L'ENSEIGNANT NATIF DANS LA SALLE DE CLASSE, VECTEUR DE MOTIVATION

ANTOINE ABLINE, étudiant français en M2 FLE Nantes
et stagiaire au lycée économique Ion Ghica de Târgovişte
ELODIE DESWELLE, étudiante française en M2 FLE IF à l'ULCO
et stagiaire au lycée Ienachita Vacarescu de Târgovişte
BENOIT DETHYRE, étudiant français en M2 FLE à Lyon II
et stagiaire au lycée économique Ion Ghica de Târgovişte
AURORE ROUSSEL, étudiante française en M2 FLE IF à l'ULCO
et stagiaire au lycée Nicolae Titulescu de Pucioasa
FRANCE
cerafrance@yahoo.com

Abstract: The issue of the differences between the teaching proposed by a native versus the one proposed by a non-native requires an analysis of many parameters in order to fit the variety of teaching situations encountered in a foreign country. How can the situation of unilingual communication become a sort of impulse to the study of a language / of French? It is convenient to distinguish between the two types of teachers mentioned above, even though their goals may sometimes converge, as they convey, each one of them in their unique way, a certain number of linguistic and socio-cutural aspects. First, we should consider the definition of the nature of the non-native /vs/ native teacher, and then we will be able to illustrate the respective situations using our own experiences of French teachers in a foreign country, and show how our position of natives constitutes an advantage in the game and intercultural domain.

Key-words: native teacher, non-native teacher, unilingual communication, linguistic and sociocultural aspects, game, intercultural

1. Introduction

La question des différences des enseignements proposés par un natif par opposition au non-natif demande la prise en compte de beaucoup de paramètres afin de s'adapter à la variété des situations d'enseignement rencontrées dans un pays étranger. Comment la situation de communication unilingue (a priori un désavantage en milieu scolaire) se constitue t-elle comme une impulsion à l'apprentissage d'une langue / du français ? Il convient, même si les objectifs peuvent parfois converger, de différencier les deux types d'enseignants car ils véhiculent chacun dans leur singularité un certain nombre d'aspects linguistiques et socio-culturels. Néanmoins avant cela, il faut s'attacher à la définition la nature de l'enseignant natif par opposition à l'enseignant non-natif, alors on pourra illustrer ces situations avec nos expériences de professeurs de français à l'étranger et montrer combien notre position de natif constitue un atout dans les domaines du jeu et de l'interculturel.

2. Locuteurs natifs, locuteurs non-natifs ; enseignants natifs, enseignants non-natifs

De nombreux travaux ont été effectués sur les différences excitantes entre un enseignant natif et un enseignant non natif. Nous allons à notre tour tenter d'étudier et mieux comprendre ces deux termes et les enjeux qu'ils représentent. Il convient donc en premier lieu, de définir les termes de natif et non natif. Marina Yaguello nous dit à ce sujet que : « Celui qui parle sa langue maternelle ou, plus précisément celui qui parle avec une aisance totale une langue acquise dans la première enfance »[1].

On voit ainsi, grâce à cette définition, qu'un locuteur natif se définit avant tout par sa langue

BDD-A20428 © 2011 Valahia University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:06 UTC)

