutes les lettres sont prononcées, les voyelles comme les consonnes. Cela peut expliquer pourquoi il lit « demandèse » et

²⁰¹ Là encore nous parlons des arabophones en général tout en admettant l'existence de variétés dialectales.

²⁰² Nous notons ici les sons à partir de la transcription de l'alphabet phonétique internationale (API), cf. annexe 9.

²⁰³ H. Adami, *La formation linguistique des migrants*, op.cit., p.83.

²⁰⁴ *Ibid.*

²⁰⁵ Cf. N. Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, op.cit.

« photosse » et non « demandées » et « photos », ne pouvant laisser des lettres muettes. Ce dépassement des lettres muettes peut avoir lieu avec une entrée dans la procédure orthographique et particulièrement à partir d'une réflexion sur les morphogrammes, telles que les marques du pluriel.

La confusion est présente aussi sur le nom des lettres. Ainsi S3 du groupe de Carole confond les lettres g et j en raison des liens avec sa langue première, à savoir l'arabe²⁰⁶. Alors que S1 et S5 du groupe d'Héloïse confondent les lettres avec des symétries telles que les majuscules²⁰⁷ A et le V ou encore les minuscules b et le d. Pour eux deux, il s'agira de tenir compte de leur situation d'alphabétisation pour expliquer cette difficulté à concevoir l'importance de l'orientation dans l'identification des lettres.

En plus de la phonétique, de la segmentation et de la reconnaissance des lettres, les références à la langue première se remarquent aussi au niveau graphomorphologique.

3.1.2. Procédure graphomorphologique

Par procédure graphomorphologique, nous entendons étudier ce qui relève à la fois du lexique et de la syntaxe.

3.1.2.1. Le lexique

Au niveau du lexique, nous avons défini quatre types d'explications à la source des malentendus :

– Par rapprochement sémantique :

- De type métonymique et/ou synecdoque²⁰⁸ : dans les deux cas de figure, il est question de l'extension d'un mot. La métonymie désigne des rapports entre le concret et l'abstrait, le contenant et le contenu, le signe et la chose signifiée. La synecdoque exprime l'utilisation de la partie pour le tout et de la matière pour l'objet. Par exemple S1²⁰⁹ parle de « *numéro* » pour signifier « la

²⁰⁶ À l'exception de certains dialectes, le son [g] n'existe pas en arabe.

²⁰⁷ Les stagiaires en alphabétisation écrivent souvent à l'aide de majuscules, tout au moins en début d'apprentissage.

²⁰⁸ Nous avons décidé de les réunir parce que ce sont deux figures qui nous semblent proches et il nous a paru parfois difficile d'affirmer avec exactitude, à laquelle de l'une ou l'autre, nous devions relier nos exemples.

²⁰⁹ Dans le groupe d'Héloïse.

pointure » et S4 décrit l'habit d'Héloïse par sa matière « en coton » avec le terme « *kasak* »²¹⁰.

- De type générique : S2²¹¹ parle de « *sandales* » au lieu de « chaussures » et S7²¹² propose de « *faire le bonhomme* » et « *jouer avec les boules* », dans les deux cas, la neige reste implicite.
- Par synonymie : S2²¹³ lira le mot « *maman* » où est écrit le mot « *mère* ».
- Par homonymie : S3 donne une explication qui montre la confusion entre « *car* » et « *quart* » dans sa lecture de la phrase issue de l'exercice à trous²¹⁴.
- Par paronomase : dans un rapprochement de paronymes, S4²¹⁵ lit « *portable* » à la place de « *cartable* » et S8²¹⁶ explique « *social* » au lieu de « *sociable* ».

Nous aurions pu tout aussi traiter les trois dernières explications dans la procédure phonographique parce qu'elles mettent en avant une difficulté issue de la reconnaissance des phonèmes et des graphèmes. Mais nous avons choisi de les étudier sous un angle lexical justement parce que le lexique prend en compte les propriétés phonologiques, syntaxiques et sémantiques. La première source explicative, le rapprochement sémantique, se distingue des autres. Elle démontre que les stagiaires se réfèrent soit à leur langue-culture première (*kasak* par exemple) soit à une partie d'un ensemble (*numéro* par exemple) lorsqu'ils sont en situation de communication « improvisée » en langue française. En effet les exemples qui illustrent la catégorie « rapprochement sémantique » sont issus d'interactions entre les stagiaires ou avec la formatrice, dans le cadre de jeux de rôles. C'est en ce sens que nous qualifions la communication « d'improvisée » dans la mesure où elle ne se construit pas autour d'un exercice.

Cette manière d'aborder le lexique par un rapprochement sémantique nous amène à nous interroger sur les effets des modes explicatifs des formatrices. Nous avons montré, précédemment, la part importante de l'implicite qui se matérialise notamment par le fait, pour les formatrices, d'oublier la complexité du savoir. Nous rappelons que le savoir est « structuré, évolutif, culturel, contextualisé et affectif »²¹⁷. Pour cette raison, il est essentiel

²¹⁰ Par manque de connaissance sur la graphie, nous retranscrivons le terme de manière phonétique. Héloïse a voulu savoir ce que signifiait le terme *kasak*. C'est avec l'explication de S4 que nous en avons déduit qu'il désignait la matière de l'habit.

²¹¹ Dans le groupe d'Aéonor.

²¹² *Idem.*

²¹³ Dans le groupe d'Héloïse à propos de l'exercice à trous n°5 « comprendre et écrire », cf. annexe 4.

²¹⁴ *Idem.*

²¹⁵ Dans le groupe d'Emilie.

²¹⁶ Dans le groupe d'Elisa.

²¹⁷ B.-M. Barth, *Le savoir en construction, op.cit.*, p.49.

que l'enseignant-formateur distingue « les différents niveaux d'abstraction pour se référer à un même phénomène»²¹⁸ afin d'éviter à l'apprenant de repérer, par lui-même, les connaissances qu'il doit garder.

3.1.2.2. La syntaxe

Au niveau syntaxique, nous nous intéresserons d'une part à la morpho-syntaxe, et d'autre part à l'ordre des mots.

Tout d'abord la suppression des articles et des petites prépositions est fréquemment observable. Nous l'avons relevé en situation de lecture, notamment chez S3 dans le groupe d'Héloïse, lequel occulte les articles « une » et « la » ainsi que les prépositions « de » et « en ». Mais cette suppression s'entend aussi dans les interactions comme dans le groupe d'Elisa :

Elisa : qu'est-ce que tu as mangé ?

S6 : canard mais pas dessert.

Et plus loin²¹⁹ :

Elisa : c'est quoi une assistante sociale ?

S8 : assistante sociale, c'est quelqu'un qui s'occupe des gens.

S11 : ah comme pôle emploi ?

S7 : oui, mais c'est pas pour travail.

S8 : par exemple tu n'as pas de aide, assistante sociale peut te demander quelque chose, pour t'occuper de toi.

En fait dans de très nombreuses langues, les articles définis tout comme la marque du genre n'existent pas (turc ou thaï par exemple) ou sont liés directement au nom sous la forme d'un préfixe (l'arabe par exemple), de suffixe avec une marque grammaticale (russe par exemple), ou encore à l'aide de mots-outils (vietnamien par exemple). Aussi nous comprenons qu'ils soient absents dans les discours des stagiaires.

Outre les absences d'articles, d'autres éléments sont intéressants à noter dans l'extrait cité ci-dessus. Premièrement le fait que « pôle emploi » soit assimilé à une personne et du coup, en termes de construction syntaxique, fonctionne comme telle. C'est ainsi que S3 dans le groupe d'Emilie dira « *pôle emploi donne ateliers CV* ». En fait, cette

²¹⁸ *Ibid.*

²¹⁹ Nous citons à nouveau cet extrait parce qu'il est riche en termes d'analyse et illustre notre propos.

personnification du lieu est à relier à l'absence de marques impersonnelles du type « on » ou « il y a » mais aussi d'indicateurs circonstanciels.

Deuxièmement pour S8, le verbe « s'occuper » devient « t'occuper » lorsqu'il est associé à la deuxième personne du singulier. Cela peut sans doute s'expliquer par l'absence de pronoms personnels en langue créole qui est la langue première de S8. Par défaut elle se réfère à une déclinaison du pronom personnel complément. Or cette absence est loin d'être une exception. Pour aller plus loin, à l'instar de R. Chaudenson, il paraît nécessaire de s'interroger sur la pertinence d'une entrée dans le verbe par un verbe pronominal. Pourtant « dans la grande majorité des manuels, les premières leçons font place à la conjugaison des verbes pronominaux, qu'il s'agisse de la présentation de soi et des autres, ou, comme dans le livre de P. Fioux, de la toilette. »²²⁰ R. Chaudenson, sans remettre en cause P. Fioux lui-même, se demande malgré tout, s'il est « raisonnable d'aborder le verbe français par les pronominaux ce que tout le monde semble faire, contre tout bon sens, en donnant le pas au communicatif sur le linguistique, sans réflexion réelle. »²²¹ Comme le note D. Flament-Boitrancourt²²², la présentation est abordée de manière non naturelle ou tout au moins artificielle.

L'interaction suivante présente à la fois l'absence d'articles (S7) et une syntaxe incorrecte (S3) :

Emilie : pourquoi c'est la classe maternelle ?

S3 : parce que pour la peinture.

S7 : petites tables et chaises.

S3 a compris le fonctionnement du couple pourquoi/ parce que mais la phrase n'est pas construite. Elle répondra sur le même mode simplifié et direct dans cet exemple :

Emilie : qu'est-ce que c'est la leçon ?

S3 : vous avez expliqué.

²²⁰ R. Chaudenson, « Vers une stratégie et une didactique d'un enseignement précoce du français en milieu créolophone », dans *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien. Interrogations, applications, propositions...*, sous la dir. de A. Carpooran, Paris, Les archives contemporaines, 2007, p.36.

²²¹ *Idem*, p.37.

²²² D. Flament-Boitrancourt, cité dans R. Chaudenson, « Vers une stratégie et une didactique d'un enseignement précoce du français en milieu créolophone », dans *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien. Interrogations, applications, propositions...*, *op.cit.*, p.35.

Nous l'avons dit, les pronoms personnels mais également les adjectifs possessifs peuvent poser des problèmes dans la formulation syntaxique. D'autant que dans certaines langues comme l'arabe, il n'y a qu'un seul mot pour exprimer le pronom personnel sujet et complément. De plus,

« les changements de classe concernent essentiellement les verbes pronominaux. Il s'agit là de cas clairs d'interférences entre le français et la langue d'origine. Pour les arabophones, ce sont les verbes pronominaux du français qui sont utilisés comme des verbes simples car l'arabe ne connaît pas ce type de verbes. »²²³

C'est ainsi que l'on obtient sous l'effet d'interférence : « *c'est trompé moi* » de la part de S3 du groupe d'Héloïse. D'autant qu'en langue arabe, les pronoms personnels je et moi sont indifférenciés.

Dans la même lignée, marquée par la confusion entre pronom personnel et adjectif possessif, S2 dit « *c'est peinture de moi* ». L'exemple permet ainsi de noter qu'en plus des raccourcis syntaxiques c'est aussi l'ordre des mots qui est une source de difficulté pour les stagiaires. Cela se vérifie surtout dans la formulation de la négation : « *on n'a vu pas le prix* » répond S2 à S4 lors du jeu de rôle. Et S3 dit à S1 : « *Pas prendre sauce* » lorsqu'il joue un client qui veut acheter un kebab. Ce type de construction invite à s'interroger sur la construction de la négation dans la langue première des stagiaires.

C'est un point que soulève N. Auger dans sa démarche comparative s'appuyant sur le concept d'universel-singulier : toutes les langues peuvent dire la négation²²⁴ mais chacune a sa manière de l'exprimer. Or la négation telle qu'elle se forme dans la langue française avec deux éléments semble exceptionnelle. L'anglais, l'allemand, l'espagnol n'utilisent qu'une seule particule comme beaucoup d'autres langues.

En langue arabe, la particule, ou plus exactement le morphème, change selon le type de phrase et le temps exprimé²²⁵. Il faut faire la distinction entre les phrases verbales et les phrases nominales puis regarder si le verbe est accompli (au passé) ou inaccompli (présent et futur). Dans tous les cas, le morphème se place devant le verbe sachant que la structure classique de la phrase arabe est la suivante : le verbe suivi du sujet puis du complément

²²³ M.-Th. Vasseur et D. Morsly, « L'emploi des verbes français par des travailleurs immigrés arabophones et portugais », *Langue française*, n°29, 1976, pp.80-92.

²²⁴ Nous rappelons que certaines langues ont une négation spécifique pour le verbe être, telles que le chinois ou l'arabe par exemple.

²²⁵ Cf. M. Djebli, « La négation en arabe », *Linx* [En ligne], 5 | 1994, mis en ligne le 18 juillet 2012, disponible sur <http://linx.revues.org/1227> ; DOI : 10.4000/linx.1227, consulté le 10 juin 2013.

d'objet, nommé par le sigle VSO. Ces précisions permettent de mieux comprendre la construction de S3.

Nous nous sommes appuyée sur des exemples avec la langue arabe, d'une part parce qu'elle est la langue première de nombreux stagiaires de notre étude, et d'autre part parce que nous possédons plus de connaissances de cette langue. Nous pourrions donner de nombreux autres exemples mais nous nous en tiendrons à un dernier.

Dans l'activité de simulation sur le thème des logements atypiques, Aénor se fait passer pour la femme de S1 et lui demande, à la fin de leur jeu, de répéter ce qu'elle a dit. « *Vous pas faire le ski* » répond S1 qui est russe. La langue russe est une langue SVO²²⁶ et la négation s'exprime par un seul élément qui se place devant le verbe. Cet élément-là est proche du « ne » de la négation française. Cependant force est d'admettre que dans la langue parlée, la double négation française se limite souvent à la particule « pas ». Nous supposons que pour cette raison, S1 n'a gardé, sous l'influence de sa langue russe, qu'une seule particule. Mais comme tous les autres stagiaires, il est à la fois dans un apprentissage guidé et naturel de la langue française. Il est vraisemblable que dans l'apprentissage naturel, c'est la particule « pas » qu'il entend majoritairement. Cela peut expliquer la construction de sa phrase.

Par conséquent l'étude des différents niveaux linguistiques confirme les liens entre la langue première des stagiaires et la langue française. Prendre en considération ces liens dans les situations d'enseignement-apprentissage favorise une approche métacognitive qui va permettre de comprendre la source des difficultés, et donc d'y remédier. Ce travail-là est possible grâce à une démarche comparative, à partir des universaux-singuliers.

3.1.3. Bénéfices et rôles de la langue première

D'après R. Galisson « [...] la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible »²²⁷. Nous avons d'ailleurs montré²²⁸ qu'elle était un appui considérable pour les formateurs afin de comprendre l'origine des difficultés d'apprentissage des apprenants. Notamment si Héloïse avait pris en compte la langue première de S3, elle aurait pu envisager une confusion phonétique là où elle a interprété une confusion entre émetteur et récepteur. Plus clairement, dans le jeu de rôle où S3 joue le client et S4 le vendeur, la

²²⁶ Nous avons déjà développé ces modèles, cf. chapitre 1.5.7 de la partie IV.

²²⁷ R. Galisson, « Éloge de la "didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) D/DDLC" », *Études de Linguistique Appliquée*, n°64, 1986, p.52.

²²⁸ Cf. partie IV chapitre 1.5.7.

phrase entendue de S3 est « *un chèque s'il vous plaît* » alors que vraisemblablement il voulait dire « *en chèque s'il vous plaît* ». En effet juste après, tendant sa main, il dira « *tiens* » à S4.

Suite à ce « *tiens* », Héroïse lui répondra qu'il faut « *faire attention à ce genre de formule qui peut être mal pris* ». Là encore l'appui sur la langue première permettrait de voir comment se déroulent les interactions verbales et plus particulièrement la prise de parole. Dans tout leur discours S3, S2 et S4 alternent, de manière indifférenciée, entre tu et vous ainsi qu'entre « *tiens* » et « *tenez* ». En somme ce qu'Héroïse ramène à un problème d'usage de la langue en matière de politesse ou de savoir-vivre en société est en fait un effet de l'interlangue. A de rares exceptions près²²⁹, le tutoiement et le vouvoiement sont caractéristiques des langues indo-européennes. Aussi pour ces trois stagiaires, l'alternance peut être problématique.

Le recours à la langue première est fréquent notamment lorsque les apprenants sont dans des « situations de détresse verbale »²³⁰. Dans ces cas, ils peuvent utiliser des « formulations approximatives »²³¹ composées de termes de la langue première, « des mots voisins ou des expressions inventées »²³². Il s'agit ni plus ni moins que de « stratégies compensatoires interlinguales »²³³ mises en œuvre par les apprenants pour parvenir à communiquer. Dans ces stratégies se retrouvent des « marques transcodiques »²³⁴ c'est-à-dire la présence d'autres langues, et particulièrement la langue première, dans la production en langue étrangère. De ce fait selon E. Klett, la langue première qui s'introduit dans l'échange en langue cible joue plusieurs rôles :

- Un pont : l'utilisation d'un mot ou d'une expression en langue première permet à l'apprenant de continuer l'échange voire même d'incorporer le mot de la langue cible lorsque le formateur le lui a donné. C'est le cas avec le mot « *kasak* » ou le terme « *body* » qui ont permis respectivement à S4 et S3, dans le groupe d'Héroïse, de poursuivre leur description. Pour S4 c'est par la matière qu'on désigne un habit alors que pour S3 c'est par sa taille : il explique que *body* définit un vêtement qui couvre le haut du corps jusqu'aux hanches ; cela correspond au mot français tunique.

²²⁹ Comme dans la langue anglaise par exemple.

²³⁰ G. Lüdi cité dans E. Klett, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones », *op.cit.*, p.101.

²³¹ *Ibid.*

²³² *Ibid.*

²³³ *Ibid.*

²³⁴ *Ibid.*

- Une source de créations lexico-grammaticales : la marque transcodique témoigne de la création de mots de nature lexicale ou grammaticale. Ainsi S8 dans le groupe de Justine explique que l'Angleterre est « à côté à l'Irlande ».
- Un catalyseur : c'est la langue première qui déclenche un tâtonnement verbal lequel va permettre à l'apprenant d'aboutir au terme français. Dans notre étude, il débute par un échange entre deux stagiaires de même langue. C'est au travers de l'interaction et de la traduction que les stagiaires parviennent dans certains cas à formuler le mot français. En fait soit la traduction est une porte de secours, dans le groupe d'Héloïse, c'est le cas pour S5 qui ne parle pas du tout français, soit la traduction est un point d'appui, comme dans le groupe d'Elisa. Expliquons la nuance. Lorsqu'Héloïse demande à S3 de traduire à S5 ce qu'elle est en train d'expliquer, il n'y a pas d'effet catalyseur dans la mesure où cette traduction est une fin en soi et non un moyen de s'approprier la langue en parlant. Par contre dans le groupe d'Elisa, S11 explique en russe à S12 ce qu'est une « assistante sociale » puis il lui expliquera l'adjectif « dynamique ». S13 décrit en thaï le mot collection à S5. Dans tous ces exemples, Elisa va rebondir en reprenant avec eux le terme en français pour s'assurer qu'il est compris par S12 et S5. Dans ce dernier cas de figure, la traduction intervient véritablement comme catalyseur.
- Un étalon : par une entrée « écholalique » dans l'échange, l'apprenant commence par répéter d'abord sans comprendre puis en parvenant lui-même à expliciter le mot dont le sens a été co-construit avec le formateur. C'est donc la répétition qui est au centre parce que « répéter le discours de l'autre semble être une caractéristique d'une démarche pédagogique pour l'acquisition d'une langue en milieu institutionnel »²³⁵. Nous pouvons citer l'exemple de la construction collective de la définition de « collection » ou d'« assistante sociale » que nous avons précédemment cité ou encore de la construction de « raconter » par S7 :

Emilie : qu'est-ce que vous voyez ?

S7 : classe d'histoire

Emilie : classe d'histoire ? qu'est-ce qu'on peut dire plutôt ?

S9 : elle raconte histoire

S7 : raconte, il parle d'histoire

Selon E. Klett, « les demandes d'aide ou les mots en LM provoquent des mouvements de travail en commun, de négociation et de reformulation afin de compléter,

²³⁵ F. Cicurel, « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », dans L. Dabène, *et.al.*, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier, 1990, p.52.

rectifier ou préciser le discours du débutant. »²³⁶ Dans ce travail coopératif, chacun des acteurs participe à la « métacommunication »²³⁷ dans la langue à apprendre principalement. Par conséquent l'utilisation de la langue première, bien loin de gêner l'apprentissage de la nouvelle langue à apprendre, a un intérêt considérable autant pour l'apprenant que l'enseignant-formateur. La traduction, autrement dit le passage par la méthode indirecte, est d'autant plus bénéfique dès lors qu'elle sert de catalyseur pour la méthode directe. N. Auger dit « que la présence des langues d'origine facilite l'intercompréhension »²³⁸ et cela est essentiel pour les stagiaires qui ont un niveau faible en langue française.

Il faut tout de même noter que seule Elisa s'appuie véritablement sur la fonction catalyseur de la langue première. Elle est aussi celle qui expérimente elle-même la langue première des stagiaires lorsqu'elle répète « halal » en imitant la prononciation arabe de S7. Cette attitude permet à Elisa non seulement de prendre conscience des filtres phonologiques de la langue mais aussi d'être véritablement dans une démarche interculturelle.

En plus des aspects purement linguistiques, les éléments non linguistiques, en lien avec la culture, vont également entrer en jeu dans l'efficacité des interactions.

3.2. Écarts entre la langue-culture première et la langue-culture française

Ces écarts vont être analysés en vue d'explorer les singularités qui s'opèrent à plusieurs niveaux :

- Des usages et des pratiques ;
- Des représentations ;
- Des perceptions différentes.

3.2.1. Usages et pratiques

Nous avons relevé dans les groupes d'Emilie, de Justine et d'Héloïse, des situations qui sont en désaccord avec les normes sociales sans que les formatrices l'expriment directement aux stagiaires. C'est le cas des retards : les stagiaires entrent dans la salle sans saluer ni s'excuser. Aénor, Emilie et Justine ne disent rien, même si nous savons par ailleurs que cette manière de faire leur déplaît. De plus dans le groupe d'Héloïse, S5 répond au

²³⁶ E. Klett, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones », *op.cit.*, p.106.

²³⁷ *Ibid.*

²³⁸ N. Auger, « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA), *op.cit.*, pp.126-138.

téléphone et parle en arabe dans la salle pendant que les autres stagiaires continuent leur activité. Là aussi Héloïse ne fait aucune remarque. Il existe pourtant des règles à la base des échanges communicationnels, notamment au niveau des salutations et de la politesse soumise à des normes communicatives divergentes. Héloïse ne relève pas non plus le fait que S5 reste couverte d'une veste longue²³⁹ et de son sac à main sur les genoux, cela durant tout le temps de la formation.

Dans le groupe de Justine, S7 quitte la salle au bout de 1H30, elle dit qu'elle a un rendez-vous et qu'elle ne pourra pas revenir l'après-midi, sans donner davantage d'explications. Aussi face à ces comportements qui remettent en cause les normes sociales, nous nous interrogeons sur l'absence de réaction des formatrices. Est-ce là une manifestation de l'ethnocentrisme issue de la minimisation de la différence ou simplement une peur du conflit ? Quoiqu'il en soit il y a un écart certain entre le non respect des normes sociales et le comportement attendu d'un citoyen.

3.2.2. Représentations, stéréotypes et ethnocentrisme

Les représentations concernent plusieurs domaines dont les langues. Nous avons relevé des expressions qui montrent, d'une part les insuffisances des formatrices en matière de politique linguistique et notamment la méconnaissance du plurilinguisme, mais surtout la tendance aux amalgames. L'exemple de Justine qui, pour aider S4 à dire le nom de la langue du Kosovo, dit « *par exemple en Guinée, on parle guinéen.* » Cela revient à dire qu'elle ne prend pas en compte le fait que, dans de nombreux pays dont les migrants sont originaires, la pluralité linguistique est un état de fait. De plus elle occulte l'histoire des pays marqués par des frontières tracées majoritairement dans un contexte colonial ou élaborées à la suite d'un conflit. Par exemple,

« depuis le déclenchement de la crise en Côte-d'Ivoire (le 19 septembre 2002), le scénario d'une réorganisation des frontières du territoire ivoirien a longtemps circulé dans les esprits de certains observateurs de la vie politique de ce pays. En effet face à la situation de chaos politico-militaire, l'apparition d'un nouveau territoire taillé dans le vif de l'espace ivoirien, par des chefs de guerre, procède de la remise en cause des frontières nationales. »²⁴⁰

²³⁹ Cela ne peut être lié à une question de température : l'observation a eu lieu début juillet et la salle de formation n'est pas climatisée.

²⁴⁰ D. A. Nassa Dabié, *Les frontières nord de la Côte-d'Ivoire dans un contexte de crise*, p.6 disponible sur halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/71/06/DOC/NASSA_Article_Version_2bis.doc impact des frontières sur les langues en Afrique, consulté le 15 mai 2013.

Le Nord du pays passe sous l'influence du Burkina faso et du Mali ; cela a inévitablement des conséquences sur les langues. Cet exemple est loin d'être une exception. De nombreux pays, déjà plurilingues, connaissent aussi des évolutions liées au contexte politique.

Derrière cette méconnaissance de Justine, nous lisons également une difficulté à se décentrer, particulièrement par rapport au fait d'être issue d'un pays *a priori* monolingue. Une telle difficulté est perceptible chez d'autres formatrices. Par exemple Aénor a tendance à confondre des langues en raison de la proximité géographique des pays desquels les stagiaires proviennent. Ainsi elle dira en s'adressant à nous :

Aénor : attention, ça va parler beaucoup russe à la table !

S7 : non moi c'est arménien.

Dans une autre remarque, elle témoigne qu'elle considère aussi que le moldave et le russe sont la même langue. S7 semble contrariée, ce qui ne semble pas avoir échappé à Aénor qui poursuit :

Aénor : alors vous y arrivez ? Qu'est-ce que vous allez dire pour réserver ? D'abord comment il fait le téléphone en russe ? [+] ou en arménien ?

S7 : bhé dring dring.

Voulant sans doute « se rattraper », Aénor fait preuve d'un intérêt pour les cultures russe et arménienne. Par conséquent soit elle minimise la différence (entre le moldave et le russe par exemple) soit elle cherche à la valoriser (sonnerie du téléphone en russe et en arménien). L'une comme l'autre attitude sont la manifestation de l'ethnocentrisme selon M. Cohen-Emerique car elles sont le fruit d'une vision unidimensionnelle de la situation.

Le choix de l'activité sur les logements atypiques montre autant l'engouement d'Aénor que la défiance de certains stagiaires. La formatrice a décomposé l'activité et y participe grandement. Son jeu de rôle avec S1 est l'occasion pour elle de se mettre en scène de manière très théâtrale. Certains stagiaires ne parviennent pas à cacher leur réticence à participer, notamment les garçons, et tout particulièrement S1 qui est extrêmement gêné ; nous y reviendrons ci-dessous.

Lorsqu'Aénor demande aux stagiaires d'être plus précis dans l'écriture de la liste de vêtements, elle les laisse, en grande partie, sans voix :

Aénor : [au groupe S8/S7/S3] le jean, oui mais LEQUEL ? Celui que tu m'as acheté pour mon anniversaire, etc. Il faut que ce soit précis, vous comprenez ?

[Elle part voir S2].

Aénor : pareil, le manteau, oui mais LEQUEL ? C'est n'importe lequel que tu veux dans ta valise ?!

S2 : bhé le manteau.

Aénor : oui c'est vrai pour les filles, c'est plus compliqué.

[Elle s'assoit à côté de S6].

Aénor : alors le manteau ? Lequel ? Le rouge, le noir ? Celui que tu as acheté à Paris ?

Sans tomber dans un discours misérabiliste auquel est souvent condamné le public des migrants adultes, force est de reconnaître qu'une grande partie d'entre eux vivent dans des milieux populaires.

« On sait par exemple que, du point de vue professionnel, les migrants sont majoritairement des ouvriers et des employés non qualifiés (Thave 2000), qu'ils habitent dans des quartiers populaires (Boëldieu et Thave 2000) ou que la majorité d'entre eux n'a pas suivi de scolarité longue dans leur pays d'origine. Pour beaucoup d'entre eux, (ANAEM 2006), cette scolarité est très faible ou nulle. »²⁴¹

Aussi le choix de l'activité pour amener les stagiaires à parler et préciser leur propos est à interroger. La réponse de S2 peut tout à fait signifier qu'il n'y a pas lieu d'apporter des précisions s'il ne possède qu'un manteau, comme un grand nombre de personnes finalement. Par ailleurs il n'est sans doute pas aisé pour les stagiaires de composer sur les logements de type cabane dans les bois ou yourtes lorsqu'ils ont travaillé auparavant sur des documents authentiques ; cela exige un grand écart qui n'est pas évident pour tous. Cette activité et la manière dont elle est exploitée démontre la difficulté pour la formatrice de se défaire de ses propres repères.

Cette difficulté-là est présente dans le discours de Justine, notamment dans ses modes explicatifs. Par exemple elle explique que la montagne, « c'est où on peut faire du ski l'hiver ». Cette définition que nous qualifions d'hypospécifique²⁴² prouve la force des cadres de référence. Ceux-là la conduisent à donner une définition insuffisante et en ce sens uniquement accessible à ceux qui ont des cadres de références proches des siens.

²⁴¹ H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, op.cit., pp. 44-45.

²⁴² Une définition est hypospécifique lorsque les traits référentiels sont insuffisants et qu'elle repose sur l'inclusion. Par exemple : tigre = félin mais tous les félins ne sont pas des tigres.

Dans une moindre mesure, Elisa peut aussi commettre des maladresses dans des moments où elle s'intéresse à l'autre :

Elisa : [à S11] tu aimes les discothèques ? Tu vas en discothèque ?

S11 : non.

Elisa : [à S9] en Tchétchénie, tu vas en discothèque ?

S11 : pas de disco.

Elisa : des bars ?

S9 : non.

Elisa : ah oui, c'est musulman, ce sont des cafés.

De manière générale, il faut admettre que les formatrices cherchent à s'ouvrir en s'intéressant à la culture du migrant. Mais bien souvent, ce sont les préjugés comme les stéréotypes qui serviront de points d'entrées. Pour cette raison, M. Cohen-Emerique²⁴³ qualifie une telle attitude d'ethnocentrique parce que la valorisation de l'Autre ne se fait qu'en surface, oscillant entre exotisme et minimisation de la différence. Cette attitude a des conséquences regrettables dans la mesure où elle nuit à la communication interculturelle. « La méconnaissance des approches interculturelles peut parfois entraîner des malentendus qui enracinent certaines représentations voire des stéréotypes culturels plus ou moins conscients. »²⁴⁴ Pour y remédier, il est fondamental que le formateur prenne conscience de ses propres cadres et zones sensibles ; c'est la décentration qui s'accomplit dans le choc culturel.

3.2.3. Perceptions différentes et choc culturel

Nous avons relevé, à partir des perceptions différentielles qu'évoque M. Cohen-Emerique, des situations que nous qualifions de choc culturel c'est-à-dire des moments où l'étrangeté et l'incompréhension sont manifestes.

Tout d'abord par rapport à la structure familiale, Héloïse met en avant, au travers du choix de ses documents, l'importance de la libération de la femme et du même coup le renversement des rôles traditionnels. « *L'homme reste à la maison pendant que la femme travaille* » explique-t-elle²⁴⁵. Par suite l'homme se retrouve en position d'accomplir les tâches

²⁴³ M. Cohen-Emerique, « Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide », *op.cit.*, p. 80.

²⁴⁴ N. Auger et C. Romain, « Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre », *op.cit.*, p.101.

²⁴⁵ L'homme sert la femme puis range la cuisine et fait la vaisselle pendant que la femme est partie. Ce document n'a pas été travaillé dans le cadre de l'observation. Il a juste été distribué. Cf. annexe 8

ménagères. Derrière cette volonté de rappeler les droits de la femme, ramenés au fait d'avoir un travail, il y a aussi en filigrane, la transmission d'un modèle de famille française, marquée par la modernité. Cette famille trouve sa consécration dans l'épisode du petit déjeuner²⁴⁶. Il s'agit-là d'une représentation sociale et familiale qui s'appuie sur des imaginaires communs et tout du moins chargés culturellement.

S5, femme musulmane, couverte et voilée, en situation d'alphabétisation, débute son apprentissage de la langue française avec un document où l'homme cuisine, repasse, lave le sol, etc. Dans l'exercice 5²⁴⁷, Héloïse l'aide à décrire les actions de l'homme puis à remplir les cases car S5 ne montre aucun signe de compréhension. Par une approche de type liste, Héloïse lui définit différents vêtements. Les explications de la formatrice, de nature utilitaire, sont marquées par ses propres cadres de référence sans tenir compte de ceux de S5 :

Héloïse : la ceinture, c'est pour mettre à son pantalon. Le pull, c'est ce qu'on porte quand il fait froid. Ça va ?

S5 : + [l'expression de son visage montre une incompréhension].

Héloïse : Je continue. Un jogging, un jogging c'est pour aller courir, c'est pour faire du sport.

S5 reste muette et impassible durant tout le temps de l'explication d'Héloïse. Alors que pendant le jeu de rôle, malgré ses difficultés pour comprendre, elle souriait par moment.

Dans ces deux exemples, le rôle des hommes et les vêtements, l'approche se limite au constat, sans confrontation ni comparaison. Comment fonctionnent les modèles familiaux des stagiaires, sur quels modes de structuration ils reposent, sur quels points ils se retrouvent et s'en distinguent ? Que ce soit par rapport au corps ou à la structure familiale, la démarche d'Héloïse ne lui permet pas de « relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables. »²⁴⁸ La démarche interculturelle favorise la décentration et évite le manque de reconnaissance de l'autre.

La ligne chronologique dessinée par Justine a aussi suscité une incompréhension de la part des stagiaires. Ce schéma en vue de faciliter le repérage temporel est un élément socioculturel ; il correspond donc à une perception du temps singulière. Justine accompagne cette représentation symbolique d'une explication qui exige des stagiaires un raisonnement

²⁴⁶ *Idem.*

²⁴⁷ Cf. annexe 4, exercice 5 « complétez les mots. »

²⁴⁸ M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, p.13.

déductif. Avec Héloïse, nous avons convenu lors de l'entretien²⁴⁹, de faire une petite expérience sur la représentation du temps. Totalement dirigée par elle, elle aborda la notion par deux questions : « à quoi pensez-vous avec le temps ? » puis « comment vous représentez-vous le temps ? ». La première donna deux types de réponses : « le temps météo » (S2) et « la montre » (S3). La seconde question les a laissés perplexes. Ils ne répondaient rien parce que visiblement, ils ne comprenaient pas la question.

S2 : *qu'est représentez ?*

Héloïse : *représentez, c'est comment vous le voyez, comment vous l'imaginez.*

S4 : *c'est quand fait chaud ou quand froid, parfois c'est hiver parfois c'est été, c'est ça ?*

Héloïse : *oui c'est un peu compliqué. Alors je vais vous montrer comment moi je représente le temps, vous allez me dire si vous comprenez.*

[Alors elle trace une ligne chronologique en pointant passé, présent et futur.]

Héloïse : *est-ce que vous comprenez si je fais ça ?*

S : +.

S2 : *non.*

Héloïse : *d'accord et alors si je fais ça, ça vous parle mieux ? [elle dessine un semainier sous forme de rectangle vertical divisé en sept].*

Les stagiaires n'ont pas l'air de comprendre davantage mais surtout c'est le concept même de représentation qui paraît être à l'origine du problème. Cela fait écho à ce que dit F. Jullien : plus que des différences, c'est avant tout un écart qui peut exister entre les langues, c'est-à-dire des catégories de pensée singulières. Cet exemple a permis à Héloïse de prendre conscience du caractère culturel de ses schémas qui ne sont significatifs que pour elle. Ce travail sur les conceptions a été efficace pour remettre en cause ses modes de fonctionnement. À la fin de l'observation, elle nous a confié : « *il va falloir que je réfléchisse sur ce qui pourrait les aider, en tous cas la ligne chronologique, c'est fini.* » Il lui reste donc à reconstruire mais elle a déjà préparé le terrain en déconstruisant.

Carole a aussi dû faire face à une perception différentielle du temps avec S2 : pour celui-ci quinze jours équivalent à trois semaines mais Carole lui dit que « *chez nous, quinze jours, c'est deux semaines* ». Elle n'explique pas davantage et n'essaie pas non plus de savoir pourquoi S2 attribue une autre égalité. Chacun reste donc sur sa position et il n'y a

²⁴⁹ La notion du temps est un point de discussion fort dans l'entretien. Nous avons demandé, entre autres, à Héloïse si elle avait déjà recueilli les conceptions des stagiaires sur le temps. Comme elle n'avait jamais pensé à le faire et que l'idée l'a séduite, elle décida de le faire pendant l'observation. La formatrice a pris en charge cette situation de quelques minutes pendant que nous sommes restées dans notre rôle d'observatrice sans jamais intervenir ni commenter.

pas eu de discussion qui aurait pu donner lieu à une déconstruction. L'échange prend fin et le dialogue ne peut exister parce que, tout simplement, sans échange de points de vue ni argumentation, le dialogue ne peut être. « Non qu'on voudrait à tout prix s'accorder avec l'autre, ou qu'on trouverait déjà prescrites en lui des règles formelles, mais simplement parce que, pour dialoguer, chacun doit impérativement déclôturer sa position. »²⁵⁰

Selon E. T. Hall, « le temps parle »²⁵¹ et repose sur trois niveaux : l'informel, le formel et le technique. Ce sont ces niveaux qui vont jouer sur l'interprétation dans la communication. Pour le dire autrement selon les cultures, les termes qualifiant le temporel ont un sens différent en fonction du niveau où ils sont situés. Ainsi l'expression « il vous reste cinq minutes », dans le cadre d'un examen de contrôle, sera à relier d'abord au niveau formel si l'examineur est rigoureux sur les règles mais également à un niveau plus informel si cet examineur rappelle l'urgence de terminer rapidement ; de sorte que les cinq minutes se transforment parfois en dix minutes pour finir de composer. L'expression « je reviens dans cinq minutes » peut elle aussi, selon le contexte, se situer sur chacun des trois niveaux et donc conduire à des significations diverses.

L'exemple des retards manifeste véritablement cette variabilité de sens, allant du degré de « tolérance », des « vagues excuses »²⁵² jusqu'à la période « carrément insultante »²⁵³. Or nous avons dit que seule Elisa demandait aux stagiaires de justifier leur retard alors que Justine, Aénor et Emilie laissaient les stagiaires s'asseoir naturellement. Pour autant nous savons, parce qu'elles nous l'ont dit, que ces retards les agacent. Toutefois il y a là un problème entre deux niveaux : elles souhaiteraient qu'ils arrivent tous à l'heure, signe qu'elles ont une vision formelle de l'horaire, mais comme elles ne disent rien, elles renvoient l'horaire à un niveau informel. Aussi les retards se répètent et c'est aussi pour cette raison, d'après elles, qu'elles ne les relèvent pas, considérant qu'il faut faire avec cet état de fait. Pour Elisa, les retards sont exceptionnels, nous en comprenons la raison : être à l'heure est entendu au niveau formel. Le moindre débordement de la part d'un stagiaire devient un objet de discussion.

Par ailleurs, E. T. Hall explique qu'en Occident, l'accent est mis sur l'ordre (une semaine comprend sept jours qui se suivent de manière définie) et sur la durée. Nous le constatons dans la définition de Carole à propos des « *quinze jours* » mais aussi dans le semainier que dessine Héloïse. Cette importance accordée à l'ordre se retrouve aussi dans

²⁵⁰ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, op.cit., p.247.

²⁵¹ E.T. Hall, *Le langage silencieux*, op.cit., p.18.

²⁵² *Ibid.*

²⁵³ *Idem*, p.19.

le choix des exercices proposés ou en vue de l'être²⁵⁴ par Héroïse. Toutes les cultures n'ont pas les mêmes conceptions et pour certaines le temps « n'est ni fixé ni mesurable »²⁵⁵. Ne pas tenir compte de cela, c'est-à-dire ne pas se décentrer, entraîne des incompréhensions.

Lorsqu'Aéonor joue la femme de S1, ses mots comme ses gestes et postures paraissent mettre mal à l'aise le stagiaire. Au début du jeu de rôle, elle annonce « *je suis sa femme* » puis elle échange avec lui dans un registre alternant le langage soutenu et familier. Plus elle se rapproche physiquement et verbalement, plus S1 se met en retrait, à la fois par la parole mais aussi en se reculant progressivement. Or les changements de distance sont générés par le fait que « les gens sont soit distants, soit pressants, dans leur manière d'utiliser l'espace »²⁵⁶. Les réactions de rapprochement ou de recul sont des manifestations de chocs culturels. Par rapport à l'espace et au repérage géographique, en plus de la manière de l'aborder par Aéonor, c'est donc l'activité elle-même qui témoigne de perceptions différentielles.

Lorsque les autres binômes jouent à leur tour, là encore la posture et les paroles d'Aéonor peuvent faire confronter les registres public et privé :

S9 : *y a lit pour bébé dans chambre ?*

Aéonor intervient : *après ça dépend si vous partez en amoureux ou en famille ?*

S9 : *avec mon fils toujours !*

Dans la suite de l'activité, elle invite les stagiaires à écrire des listes de vêtements. A nouveau son discours est marqué par un registre relevant du privé comme dans les exemples ci-après : [à S6] « *bon d'habitude c'est madame qui fait la valise, mais là madame est pas là.* » Puis se faisant passer pour S9 qui écrit une liste à son mari, Aéonor dit : « *tu sais mon pull préféré, celui que tu m'as acheté à Paris.* ». Ces exemples n'incitent pas les stagiaires à développer et à poursuivre l'interaction. Par leur mise en retrait, nous estimons qu'il y a eu confrontation d'espaces sensoriels. Ce recul se manifeste dans le groupe de Carole lorsque les stagiaires refusent, en réponse à l'exercice, de donner leur propre numéro de téléphone. Comme il a été clairement exprimé, ce refus a permis à Carole de prendre conscience du problème et ainsi de modifier la consigne. Seule une véritable remise en question, au travers d'un obstacle ou d'un conflit, peut permettre de reconsidérer une situation.

²⁵⁴ Nous avons récupéré les documents que le groupe devait travailler l'après-midi après l'observation. Nous constatons que l'ordre est un thème récurrent.

²⁵⁵ E.T. Hall, *Le langage silencieux, op.cit.*, p.170.

²⁵⁶ *Idem*, p.206.

En ce qui concerne le repérage géographique, le schéma de Justine symbolisant les quatre points cardinaux est une aide uniquement pour elle. Tout comme la ligne chronologique, ce type de schéma reste implicite et ancré dans un habitus littéraire. En effet, il s'adresse à un public déjà initié aux symboles de l'orientation. Avec ces deux illustrations, Justine se réfère à ses propres modes de fonctionnement, sans envisager que ceux des stagiaires puissent être différents des siens. La preuve en est : ces deux schémas ne les aident pas à comprendre ni même à apprendre.

Pour ces raisons évoquées, l'absence de décentration et de détachement par rapport à leur propre cadre de référence, les formatrices entretiennent des malentendus et des incompréhensions. Seule Elisa, parce qu'elle s'appuie sur les obstacles, semble réussir à déconstruire des conceptions inappropriées. Mais globalement chacun reste sur ses positions parce que l'écart n'est pas travaillé.

Nous allons à présent comparer ce que les formatrices font et ce qu'elles pensent faire.

Chapitre 3 : Analyse comparative entre le discours sur les pratiques et les pratiques effectives

« L'analyse rétrospective à partir de la seule mémoire du praticien n'est guère [...] possible, car les traces des événements successifs s'y bousculent et se confondent. »²⁵⁷ C'est bien parce que le praticien est dans l'impossibilité de se rappeler de manière neutre l'ensemble des événements qui se jouent parfois en plus de manière synchrone que « le récit rétrospectif de l'action fourni par l'acteur n'est pas une simple description, mais qu'il en est déjà une interprétation »²⁵⁸. Aussi nous allons voir qu'il y a parfois congruence ou écart entre les discours sur les pratiques et les pratiques effectives.

1. Congruence entre les discours sur les pratiques et les pratiques effectives

La congruence va se manifester, de manière inégale, à plusieurs niveaux :

- Par rapport aux modèles d'enseignement ;
- Par rapport à la communication non verbale ;
- Par rapport aux langues-cultures.

1.1. À propos des modèles d'enseignement

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, Aénor pratique effectivement la méthodologie audio-orale comme elle le décrit. Les jeux de rôles sont à la base de ses pratiques d'enseignement-apprentissage car la formatrice dit souhaiter avant tout que les stagiaires parlent. « *J'axe beaucoup mon parcours sur l'oral. Mon objectif c'est qu'ils sachent se débrouiller à l'oral, dehors en fait* ». Et pour travailler cette compétence orale, elle dit privilégier le travail en binômes : « *je les fais beaucoup travailler en paire* ». Elle reconnaît également utiliser un manuel qui n'est pas vraiment adapté à son public :

Aénor : la plupart des manuels que j'utilise c'est pour un public, on va dire jeune européen, scolarisé.

N : oui, donc ça correspond pas au public que vous avez là ?

Aénor : pas forcément, pas forcément non.

²⁵⁷ J-M. Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, op.cit., p.54.

²⁵⁸ *Ibid.*

Par contre nous verrons dans la partie suivante qu'elle ne semble pas voir le décalage entre l'activité sur les logements atypiques et la finalité des situations qu'elle propose.

Elisa aussi dit privilégier l'oral : l'observation l'a confirmé notamment en mettant en avant un nombre important d'interactions verbales mais aussi d'entraides entre les stagiaires. Ceux-là construisent ensemble la connaissance comme l'explique Elisa :

N : est-ce qu'il y a un fonctionnement de tutorat, d'aide ou [interrompue] ?

Elisa : oui oui, parce qu'ils sont souvent par deux ou on fait ensemble. « Oulà c'est difficile ! » ils me disent, alors je dis « mais non vous inquiétez pas, on le fait ensemble ». et on le fait tous ensemble et puis finalement c'est pas si dur après.

Même si elle n'a pas le lexique technique, Elisa parvient à qualifier sa démarche de sorte que nous comprenons qu'elle est de nature socio-constructiviste. L'analyse de l'observation a largement prouvé la part sociale dans la construction du savoir : les stagiaires s'interrogent et se complètent les uns les autres. Elisa dit également être dans un rapport amical avec les stagiaires. Autant les interactions que sa posture²⁵⁹ l'attestent. Elle occupe non seulement la même place que les stagiaires en s'asseyant parmi eux et en plus inverse, ponctuellement, les rôles avec eux.

La structuration de l'activité sur l'école correspond à la description qu'Emilie nous a décrite lors de l'entretien. Elle débute par ce qu'elle appelle « une mise en route » dans un objectif de découverte. En effet elle écrit le mot « école » au tableau et demande aux stagiaires de trouver des mots en lien avec le thème. Puis le travail sur le dossier et les exercices proposés vont dans le sens de l'explication de sa démarche.

D'après Héloïse, elle propose beaucoup de choses à ses stagiaires et improvise :

Héloïse : j'essaie d'emmagasiner un maximum de matériels sur lequel je vais pouvoir me baser pendant une semaine. Il y a toujours cette espèce de peur de manquer de matériel donc j'en fais plein et après je l'utilise ou pas et je rajoute souvent d'autres choses à partir du matériel que je vais avoir pioché à droite à gauche pour faire un module. [...] après j'arrive avec ça, et là, il doit y avoir aussi de l'improvisation et en revoyant mieux les modules, je vais rajouter des activités, notamment tout ce qui est des petits jeux ou de l'expression orale ou d'autres trucs qui vont me venir petit à petit.

Nous avons effectivement constaté un nombre élevé d'activités parmi laquelle l'activité « décrire et deviner » qui n'était initialement pas prévue. Cette improvisation est

²⁵⁹ Nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante.

toutefois à relativiser au regard du discours d'Héloïse lequel évoque un habituel rajout de petits jeux. En plus de l'improvisation, la formatrice affirme qu'elle s'adapte en permanence aux stagiaires. S5 ne fait pas les mêmes activités que les autres et l'analyse des méthodes a mis en avant des combinaisons diverses. Certes ces dernières ne garantissent pas l'adaptation d'Héloïse aux stagiaires mais prouvent au moins que la formatrice varie sa démarche. De plus la méthode privilégiée avec S5 est essentiellement transmissive. Or Héloïse nous a confié ses difficultés vis-à-vis de l'alphabétisation. L'utilisation d'une théorie transmissive de l'apprentissage pour aborder l'alphabétisation nous semble justement corroborer son embarras : cette conception d'apprentissage est la moins coûteuse en temps et en moyens (contrairement à une conception constructiviste qui demande d'une part beaucoup de temps et d'autre part des compétences élevées en termes de conception et de gestion des situations).

Les discours d'Héloïse sur sa posture sont aussi en adéquation avec la pratique.

1.2. À propos de la communication non verbale

Lors de l'entretien, Héloïse parle de l'attention qu'elle porte à sa posture, notamment au fait de ne pas être au-dessus des stagiaires. L'analyse de l'observation met en avant sa position « agenouillée » ou assise, étant ainsi à la même hauteur ou en position basse par rapport aux stagiaires. Carole pense être souvent debout « *je me tiens debout, oui souvent, je suis debout ou assise à côté d'eux, peut-être rarement assise au bureau* ». Durant toute la durée de l'observation, elle ne s'est jamais assise ni à côté des stagiaires ni à son bureau.

Elisa a aussi conscience de ses pratiques kinésiques et proxémiques : elle sait qu'elle bouge beaucoup, se situe à hauteur des stagiaires, soit accroupie, soit assise à leur côté ; cela traduit « physiquement » les rapports amicaux évoqués *supra*. Comme Aénor, elle dit faire beaucoup de gestes, nous avons pu en témoigner pour toutes les deux.

Selon Justine et Carole, leurs gestes sont sans sens précis mais viennent seulement accompagner leurs paroles.

N : est-ce que vous avez un langage à votre avis très codé c'est-à-dire que vous faites des gestes qui ont un sens précis ou c'est juste pour accompagner votre parole ?

Justine : oulà bonne question ! J'essaie de chercher un exemple mais je pense que c'est plus pour accompagner ma parole.

Nous avons noté que toutes les deux, contrairement aux autres formatrices, utilisent très peu de gestes illustateurs. Par contre elles emploient beaucoup de gestes adaptateurs :

Justine mordille ses doigts et Carole joue avec son stylo ou ses lunettes. Ce genre de geste valide leur discours. L'analyse des vêtements nous a permis de voir que Carole comme Héloïse, Emilie et Elisa avaient vu juste sur leur tenue vestimentaire : des habits classiques et pas trop courts.

La congruence entre ce que les formatrices font et ce qu'elles disent se remarque très faiblement concernant les langues-cultures et uniquement chez Elisa.