maternelle alors qu'un locuteur non natif se définit par rapport aux autres langues parlées.
Jean-Pierre Cuq nous propose également une définition pour mieux comprendre ces termes. Il nous dit alors : « En tant que personne parlant une langue acquise dans sa petite enfance, le locuteur natif a intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles de cette langue : il est capable de formuler des jugements de grammaticalité d'un énoncé, d'appropriation de celui-ci à la situation, et d'énoncer des appréciations culturelles propres à son expérience personnelle »[2].
Il y a donc une disparité sur l'acquisition de la grammaire par les natifs et les non natifs. Il faut alors différencier la grammaire interne de la grammaire externe : « La grammaire interne […] n'est autre que la somme des règles mises en œuvre inconsciemment par les locuteurs natifs de la langue pour former des énoncés acceptables »[3].
La grammaire interne concernerait donc essentiellement les locuteurs natifs alors que la grammaire externe serait rapprochée aux locuteurs non natifs.
Ainsi, après avoir acquis une première grammaire interne, la grammaire de leur langue maternelle, les locuteurs natifs ont appris par la suite la grammaire d'une autre langue que l'on appelle « grammaire externe ». Cette grammaire permet d'avoir du recul et donc une réflexion métalinguistique sur la langue étrangère apprise. Elle n'est donc pas intuitive pour des locuteurs non natifs.
Cette réflexion nous renvoie au sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique propre à chaque locuteur. En effet, Marina Yaguello décrit le locuteur natif comme une personne : « Capable de se servir de son intuition pour formuler des jugements sur sa langue […]. Quel que soit son statut social, quel que soit le dialecte qu'il parle, le locuteur natif a toujours raison lorsqu'il fait confiance à son intuition. »[4].
En ce qui concerne le locuteur non natif, celui-ci est plus généralement en insécurité linguistique. Cependant, ces propos sont à nuancer, comme nous le dit Marina Yaguello : « La compétence du locuteur natif n'est donc pas si aisée à cerner surtout si on tient compte de l'insécurité linguistique, qui frappe tout autant les locuteurs quasi natifs cultivés que les locuteurs natifs de milieu défavorisé »[5].
Nous allons maintenant nous pencher plus particulièrement sur le cas des enseignants et des disparités entre l'enseignant natif et l'enseignant non natif.
Au sujet de la langue, Marina Yaguello nous dit : « Le locuteur natif est détenteur d'une compétence de la langue partagée avec les autres membres de la communauté linguistique »[6].
Le natif est donc apparemment plus compétent qu'un enseignant non natif car il a la chance de posséder des référents qui peuvent être culturels, linguistiques, etc. avec les autres locuteurs. Marielle Causa nous dit à ce sujet que : « Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, selon une représentation diffuse, l'enseignant natif est considéré comme celui qui transmet le mieux la langue enseignée […], l'avantage majeur de l'enseignant natif réside dans la certitude de connaitre la langue et de savoir la manipuler. Cela leur accorde une assurance vis-à-vis de la langue enseignée et la conviction de pouvoir mener un cours aisément »[7].
Louis Dabène quant à lui, met en avant les avantages de l'enseignant natif et explique qu'il pourra : « S'appuyer sur des pratiques intuitives pour fixer la norme et déterminer 'jusqu'où l'on peut aller trop loin ». Il n'aura pas, non plus, de difficulté à se mouvoir au sein de l'univers communicatif de la langue enseignée, à en déterminer les nuances d'ordre pragmatique, à improviser, à sanctionner les productions des apprenants par des décisions qui, de toute façon, sont sans appel. » [8]
Louis Dabène nous dit aussi que : *« Dans nos recherches sur les représentations de la langue enseignée chez les futurs enseignants, nous avons observé que le fait d'être natif accorde d'emblée aux étudiants une certaine forme de légitimité.* »[8].
Cependant, la didactique réclame une transformation professionnelle qui va au-delà de la maîtrise d'une langue, comme nous l'affirme la définition de Jean-Pierre Cuq : « La qualité de locuteur natif ne doit cependant pas se substituer à la fonction d'enseignant, qui nécessite une formation professionnelle. Il vaut mieux le considérer comme un informateur, et comme une ressource d'apprentissage (partenaire communicatif pour un travail en expression ou en compréhension » [9].
Même si la représentation suivante reste forte selon Mariella Causa : *« l'enseignant non natif est vu*

BDD-A20428 © 2011 Valahia University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:06 UTC)