1.3. À propos des langues-cultures

Elisa essaie toujours de faire des liens avec les stagiaires, que ce soit avec leur culture ou directement avec eux, en tant qu'individus. Ainsi lorsqu'elle explique le mot collection, elle leur demande ce qu'ils collectionnent. Pour définir « divorcé », elle les interroge afin de savoir si l'un d'eux est dans cette situation. Toujours en rapport avec les termes de l'activité, elle questionne également S11 sur les discothèques et ses sorties en Tchétchénie. Ce n'est donc pas tant les langues-cultures premières qui sont mises en avant mais prioritairement les stagiaires en tant que personnes.

Nous rappelons qu'Elisa est la seule formatrice à envisager la diversité et à prononcer le mot interculturel. « *L'interculturel c'est riche, c'est un beau support* » selon Elisa parce qu'il donne lieu à des discussions. L'analyse des interactions atteste effectivement de l'abondance des échanges entre les stagiaires. La formatrice ose affronter les obstacles tels que les remises en cause des usages de politesse. Ainsi, contrairement à Justine ou Emilie, elle demande à chaque stagiaire en retard d'en expliquer la raison.

Le discours des autres formatrices sur ce thème des langues-cultures ne correspond pas avec ce que nous avons observé dans leur pratique. Il faut noter d'ailleurs un écart à plusieurs niveaux également.

2. Écart entre les discours sur les pratiques et les pratiques effectives

Selon P. Perrenoud, la propre action échappe parfois à l'acteur « non parce qu'il n'aurait aucune idée de ce qu'il fait. Mais parce qu'il ne sait pas exactement comment il le fait et n'a pas, au quotidien, de pressantes raisons d'en prendre conscience. »²⁶⁰ Il y a donc une dimension inconsciente inhérente à toute action : « un inconscient pratique » comme dit le sociologue en s'appuyant sur J. Piaget. Cet inconscient interfère dans le récit rétrospectif et génère des écarts entre les discours sur les pratiques et les pratiques effectives.

²⁶⁰ P. Perrenoud, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. », *op.cit.*, p.132.

Ces écarts se situent, de manière inégale comme pour la congruence, à trois niveaux :

- Par rapport aux modèles d'enseignement ;
- Par rapport aux langues-cultures ;
- Par rapport à la communication non verbale.

2.1. À propos des modèles d'enseignement

Lors de l'entretien, Carole qualifiait sa méthode d'active et nous donnait même une définition :

Carole : la méthode active, ça peut être confondue avec des méthodes actionnelles, enfin bon bref, je vais vous dire comment je fais ce sera plus simple. Je pars du principe que les stagiaires savent tous quelque chose et donc pour amener mon sujet, je m'appuie sur eux, sur leurs connaissances, sur la connaissance du groupe en général et ensuite c'est une fois que, en général ça fonctionne parce que comme ils ont tous des niveaux différents et qu'ils ont tous des connaissances en langue française, une fois que j'ai posé un maximum de questions et que tout le monde a répondu, il se trouve que souvent au tableau j'ai la globalité de ce qu'il me faut pour que les autres se l'approprient eux aussi et parfois je rajoute des choses, mais rarement. C'est ça que j'entends par méthode active c'est-à-dire je me sers du savoir des stagiaires pour le mettre en commun avec les autres même si parfois il manque des choses, des fois je rajoute, c'est-à-dire que j'apporte pas le savoir comme ça, enfin le savoir je sais pas si, enfin voilà.

Sa définition n'est pas à remettre en cause. Par contre l'analyse de l'observation n'a pas montré de mise en commun du savoir des stagiaires. Ces derniers restent généralement silencieux et travaillent chacun de leur côté. Concrètement les stagiaires échangent très peu et seulement après avoir été sollicités par Carole. La formatrice est donc celle qui gère la parole. Ses modes explicatifs s'appuient peu sur des traits de didacticité, à l'exception des « demandes de faire ». Quant aux quelques erreurs des stagiaires, elles sont immédiatement corrigées. Carole structure son activité autour d'un dialogue didactisé et d'exercices écrits. La théorie d'apprentissage privilégiée par Carole le temps de l'observation est essentiellement transmissive et non active. D'ailleurs les deux sous-activités orales mettent l'accent sur la répétition, en vue de développer des automatismes.

Aénor croit aussi « *ne pas délivrer le savoir* ». Elle n'est effectivement pas dans une conception transmissive de l'apprentissage. Malgré tout, l'analyse des interactions et du répertoire didactique prouve qu'elle dirige et distribue la parole, en accord avec un découpage qu'elle a préétabli. Aénor est présente dans toutes les interactions et elle seule décide quelles sont les propositions intéressantes et valides dans l'activité des jeux de rôles.

L'objectif principal de la formatrice est d'amener les stagiaires à s'exprimer : elle souhaite qu'ils acquièrent un savoir-faire oral. Elle sait qu'ils sont très demandeurs de savoir pratique, et particulièrement de connaissances en matière administrative. Aénor refuse de travailler sur ces points-là mais dit quand même aborder « *les thèmes de la vie courante* » :

Aénor : ils sont très demandeurs de tout ce qui est pratique, tout ce qui est procédure, enfin papiers. [...] ça les intéresse beaucoup de savoir s'en servir. [...] Et moi je vais pas faire que remplir des papiers, remplir une feuille de soins remplir une demande de HLM. Je vais surtout prendre les thèmes de la vie courante, quotidienne et faire en sorte qu'ils soient capables de se débrouiller à l'oral, un minimum, dehors.

L'activité sur les logements atypiques paraît bien éloignée de la vie courante. Elle se structure à partir de jeux de rôles où les binômes doivent échanger et argumenter sur des vacances en yourtes et cabanes dans les bois. Il y a donc un décalage entre l'intention et la réalité.

Justine qualifie son public d'« *hétérogène* ». Aussi elle dit à plusieurs reprises lors de l'entretien qu'il est essentiel de « *s'adapter à chaque personne* ».

N : comment vous vous y prenez pour mettre en place vos séances, est-ce que vous suivez toujours le même cheminement ?

Justine : non, non parce que je m'adapte au public donc [hésitation] en plus c'est en entrées et sorties permanentes donc ce qui fait que sur le même groupe, il y a des niveaux très divers. Donc non j'aborde pas le module de la même manière avec tous et j'utilise pas forcément les mêmes documents ni dans le même ordre.

Pourtant tous les stagiaires font la même activité, même S3 qui a intégré le groupe récemment et qui parle très peu français. Ils travaillent tous sur les mêmes documents, même si ceux-là ne semblent pas toujours correspondre à la situation des stagiaires. Par exemple, la fiche de renseignements en vue d'inscrire son enfant à l'école concernait véritablement une seule personne du groupe de Justine. De plus, l'analyse des modes explicatifs prouve que Justine n'utilise pas la reformulation et reste dans un rapport implicite au savoir. L'explication du mot « limite » notamment a mis en évidence son recours unique à la paraphrase voire à la répétition à l'identique sans différencier, ni au moyen de la transformation du langage ni par l'appui de la gestualité. En somme nous n'avons constaté aucune adaptation que ce soit au niveau du discours, des documents, des activités ou de la démarche d'enseignement-apprentissage.

En plus de s'adapter, Justine prétend aussi « *individualiser* » et « *créer une dynamique de groupe* » :

Justine : je pense qu'il faut savoir créer une dynamique de groupe, il faut savoir faire de l'individualisation au sein du groupe aussi, [hésitation] il faut savoir improviser aussi [rire].

N : vous me parlez d'individualisation, est-ce que vous faites la différence entre individualisation et différenciation ?

Justine : [hésitation] éclairez-moi.

Justine ne semble pas *a priori* distinguer les termes de différenciation et d'individualisation. Dans la suite de l'entretien, nous comprenons qu'elle les relie aussi à « *mettre les stagiaires en autonomie* ». La formatrice utilise vraisemblablement un lexique technique de la formation sans les référents théoriques qui leur sont rattachés.

Nous n'avons pas observé de dynamique de groupe. Les interactions entre les stagiaires sont très faibles. Les prises de parole directes et les déplacements sont inexistantes. Le groupe est réduit à des individus assis les uns près des autres, très passifs. Nous n'avons pas non plus constaté d'approche individualisée ni même de mise en autonomie. Certes Justine va ponctuellement voir les stagiaires pour leur apporter une aide mais le plus souvent ils travaillent seuls, sans aucun guidage. L'autonomie suppose que l'enseignant-formateur ait préparé l'apprenant à cette posture d'apprentissage. Or ceux qui sont éloignés de la culture scolaire et/ou écrite ne savent pas quel(s) savoir(s) ils doivent repérer et identifier par eux-mêmes. En bref l'autonomie de l'apprenant ne s'improvise pas. C'est ce que dit S. Bonnéry aux enseignants qui attendent l'autonomie des élèves qui n'ont aucun pré-requis. « L'école exige d'eux qu'ils soient autonomes dans le travail scolaire et qu'ils mobilisent spontanément des attitudes non pas de conformité mais d'appropriation du savoir. »²⁶¹

Selon Justine, une des spécificités des adultes est leur difficulté à « *apprendre à apprendre* ». La formatrice dit utiliser beaucoup de documents issus du site les Coccinelles pour ceux qui sont en alphabétisation. Ce site est dédié aux enfants de cycle 2. Par ailleurs le document et la démarche utilisés lors de l'activité sur la géographie et les nationalités mettent les stagiaires en situation d'élèves. Aussi nous relevons une certaine forme d'infantilisation dans la méthodologie de Justine. Celle-là peut-être à l'origine des obstacles à l'apprentissage ou tout du moins d'un blocage de la motivation à apprendre.

Elle, comme Héloïse, pensent improviser :

Justine : je vous avoue que des fois je prévois des choses et je vois que ça ne prend pas du tout et je suis obligée de [hésitation].

²⁶¹ S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, op.cit., p.71.

M : de changer ?

Justine : voilà ! [rire] Donc soit de faire des photocopies de dernière minute soit d'improviser, soit [+++].

Nous avons montré précédemment qu'Héloïse pensait improviser, notamment avec « des petits jeux ». Face à leur stagiaire ne parlant pas français, S3 pour Justine et S5 pour Héloïse, chacune d'elles avait l'air désemparée. Elles ont toujours continué leur activité sans jamais interrompre, modifier, différencier ce qu'elles faisaient malgré les difficultés évidentes des stagiaires. Leurs gestes semblaient essentiellement guidés par l'habitude. Ni chez l'une ni chez l'autre, nous n'avons repéré de véritable improvisation car même l'activité « décrire et deviner », en tant que « petits jeux », semble plutôt une « illusion de l'improvisation »²⁶².

Héloïse croit aussi s'adapter et créer en permanence :

Héloïse : je vois que là ça va pas aller du tout, alors je les laisse faire quelque chose et puis en même temps qu'ils sont sur quelque chose, je passe à côté et puis j'adapte mon matériel donc en fait je suis tout le temps en train de créer du matériel, toute la journée, pas seulement à mes heures de préparation, en même temps aussi que [+] et si sur un exercice je vois que ça bute complètement et c'est tout à refaire et donc je les laisse buter cinq minutes sur leur truc et puis pendant ce temps, je refais la suite pour adapter à eux.

Héloïse propose beaucoup d'activités aux stagiaires comme nous l'avons démontré. Ces activités s'enchaînent de manière aléatoire. A l'exception de S5 qui est nouvelle dans le groupe et non alphabétisée, les autres stagiaires font toujours la même activité avec plus ou moins de difficultés. Par exemple l'exercice à trous a vraiment fait « buter » les stagiaires. Aucun des quatre n'a compris et n'a été en mesure de trouver les réponses. Héloïse n'a pourtant pas adapté et a laissé les stagiaires terminer l'exercice. De plus tous les documents sur lesquels ont travaillé les stagiaires pendant l'observation, étaient des extraits de manuels. Ils n'avaient donc pas été créés mais photocopiés.

En conséquence les écarts à propos des pratiques et des méthodes d'enseignement sont manifestes chez Aénor, Justine, Carole et Héloïse. Ils se révèlent aussi au niveau des langues-cultures.

2.2. À propos des langues-cultures

Carole et Emilie mentionnent à plusieurs reprises qu'elles demandent tout le temps aux stagiaires « comment c'est chez eux ». Dans son activité sur l'école, Emilie a abordé le vocabulaire, les différents niveaux de classe, les activités scolaires et périscolaires, les

²⁶² P. Perrenoud, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. », *op.cit.*, p.134.

règles et le fonctionnement. Seule l'école française a été étudiée : l'entrée n'a jamais été interculturelle. Aucun des stagiaires n'a été invité à parler de l'école qu'il a connue dans son pays d'origine. Concernant les activités sur le thème « se renseigner », Carole demande aux stagiaires de donner un numéro de téléphone :

Carole : On va faire un dernier petit exercice sur les numéros de téléphone, vous allez me dire votre numéro de téléphone.

[++] [S1, S2, S3 et S4 refusent].

Carole : Si vous ne voulez pas donner votre numéro, vous imaginez n'importe quoi enfin un numéro de téléphone français.

La précision apportée par Carole prouve qu'elle reste sur une entrée langue-culture française, sans laisser de place à la comparaison avec d'autres langues-cultures. Quand S2 lui dit que quinze jours équivalent à trois semaines, Carole répond que « *chez nous, quinze jours, c'est deux semaines* ». Elle ne cherche pas à connaître les explications de S2 ni à engager un échange autour de cette perception différente. Nous n'avons pas observé, ni chez Carole ni chez Emilie, de discussion de nature interculturelle ou de référence aux langues-cultures premières des stagiaires. De manière générale, à part dans le groupe d'Elisa, nous n'avons pas assisté à ce type de comparaison.

D'un point de vue connaissances linguistiques, Carole sait que les arabophones rencontrent souvent des difficultés dans la prononciation des voyelles. D'ailleurs pendant l'exercice, S3 qui est algérienne, lira, entre autres, « justeficatif » au lieu de « justificatif ». Aucun des mots dont la prononciation était marquée par un filtre phonologique n'a fait l'objet d'un travail particulier. Carole n'a donc pas pris en compte ce savoir dans l'action pédagogique. Aénor aussi pense avoir quelques connaissances linguistiques :

N : est-ce que vous avez des connaissances sur les langues-cultures premières des stagiaires ?

Aénor : oui oui, alors j'en ai pas énormément, j'en ai quelques-unes j'espère, que j'ai acquises soit à la fac soit au fur et à mesure de mes pérégrinations et en même temps quand on fait les présentations quand les nouveaux arrivent on les fait se repérer sur la carte [...] On a fait des affiches [...] ça nous permet d'apprendre, nous, et d'emmagasiner. Mais comme je disais tout à l'heure, quand ils arrivent je les laisse parler de ce qu'ils ont envie de parler. Je vais pas délivrer tout mon savoir en disant dans ce pays on a telle langue, on s'habille comme ça.

Ses stagiaires travaillent par paire ou en petits groupes. Dans ses échanges avec eux, elle a tendance à faire des confusions de nature linguistique. « *Ça va parler beaucoup russe à la table* » dit-elle, alors que les stagiaires concernés sont certes tous originaires de

l'Europe de l'Est et locuteurs de langues voisines mais néanmoins différentes. Les connaissances acquises à partir des affiches par pays collées au mur des couloirs de l'U.T sont sans doute insuffisantes pour se construire des savoirs qui dépassent la grille de lecture.

En plus de la « *référence aux acquis culturels* », Emilie constate les bienfaits du multilinguisme :

Emilie : « Je dirais qu'il y a peut-être plus d'échanges entre les stagiaires sur le fonctionnement des langues, des différentes langues et que du coup, ils arrivent peut-être plus à analyser [...] ils font peut-être moins de comparaisons avec leur langue quand il y a que arabe et français, alors que là il va y avoir des comparaisons avec les différentes langues. »

Au sein des interactions dans le groupe d'Emilie, nous avons noté différentes sources d'erreurs, particulièrement au niveau syntaxique, comme par exemple dans cet échange :

S3 : parce que pour la peinture.

S7 : petites tables et chaises.

Emilie n'aborde pas ces incorrections, elle continue l'échange naturellement. Sur toutes les interactions de ce type, la formatrice ne prend jamais appui sur les langues-cultures premières alors qu'elle pense que le multilinguisme dans le groupe favorise l'analyse métalinguistique. Il y a à nouveau un décalage entre ce qu'elle pense et ce qu'elle met en pratique.

Comme Justine, elle ne discute pas non plus des retards. Les stagiaires qui arrivent après le début du cours s'installent sans rien dire et sans qu'aucune remarque ne leur soit faite. S5 du groupe d'Héloïse répondra même au téléphone en pleine séance de formation. Ces remises en cause des normes sociales sont pourtant des points que les formatrices regrettent. Emilie qui a déjà rencontré ce genre de problème par le passé sait que ces usages de politesse ne relèvent pas de l'évidence pour les stagiaires :

Emilie : il y a plein de choses auxquelles nous en tant que formateurs on ne pensait pas et qui ont posé problème : la gestion du temps, arriver à l'heure, le fait de ne pas téléphoner à l'employeur pour dire qu'on est malade. Mais la personne n'était ni malpolie ni, mais c'est que c'était quelque chose qu'était pas évidente pour elle et ça entraîne des complications, l'employeur est furax et la stagiaire, elle comprend pas où est le problème en fait.

Si les règles ne sont pas évidentes, cela revient à dire qu'elles nécessitent d'être explicitées. Nous avons évoqué dans le chapitre précédent ce non respect des règles dont parle aussi Carole :

Carole : ils sont censés commencer à 2h et je sais pas ils avaient quelque chose à faire avant qui n'était pas terminé donc ils se pointent à 3h, ils s'excusent pas, c'est quelque chose de normal pour eux, alors ça peut [+] mais enfin ça, c'est vrai que j'y réfléchis même plus maintenant c'est, ça fait partie de ma vie [rire].

A part Elisa, aucune des formatrices ne traitent de ces règles avec les stagiaires. Elles n'agissent pas en corrélation avec ce qu'elles attendent d'eux.

Les écarts entre les discours des formatrices à propos des langues-cultures et leurs pratiques sont nombreux, notamment chez Emilie, Carole, Aénor. Nous allons maintenant voir les écarts concernant la communication non verbale.

2.3. À propos de la communication non verbale

Concernant la posture et le rapport aux stagiaires, Aénor dit être dans des rapports amicaux et horizontaux. Pourtant l'analyse des interactions verbales prouvent que la formatrice régule la parole et décide de ce qui a un intérêt à être dit ou écrit. En effet elle intervient dans les jeux de rôles et dans la liste de vêtements qu'écrivent les stagiaires. « *C'est pas ça en fait que je voulais* », « *moi j'aurais voulu que vous proposiez autre chose* ». Aénor choisit et valide les contributions. Les propositions des stagiaires doivent correspondre à ce qu'elle a prévu. Ce contrôle sur la production didactique est une manifestation de l'« asymétrie statutaire »²⁶³ qui remet donc en cause des rapports horizontaux, nous l'avons déjà dit.

Dans ses rapports proxémiques aux stagiaires, Carole dit que si la salle de formation le permet, elle s'assoit à côté des stagiaires. La salle et la disposition des tables laissent de nombreux espaces libres comme le montre la figure ci-dessous :

²⁶³ F. Cicurel, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. », *op.cit.*, p.333.

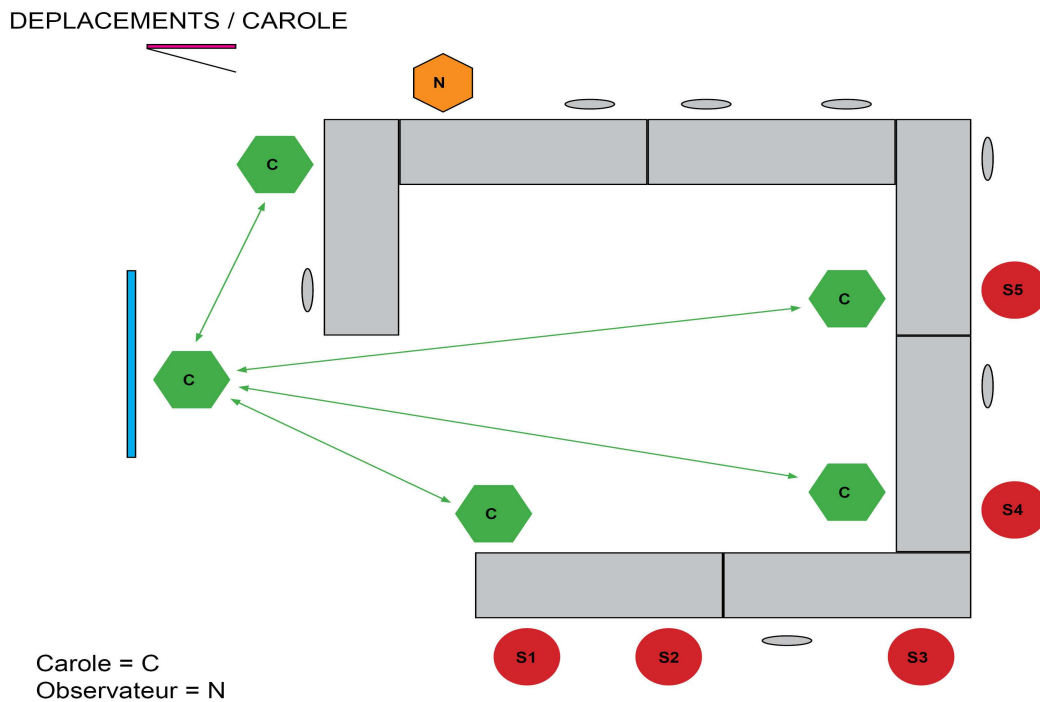


Figure 23 : déplacements dans le groupe de Carole

Bien qu'elle eût la possibilité de s'asseoir, Carole est toujours restée debout, face aux stagiaires.

Carole et Aénor témoignent d'un écart entre ce qu'elles disent de leur rapport aux stagiaires et ce qu'elles font réellement. Nous avons vu que l'écart se révèle à différents niveaux et de manière déséquilibrée, tout comme la congruence. Il est essentiel d'étudier cet écart ou absence d'écart en lien avec notre cadre théorique.

3. Interprétation de l'écart

L'analyse comparative a mis en évidence des points de concordance ainsi que des points de décalage entre ce que les formatrices disent et ce qu'elles font réellement. Nous allons examiner ces points premièrement par rapport aux formatrices et deuxièmement par rapport aux différentes catégories dans lesquelles ils sont présents.

En ce qui concerne les formatrices, nous constatons que c'est principalement Elisa qui est dans la congruence. Son discours est en adéquation avec ses pratiques à propos de l'explication de sa démarche d'enseignement-apprentissage, de ses rapports kinésiques et proxémiques avec les stagiaires mais aussi de son approche interculturelle fondée sur l'échange entre individus et pas seulement sur les cultures. La congruence entre les discours et les pratiques sur les liens avec les langues-cultures des stagiaires n'existe que chez Elisa,

et de manière minimale. *A contrario* les discours de Carole et Justine ne sont pratiquement jamais en accord avec leur pratique. Chez ces deux formatrices et Aénor, l'écart est le plus manifeste

Par rapport aux différentes catégories analysées, nous notons que les plus nombreux écarts concernent les modèles d'enseignement et les langues-cultures. Dans les modèles, le décalage touche précisément les méthodes d'apprentissage (Carole et Aénor) et les pratiques d'enseignement (Justine et Héloïse).

3.1. Sur les modèles d'enseignement

Carole et Aénor croient appliquer une méthode active. Carole décrit ce qu'elle entend par méthode active et sa définition est correcte. Mais nous n'avons pas observé cette méthode dans sa pratique. Aénor dit ne pas délivrer le savoir, laisser les apprenants échanger et être dans des rapports amicaux avec eux. Si elle n'est pas dans une approche transmissive, nous avons constaté qu'elle dirige les interactions, distribue la parole et gère la construction de la connaissance. Les écarts relevés au niveau de la communication non verbale confirment justement ce décalage au niveau de la proxémique. Dans l'action, Aénor installe des rapports asymétriques et Carole reste distante et constamment debout.

Justine et Héloïse pensent s'adapter, improviser et créer. Héloïse dit qu'elle crée constamment du « matériel » et l'adapte en fonction des difficultés rencontrées. Dans la pratique, nous n'avons vu que des photocopies de manuels non retouchées. Pendant l'entretien, Justine explique qu'elle s'adapte en permanence à ses stagiaires et improvise. Nous avons observé que tous les stagiaires font des activités et des exercices identiques, même S3 en grande difficulté de compréhension. Justine n'a rien modifié ni proposé durant le temps de notre présence.

Ni pour Emilie ni pour Elisa nous n'avons relevé d'écart concernant les modèles d'enseignement. Les deux formatrices sont dans une approche constructiviste de l'apprentissage et leurs stagiaires sont des coacteurs du processus. Dans le groupe d'Elisa, ils profitent des échanges sociaux pour construire le savoir. Les quatre autres formatrices utilisent un lexique technique montrant qu'elles tendent à une approche constructiviste : « méthode active », « ne pas délivrer le savoir », « dynamique de groupe », « créer », « s'adapter ».

En conséquence l'écart révèle des décalages au niveau des méthodes d'apprentissage et des pratiques d'enseignement chez les formatrices qui sont,

essentiellement, dans une approche transmissive ou behavioriste de l'apprentissage. Elles gèrent et régulent les interactions. Les stagiaires sont ramenés à des unités ou des petites collections mais ne sont jamais pris dans leur globalité. Pour ces quatre formatrices, l'erreur et l'obstacle sont corrigés ou écartés sans jamais donner lieu à un échange. Elles sont dans un rapport implicite au savoir et ne prennent pas en compte son caractère contextualisé et complexe dans leurs modes explicatifs. Héloïse, Carole et Aénor sont les formatrices qui pratiquent aussi la méthode audio-orale. Il y a donc un décalage entre la réflexion sur l'action et l'action elle-même

D'après D. Schön, le professionnel n'est pas qu'un simple applicateur de théorie, il développe son savoir dans sa pratique. Mais le savoir issu de l'expérience professionnelle ne s'apprend que dans l'action. Il est donc fortement contextualisé et relève en grande partie d'une forme intériorisée laquelle échappe à la conscience du praticien. Cette dimension intériorisée identifiée par P. Bourdieu s'exprime également dans la réflexion sur l'action de P. Perrenoud²⁶⁴. Son étude note que la pratique réflexive « sur l'action » doit résoudre inévitablement la question de la retranscription mémorielle. En effet l'analyse portera sur ce que le praticien garde de sa mise en pratique et occultera de fait tout ce qui lui échappait, déjà, « en action », entendons par là tout ce qui relève de l'inconscient.

Dans cette démarche pratique dont le fonctionnement est en partie inconscient, l'habitus sert donc de référent. D'ailleurs l'illusion de l'improvisation est orchestrée à partir des expériences et une rupture entre les savoirs scientifiques et les savoirs professionnels. « [L'habitus] prend en charge une série d'opérations mentales qui vont assurer l'identification des ressources pertinentes, leur transposition éventuelle, leur mobilisation orchestrée pour produire une action adéquate »²⁶⁵. En ce sens l'analyse réflexive est également et nécessairement une analyse sur les habitus. Mais ce type d'analyse n'est pas sans poser problème parce que, d'une part étant du côté de l'inconscient il est difficile à mettre en œuvre, et d'autre part, il tend à un travail sur soi et à une réorganisation interne. La décentration et le processus de déconstruction-reconstruction sont donc des moyens favorables.

3.2. Sur les langues-cultures

Dans les langues-cultures, l'écart révèle l'absence d'approche interculturelle dans l'action. Bien que reconnus dans les discours, ni le multilinguisme ni la comparaison avec les

²⁶⁴ P. Perrenoud, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *op.cit.*, p.131-159.

²⁶⁵ *Idem*, p.133.

langues-cultures premières ne sont présents dans les pratiques. Ils trouvent à nouveau leur place dans les discours sur l'action mais pas dans l'action.

Par ailleurs les échanges sur des sujets susceptibles d'entraîner un conflit ne sont pas abordés par les formatrices sauf par Elisa. Par exemple elles ne discutent pas avec les stagiaires de ce qui remet en cause les normes sociales tels que les retards et les départs prématurés ou encore les conversations téléphoniques dans la salle. Si les formatrices se contentent de constater un problème sans travailler précisément dessus, il perdure. Le modèle allostérique permet justement la confrontation avec l'obstacle en s'appuyant sur le déséquilibre produit. Ce modèle génère un processus de déconstruction-reconstruction, favorable à l'apprentissage.

Ce n'est donc pas tant l'absence de savoirs théoriques que nous relevons, même si elle est visible surtout chez les formatrices qui n'ont pas de formation en français, que la non application des savoirs théoriques. Carole a quelques connaissances linguistiques, Emilie reconnaît les bienfaits du multilinguisme et de la comparaison des langues, Justine sait qu'il faut s'adapter car son public est « *hétérogène* ». Carole ajoute même « *y a pas deux personnes avec le même, qui auraient besoin du même apprentissage en fait ou des mêmes techniques. Ils ont tous un profil différent à l'arrivée* » ; elle aussi reconnaît que les stagiaires sont « *divers, hétéroclites, différents* ». Dans la pratique ni Carole ni Justine ne tiennent compte de cette hétérogénéité des publics. Nous notons à nouveau un écart entre la réflexion sur l'action et l'action réelle.

La comparaison avec les langues-cultures des stagiaires est souhaitée par presque toutes les formatrices. Pourtant dans la pratique, elle est peu ou pas faite. Nous n'avons vu qu'Elisa y faire référence, ponctuellement et de manière infime, en interrogeant S9 sur la Tchétchénie et en prononçant le mot arabe « halal ». Les craintes d'Aéonor, d'Emilie et de Carole sont tournées vers la traduction. Elles disent souhaiter que le français soit la seule langue parlée tout en demandant à certains, en cas de difficultés, de traduire. Bien que toutes les formatrices reconnaissent l'avantage d'avoir une langue commune avec les stagiaires, notamment celles qui ont enseigné à l'étranger, elles souhaitent que cette langue commune soit le français non seulement parce que sa maîtrise est l'objectif à atteindre mais aussi car c'est une langue qu'elles maîtrisent.

Le travail à partir des universaux-singuliers permettrait à la fois cette recherche du commun et des différences, tout en étant dans une approche métalinguistique. Les stagiaires deviendraient alors les acteurs de la construction du savoir, dans une démarche favorisant la dynamique de groupe.

« Le recours aux techniques de dynamique de groupe ont favorisé le fait que les participants se découvrent dans ce qu'ils ont de semblable, plus que dans ce qui pouvait les mettre à distance. Il y a eu [...] apprentissage de la diversité de l'autre et de son humanité, prise de conscience de l'autre comme sujet singulier. »²⁶⁶

Favoriser la communication entre les apprenants encourage les co-constructions. Nous avons pu le constater dans le groupe d'Elisa où les interactions étaient les plus nombreuses. V. Laurens pour qui la posture du formateur est essentielle et déterminante, rappelle que celui-ci doit absolument envisager l'apprenant comme un alter ego. Nous sommes là dans le présupposé de la démarche interculturelle. Selon elle il faut se méfier à la fois de la posture d'indifférence comme celle de l'assistanat ; les deux nuisant à l'autonomisation souhaitée des personnes migrantes.

D'après L. Porcher, il est fondamental que les cultures ne soient pas simplement juxtaposées mais mises en « dynamisme réciproque »²⁶⁷, de sorte qu'elles soient connectées les unes aux autres. Ce dialogue des cultures devient alors un véritable moment pour apprendre car il permet « la prise en compte des représentations réciproques »²⁶⁸. Il s'appuie autant sur l'échange que sur la dynamique de groupe.

Pour qu'il y ait véritablement échange et non simple juxtaposition, il faut « déclôturer sa position »²⁶⁹ et donc se décentrer. La décentration conduit chacun des interactants de l'acte de communication à prendre conscience de ses propres cadres de référence. Nous avons vu à plusieurs reprises que cette décentration pose des difficultés aux formatrices qui se réfèrent régulièrement à leurs modes de fonctionnement. Elles ne voient souvent que la culture des stagiaires sans tenir compte de la leur. Par exemple, nous avons remarqué qu'Emilie accordait du sens à sa gestualité et aux rapports proxémiques en Syrie mais non en France. Aussi le choc culturel nous paraît efficace pour réaliser que dans la rencontre, nul n'est culturellement neutre.

Avant tout, il est fondamental de faire émerger les images guides (M. Cohen-Emerique) ou les conceptions initiales (A. Giordan) pour générer des situations de déséquilibres. Il se trouve que le déséquilibre est produit par le choc culturel (M. Cohen-Emerique) et identifiable dans le modèle allostérique (A. Giordan). Plus précisément, le choc

²⁶⁶ V. Laurens « Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile » dans « Rencontres interculturelles et formation », *Education permanente*, n°186, 2011, p.129.

²⁶⁷ L. Porcher cité dans D. Chrifi Alaoui, « Analyse de Comparons nos langues », *op.cit.*

²⁶⁸ C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer, *Ecart de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, *op.cit.*, p.10.

²⁶⁹ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, *op.cit.*, p.247.

culturel provoqué par des perceptions différentielles au niveau des universels-singuliers va produire un déséquilibre suite à une remise en cause des cadres de référence. Mais cette remise en cause est difficilement acceptée par l'individu d'où une tendance naturelle à occulter les obstacles. Comme la rupture avec les conceptions premières ne va pas de soi, il est nécessaire de créer un espace qui ose mettre en tension. L'environnement didactique doit laisser la place aux confrontations pour provoquer un conflit socio-cognitif et par suite la décentration et la reconstruction du savoir. Le modèle allostérique peut aider les formatrices à préparer les situations d'enseignement-apprentissage en offrant un cadre structuré autour du processus de déconstruction-reconstruction.

Par ailleurs l'entrée par le concept d'universel-singulier permet d'approfondir la notion d'écart entre les langues-cultures, appréhendée comme un moyen opérationnel pour « aller vers les autres. »²⁷⁰ C'est dans le partage et l'échange que l'apprentissage s'effectue. Cet échange doit s'appuyer sur la comparaison avec la langue première ou les langues connues parce que l'apprenant prend conscience du fonctionnement de sa langue et de celle qu'il apprend.

Les formatrices admettent manquer de temps pour analyser et réfléchir aux erreurs :

Emilie : Je pense que ce qui me manque, c'est des temps de remédiation, on n'en fait mais pas assez je pense mais il faut pour ça avoir le temps d'analyser les erreurs pour après, pour apporter une solution.

L'analyse analogique avec la langue première facilite la compréhension des erreurs dans la langue à apprendre et leur dépassement. Pour ces raisons, la démarche comparative à partir des universaux-singuliers nous paraît efficace pour l'enseignement-apprentissage de la langue française pour les migrants adultes.

²⁷⁰ R. Delamotte-Legrand, « Ecart langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité », *op.cit.*, p.41.

Conclusion

Cette recherche sur l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française a tenté de montrer l'impact d'une démarche comparative à partir des universaux-singuliers pour les migrants adultes. Cette démarche permet de développer plus que des compétences linguistiques, des compétences communicatives. Elle prend en compte, d'une part, l'hétérogénéité des groupes de stagiaires que nous savons difficile à gérer pour les formatrices et d'autre part, le multilinguisme. Cela revient à dire que toutes les langues sont reconnues. Du même coup la réalité des publics présents en formation linguistique est aussi respectée. Les formatrices n'ont plus à craindre de devoir connaître les langues premières des stagiaires car la comparaison et les échanges prennent l'ascendant sur la traduction.

Avec la démarche comparative, les rapports entre la langue première et la langue à apprendre ne se posent plus en termes de proximité linguistique. Que les langues soient éloignées ou non, les apprenants apprennent à partir des échanges entre eux et de la posture métacognitive que suscite la démarche. D'ailleurs de nature interculturelle, cette démarche est davantage une posture qu'une méthode. En ce sens, elle ne donne pas des règles à suivre mais des moyens pour agir, notamment dans les situations de déséquilibre.

Dans l'acquisition d'une langue nouvelle, en raison des liens entre les langues, les apprenants sont toujours, à un moment donné, dans une situation d'interlangue. La démarche comparative répond ainsi aux attentes des formatrices qui aspirent à « *trouver du commun* » tout en travaillant sur les « *différences culturelles* ». Les migrants rencontrent de ce fait inévitablement un filtre qui produit des interférences entre la langue première et la langue française. Ce filtre est comparable au déséquilibre : tous deux sont nécessaires et incontournables. En travaillant à partir des universaux-singuliers, la comparaison concernant les similitudes et les différences s'effectue aux différents niveaux linguistiques mais aussi sur les grands thèmes de la vie courante. C'est bien cette entrée-là que nous estimons correspondre à la spécificité de la situation des migrants adultes. Ils ont à apprendre la langue française pour communiquer mais aussi pour vivre en France ; donc dans un objectif d'insertion sociale et économique. L'approche par les universaux-singuliers est une démarche pédagogique qui répond précisément aux objectifs du FLI. En effet le français tel qu'il est envisagé dans le FLI « vise un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des

outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République.) »²⁷¹

Le niveau linguistique des stagiaires est une base référentielle, non un critère d'apprentissage. Quel que soit ce niveau, « apprendre une langue, c'est toujours calquer le système à atteindre sur son système d'origine »²⁷². Dans tout apprentissage, l'apprenant se sert des connaissances qu'il a pour en construire de nouvelles parce que la pensée est toujours influencée par les connaissances déjà stockées. En construisant leurs séances autour du réseau conceptuel, Emilie et Elisa favorisent l'apprentissage. Alors que les autres formatrices qui sont régulièrement dans l'abstraction et un rapport implicite au savoir, génèrent des confusions chez les stagiaires.

En somme l'apprentissage se fait soit en ajoutant de nouvelles connaissances (J. Piaget parle d'adaptation de l'intelligence et T.-J. Shuell de l'acquisition d'habiletés nouvelles) soit en modifiant ses anciennes connaissances (ce que J. Piaget nomme l'accommodation et T.-J. Shuell la modification d'habiletés déjà acquises). Il y a donc, au moment de l'apprentissage, un déséquilibre qui s'explique par une insuffisance dans les savoirs. Dans le cas de l'accommodation, la modification réelle des connaissances ne peut se faire qu'à la condition d'une déconstruction avant la reconstruction. Cette déconstruction est complexe dans la mesure où elle remet en cause les modes de fonctionnement. Il se trouve que le modèle allostérique facilite justement le nécessaire processus de déconstruction-reconstruction.

Comme le modèle allostérique, l'approche comparative tend avant tout à une prise de conscience des erreurs. Celle-ci est possible par l'expression et la confrontation des conceptions. La déconstruction s'avère aussi utile parce que les migrants adultes sont en milieu homoglotte. Or l'apprentissage naturel a des effets sur l'apprentissage en milieu guidé, notamment au niveau des constructions syntaxiques : les locuteurs emploient des tournures qui sont grammaticalement incorrectes au regard de la norme française. Pour que le locuteur reconstruise des savoirs plus efficaces, il doit d'abord prendre conscience de l'insuffisance des siens. C'est la base du modèle allostérique.

Afin de prendre en compte la complexité du savoir et notamment son caractère contextuel, les formatrices doivent s'interroger sur les représentations de l'apprenant ; d'où l'avantage de l'approche constructiviste comme en témoignent les nombreuses interactions

²⁷¹ *Référentiel FLI. Français langue d'intégration, op.cit., p.4.*

²⁷² N. Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA), op.cit., p.16.*

dans les groupes d'Emilie et Elisa. Si les formatrices considèrent l'apprenant et son savoir, elles favorisent ainsi les échanges dans le groupe. La démarche comparative permet justement de développer le travail en groupe et les rapports interactionnels.

Dans toute rencontre interculturelle, il y a une part d'influence. Pour parvenir à comprendre l'Autre, une phase d'incompréhension et la conscience d'un écart sont fondamentaux. La théorie du choc culturel repose sur ce préalable et implique un processus de décentration. En plus de remettre en cause les modes de fonctionnement d'une personne, et ses propres représentations, la décentration encourage à penser dans la complexité. Le dialogue des cultures devient alors possible grâce à une réorganisation réciproque et altéritaire; il s'agit ni plus ni moins que de la conceptualisation de l'interculturel. L'écart et le dialogue sont, dans ce cadre, des moyens didactiques pour l'enseignement-apprentissage du français en contexte migratoire.

D'ailleurs notre travail s'inscrit dans une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. Les échanges, vus comme des points de rencontre avec les autres et leur langue-culture, sont constitués d'éléments verbaux comme non verbaux. Les interactions sont donc aussi liées à la kinésique et à la proxémique. L'utilisation de gestes illustreurs permet, en mimant le langage, d'améliorer et de débloquent des situations où la communication verbale est difficile. De la sorte, Héloïse peut entrer en contact avec sa stagiaire « alpha », ne parlant pas du tout le français. La disposition des tables, laissant un espace de déplacements aux formatrices parmi et face aux stagiaires, a montré son efficacité au niveau des échanges et de l'activité des apprenants. De plus les zones intimes et personnelles favorisent les interactions, surtout lorsque les locuteurs sont assis côte à côte ou en diagonale.

En fait lorsque l'approche socio-constructiviste s'associe à la mise en place de zones intimes et personnelles entre les stagiaires, ceux-là interagissent et collaborent davantage. En effet le groupe d'Elisa est celui où il y a le plus d'interactions entre les stagiaires, en lien direct avec la didactique et tournées vers la langue française. Dans le groupe d'Aénor qui a pourtant favorisé le rapprochement des stagiaires en rassemblant les tables deux par deux, les apprenants ne prennent pas d'eux-mêmes la parole ; l'approche est davantage behavioriste.

Il semblerait aussi que la démarche de type socio-constructiviste ajoutée aux rapprochements des stagiaires jouent sur leur motivation à apprendre. Le groupe d'Elisa est celui où les stagiaires sont les plus nombreux et les plus actifs dans la construction de la

connaissance. *A contrario*, dans le groupe de Carole, l'effectif est le plus bas et le nombre d'absents le plus élevé.

De plus, les formatrices peuvent véritablement envisager de mettre en place une approche actionnelle car la langue n'est plus un simple outil de communication mais « un moyen d'interaction sociale »²⁷³, en lien avec la démarche interculturelle. Parvenir à pratiquer une approche actionnelle avec les migrants adultes est important car cela permet de prendre en compte aussi les apprenants « alpha » pour lesquels cette approche reste la plus rigoureuse²⁷⁴. Pour ces derniers, il est essentiel que le processus d'alphabétisation débute, non pas par les lettres mais par l'interaction orale. Le contexte occupe alors une place centrale dans la didactique de référence. Il permet non seulement d'appréhender la langue dans une conception globale mais aussi d'envisager nécessairement le changement : « ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans que pour autant rien d'autre ne change. »²⁷⁵ Cela signifie que la contextualisation inclut en elle-même l'idée de reconstruction²⁷⁶.

Dans le but de construire des savoirs que nous souhaitons utilisables pour les professionnels, nous avons étudié autant le domaine théorique que le terrain des pratiques. L'écart entre les discours sur les pratiques et les pratiques effectives des formatrices est révélateur d'un décalage issu des pratiques d'enseignement-apprentissage. Lorsque les formatrices privilégient la transmission du savoir, elles ne tiennent pas compte du caractère complexe, et donc contextualisé, de ce dernier. Elles restent dans une approche linéaire. Par contre celles qui sont majoritairement dans la congruence développent une conception constructiviste de l'apprentissage où l'apprenant est au centre et le savoir « situé ».

Nous estimons que le travail à partir des universels-singuliers pour l'enseignement-apprentissage aux migrants adultes est à même de répondre à la nécessité d'une didactique spécifique du français en contexte migratoire. Pour faire écho à K. Vandermeulen, nous pensons qu'elle peut en plus, mettre en oeuvre « une véritable perspective actionnelle (et interculturelle). »²⁷⁷

²⁷³ F. Demougin, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *op.cit.*, p.101.

²⁷⁴ Cf. H. Adami, *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, *op.cit.*

²⁷⁵ D. Coste cité dans V. Castellotti, J. Noriyuki Nishiyama, « Contextualiser le CECR ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°50, 2011, p.11.

²⁷⁶ Cf. V. Castellotti, J. Noriyuki Nishiyama, « Contextualiser le CECR ? », *op.cit.*, p.15.

²⁷⁷ K. Vandermeulen, « Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire », *op.cit.*, p.272.

Bien que nous mettions un terme à notre étude, cette recherche pourrait explorer d'autres voies. Notamment il aurait été intéressant d'analyser les discours des formatrices à partir des gestes professionnels. Les travaux d'E.-G. Lousada²⁷⁸ portent justement sur l'agir professionnel de l'enseignant au moyen d'une analyse discursive des voix qui apparaissent dans le discours du formateur en français pour les migrants. Par-là il s'agit d'entendre celles pour lequel il est, en quelque sorte, le porte-parole (l'organisme, les collègues, les formateurs en général ou la didactique). En cherchant quelle(s) voix prédomine(nt) dans le discours des formatrices et celle(s) avec laquelle/lesquelles, elles semblent être le plus en accord, nous aurions pu connaître les manières de faire qui « pré-organisent l'agir »²⁷⁹ et du même coup, voir à partir de quel(s) référent(s) les formatrices construisent leurs pratiques. Nous avons constaté aussi que les groupes étaient majoritairement féminins. Il pourrait donc être opportun d'étudier les effets de la position sexuée sur les apprentissages.

Mais nous aimerions poursuivre ce travail en réalisant une recherche-action afin de tester, *in situ*, la démarche comparative auprès des stagiaires. Par recherche-action, nous entendons la volonté d'élaborer une démarche de recherche qui « naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. »²⁸⁰ En filmant les situations d'enseignement-apprentissage, nous pourrions approfondir l'analyse des pratiques et des interactions en situation. Dans une dimension à la croisée de la théorie et de la pratique, nous continuerions ainsi à réfléchir sur les rapports altéritaires.

²⁷⁸ La chercheuse étudie l'agir professionnel de l'enseignant à partir d'une analyse discursive des voix qui apparaissent dans le discours du professeur de FLE.

²⁷⁹ E.-G. Lousada, « Le discours de l'enseignant comme discours professionnel », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, *op.cit.*, p.390.

²⁸⁰ M. Liu, « Présentation de la recherche-action : définition, déroulement et résultats », *Revue internationale de systémique*, vol.6, n°4, 1992, pp.293-311.

Table des tableaux

Tableau 1 : grille d'observation	156
Tableau 2 : grille d'observation	157
Tableau 3 : observation d'une activité	158
Tableau 4 : grille de travail	158
Tableau 5 : cadre temporel de l'observation	240
Tableau 6 : groupe d'Héloïse.....	247
Tableau 7 : groupe de Justine	248
Tableau 8 : groupe de Carole.....	248
Tableau 9 : groupe d'Elisa.....	249
Tableau 10 : groupe d'Aéonor	250
Tableau 11 : groupe d'Emilie.....	250
Tableau 12 : activités dans le groupe de Carole.....	253
Tableau 13 : activités dans le groupe de Justine	254
Tableau 14 : activités dans le groupe d'Aéonor	255
Tableau 15 : activités dans le groupe d'Héloïse.....	256
Tableau 16 : activités dans le groupe d'Elisa.....	257
Tableau 17 : activités dans le groupe d'Emilie.....	258
Tableau 18 : tenues vestimentaires des formatrices.....	269
Tableau 19 : typologie des méthodes de C. Puren	304
Tableau 20 : méthodes privilégiées par Carole.....	305
Tableau 21 : méthodes privilégiées par Justine.....	306
Tableau 22 : méthodes privilégiées par Héloïse	307
Tableau 23 : méthodes privilégiées par Aéonor.....	308
Tableau 24 : méthodes privilégiées par Emilie	309
Tableau 25 : méthodes privilégiées par Elisa	310

Table des figures

Figure 1 : triangle didactique	25
Figure 2 : noyaux durs méthodologiques.....	176
Figure 3 : légende des schémas.....	243
Figure 4 : placements dans le groupe d'Héloïse	243
Figure 5 : placements dans le groupe de Carole	244
Figure 6 : placements dans le groupe de Justine.....	245
Figure 7 : placements dans le groupe d'Emilie	245
Figure 8 : placements dans le groupe d'Aéonor	246
Figure 9 : placements dans le groupe d'Elisa	246
Figure 10 : zones interindividuelles.....	260
Figure 11 : interactions dans le groupe de Justine.....	261
Figure 12 : interactions dans le groupe de Carole	261
Figure 13 : interactions dans le groupe d'Héloïse	263
Figure 14 : interactions dans le groupe d'Aéonor.....	264
Figure 15 : interactions dans le groupe d'Elisa	266
Figure 16 : interactions dans le groupe d'Emilie	266
Figure 17 : déplacements dans le groupe de Carole	276
Figure 18 : déplacements dans le groupe de Justine.....	277
Figure 19 : déplacements dans le groupe d'Emilie	277
Figure 20 : déplacements dans le groupe d'Elisa	278
Figure 21 : déplacements dans le groupe d'Héloïse	279
Figure 22 : déplacements dans le groupe d'Aéonor.....	280
Figure 23 : déplacements dans le groupe de Carole	355

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « De l'interculturel à l'humanisme du divers », *Education permanente*, n°186, 2011, pp. 17-20.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003 (Exploration interculturelle et science sociale).

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, 1999 (Que sais-je ? 3487).

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Pour un humanisme du divers », *VST-Vie sociale et traitements*, 2005/3, N°87, pp.34-41.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1986 (Série homme et société).

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine et PORCHER Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, 1996 (L'Éducateur).

ADAMI Hervé, « La formation linguistique des migrants adultes », *Savoirs*, vol. 2, n°29, 2012, pp. 9-44.

ADAMI Hervé, *La formation linguistique des migrants : intégration, littératie, alphabétisation*, Paris, CLE international, 2009 (Didactique des langues étrangères).

ADAMI Hervé, LECLERCQ Véronique, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012 (Savoirs mieux).

AFFERGAN Francis, *Exotisme et altérité : essai sur les fondements d'une critique de l'anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1987 (Sociologie d'aujourd'hui).

ALTET Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, Presses universitaires de France, 1994 (Pédagogie d'aujourd'hui).

AMOSSY Ruth, « La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine », *Littérature*, n°73, 1989, pp. 29-46.

AMOSSY Ruth et HERSCHBERG-PIERROT Anne, *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, Paris, Nathan, 1997 (128. Lettres).

AMSELLE Jean-Loup, *Branchements*, Paris, Flammarion, 2005.

AMSELLE Jean-Loup, *Vers un multiculturalisme français : l'empire de la coutume*, Paris, France, Aubier, 1996.

ARDOINO Jacques et PERETTI André de, *Penser l'hétérogène*, Paris, Desclée De Brouwer, 1998.

ARINO Martine, *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 2007 (Sémantiques).

AUGER Nathalie, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, Montpellier, CRDP, 2005.

AUGER Nathalie, « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », *Glottopol*, revue de sociolinguistique en ligne, n°11, 2008, pp. 126-138.