comme quelqu'un qui ne maîtrise pas suffisamment la langue et la culture enseignées et dont l'enseignement est partiel »[10].
Cependant, ne soyons pas catégorique car il est incontestable que qu'être enseignant non natif présente des avantages qui doivent être pris en compte. Ainsi, on peut lire : « Tout autre est la situation de l'enseignant non natif qui a – avant ses élèves – vécu en lui-même l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'il enseigne. Ceci lui a donné certes une conscience plus nette des obstacles à franchir, mais il en a également conservé un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser […]. L'avantage d'être un enseignant non natif vient de la capacité d'anticiper les difficultés linguistiques des apprenants puisqu'il est, lui-même, passé par l'apprentissage de la langue concernée » [11]
Ainsi, l'enseignant non natif, de par son expérience en tant qu'élève, va pouvoir cibler plus précisément les difficultés linguistiques que vont rencontrer les élèves. Il est également plus à même de renseigner les apprenants sur des méthodes pour contourner ces difficultés.
Louis Dabène rajoute également : «Un enseignant non natif de langue étrangère, par ses degrés différents de proximité avec la langue et la culture cibles, fait face à différents défis et apporte par conséquent sa propre dimension dans ses actes d'enseignement apprentissage » [12].
L'enseignant non natif, ayant acquis la grammaire externe d'une langue, peut sembler plus compétent pour la didactiser et l'enseigner aux apprenants. Cependant, contrairement à un enseignant natif, il restera profondément attaché à la norme de la grammaire comme nous le démontre Louis Dabène avec la citation antérieure. Marina Yaguello nous dit également au sujet de l'enseignant non natif : « Il est obligé de faire un choix, de trancher, de tracer des frontières nettes entre le correct et l'incorrect. » (1998 : 79).
Être natif ou non natif apporte donc dans les deux cas des avantages et des inconvénients incontestables en didactique des langues. Penchons nous désormais sur notre expérience en Roumanie, où nous intervenons en complément du cours de français de professeurs roumains qui suivent les élèves sur l'année.

3. Collaborant avec le professeur roumain, recours aux jeux et pratiques ludiques

Dans le cas de l'enseignant natif, les apprenants se retrouvent dans une situation de communication unilingue. En effet, l'enseignant contraint les apprenants à se retrouver dans une situation d'apprentissage dans laquelle leur langue maternelle n'est plus envisageable comme dernier recours en cas d'incompréhension. Cependant, le natif peut être en mesure de chercher quelques expressions dans la langue des apprenants, tout en gardant à l'esprit que celles-ci doivent se faire rares pour ne pas revenir à une situation d'apprentissage plus classique. Ces quelques mots glissés durant les activités en classe peuvent être le reflet d'un véritable échange aussi bien linguistique qu'interculturel. Ce genre de pratique peut aussi être le moyen d'attirer l'attention d'élèves qui manifesteraient une baisse de concentration. D'autre part un enseignant natif peut apporter tout un pan de la culture et de la civilisation propre à son pays d'origine. Nous avons pu constater en échangeant quelques mots avec des professeurs roumains, que les habitudes d'enseignement se basaient plus sur la grammaire que sur des aspects socio-culturels. Toutefois, il peut s'avérer que la différence entre la culture de l'enseignant et celle de l'apprenant devienne un obstacle à la communication. Il peut aussi y avoir un risque de choquer les élèves ou tout simplement de mal interpréter certains aspects socio-culturels. Il convient tout de même de ne pas opérer une rupture trop brutale avec les usages auxquels sont habitués les élèves. L'introduction depuis peu des valeurs véhiculées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues nécessite certainement une adaptation vis à vis des habitudes d'enseignement en vigueur depuis des années.
Peut-on considérer le jeu comme véritable outil pédagogique en classe de FLE ? Une telle interrogation semble avoir tout à fait sa place dans un contexte où la perspective actionnelle, modèle promu par le conseil de l'Europe est de plus en plus présente dans les esprits. Une question également légitime parce qu'il semble encore aujourd'hui que le jeu demeure une méthode difficile à mettre en œuvre concrètement en classe, et en contexte de FLE plus précisément. Et ce malgré un