AUGER Nathalie, ROMAIN Christina, « Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre », in BLANCHET Philippe et COSTE Daniel (éds), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, l'Harmattan, 2010 (Espaces discursifs), pp. 97-113.

AUGER Nathalie et al., *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses*, Paris, France, 2003 (Langue & parole).

AUGER Nathalie, DERVIN Fred et SUOMELA-SALMI Eija, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, l'Harmattan, 2009 (Langue & parole).

AUGER Nathalie et al., *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, 2009.

BACHELARD Gaston, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Presses universitaires de France, 1966.

BALACHEFF, Nicolas, « Conception, Connaissance et Concept », in GRENIER Denise, *Séminaire Didactique et Technologies cognitives en mathématiques*, Grenoble, IMAG, 1995, pp. 219-244.

BARA Florence, MORIN Marie-France, « Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture script en première année. Les effets du style d'écriture sur le lien lecture/écriture », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.12, n°2, 2009, p. 149-160.

BARBOT Marie-José, DERVIN Fred, « L'interculturel en formation, un concept à renouveler », *Education permanente*, n°186, 2011, pp. 5-16.

BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993 (Pédagogie pratique).

BARTHES Roland, « Histoire et sociologie du vêtement », *Les Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, vol. 12, n°3, 1957, pp. 430-441.

BARUK Stella, *L'âge du capitaine : De l'erreur en mathématiques*, Paris, Le Seuil, 1985.

BEACCO Jean-Claude, *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, Séminaire international sur l'intégration linguistique des migrants adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 26-27 juin 2008. [En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_FR.asp#TopOfPage].

BEACCO Jean-Claude, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Les Archives contemporaines, 2011 (Manuels), pp. 31-40.

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des*

données ethnographiques, Paris, La Découverte, 1998 (Guides Repères).

BERTEAUX Daniel, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.69, 1980.

BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 1985 (Essais - CREDIF).

BLANCHET Philippe, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Les Archives contemporaines, 2011 (Manuels), pp. 73-83.

BONNERY Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

BOUMARD Patrick et DIBIE Pascal, *Des ethnologues à l'école*, Paris, Téraèdre, 2011 (L'Anthropologie au coin de la rue).

BOURGUIGNON Claire, « L'apprentissage des langues par l'action », in LIONS-OLIVIERI Marie-Laure et LIRIA Philippe (éds), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Maison des langues, 2010, pp. 13-48.

BYRAM Michael, « La compétence interculturelle », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Les Archives contemporaines, 2011 (Manuels), pp. 253-261.

BYRAM Michael, « Rendre le familier étrange et l'étrange familier », in HELOT Christine, HOFFMANN Elisabeth, SCHEIDHAUER Marie-Louise, *et al.*, *Écarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre*, Berlin, Peter Lang, 2006, pp. 143-150.

BYRAM Michael, GRIBKOVA Bella, STARKEY Hugh, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

CADET Lucile, REMY-THOMAS Florence et TELLIER Marion, « Repenser la didactique du français dans sa mission d'intégration en classe d'initiation (CLIN) », *Spirale*, n°38, 2006, pp. 37-52.

CAMILLERI Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit (éds), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan, 1989 (Espaces interculturels).

CAMILLERI Carmel, « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », in CAMILLERI Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit (éds), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989 (Espaces interculturels).

CARLO Maddalena de, *L'interculturel*, Paris, Clé international, 1998.

CASTELLOTTI Véronique, NORIYUKI NISHIYAMA Jean, « Contextualiser le CECR ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°50, 2011, pp. 11-18.

CAVALLI Marisa, *Education bilingue et plurilingue : le cas du Val d'Aoste*, Paris, Crédif, Didier, 2005 (Langue et Apprentissage des Langues).

CHARLIER Jean-Émile et MOENS Frédéric (éds), *Observer, décrire, interpréter : un état des*

méthodes en sciences sociales, Lyon, INRP, 2007 (Éducation, politiques, sociétés).

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997 (Poche éducation).

CHAUDENSON Robert, « Vers une stratégie et une didactique d'un enseignement précoce du français en milieu créolophone », in CARPOORAN Arnaud, *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien : interrogations, applications, propositions...*, Paris, Les archives contemporaines, 2007 (Actualité scientifique).

CHEBEL D'APPOLLONIA Ariane, *Les frontières du racisme*, Paris, Presses de Sciences Po, 2011 (La Bibliothèque du citoyen).

CHEBEL D'APPOLLONIA Ariane, *Les racismes ordinaires*, Paris, Presses de Sciences po, 1998 (La Bibliothèque du citoyen).

CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991 (Recherches en didactique des mathématiques).

CHRIFI ALAOUI Dalie, « Analyse de Comparons nos langues », *Alsic*, vol. 10, n°2, 2007, p. 45-58.

CICUREL Francine, « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », in DABENE Louise, *et.al., Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier, 1990 (Langues et apprentissage des langues), pp. 22-54.

CICUREL Francine, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, les Archives contemporaines, 2011 (Manuels), pp. 323-335.

CLAES Marie-Thérèse, *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité* [en ligne], FLE : Université de Strasbourg, disponible sur <http://fle.u-strasbg.fr/ressources/documents/Sauvegarde_htm/interculturel.htm>, consulté le 23 avril 2013.

CLANET Claude, *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990 (Interculturels).

COHEN-EMERIQUE Margalit « Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide », in CAMILLERI Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit (éds), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan, 1989 (Espaces interculturels), pp. 77-116.

COLLES Luc, « Enseigner la langue-culture et les culturèmes », *Québec français*, n°146, 2007, pp. 64-65.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.

CORRAZE Jacques, *Les communications non-verbales*, Paris, Presses universitaires de France, 1980 (Le Psychologue).

COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre Européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.

COSTE Daniel, « La notion de compétence plurilingue » [en ligne] in *Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Paris, Ministère de la Jeunesse de l'Éducation et de la Recherche, DES, disponible sur <<http://www.eduscol.education.fr/D0033/langviv-act10.htm>>, consulté le 17 novembre 2012.

CUQ Jean-Pierre, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991.

DEBON Claude, « La formation interculturelle mise au travail de la reconnaissance », *Education permanente*, n°186, 2011, pp. 91-101.

DELAMOTTE-LEGRAND Régine, « Ecarts langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité », in HELOT Christine, HOFFMANN Elisabeth, SCHEIDHAUER Marie-Louise, *et.al.*, *Ecarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre*, Berlin, Peter Lang, 2006, pp. 37-57.

DELAPORTE Yves, « Pour une anthropologie du vêtement », *Vêtement et sociétés*, vol. 1, 1981, pp. 3-13.

DEMORGON Jacques, COLIN Lucette et HESS Rémi, *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques*, Paris, France, Anthropos, 2004 (Exploration interculturelle et science sociale).

DEMORGON Jacques, *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*, Paris, Économica, Anthropos, 2005.

DEMOUGIN Françoise, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *Trema*, n°30, 2008, pp. 101-111.

DERVIN Fred, *Impostures interculturelles*, Paris, L'Harmattan, 2011.

DERVIN Fred, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en éducation*, n°9, 2010, pp. 32-42.

DERVIN Fred, SUOMELA-SALMI Eija, « Déconditionner pour reconconditionner : discours contradictoires et co-construits d'apprentis-experts en langue sur l'interculturalité », in AUGER Nathalie, DERVIN Fred et SUOMELA-SALMI Eija, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, l'Harmattan, 2009 (Langue & parole), pp. 113-131.

DESCAMPS Marc-Alain, *Psychosociologie de la mode*, Paris, Presses universitaires de France, 1979 (Le Psychologue).

DESSUS Philippe, « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », in *Revue Française de Pédagogie*, n°164, 2008, pp.139-158.

DJEBLI Moktar, « La négation en arabe » [En ligne], *Linx*, numéro spécial 5, 1994, pp. 323-329, disponible sur <<http://linx.revues.org/1227>>, consulté le 10 juin 2013.

DURPAIRE François, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle : « nos ancêtres ne sont pas les Gaulois »*, Paris, Hachette éducation, 2002 (Ressources formation. Enjeux du système éducatif).

ECO Umberto, *Dire presque la même chose : expériences de traduction*, Paris, B. Grasset, 2007.

ENCREVE Pierre, *A propos des droits linguistiques de l'homme et du citoyen* [en ligne], Paris,

EHESS, 2005, disponible sur <www.dgflf.culture.gouv.fr/lgfrance/LSFconf/encreve.pdf>, consulté le 4/02/2012.

FERRARI Mariela de, « Une pédagogie de l'égalité. Entre nuance et complexité », *Education permanente*, n°186, 2011.

FOUCAULT Michel, *L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984 (Bibliothèque des histoires).

FOUREZ Gérard, *La construction des sciences*, Bruxelles, De Boeck, 1992 (Sciences, éthiques, sociétés).

FREINET Célestin, *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978.

GALISSON Robert, « D'hier à demain, l'interculturel à l'école », *Études de Linguistique Appliquée*, n°94, 1994, pp. 15-26.

GALISSON Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé international, 1991 (Didactique des langues étrangères).

GALISSON Robert, « Didactologies et idéologies », *Études de linguistique appliquée*, n°60, 1985, pp. 5-16.

GALISSON Robert, « Éloge de la "didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) D/DDLC" », *Études de Linguistique Appliquée*, n°64, 1986, pp. 97-110.

GALISSON Robert et PUREN Christian, *La formation en questions*, Paris, Clé international, 1999 (Didactique des langues étrangères).

GERARD-NAEF Jocelyne, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé, 1987.

GERMAIN Claude, « Le didactème, concept-clé de la didactologie ? », *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 3-4, n°123-124, 2001, pp. 455-465.

GERMAIN Claude, NETTEN Joan, « Transdisciplinarité et français-langue étrangère et français-langue seconde : les fondements du français intensif », in HELOT Christine, HOFFMANN Elisabeth, SCHEIDHAUER Marie-Louise, *et.al, Ecart de langue, écart de culture : à l'école de l'Autre*, Berlin, Peter Lang, 2006.

GIASSON-LACHANCE Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2001 (Pratiques pédagogiques).

GIORDAN André, *Apprendre !*, Paris, Belin, 1998 (Débats).

GIORDAN André, *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage !...*[en ligne], site personnel d'André Giordan, 1995, disponible sur <www.andregiordan.com/articles/apprendre/conceptionapprenant.html>, consulté le 08/12/2010.

GIORDAN André, GIRAULT Yves et CLEMENT Pierre, *Conceptions et connaissance*, Berne, Berlin, New York, Peter Lang, 1994.

GIORDAN André et SALTET Jérôme, *Apprendre à apprendre*, Paris, Librio, 2011 (Librio. Mémo).

GIORDAN André et VECCHI Gérard de, *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*, Paris, Delagrave, 2002 (André Giordan et Jean-Louis Martinand, Delagrave pédagogie et formation).

GIRARD René, *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972.

GIRODET Marie-Alix, *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*, Saint-Cloud, Didier, 1996 (Essais).

GOODY Jack, *La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, 1979 (Le Sens commun).

GOUPIL Georgette, LUSIGNAN Guy, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Paris, Gaetan Morin, 1993.

GROUX Dominique, Perez Soledad, *et. al.*, *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan, 2002 (Education comparée).

GROUX Dominique, PORCHER Louis, *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997 (Les Repères pédagogiques, Série Formation).

HALL Edward Twitchell, *Le langage silencieux*, Paris, Seuil, 1984 (Points).

HALL Edward Twitchell et CHOAY Françoise, *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971 (Intuitions).

HALL Edward Twitchell et HALL Mildred Reed, *Guide du comportement dans les affaires internationales : Allemagne, Etats-Unis, France*, Paris, Seuil, 1990.

HAMADACHE Ali et MARTIN Daniel, *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations*, Paris, Ottawa, Unesco, OCED, 1988.

HAMEL Jacques, « A propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point » [en ligne], *Recherches qualitatives*, vol. 21, 2000, pp. 3-20, disponible sur : < http://recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero21/21Hamel.pdf>, consulté le 9 septembre 2013.

HAMELINE Daniel, HOUSSAYE Jean, *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002 (Pratiques et enjeux pédagogiques).

HAMMERSLEY Martyn, GOMM Roger, « Introduction », *in Case Study Method : Key Issues, Key Texts*, London, Sage, 2000, pp. 1-16.

HEBRARD Pierre, « L'ingénierie de formation, ce qui en relève et ce qui lui échappe », *Transformations. Recherches en éducation des adultes*, n°5, juin 2011.

HELOT Christine, « Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire », *in HELOT Christine, HOFFMANN Elisabeth, SCHEIDHAUER Marie-Louise, et.al., Ecarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre*, Berlin, Peter Lang, 2006, pp.185-206.

HOFFMANN Elisabeth, « L'accueil et la gestion des écarts de compréhension à l'école ou peut-on former les enseignants à la relation d'aide ? », *in HELOT Christine, HOFFMANN Elisabeth, SCHEIDHAUER Marie-Louise, et.al., Ecarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre*, Berlin, Peter Lang, 2006, pp. 151-163.

HONOREZ Maryse, REMY François, CAHAY René, *et. al.*, *L'application en classe du modèle allostérique d'apprentissage de Giordan : une contribution à l'acquisition des compétences terminales en chimie et en physique* [en ligne], Laboratoire d'Enseignement Multimédia (LEM) de l'Université de Liège, 2001, disponible sur <http://www.ldes.unige.ch/publi/vulg/art_sur_mod.allos.htm>, consulté le 08/12/2010.

HUDSON Richard Anthony, *Sociolinguistics*, Cambridge, États-Unis, Cambridge University Press, 1980 (Cambridge textbooks in linguistics).

HYMES Dell Hathaway et COSTE Daniel, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984 (Langues et apprentissage des langues).

IZARD Michel, « A propos de l'identité ethnique », in LEVI-STRAUSS CLAUDE (éd.), *L'identité*, Paris, Presses universitaires de France, 1995 (Quadrige), pp. 305-311.

JULLIEN François, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Paris, Points, 2011 (Série Essais).

KANT Emmanuel, *Vers la paix perpétuelle*, Paris, Flammarion, 1991 (G.F.).

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, « Les cultures de la conversation : le langage en société », *Sciences humaines*. Hors série n°27, janvier 1999, pp. 38-41.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin, 1997 (U. Linguistique).

KLETT Estella, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (eds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Les Archives contemporaines, 2011 (Manuels), pp. 100-107.

KROEBER Alfred Louis et KLUCKHOHN Clyde Kay Maben, *Culture : a critical review of concepts and definitions*, Cambridge, États-Unis, Harvard University Press, 1952.

LAACHER Smäin, « Etat, immigration et délit d'hospitalité », in CALOZ-TSCHOPP Marie-Claire (éd.), *Hannah Arendt : les sans-État et le « droit d'avoir des droits »*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1998, pp. 134-150.

LAFARGA Francisco, LLORCA TONDA Ángeles, SIRVANT RAMOS Ángeles, *Le XVIIIème siècle aujourd'hui : présences, lectures et réécritures*, Le Manuscrit, 2011.

LAHIRE bernard, « Individus, (inter)cultures et politiques », *Education permanente*, n°186, 2011, pp. 21-31.

LAHIRE bernard, *L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La découverte, 1999.

LAPLANTINE François, « Le métissage comme modalité de l'échange », *Les cahiers du musée des confluences*, vol. 3, 2009, pp. 21-30.

LAURENS Véronique, « Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile », *Education permanente*, n°186, 2011, pp. 123-131.

LECLERCQ Véronique, « FLE et formation de base, éloignement ou proximité ? », *Cahiers pédagogiques*, n°360, 1998, pp. 42-45.

LECLERCQ Véronique, « La formation linguistique des migrants des années 1960 aux années 1980 », *Education Permanente*, n°183, 2010, pp. 173-188.

LECLERCQ Véronique, « La formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique », in MANGIANTE Jean-Marc (dir.), *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*, Arras, Artois Presses Université, 2011, pp. 18-35.

LECLERCQ Véronique, « La formation linguistique des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », in ADAMI Hervé, LECLERCQ Véronique, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012 (Savoirs mieux), pp. 173-196.

LE GAL Damien, « La dialogicité de la culture : élargissement du paradigme interculturel et transposition didactique », in BLANCHET Philippe et COSTE Daniel (éds), *Regards critiques sur la notion d' « interculturelité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, l'Harmattan, 2010 (Espaces discursifs), pp. 59-72.

LELEU-MERVIEL Sylvie, *Objectiver l'humain ?*, Paris, Hermès, Lavoisier, 2008 (Ingénierie représentationnelle et constructions de sens).

LEVI-STRAUSS Claude, *L'identité*, Paris, Presses universitaires de France, 1995 (Quadrige).

LEYENS Jacques-Philippe *et al.*, *Stéréotypes et cognition sociale*, Sprimont, Belgique, Mardaga, 1996 (Psychologie et sciences humaines).

LIU Michel, « Présentation de la recherche-action : définition, déroulement et résultats », *Revue internationale de systémique*, vol. 6, n°4, 1992, pp. 293-311.

LORENZO Jean-Michel, « Immigrés dans l'entreprise », in CAMILLERI Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit (éds), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan, 1989 (Espaces interculturels).

LOUSADA Eliane-Gouvéa, « Le discours de l'enseignant comme discours professionnel », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Les Archives contemporaines, 2011 (Manuels), pp.379-391.

MACKAY William Francis, *Principes de didactique analytique : analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 1972.

MAILHOT José, « Les rapports entre la langue et la culture », *Meta*, vol. 14, n°4, 1969, pp. 200-206.

MAISONNEUVE Jean, *Les conduites rituelles*, Paris, Presses universitaires de France, 1999 (Que sais-je ? 2425).

MARILLONNET Justine, *Images de modes et images de femmes : des représentations de la presse magazine féminine aux représentations d'un public féminin : Étude d'un message médiatique : stéréotypage de genre et mascarade*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la dir. de SOULAGE Jean-Claude, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2010.

MARTINOT Delphine, « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3, 2001, pp. 483-502.

MARTINOT Delphine, *Le soi : les approches psychosociales*, Grenoble, Presses universitaires

de Grenoble, 1995 (La Psychologie en plus).

MATTELART Armand, *Diversité culturelle et mondialisation*, Paris, La Découverte, 2005 (Repères. Série Thèses et débats).

MEIRIEU Philippe, « Didactique » [en ligne], *Site de Philippe Meirieu : Histoire et actualité de la pédagogie*, disponible sur <<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>> , consulté le 23 avril 2013.

MEIRIEU Philippe et AVANZINI Guy, *Apprendre... oui, mais comment ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2004 (Pédagogies. Outils).

MEIRIEU Philippe, « Le transfert de connaissances, un objet énigmatique », in Astolfi Jean-Pierre (dir.), *Apprendre*, Numéro hors série des *Cahiers pédagogiques*, 1998, pp. 6-7.

MEMMI Albert, *Le racisme: description, définition, traitement*, Paris, Gallimard, 1982 (Idées).

MEURIS Georges et DE COCK Geneviève (éds), *Education comparée : essai de bilan et projets d'avenir*, Bruxelles, Belgique, De Boeck Université, 1997 (Perspectives en éducation et formation).

MIALARET Gaston, *Méthodes de recherche en éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2004 (Que sais-je ? 3699).

MILES Matthew B. et HUBERMAN A. Michael, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck, 2003 (Méthodes en sciences humaines).

NASSA DABIE Désiré Axel, « Les frontières nord de la Côte-d'Ivoire dans un contexte de crise » [en ligne], *Les Cahiers d'Outre Mer*, vol. 3, n°251, 2010, pp. 461-483, disponible sur <<http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-d-outre-mer-2010-3-page-461.htm>>, consulté le 15 mai 2013.

NOIRIEL Gérard, *La tyrannie du national : le droit d'asile en Europe, 1793-1993*, Paris, Calmann-Lévy, 1991 (Les Temps qui courent).

NOIRIEL Gérard, « L'histoire de l'immigration en France : note sur un enjeu », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 54, n°1, 1984, pp. 72-76.

NOIRIEL Gérard et BORNE Dominique, *Population, immigration et identité nationale en France : XIXe-XXe siècle*, Paris, Hachette, 1992 (Carré histoire).

OUELLET Fernand, *Les défis du pluralisme en éducation : les essais sur la formation interculturelle*, Paris, L'Harmattan, 2002 (Espaces interculturels).

PERRENOUD Philippe, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », in *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation*, Paris, INRP, 2001, pp. 131-159, (Recherche et formation).

PERRENOUD Philippe, « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, n°3, volume XXIV, pp. 487-514.

PERRENOUD Philippe, *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2001, disponible sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_12.html, consulté le 30 avril 2013.

PIRES Alvaro, « Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in DE POUPART, DESLAURIERS, GROULX, *et.al.*, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morel, 1997, pp.113-169.

PORCHER Louis, « Apprendre des autres : l'éducation comparée », *Les cahiers pédagogiques*, n°378, 1999, pp. 10-60.

PORCHER Louis, « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie*, vol. 1, n°108, 1994, pp. 5-12.

PRIEUR Elisabeth, *et al.*, *Travail social et immigration : interculturalité et pratiques professionnelles*, Paris, l'Harmattan, 2006 (Compétences interculturelles).

PRIVAT Jean-Marie, « Un habitus littéraire ? », *Pratiques*, n°131/132, 2006, pp. 125-130.

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé international, 1988 (Didactique des langues étrangères).

PUREN Christian, *La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie* [en ligne], Site personnel de Christian Puren, 1999, disponible sur <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1999a/>>, consulté le 23 avril 2013.

PUREN Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Crédif-Didier, 1994.

PUREN Christian, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », in LIONS-OLIVIERI Marie-Laure et LIRIA Philippe (éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Maison des langues, 2010, pp. 119-137.

PUREN Christian, « La " méthode ", outil de base de l'analyse didactique », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Les Archives contemporaines, 2011 (Manuels), pp. 283-306.

PUREN Christian, *Le cadre européen commun de Référence et la réflexion méthodologique en Didactiques des langues-Cultures : un chantier à reprendre* [en ligne], CIEP, 1999, disponible sur <<http://www.ciep.fr/biblio-flash/docs/biblio-flash-langues-cecrl.pdf>>, consulté le 15 novembre 2012.

PUREN Christian, *Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures* [en ligne], Site personnel de Christian Puren, 2010, disponible sur <<http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/002/>>, consulté le 23 avril 2013.

QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1988.

Rapport du Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes, Strasbourg, Comité de l'enseignement général et technique, 1973.

RICHER Jean-Jacques, « Lecture du cadre : continuité ou rupture », in LIONS-OLIVIERI Marie-Laure et LIRIA Philippe (éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Maison des langues, 2010, pp.13-48.

RICHTERICH RENE, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

RICŒUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990 (L'Ordre philosophique).

RISPAIL Marielle, « Etudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Les Archives contemporaines, 2011 (Manuels), pp. 168-179.

ROBERT Jean-Michel, « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », *Études de linguistique appliquée*, vol.4, n° 136, 2004, pp. 499-511.

ROBILLARD Didier de, *Perspectives alterlinguistiques. Vol.II., Ornithorynques*, Paris, L'Harmattan, 2008 (Espaces discursifs).

ROSEN Evelyne, « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde*, n°45, 2009, pp. 6-14.

ROSEN Evelyne, « Quand mise en fiction rime avec fictionnalisation... ou comment aborder la compétence pragmatique définie dans le *Cadre européen commun de référence* sous un angle inédit », in AUGER Nathalie, DERVIN Fred et SUOMELA-SALMI Eija, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, l'Harmattan, 2009 (Langue & parole), pp. 135-159.

RUANO-BORBALAN Jean-Claude, *Éduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences humaines, 1998.

RUIZ QUEMOUN Fernande, *Le XVIIIème siècle aujourd'hui. Présences, lectures et réécritures*, éd. Le Manuscrit, 2011.

SAPIR Edward, *Anthropologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1967 (Points. Sciences humaines).

SARTRE Jean-Paul, *Critique de la Raison dialectique : tome 2. L'intelligibilité de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1985.

SARTRE Jean-Paul, *Situations IX*, Paris, Gallimard, 1972.

SCHÖN Donald A., *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éd. Logiques, 1994 (Formation des maîtres).

SENAC Réjane, *L'invention de la diversité*, Paris, Presses universitaires de France, 2012.

SENOS Stéphanie, *Les fondements de l'idéologie linguistique française : principes et conséquences en France et en Afrique francophone*, Mémoire de Master 2, Limoges, Université de Limoges, 2006.

SHERIF Muzafer, SHERIF Carolyn, *Social Psychology*, New York, Harper-Inter, 1969.

SIZOO Edith, *Ce que les mots ne disent pas : quelques pistes pour réduire les malentendus interculturels*, Paris, Charles Léopold Mayer, 2000 (Dossier pour un débat).

TAYLOR Charles, *La liberté des modernes*, Paris, Presses universitaires de France, 1997 (Champs).

TOURAINÉ Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.

VANDERMEULEN Katia, « Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire », in ADAMI Hervé, LECLERCQ Véronique, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012 (Savoirs mieux), pp. 237-276.

VAN DER MAREN Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1996 (Méthodes en sciences humaines).

VARGAS Claude, « Sociolinguistique et didactique de la langue première », *Skholé*, Hors série n°1, 2006, pp. 1-6.

VASSEUR Marie-Thérèse, MORSLY Dalila, « L'emploi des verbes français par des travailleurs immigrés arabophones et portugais », *Langue française*, n°29, 1976, pp. 80-92.

VERONIQUE Daniel, « L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique éducative », in VERGES Pierrette et RAMOGNINO Nicole (éds), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence, France, Publications de l'Université de Provence, 2005 (Langues et écritures), pp. 161-166.

VICHER Anne, « Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années », in ADAMI Hervé, LECLERCQ Véronique, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012 (Savoirs mieux), pp. 197-236.

VICHER Anne, *Référentiel FLI : français langue d'intégration*, Publication du Ministère de l'Intérieur, 2011.

VINSONNEAU Geneviève, *L'identité culturelle*, Paris, A. Colin, 2002 (U. Série Psychologie).

VYGOTSKI Lev Sémionovitch, *Pensée et langage*, Paris, La découverte, 1985.

WIEVIORKA Michel, *La différence*, Paris, Balland, 2000 (Voix et regards).

WIEVIORKA Michel, *La diversité : rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Paris, Laffont, 2008.

WIEVIORKA Michel, *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, la Découverte, 1997 (Essais).

WINKIN Yves, *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*, Paris, De Boeck université, Seuil, 2001 (Points. Sciences humaines).

WOLTON Dominique, *L'autre mondialisation*, Paris, Flammarion, 2003.

YANAPRASART Patchareerat, « L'expérience d'une expatriation professionnelle permet-elle d'acquérir des compétences de médiateur culturel ? », in ZARATE Geneviève et GOHARD-RADENKOVIC Aline (éds), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier, 2004 (Les Cahiers du CIEP), pp. 32-43.

ZACCAÏ-REYNERS Nathalie, « Les actes de la recherche et la connaissance du monde commun : éléments d'enquête épistémologique », in CHARLIER Jean-Émile et MOENS Frédéric (éds), *Observer, décrire, interpréter : un état des méthodes en sciences sociales*, Lyon, INRP, 2007 (Éducation, politiques, sociétés), pp. 151-167.

ZARATE Geneviève, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier, 1993.

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire.....	7
Sigles	8
Introduction	10
PARTIE I : Cadre contextuel.....	18
Chapitre 1 : Concept de langue-culture	19
1. Acquisition d'une culture partagée	20
2. Les mots à « charge culturelle »	21
2.1. Entre pratique et représentations	21
2.2. Du savoir procédural au savoir théorique	22
3. Langue-culture et communication	23
4. Didactique des langues-cultures	24
4.1. Emergence d'une discipline	24
4.2. Spécificité de la didactique des langues-cultures	26
Chapitre 2 : « Mise en état des lieux » de la formation linguistique pour les migrants.....	29
1. Bref historique des courants migratoires	29
1.1. Conception française de l'immigration : entre droit privé et droit public.	32
2. Histoire de la formation linguistique des migrants adultes.....	33
2.1. Influence du contexte politique.....	34
2.2. Influence du contexte économique.....	35
2.3. De la nécessité d'alphabétiser	36
2.4. Evolutions terminologiques de l'apprentissage du français en contexte de migration : émergence du FLI	41
2.4.1. De "l'alpha" au FLE puis au FLS	41
2.4.2. Emergence du FLI.....	43
2.4.3. « Langue première » et « langue maternelle »	44
PARTIE II : Cadre théorique.....	47
Chapitre 1 : Culture et communication.....	49
1. Définitions et représentations de la culture	49
2. La communication.....	51
2.1. Communication verbale et non-verbale.....	53
2.2. Variation culturelle dans l'acte communicatif	54
2.3. La kinésique.....	56
2.4. La proxémique	58
2.5. Le temps	59
Chapitre 2 : Communication interculturelle	63
1. Vers une conceptualisation de l'interculturel	63
1.1. Du culturalisme vers la culturalité.....	64
1.2. Apparition de l'interculturel	65
1.3. Des malentendus interculturels	67
1.4. Multiculturalisme et interculturalité	70
1.5. Les compétences interculturelles	73
2. Obstacles à la rencontre interculturelle	75
2.1. Préjugés et stéréotypes	75
2.2. Méconnaissance et reconnaissance	77
2.3. Ecart de compréhension	79
Chapitre 3 : Vers un dialogue des cultures	81
1. Altérité et différence.....	81
2. De la différence culturelle à la diversité des cultures.....	83
3. Universalité et dialogue des cultures.....	85
3.1. De l'universel-singulier	85

3.2. De la légitimité du dialogue des cultures	86
3.3. L'universel face au commun et à l'uniforme	86
3.4. Origines historiques de l'universel	88
3.5. Universalité de l'universel	89
3.6. De la notion d'écart	92
Chapitre 4 : Théorie du « choc culturel »	95
Chapitre 5 : Apports théoriques sur l'enseignement-apprentissage	99
1. Notions générales	99
1.1. Apprendre et apprentissage	99
1.2. Comprendre et compréhension	101
1.3. Savoir	102
2. Exemple d'un modèle d'apprentissage : le modèle allostérique	105
3. Notions spécifiques à la didactique des langues-cultures	107
3.1. Approches dans l'enseignement des langues	108
3.1.1. De la méthode audio-orale (MAO) à la méthode audio-visuelle (MAV)	108
3.1.2. Approche communicative et cognitive	109
3.1.3. Perspective actionnelle	111
3.2. Vers une didactique contextualisée	113
3.2.1. Processus d'alphabétisation	113
3.2.2. Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ou seconde	115
3.3. Compétences inter-langues	117
3.4. Éducation comparée et comparaison d'éducation	119
Chapitre 6 : Choix théoriques, problématique et hypothèse	123
1. Implications de notre cadre théorique	123
1.1. Application de la théorie du choc culturel	124
1.2. Processus de déconstruction-reconstruction	126
1.3. Élaboration d'une démarche analogique entre la théorie du choc et le modèle allostérique	127
2. Présentation de la problématique	129
2.1. Apports de la notion d'universel-singulier	129
2.2. Adaptation du programme « comparons nos langues »	130
PARTIE III : Méthodologie de la recherche	136
Chapitre 1 : Présentation	138
Chapitre 2 : Choix et justification du corpus empirique	140
1. Composition du corpus empirique	140
2. Échantillonnage et nombre de cas	141
Chapitre 3 : Choix de la démarche de type ethnographique	144
1. Définition et explication	144
2. Des entretiens semi-directifs	147
2.1. Définition et présentation du guide d'entretien	147
2.2. Cadre des entretiens	149
2.3. Traitement des données de l'entretien	151
3. De l'observation systématique	154
3.1. Définition et explication	154
3.2. Élaboration de la grille d'observation	155
PARTIE IV : Résultats de la recherche	160
Chapitre 1 : Analyse des données de l'entretien	162
1. Analyse des profils des formatrices :	162
1.1. Parcours scolaires et socio-professionnels des formatrices	162
1.2. Synthèse	163
2. Définition du public migrant	166
2.1. D'un point de vue institutionnel	166
2.2. D'un point de vue profil d'apprenant	167
3. Analyse des méthodologies	168
3.1. Parcours général des formatrices	168

3.2. Types de savoirs.....	169
3.2.1. Des savoirs professionnels.....	169
3.2.2. Des savoirs savants.....	171
3.2.3. Analyse synthétique.....	173
3.3. Méthodes et démarches dans l'enseignement-apprentissage.....	174
3.3.1. Conceptions d'apprentissage.....	174
3.3.2. Mise en place des situations d'enseignement-apprentissage.....	177
3.3.3. Outils didactiques.....	179
3.3.4. En route vers l'alphabétisation.....	181
3.3.5. Type d'enseignement-apprentissage.....	184
3.3.6. FLE ici et ailleurs.....	187
3.4. Communication non verbale.....	191
3.4.1. Aspect extérieur.....	192
3.4.2. Kinésique et mimo-gestuel.....	194
3.4.3. Proxémique.....	198
3.4.3.1. Posture.....	198
3.4.3.2. Espace et distance.....	199
3.5. Difficultés d'enseignement.....	201
3.5.1. Manque de temps.....	201
3.5.2. Absence de langues communes.....	202
3.5.3. Différences de niveaux.....	205
3.5.4. Déconstruction du français naturel.....	206
4. Langues-cultures.....	208
4.1. De la difficulté de se décentrer.....	208
4.2. Chocs sur des conceptions différentes.....	212
4.3. Stéréotypes du formateur et bienfaits du choc.....	214
4.4. Travail sur les conceptions.....	216
4.5. Avantages du modèle allostérique.....	219
4.6. Lien langue-culture première et langue-culture à apprendre.....	222
4.7. Appui sur la langue-culture première pour l'enseignement.....	226
5. Synthèse.....	235
Chapitre 2 : Analyse de l'observation.....	240
1. Cadre de l'observation.....	240
1.1. Définition du cadre temporel.....	240
1.2. Schématisation de l'espace.....	242
1.3. Définition du cadre participatif.....	247
1.3.1. Le groupe d'Héloïse.....	247
1.3.2. Le groupe de Justine.....	248
1.3.3. Le groupe de Carole.....	248
1.3.4. Le groupe d'Elisa.....	249
1.3.5. Le groupe d'Aéonor.....	249
1.3.6. Le groupe d'Emilie.....	250
1.4. Objets de l'observation.....	251
2. Les méthodologies utilisées.....	252
2.1. Activités mises en place.....	252
2.1.1. Présentation.....	252
2.1.2. Synthèse.....	258
2.2. Analyse des interactions verbales.....	259
2.2.1. Interactions minimales entre les stagiaires : les groupes de Carole et Justine.....	261
2.2.2. Interactions "dirigées" : les groupes d'Héloïse et d'Aéonor.....	263
2.2.3. Interactions spontanées : les groupes d'Emilie et d'Elisa.....	265
2.3. Analyse de la communication non-verbale.....	268
2.3.1. Signification des vêtements.....	268
2.3.2. Analyse des éléments kinésiques.....	270

2.3.3. Analyse des éléments proxémiques	275
2.3.4. Conséquences des éléments kinésiques et proxémiques sur les apprenants	282
2.4. Synthèse sur la communication verbale et non verbale.....	282
2.5. Analyse du répertoire didactique.....	284
2.5.1. Regard sur les ressources des formatrices	284
2.5.2. Analyse des modes explicatifs	287
2.5.2.1. Utilisation du langage	287
2.5.2.2. Explication et rapport au savoir	294
2.6. Analyse des modèles d'enseignement	298
2.6.1. Pratiques d'enseignement.....	298
2.6.2. Type de méthode	303
2.6.3. Obstacles à l'apprentissage	312
2.6.3.1. Habitus littéraire.....	312
2.6.3.2. Place de l'erreur et de l'obstacle.....	315
2.6.4. Les conceptions d'apprentissage	317
2.7. Synthèse.....	321
3. Analyse des langues-cultures	323
3.1. Lien langue-culture première et langue culture française	323
3.1.1. Procédure phonographique.....	324
3.1.2. Procédure graphomorphologique	326
3.1.2.1. Le lexique.....	326
3.1.2.2. La syntaxe.....	328
3.1.3. Bénéfices et rôles de la langue première.....	331
3.2. Écarts entre la langue-culture première et la langue-culture française	334
3.2.1. Usages et pratiques	334
3.2.2. Représentations, stéréotypes et ethnocentrisme.....	335
3.2.3. Perceptions différentes et choc culturel.....	338
Chapitre 3 : Analyse comparative entre le discours sur les pratiques et les pratiques effectives	344
1. Congruence entre les discours sur les pratiques et les pratiques effectives.....	344
1.1. À propos des modèles d'enseignement	344
1.2. À propos de la communication non verbale.....	346
1.3. À propos des langues-cultures.....	347
2. Écart entre les discours sur les pratiques et les pratiques effectives	347
2.1. À propos des modèles d'enseignement	348
2.2. À propos des langues-cultures.....	351
2.3. À propos de la communication non verbale.....	354
3. Interprétation de l'écart	355
3.1. Sur les modèles d'enseignement	356
3.2. Sur les langues-cultures.....	357
Conclusion	361
Table des tableaux	366
Table des figures.....	367
Bibliographie	368
Table des matières	382
Annexes	387
Annexe 1 : niveaux de compétences du CECR	388
Annexe 2 : documents de Carole.....	394
Annexe 3 : documents de Justine.....	397
Annexe 4 : documents d'Héloïse	401
Annexe 5 : documents d'Elisa.....	409
Annexe 6 : documents d'Emilie.....	412
Annexe 7 : documents de Justine sur l'alphabétisation.....	420
Annexe 8 : documents distribués mais non travaillés par Héloïse.....	425

Annexe 9 : alphabet phonétique international430

Annexes

Annexe 1 : niveaux de compétences du CECR

NIVEAUX DE COMPÉTENCES DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECR)

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE

Niveau A1.1

Niveau « introductif »

Peut comprendre quelques expressions familières et quotidiennes utilisées dans des situations de communication très récurrentes visant à satisfaire certains besoins concrets de la vie sociale.

Peut répondre à des questions concernant, par exemple, sa nationalité, son âge, son état civil, sa profession, son lieu d'habitation, et, éventuellement, poser lui-même des questions de ce type à quelqu'un de non totalement inconnu ou dans une interaction prévisible.

Peut participer partiellement à une interaction ordinaire au moyen d'énoncés simples (centrés sur un ou deux mots), en ayant aussi recours à sa langue première ou à d'autres langues acquises, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif et bienveillant.

Niveau A1

Niveau « découverte »

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes, ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.

Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions.

Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Niveau A2

Niveau « intermédiaire »

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail).

Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.

Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

UTILISATEUR INDEPENDANT

Niveau B1

Niveau « seuil »

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé.

Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.

Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.

Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée

niveaux de français du CECR

Testez ici votre niveau de français !

- Utilisateur débutant** **A1** Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
- Utilisateur débutant** **A2** Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
- Utilisateur indépendant** **B1** Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
- Utilisateur indépendant** **B2** Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
- Utilisateur expérimenté** **C1** Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
- Utilisateur expérimenté** **C2** Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexe.

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
C1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-corrigées quand elles surviennent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2+					
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1+					
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2+					
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

Annexe 2 : documents de Carole

EXERCICE

3.
4.

5

Remplir un chèque. Écrivez ces sommes d'argent en toutes lettres.

Exemple : 74 € = *soixante-quatorze euros.*

1. 68 € = euros
2. 99 € = euros
3. 71 € = euros
4. 80 € = euros
5. 93 € = euros

EXERCICE

6

Le courriel. Associez les symboles et les mots.

- | | | |
|------------|---|---------------|
| 1. ...@... | • | a. point |
| 2. ...-... | • | b. arobase |
| 3. | • | c. tiret |
| 4. ..._... | • | d. sous-tiret |

EXERCICE

7

Écoutez et notez les numéros de téléphone et les adresses électroniques dans votre carnet.



NOM	☎	@
1. Virginie et Antonio	.....	.....
2. Eric Genou	.....	.....
3. Dominique	.....	.....
4. Fredy (ami suisse)	.....	.....
5. Françoise Quevaux	.....	.....
6. École de français	.....	.....

8

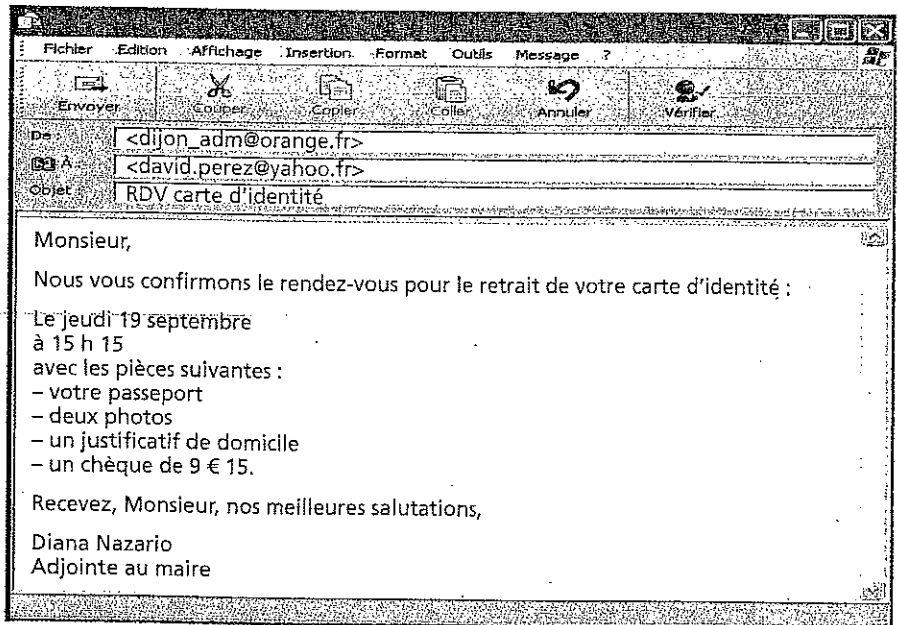
À la préfecture, à la poste ou à la banque ? Classez les mots suivants dans le tableau.

une carte d'identité – une carte de séjour – un chéquier – un code secret – un compte – une lettre – un paquet – un passeport – un timbre

A la préfecture	A la poste	A la banque
.....
.....
.....

9

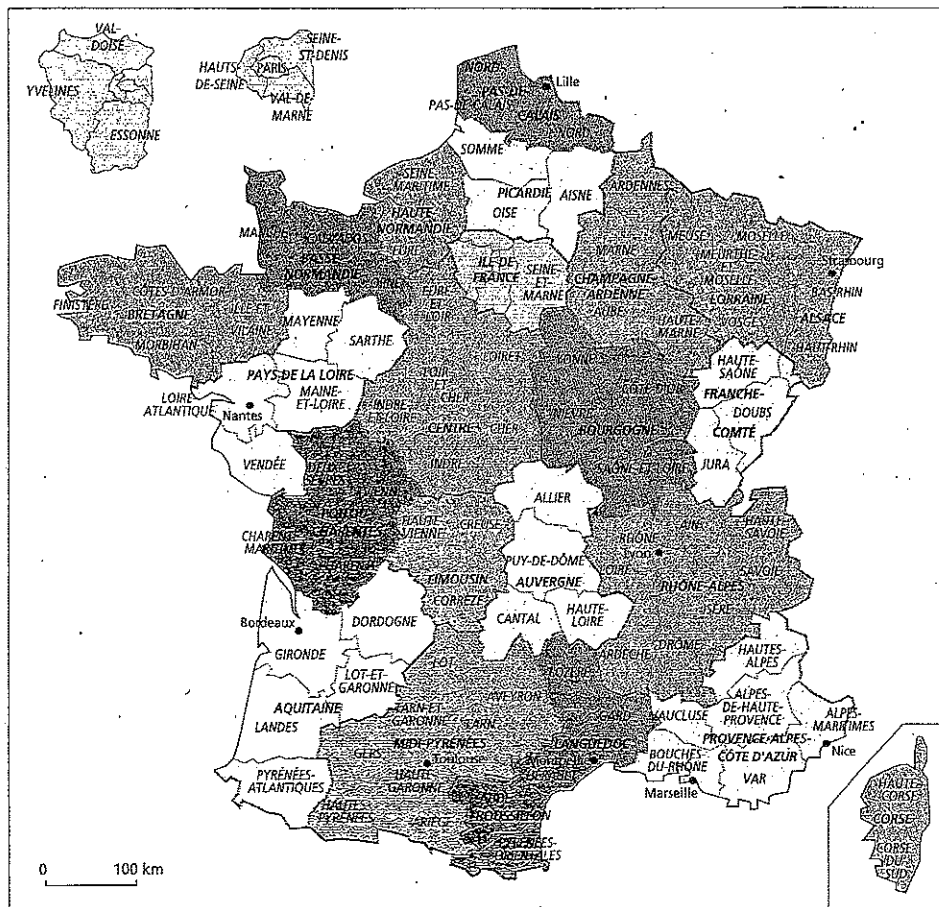
Le courriel. Voici un courriel de confirmation de la préfecture de Dijon. Lisez et répondez aux questions.



1. Qui écrit le courriel ?
2. À qui est-il adressé ?
3. Quel est l'objet du courriel ?
4. Quelle est la date du rendez-vous ?
5. À quelle heure est le rendez-vous ?
6. Quelles pièces sont demandées ?

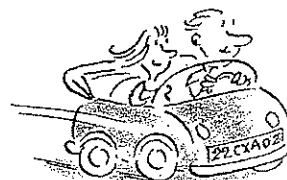
Annexe 3 : documents de Justine

LA FRANCE



- La France a environ 60 millions d'**habitants** en 2000. Sa **capitale** est Paris.
- La France a **une frontière** avec six pays.
- Elle a deux grandes **chaînes de montagnes** : les Alpes et les Pyrénées.
- Elle a six **fleuves** : la Seine, le Rhône, la Loire, la Garonne, le Rhin, la Meuse.
- Elle comprend **une grande île** : la Corse.
- La France est administrativement divisée en **régions** (la Normandie, la Provence, l'Alsace, la Bretagne, etc.) et en **départements** (le Finistère, le Gard, la Dordogne, etc.).
- Les Français divisent la France en deux parties : Paris (et **les Parisiens**) et **la province** (et **les provinciaux**), c'est-à-dire toutes les régions SAUF Paris!
Frédéric habite à Paris mais il est d'origine provinciale.
Blaise habite une petite ville de province.

Remarque pratique : Les départements sont classés par ordre alphabétique et par numéro : Ain (01) ; Aisne (02) ; Allier (03)... Ce numéro se trouve sur la plaque d'immatriculation des voitures et sur le code postal : 18, avenue de la République, 02200 Soissons.



1 Vrai ou faux ?

- | | VRAI | FAUX |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. La France a une frontière avec l'Autriche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Les Pyrénées sont au sud de la France. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. La Normandie est un département. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Les provinciaux habitent en Provence. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. La Loire est un fleuve. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. La Corse est une île. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Strasbourg se trouve à l'ouest de la France. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2 Choisissez la bonne réponse.

- La Seine est .
- L'Italie est de l'Europe.
- Paris est de la France.
- L'Espagne est d'Europe.
- Grant est américain, il vient .

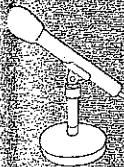
3 Complétez.

- Paris est la _____ de la France.
- Il y a 60 millions d'_____ en France.
- Nicole n'habite pas à Paris, mais en _____.
- La France a une _____ avec l'Espagne.
- Le Rhône est un _____.
- On peut voir le numéro du _____ sur la plaque des voitures.
- La Provence est une _____.

4 À vous ! Parlez de votre pays !

- Quel est votre pays ? Dans quel continent se trouve-t-il ? _____
- Combien y a-t-il d'habitants ? _____
- Quelle est la capitale ? _____
- Est-ce que votre pays a des chaînes de montagne ? _____
- Avec quels pays est-ce qu'il a des frontières ? _____
- Est-ce qu'il a des fleuves ? _____
- Est-ce qu'il a des îles ? _____

Annexe 4 : documents d'Héloïse



4

PRODUCTION ORALE

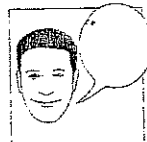
2 Activités d'expression

A. Demander et donner un prix

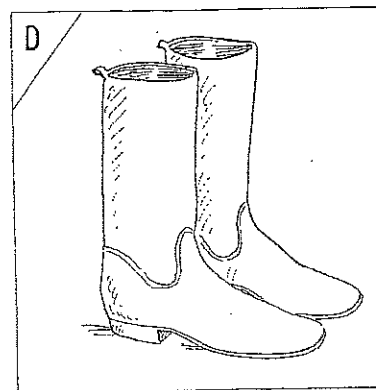
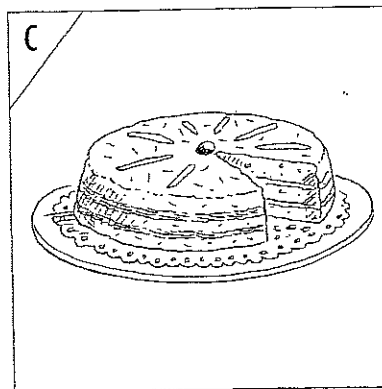
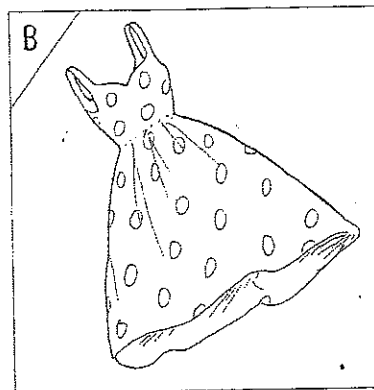
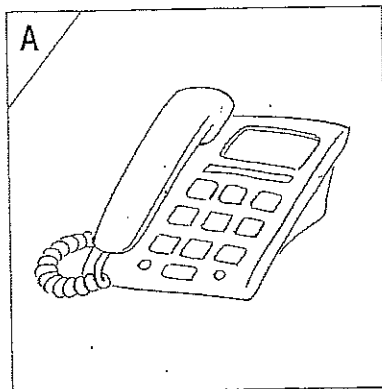
Entraînement 1

5 POINTS

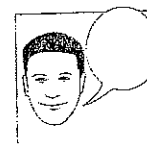
Nous sommes dans un magasin. Je suis le (la) vendeur (vendeuse). Vous êtes le (la) client(e). Regardez les dessins, choisissez deux objets et demandez-moi le prix.