BDD-A20428 © 2011 Valahia University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:06 UTC)

intérêt que l'on peut affirmer comme grandissant à l'heure actuelle. Peut-être est-ce dû au fait que celui-ci fait l'objet de pratiques aussi diverses que variées et que donc ses « racines » théoriques peuvent s'avérer « bancales » dans certaines situations.
Mais alors, le jeu est-il exploitable en classe de FLE, comment l'exploiter, y a t il un public plus réceptif à ce genre de pratiques plutôt qu'un autre ? L'usage didactique du jeu peut très vite s'avérer être un piège, il faut savoir l'utiliser efficacement, ne pas le considérer comme une alternative de la plus grande simplicité mais avec rigueur pour qu'il puisse prendre tout son sens dans la classe de FLE, et un support facilitateur de communication avec le professeur natif. C'est là la première condition. Pour que l'application du jeu soit cohérente et exploitable il faut lui donner lieu d'être dans le cours. Il ne faut absolument pas qu'il « tombe comme un cheveu sur la soupe », qu'il se manifeste pour combler un vide, non. Il peut venir appuyer certaines compétences déjà exploitées en classe, opérer une révision lexicale, grammaticale ou autre, ou tout simplement illustrer un propos didactique dans un contexte pédagogique particulier. Il ne faut pas voir en lui un produit miracle, mais plutôt un moyen d'enrichir sa panoplie de professeur, sa boîte à idées…
En vérité, le bon emploi du jeu en classe de FLE dépend moins de sa conceptualisation originelle et originale que de la façon dont le professeur l'exploite en cours, la manière dont il le met en œuvre, et l'on pourrait même dire, dont il le met en scène.
Quant à une description du jeu sous son aspect didactique, Haydée Silva [13], le définit en tant que tel : « Le jeu est avant tout un fait de langage et un fait de signification, soumis aux variations historiques, culturelles, disciplinaires… ».
Premièrement, l'enseignant doit veiller à créer une atmosphère qui sera propice au bon déroulement du jeu. Il n'oubliera pas les étapes importantes et culturellement acquises qui consistent à mélanger les cartes par exemple, mais également à solliciter les apprenants à créer non seulement des supports mais pourquoi pas de nouvelles règles, faisant ainsi d'une activité ludique à la base, un moyen d'expression oral original. En deuxième lieu, l'attitude ludique est très importante. « *L'attitude ludique, c'est la conviction intime du joueur par rapport à ses actes*. » [14] Sans elle, tous les avantages didactiques que comporte le jeu n'ont pas lieu d'être, et celui-ci serait considéré comme simple exercice. Mais celle-ci pour être complètement efficace doit fonctionner en trio avec la structure ludique et le contexte ludique. « La structure ludique, c'est ce à quoi on joue », «Le contexte ludique, c'est tout ce qui entoure le jeu et le détermine ». Chaque jeu dispose d'un système de fonctionnement qui lui est propre, même s'il existe des variantes de jeu, et des principes qui se rapprochent, et ces systèmes font naître un certain nombre de mécanismes dans l'inconscient des apprenants. Cela devient donc un allié pour le professeur natif. Or ce système ne suffit pas à faire du jeu une véritable activité seul, par paire ou par groupe (en classe de FLE, ce seront les deux dernières qui seront évidemment privilégiées), il faut que le jeu soit « actualisé », il faut que le jeu se déroule dans des conditions de réalisation spécifiques, d'où l'importance du contexte. Cependant, il convient de rappeler ici, qu'il ne suffit pas de mettre un jeu en pratique pour faire apparaître l'attitude ludique parfaite (d'ailleurs existe-t-elle seulement ?), un joueur que l'on croit en train de jouer, et prendre du plaisir à cela peut très bien avoir « la tête dans les nuages » et pas du tout conscience de jouer. Et c'est souvent là qu'est le piège en classe de FLE. Il faut pouvoir attacher à l'acte, un certain sens du jeu. Mais le plus important, étant donné qu'on ne peut contrôler complètement le comportement subjectif qu'est l'attitude ludique chez l'apprenant, est de « tout miser » sur l'attitude ludique de l'enseignant. En effet, celle-ci s'avère très importante. Le professeur, et cela est facilité lorsqu'il s'agit d'un natif de la langue étrangère, doit assumer son rôle dans le jeu, dans un premier temps en tant que meneur, puis s'éclipser au fur et à mesure, laisser, pourquoi pas la place de meneur à un apprenant, et lui-même s'insérer dans une équipe pour devenir apprenant (et il est souvent important, surtout pour les plus jeunes, de se sentir sur un pied d'égalité avec le professeur, ceci ne remettant aucunement en cause le principe d'autorité, l'enseignant restant maître de sa classe). Les apprenants ne sont pas dupes, et surtout pas, une fois encore, les plus jeunes, ils ne rentreront pas dans une logique de jeu si le professeur ne croît pas en son activité et en son bon déroulement.
Nous avons donc pu mettre en lumière finalement que le point le plus important dans un jeu