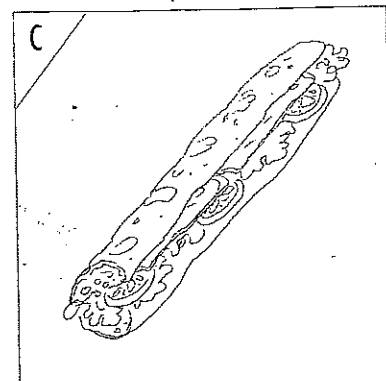
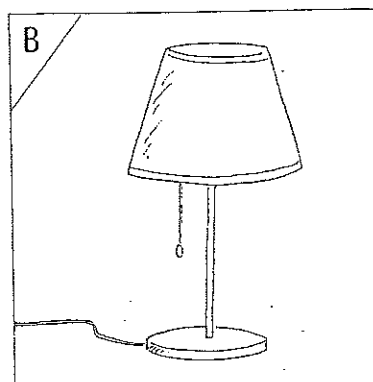
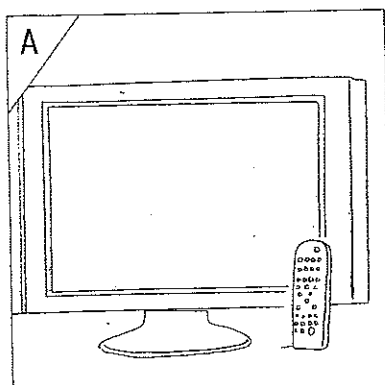
Activité



Nous sommes dans un magasin. Vous êtes le (la) vendeur (vendeuse). Je suis le (la) client(e). Je vous demande le prix de trois objets. Répondez-moi.



Activité



5 COMPRENDRE ET ÉCRIRE

Il manque des mots dans les textes suivants.

Complétez-les en choisissant l'un des deux mots proposés à droite.

Je vais mon imperméable (bonjour, mettre)
 ce matin pour au travail (aussi, aller)
 parce qu'il et qu'il y a beaucoup de vent. (pleut, partir)
 La n'est pas tombée depuis (viande, pluie)
 Longtemps. Mais quel ! (vrai, temps)
 Qui est-ce qui nous voir ce soir ? (passe, mange)
 C'est mon d'Afrique. Il y a (manteau, cousin)
 qu'on ne l'a pas vu. Ah oui, (longtemps, journée)
 c'est celui qui des objets (vieux, vend)
 africains. Sa est la sœur de (mère, père)
 mon Il va venir à (hiver, père)
 7 du soir. Il va (minutes, heures)
 avec nous. C'est pour cela que (manger, bientôt)
 je dois aller du pain, des légumes (venir, acheter)
 et de la Je vais passer à la (journée, viande)
 boucherie, chez le boulanger et chez le (monsieur, marchand)
 de légumes. Ensuite, je un gâteau, car (ferai, merci)
 notre invité bien cela. Je suis (pluie, aime)
 de le revoir. D'habitude, il (content, matin)
 est et puis, il aura (bientôt, amusant)
 beaucoup de choses nouvelles (sortir, encore)
 à nous (montrer, vraiment)

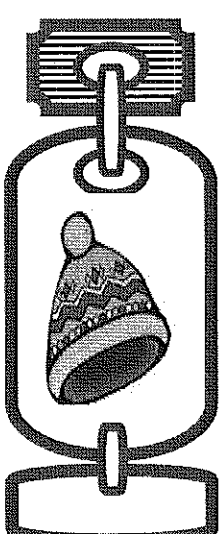
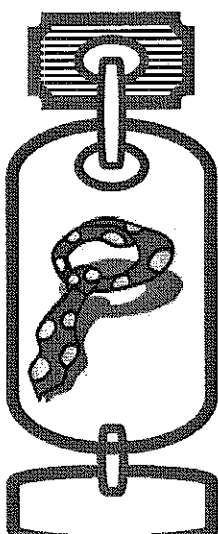
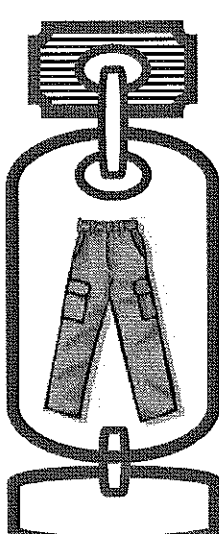
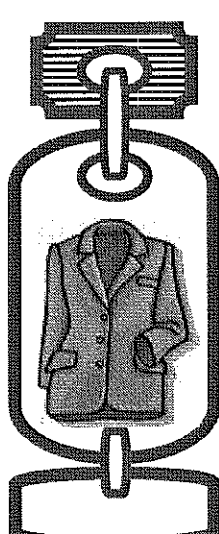
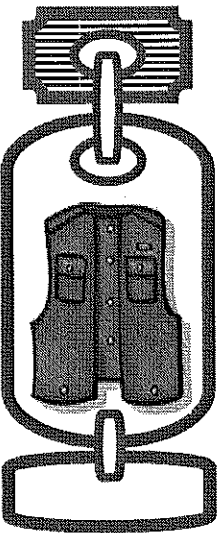
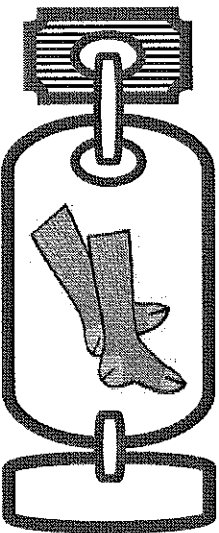
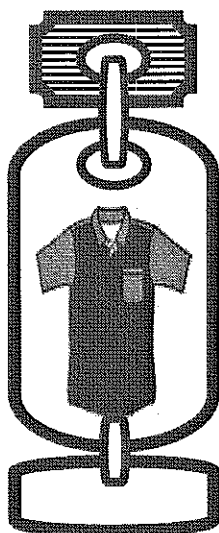
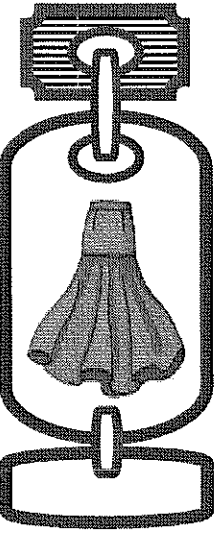
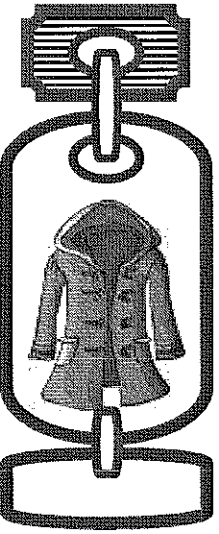
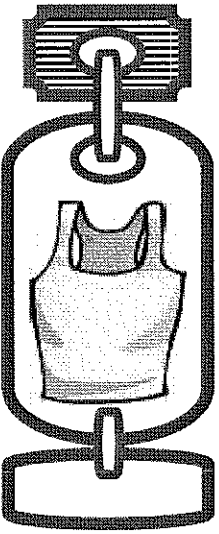
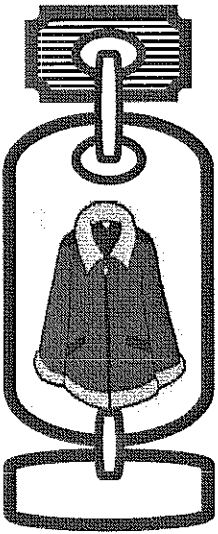
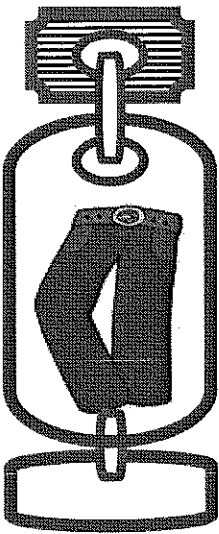
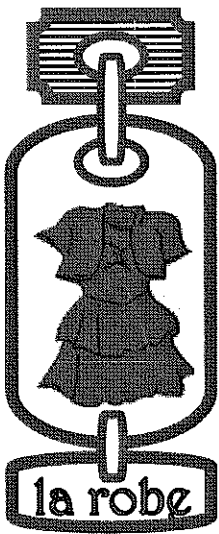
Les vêtements



			
Une tong	Une sandale	Une botte	Une chaussure
			
Un chausson	Un bas	Un collant	Une chaussette
			
Une socquette			
			
Une jupe	Un pantalon	Une robe	Un short
			
Un bermuda	Un pantacourt	Une salopette	Un survêtement
			
Un tailleur	Un costume		
			
Un tee-shirt à manches courtes	Un tee-shirt à manches longues	Un débardeur	Une chemise à manches courtes ou une chemisette
			



Les vêtements



► SITUATION 3 

8 Soulignez la réponse correcte.

1. La situation se passe dans un magasin : de chaussures / de vêtements.
2. La cliente : est satisfaite / n'est pas satisfaite.
3. La vendeuse : est aimable / n'est pas aimable.

9 Soulignez la réponse correcte.

1. La vendeuse a le modèle de chaussures en : gris / noir / blanc.
2. Les chaussures coûtent : 88 euros 15 / 90 euros 15 / 70 euros 15.
3. La cliente prend du : 38 / 38 et demi / 37 et demi.
4. La cliente règle : par chèque / avec une carte de crédit / en espèces.
5. La vendeuse demande une pièce d'identité : oui / non / on ne sait pas.

10 Dans quel ordre entendez-vous ces phrases ? Numérotez de 1 à 7.

- a. Vous réglez comment ?
- b. Elles font combien ?
- c. Vous voulez une pièce d'identité ?
- d. Je peux voir le 38 et demi, s'il vous plaît ?
- e. Vous faites quelle pointure ?
- f. Je peux les essayer ?
- g. Vous avez ce modèle en noir seulement ?

11 Cochez ce que vous entendez.

1. C'est quelle pointure ?
2. ... si ça ne va pas.
3. C'est un peu serré.
4. Je me sens vraiment mieux.
5. Elles vous vont très bien.
6. Ce n'est pas la peine.

3. RECOPIER UNE ADRESSE ET UN NUMERO DE TÉLÉPHONE

Activité 3 : Votre responsable vous demande de compléter un bon de commande de fournitures.



Vous travaillez dans la société :

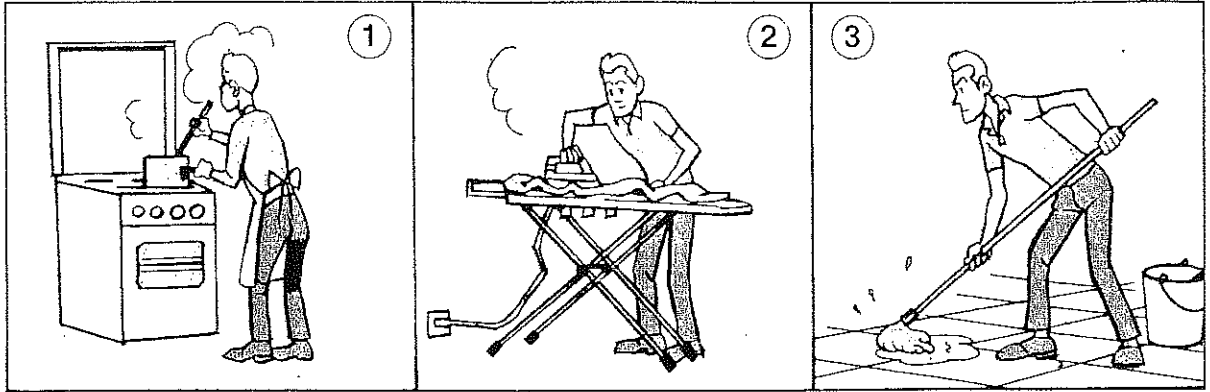
AFCO

7, rue de Vincennes - 75020 Paris
Tél. : 01 45 67 88 98
Email : afco@wanadoo.fr

<p>À retourner à :</p> <p>SÉDATOL 2, rue Léon Mauvaix BP 21 - 93601 AULNAY-SOUS-BOIS</p>	<p>BON DE COMMANDE</p>																				
<p>Notez ci-dessous les coordonnées de votre entreprise :</p>																					
Nom de la société	:																				
Adresse	:																				
	:																				
Code postal	:																				
Ville	:																				
Numéro de téléphone	:																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">Désignation de l'article</th> <th style="width: 20%;">Référence</th> <th style="width: 15%;">Quantité</th> <th style="width: 20%;">Prix unitaire</th> <th style="width: 15%;">Montant</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Calculatrice imprimante</td> <td>12356</td> <td>2</td> <td>31,20 €</td> <td>62,40 €</td> </tr> <tr> <td>Pendule</td> <td>13476</td> <td>3</td> <td>39,20 €</td> <td>117,60 €</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: right;">TOTAL</td> <td>180 €</td> </tr> </tbody> </table>		Désignation de l'article	Référence	Quantité	Prix unitaire	Montant	Calculatrice imprimante	12356	2	31,20 €	62,40 €	Pendule	13476	3	39,20 €	117,60 €	TOTAL				180 €
Désignation de l'article	Référence	Quantité	Prix unitaire	Montant																	
Calculatrice imprimante	12356	2	31,20 €	62,40 €																	
Pendule	13476	3	39,20 €	117,60 €																	
TOTAL				180 €																	

5 Complétez les mots.

ménage cuisine repassage lessive vaisselle courses



Il fait la *cuisine*.

Il fait le r_____.

Il fait le m_____.



Il fait la v_____.

Il fait les c_____.

Il fait la l_____.

6 Complétez les phrases.

faire les courses faire le ménage faire le repassage
 faire la lessive faire la cuisine faire la vaisselle

1. J'aime m'occuper des vêtements : *faire la lessive* et
 ne me dérange pas du tout.
2. Moi, j'aime aller dans les magasins pour
3. Moi, j'aime, préparer des petits plats mais j'ai horreur
 de
4. n'est pas passionnant mais si je veux un appartement propre,
 alors...

Annexe 5 : documents d'Elisa

Au numéro 16, rez-de-chaussée

NIA GUICHARD
 • Elle a cinquante-huit ans.
 • Elle est assistante sociale.
 • Elle aime beaucoup les plantes.
 • Elle n'aime pas le bruit.

BERT GUICHARD
 • Il est retraité.
 • Il a soixante-cinq ans.
 • Il est sympathique et poli.
 • Il aime bricoler.

Au numéro 16, 2^e étage

MARC LEFRANC
 • Il a trente-trois ans.
 • Il est dentiste.
 • Il est très cultivé et un peu prétentieux.
 • Il aime l'art contemporain.

Au numéro 16, 3^e étage

JAMAL YACCOUB
 • Il est journaliste.
 • Il est jeune, il est beau et il est célibataire.
 • C'est un excellent percussionniste.

Au numéro 16, 1^{er} étage

GUNTER ENGELMANN
 • Il est directeur d'une agence bancaire.
 • Il est allemand.
 • Il a quarante-cinq ans.
 • Il collectionne les timbres.

JENNIFER LAROCHE-ENGELMANN
 • Elle a trente ans.
 • Elle travaille à la télévision.
 • Elle a deux enfants.

NATHALIE ENGELMANN
 • Elle a huit ans.
 • Elle aime les jeux électroniques.
 • C'est une bonne élève.

DAVID ENGELMANN
 • Il a douze ans.
 • Il est très bavard.
 • Il aime le football.

Au numéro 16, 4^e étage

MARC WIJNSBERG
 • Il est sculpteur.
 • Il est divorcé.
 • Il est sociable et très bavard.
 • Il aime rire.

Au numéro 16, 1^{er} étage

SYLVIE CUVELIER
 • Elle a quarante et un ans.
 • Elle est publicitaire.
 • Elle est très coquette, elle aime beaucoup la mode.

FREDDY CUVELIER
 • Il travaille dans l'immobilier.
 • Il a quarante-quatre ans.
 • Il est dynamique, travailleur, très ambitieux.
 • Il aime l'escalade.

JEAN-MARC CUVELIER
 • Il a dix-neuf ans.
 • Il fait des études de géographie.
 • Il aime les grosses motos et sortir avec ses copains.

Au numéro 16, 4^e étage

ANNE-MARIE FLABAT
 • Elle est informaticienne.
 • Elle aime les animaux.
 • Elle a un chien et un chat.

Au numéro 16, 2^e étage

PHILIPPE BONTE
 • Il a vingt-sept ans.
 • Il est canadien.
 • Il est professeur de musique.
 • Il joue de la trompette.

Au numéro 16, 3^e étage

BARBARA PINCHARD
 • Elle a soixante-neuf ans.
 • Elle est veuve.
 • C'est une dame très gentille.
 • C'est une excellente cuisinière.

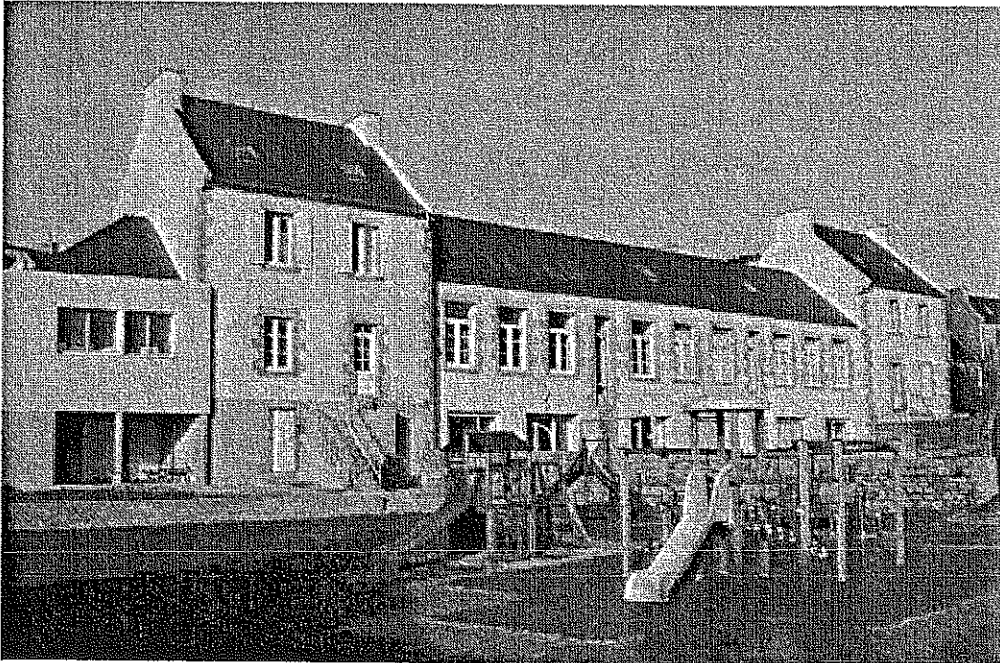
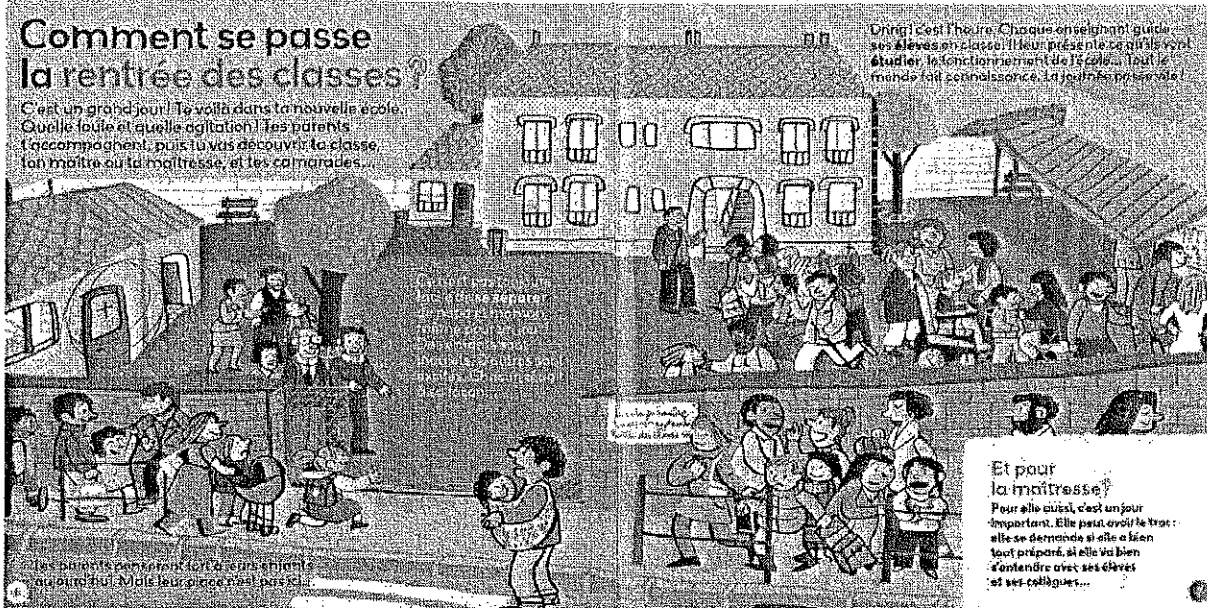
Au numéro 16, 4^e étage

JUSTINE FLABAT
 • Elle a vingt-sept ans.
 • Elle est infirmière.
 • Elle aime la danse moderne.

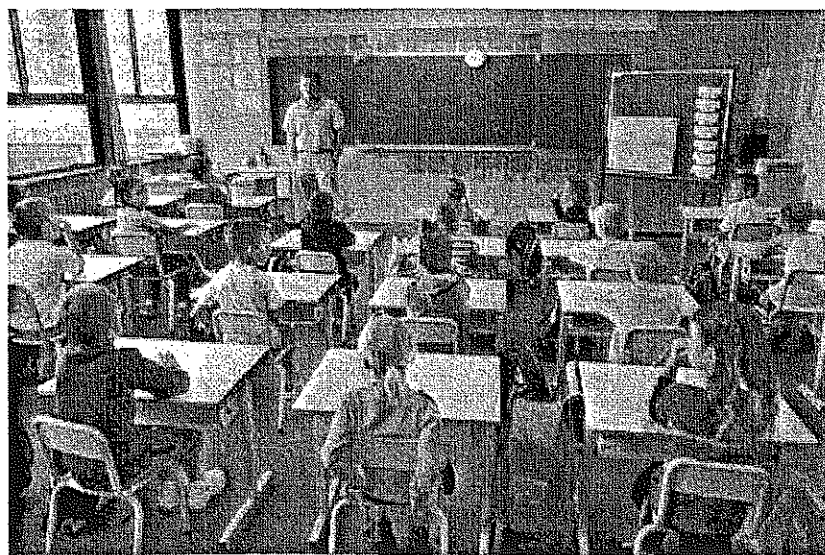
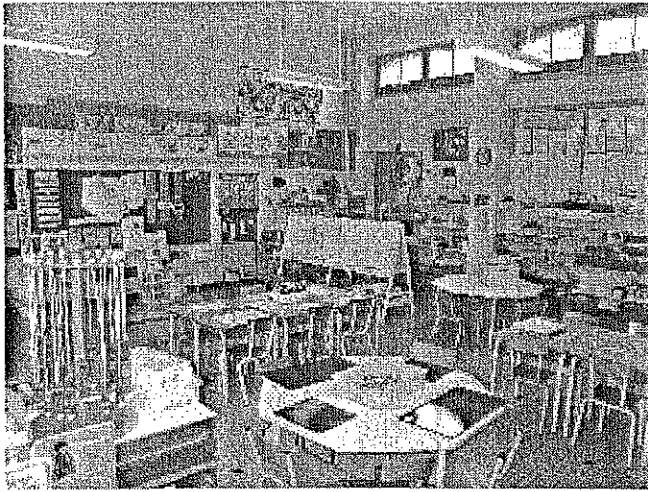
Écoutez ces conversations entre voisins. De qui parlent-elles ?
 Que disent-elles ? À deux, complétez le tableau.

ELLES PARLENT DE...	ELLES DISENT QU'IL / ELLE EST...
1	
2	
3	
4	

Annexe 6 : documents d'Emilie







ECOLE MATERNELLE Jean Macé - 14 rue de New York - 87100 LIMOGES - 05 55 79 37 64

Chers parents,

Qu'il entre en maternelle ou poursuive son parcours, votre enfant va découvrir des activités motrices, manuelles, logiques, langagières... en lien avec les programmes qui lui permettront de développer sa personnalité et de faire l'apprentissage de la vie de groupe.

Ces années sont importantes car elles préparent votre enfant à l'école élémentaire. Aussi est-il nécessaire que votre enfant fréquente régulièrement l'école dès la petite section.

Pour le bon déroulement de l'école, nous vous demandons que votre enfant arrive à l'heure.

Les horaires sont les suivants : 8 h 30 à 11 h 30 et 13 h 35 à 15 h 45

L'accueil se fait :

→ dans la classe de 8 h 20 à 8 h 30

→ au dortoir pour les petits à partir de 13 h 35 et dans la cour pour les moyens et les grands.

ATTENTION : le portail sera fermé 10 mn après l'heure de rentrée soit 8 h 40 le matin et 13 h 55 l'après-midi et les retardataires ne seront pas accueillis. En cas de problème (panne de voiture, retard de bus...), téléphonez à l'école pour révenir de votre retard (05 55 79 37 64)

Votre enfant peut apporter son nounours, sa poupée, son chiffon favori ou sa sucette qui lui permettront de garder un lien affectif avec la maison.

Merci de veiller à ce que tous les effets personnels de votre enfant soient marqués à son nom (de nombreux vêtements sont identiques).

Les bonbons, jouets et bijoux sont interdits à l'école (risque de casse et de perte ; aucune réclamation ne sera entendue).

Chaque enfant a besoin de :

→ un cartable assez grand pour transporter livres et cahiers grand format

→ 2 boîtes de mouchoirs en papier.

→ 1 change complet (pantalon, tee-shirt, slip, chaussettes)

En cas de maladie contagieuse, nous vous demandons de nous en aviser immédiatement par téléphone et de fournir un certificat de non-contagion au retour de l'enfant. Nous ne sommes pas autorisés à donner de médicaments à l'école.

Afin de se sentir bien, votre enfant a besoin d'être sécurisé : n'oubliez pas, chaque jour, de lui dire s'il mangé ou non à la cantine et s'il reste ou non à la garderie du soir.

Nous vous informerons de tous les événements de la classe et de l'école au moyen du cahier de liaison ou d'affichage aux portes des classes et à la porte principale. N'oubliez pas de les lire.

L'enseignant de votre enfant est à votre disposition (sur rendez-vous) pour s'entretenir de tout problème le concernant et répondre à vos questions.

Merci de bien vouloir rapporter très rapidement la FICHE DE RENSEIGNEMENTS jointe, corrigée en rouge si nécessaire, ainsi qu'une ATTESTATION D'ASSURANCE SCOLAIRE (responsabilité civile ET individuelle accidents).

N'oubliez pas de nous informer de toute modification pouvant survenir en cours d'année (téléphone, personne autorisée ou non, adresse...). Aucun enfant ne sera remis à une personne non autorisée.

L'utilisation des jeux de la cour (balançoires, toboggan...) après l'heure de sortie se fait sous l'entière responsabilité de l'adulte qui a pris l'enfant en charge.

Une réunion de rentrée aura lieu dans chaque classe avec l'enseignant pour vous en expliquer le fonctionnement.

Pour la sécurité des enfants et des riverains, vous veillerez à ne pas vous garer sur l'emplacement réservé au bus et à ne pas prendre la rue de New-York à contresens. Soyez vigilants et ne laissez pas vos enfants sortir seuls : des véhicules circulent dans l'allée qui longe l'école dont la sortie est masquée par l'abri à vélos.

La vie scolaire et l'éducation

QUIZ Toutes les réponses sont données dans les pages suivantes.
Cochez vrai ou faux.



	VRAI	FAUX
En France, il existe des structures qui accueillent les petits enfants quelques heures par semaine.		
L'école publique est payante.		
Il y a des cours de religion à l'école publique.		
L'école est obligatoire.		
Tous les élèves de France sont en vacances pendant les mêmes périodes.		
Dans certains villages, il n'y a pas d'école.		
L'école maternelle accueille les enfants de 2 à 6 ans avant la scolarité obligatoire.		
À l'école maternelle, les enfants apprennent une langue étrangère.		
À l'école primaire, les enfants peuvent obtenir un diplôme en informatique.		
Les formations courtes durent 1 an.		
Pour inscrire son enfant à l'école, il faut se rendre à la mairie.		
Le collège dure 3 ans.		
Tous les collégiens possèdent un carnet de liaison.		
Il existe plusieurs types de lycées.		
Le baccalauréat est obligatoire pour travailler en France.		
Il faut suivre 4 ans d'études pour obtenir un B.T.S.		
Les universités proposent des formations longues.		
C'est très facile de rentrer dans une grande école.		
Il faut être titulaire du baccalauréat pour s'inscrire à l'université.		
En France et en Europe, dans les universités, on peut obtenir 5 diplômes nationaux.		
Le doctorat est le diplôme le plus élevé.		

Les valeurs de l'école publique

L'école de la République est une école laïque, celle où tous les enfants et les jeunes, quelles que soient leurs origines, leurs convictions religieuses ou philosophiques apprennent à vivre et travailler ensemble.

L'exigence de mixité sociale est l'expression de la laïcité à l'école.

Le principe de gratuité répond à une justice sociale pour qu'aucun jeune ne soit privé du droit à la réussite au sein de l'école.

Les parents ont des droits : être informés, conseillés, soutenus.

Mais aussi des devoirs : suivre la scolarité de leurs enfants, participer aux invitations et aux rencontres au sein de l'école, collaborer avec l'école.

Les parents sont reconnus comme partenaires à part entière et sont acteurs dans une démarche d'éducation partagée entre la famille et l'école pour que chaque enfant trouve sa place.

Annexe 7 : documents de Justine sur l'alphabétisation

Prénom : Date :



Lecture : reconnaissance des lettres

Relie les lettres de l'alphabet à celles du mot.

En majuscules :

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

P	T	E	R	A	N	O	D	O	N
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---



En minuscules :

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

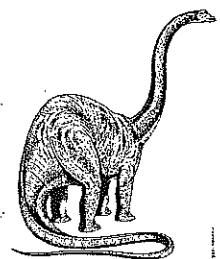
t	y	r	a	n	n	o	s	a	u	r	e
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---



En écriture cursive :

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d	i	p	l	o	d	e	c	u	s
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---



Prénom :

Date :



Reconnaître les lettres de l'alphabet

Objectif : reconnaître les lettres de l'alphabet (3 écritures)

✍ Colorie les lettres dans chaque écriture.

a	A
	N
	O
	a
	α
	ɑ

i	I
	L
	i
	j
	ι
	ı

u	V
	n
	U
	u
	υ
	u

o	Q
	o
	O
	q
	ø
	c

e	O
	E
	e
	ø
	ℓ
	s

t	F
	t
	T
	ı
	ı
	ƚ

d	B
	D
	P
	b
	d
	d

c	C
	s
	O
	c
	e
	c

p	D
	D
	P
	Q
	ƚ
	ƚ

Prénom : _____

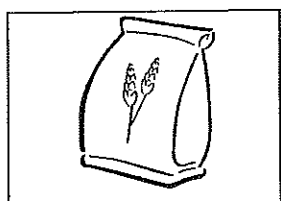
Date : _____



Identification des mots : segmentation en syllabes

Objectif : composer des mots avec des syllabes

✍ Pour chaque image, remets les syllabes en ordre et écris le mot.

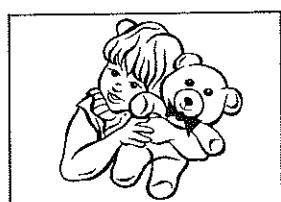


ne

ri

fa



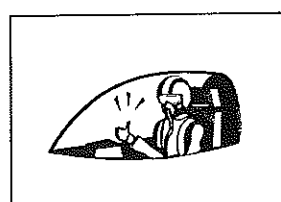


lu

pe

che



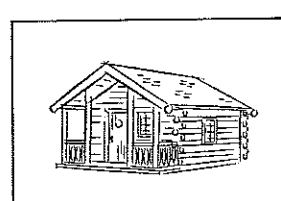


te

pi

lo



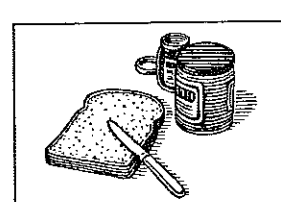


ne

ca

ba



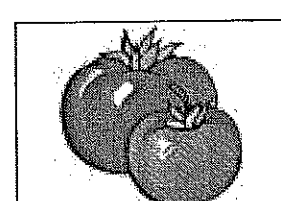


tar

ne

ti



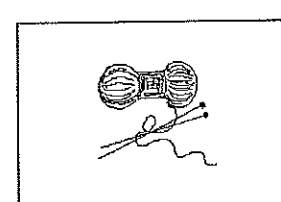


to

te

ma





pe

te

lo



Prénom :

Date :



Reconnaître les lettres de l'alphabet

Objectif : reconnaître les lettres de l'alphabet (majuscules)

 Lis les mots en t'aidant des indications.

une poule



une tomate



une salade



une soupe



une navire



une pommade



une cabine



une caméra



une salade



une soupe



une valise



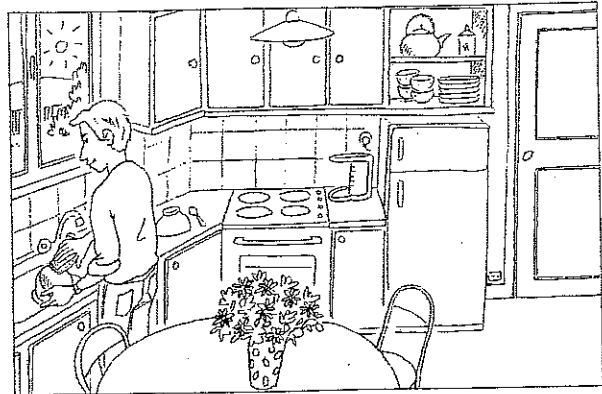
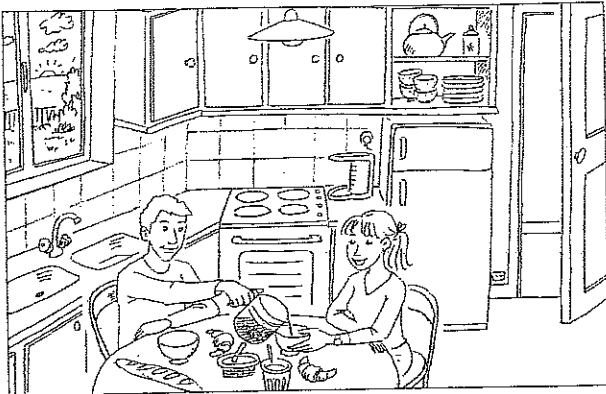
un pilote



Annexe 8 : documents distribués mais non travaillés par Héroïse

Décrire des lieux

Regardez les deux dessins.



Décrivez chaque dessin.

Qu'est-ce qui est pareil ? Qu'est-ce qui a changé entre le dessin 1 et le dessin 2 ?



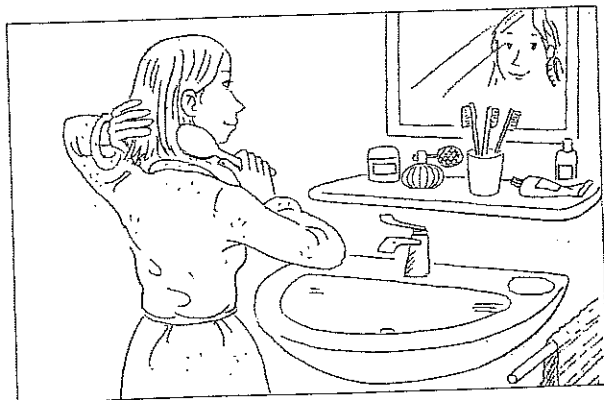
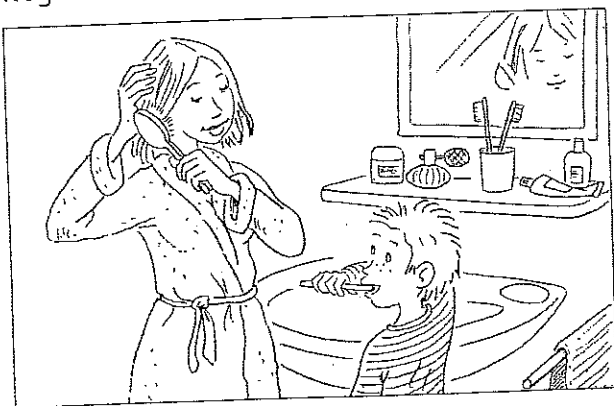
Activité
100



Activité
101

Décrire des lieux

Regardez les deux dessins.



Décrivez chaque dessin.

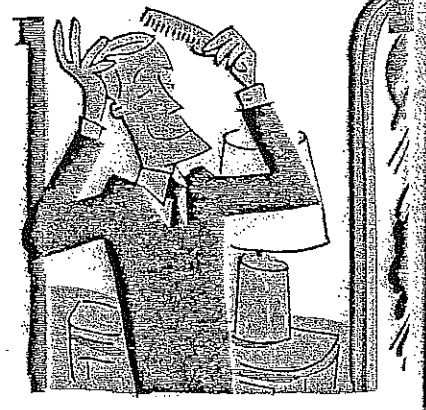
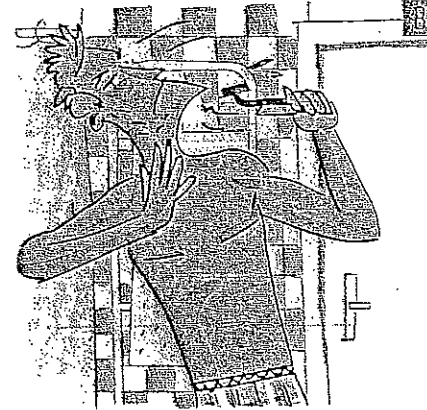
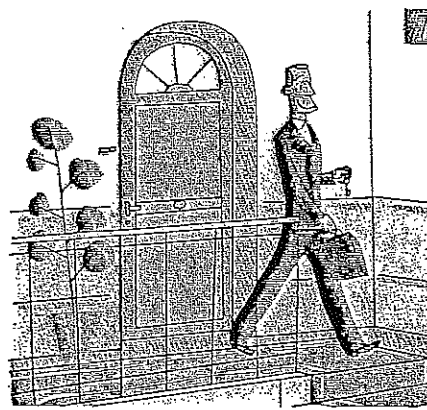
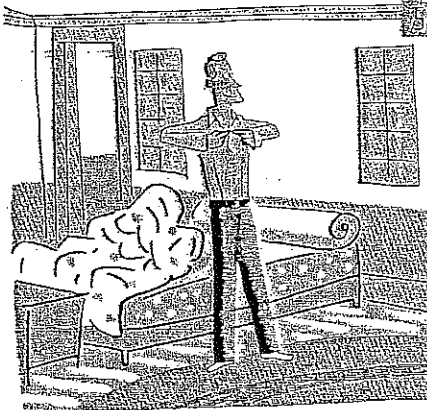
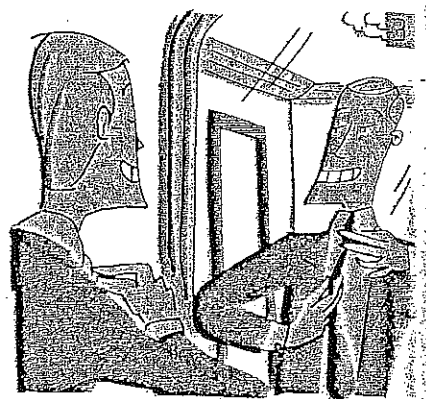
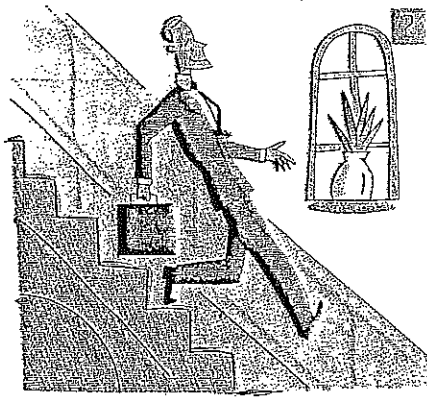
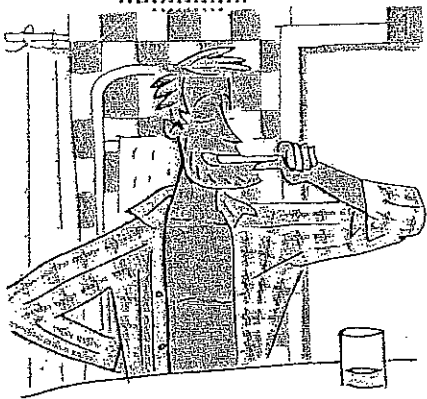
Qu'est-ce qui est pareil ? Qu'est-ce qui a changé entre le dessin 1 et le dessin 2 ?



Activité
106

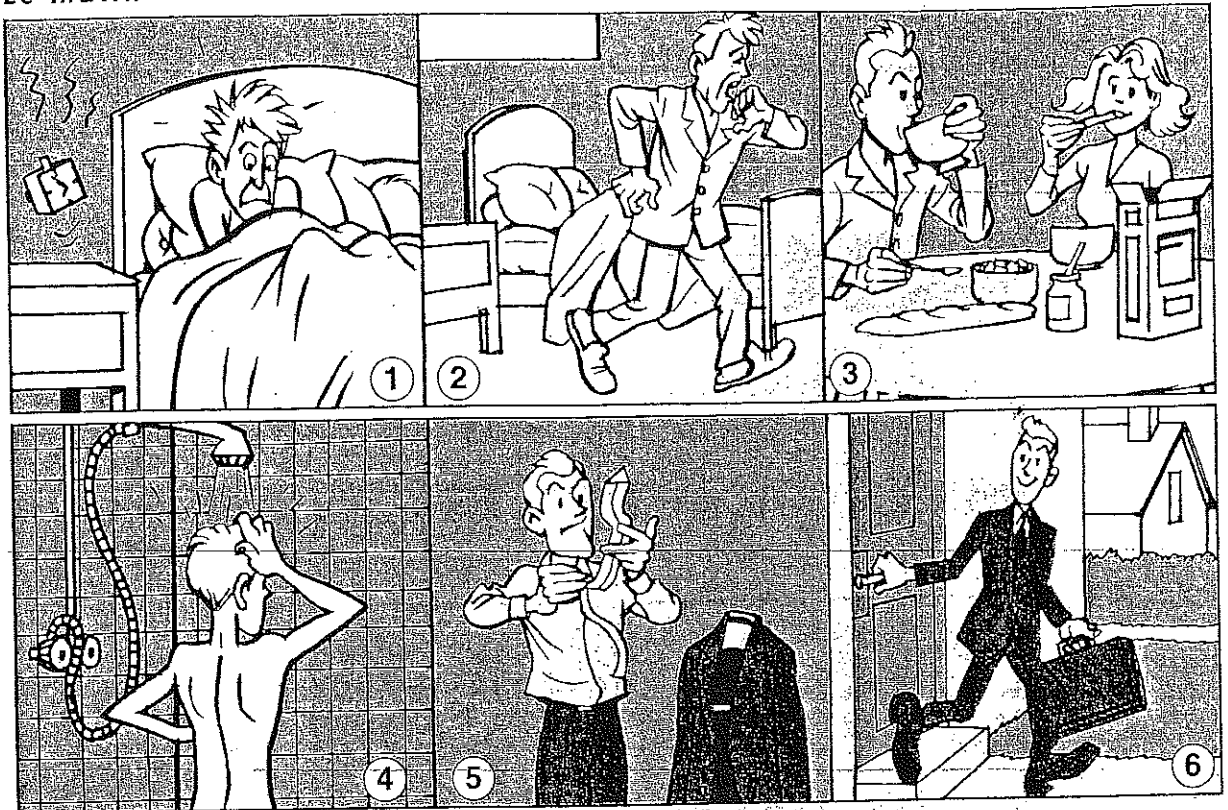


Activité
107

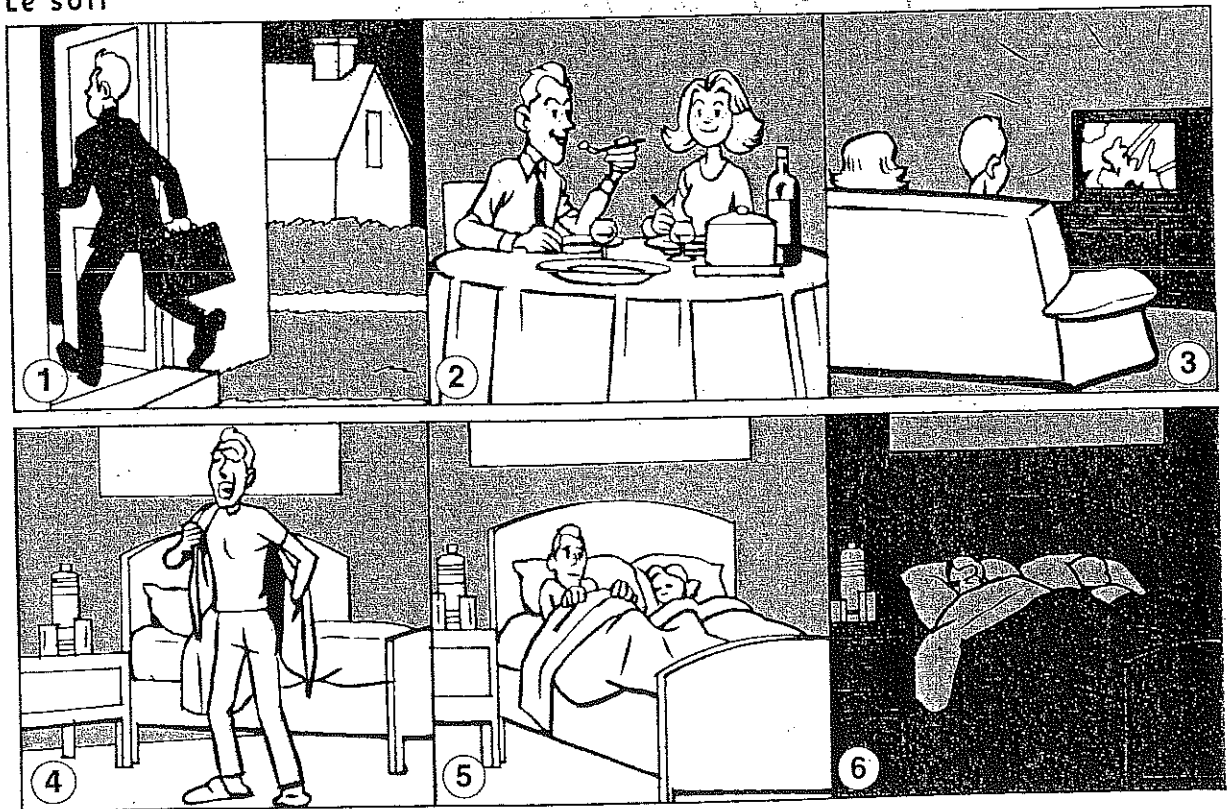


2 Associez les phrases et les dessins. Écrivez le numéro du dessin.

Le matin



Le soir



La vie quotidienne et les loisirs

Le matin

- a. Il s'habille. 5
- b. Il se réveille à 7 heures.
- c. Il quitte la maison vers 8 heures.
- d. Il se douche.
- e. Il prend son petit déjeuner.
- f. Il se lève vers 7 heures 10.

Le soir

- a. Il dîne vers 19 heures 30.
- b. Il regarde la télé.
- c. Il se couche vers 23 heures.
- d. Il rentre chez lui à 6 heures du soir.
- e. Il se déshabille.
- f. Il s'endort vers 23 heures 30.

3 Associez les verbes contraires.

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1. Se réveiller | a. Se déshabiller |
| 2. Se lever | b. Rentrer à la maison |
| 3. S'habiller | c. S'endormir |
| 4. Quitter la maison | d. Se coucher |

1.	2.	3.	4.
c			

4 Ces actions sont-elles faites généralement par les hommes (H), par les femmes (F), ou par les deux (H/F) ? Cochez la réponse correcte.

	H	F	H/F
1. Se coiffer			X
2. Se parfumer			
3. Se maquiller			
4. S'habiller			
5. Se brosser les dents			
6. Se doucher			
7. Se raser			

Annexe 9 : alphabet phonétique international

Voyelles

[i]	lit, il, type
[e]	blé, clé, jouer, chez (e fermé)
[ɛ]	bête, frais, merci (e ouvert)
[a]	chat, artichaut (a antérieur)
[ɑ]	pâte, pas (a postérieur)
[ɔ]	bol, offrir, port (o ouvert)
[o]	pot, arôme (o fermé)
[y]	rue, mûre
[ø]	pneu, vœu
[œ]	meuble, peur
[ə]	premier
[ɛ̃]	pain, pin, plein
[ã]	dent, cran
[õ]	montre, ombre
[œ̃]	parfum, lundi
[u]	fou, hibou

Consonnes

[p]	pont, dépôt
[t]	table, carte (a antérieur)
[k]	quoi, kaki, couloir, vrac
[b]	beau, arbre
[d]	dent, aider
[g]	gâteau, guitare
[f]	photo, fer
[ʃ]	schéma, château,
[v]	voiture, avion
[z]	rose, zoo, poison
[ʒ]	joue, geai, girafe
[l]	lourd, sol
[ʀ]	roue, finir
[m]	femme, mare
[n]	noix, panne, ornière
[ɲ]	pagne, agneau
[ŋ]	camping
[s]	sel, ça, poisson, cette
[h]	hop !

Semi-consonnes

[j]	pied, yeux, feuille, paille
[w]	joie, couette, oui
[ɥ]	ruine, huile

Résumé

Ce travail porte sur la didactique du français pour les adultes en contexte migratoire. Partant du constat que la communication est la principale source de difficulté de l'enseignant-formateur, l'analyse va s'orienter sur la communication verbale et non verbale dans les situations d'enseignement-apprentissage. Considérant que le déséquilibre est à la base de tout apprentissage, l'étude va s'intéresser précisément au concept d'universel-singulier en lien avec la théorie du choc culturel.

L'analyse de type ethnographique des discours sur les pratiques et des pratiques effectives des formatrices en français pour les migrants adultes éclaire sur les méthodologies des formatrices et la place qu'elles accordent aux langues-cultures dans les séances de formation. A l'issue de cette analyse, la démarche comparative interculturelle, s'appuyant sur une approche actionnelle et en ce sens contextualisée de la langue, semble favorable à l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française en milieu homoglotte à des apprenants adultes, bi-plurilingues, plus ou moins scolarisés antérieurement.

Mots-clés : enseignement-apprentissage, langue-culture, choc culturel, migrants adultes, universel-singulier.

Teaching-learning of the French language and culture. Ethnographic analysis of teachers' verbal and non-verbal communication for adult migrants.

Abstract

This work focuses on teaching French as a foreign language to adults in a migratory context. Observing that communication is the major problem for a teacher, the analysis will centre on verbal and non-verbal communication in teaching-learning situations. Considering that the feeling of imbalance is the starting point of any learning, this study will be mainly concerned with the concept of universal-singular in connection with the theory of culture shock.

The ethnographic analysis of discourse practices and actual teachers' practices for adult migrants in French informs us about teachers' methodologies and the role they ascribe to languages and cultures in training sessions. This analysis shows that a comparative intercultural approach, relying on a task-based approach and the contextualized meaning of language seems to be propitious to the teaching-learning of the French language and culture, regarding bi-multilingual adult learners, who were more or less educated previously in a monolingual context.

Keywords : teaching-learning, language and culture, cultural shock, adult migrants, universal-singular.