BDD-A20428 © 2011 Valahia University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:06 UTC)

didactique, hormis l'aspect pédagogique qu'il doit véhiculer, est qu'il doit procurer du plaisir. Du plaisir autant aux apprenants qu'à l'enseignant. Cette conception du plaisir doit se retrouver dans le matériel utilisé qui doit être tant ludique, qu'esthétique et pratique. Le plaisir de jouer ne doit pas être considéré comme un frein au jeu dans sa conceptualisation pédagogique. Bien au contraire. Il est le fil conducteur d'un jeu réussi qui sert à un cours réussi. Les apprenants pourront se lier d'un lien affectif avec le jeu, se souvenir de l'activité, de la règle de grammaire par rapport au jeu qui l'avait introduite ou rappelée. Le plaisir peut aussi bien être esthétique c'est-à-dire face à un support, à du matériel bien réalisé, qu'un plaisir des sens, celui de manipuler, de réaliser le matériel soi-même (le simple fait par exemple de laisser les apprenants réaliser leur matériel eux-mêmes par exemple, découper, personnaliser les pions, colorier les cartes…)
Le jeu doit s'intégrer pleinement à la séquence pédagogique en terme d'objectifs et de compétences visés, mais c'est une approche tout à fait particulière qui permet à l'enseignant de personnaliser sa pratique de classe et aux apprenants de s'adonner complètement à l'activité d'apprentissage, et de considérer l'échec sous un angle moins dramatique peut-être (le jeu en équipe peut être un facteur qui dédramatise l'échec ou le manque de confiance en soi en matière de contenus lexicaux ou autre de l'apprenant, de même que l'invocation de la règle d'or de rester bon joueur même si on essuie un échec).
Enfin, il semble intéressant de clore cet article sur l'âge des apprenants favorable au jeu en classe de FLE, y a t il un âge privilégié ? Sans entrer dans une discussion sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, je reste persuadée que l'enfant apprend les choses avec une facilité que l'adulte a perdue au fil du temps. Si on en croit les travaux des psycholinguistes : "Les travaux des quinze dernières années montrent que, dès la naissance, l'oreille et le cerveau humains ont la faculté de percevoir et traiter des distinctions très fines entre les phonèmes appartenant aux langues maternelles. Cette sensibilité aux contrastes phonétiques s'amenuise progressivement au profit des seuls phonèmes de la langue de l'environnement."[15]. L'enfant comme l'adulte éprouve plusieurs besoins, dont celui très important du jeu qui complète un besoin d'expression aussi bien physique que verbal. Ainsi le jeu fait donc partie intégrante du quotidien, de la réalité de l'enfant, ce qui facilite son insertion en classe, et notamment en classe de langues, et je dirais même indispensable. Cependant, les activités ludiques ne sont pas à proscrire avec un public adolescent ou adulte, bien au contraire. Le jeu en classe de FLE permet de dépasser un enseignement des langues plus traditionnel, plus conventionnel, confiné dans des méthodes que l'on suit à la lettre. Il permet ainsi de répondre à des attentes variées de la part d'un public très varié. Il faut savoir observer le comportement des apprenants face au jeu, adapter celui-ci à chaque niveau, chaque situation d'apprentissage. En bref, ne pas considérer le jeu comme simple « passe-temps » mais bien comme une activité pédagogique à part entière. Certes ludique, mais qui s'avère efficace quand les différents aspects que nous avons mentionnés sont mis en place consciencieusement. Le jeu doit être considéré et mis en place comme n'importe quelle séquence pédagogique avec les objectifs et les enjeux qu'il sous-entend.
Pour conclure, il existe un amont incroyable de ressources ludiques de FLE sur Internet, ainsi que des centaines d'ouvrages sur le sujet. Cependant, il était intéressant ici de rappeler les enjeux d'une approche ludique en classe de FLE de manière plus théorique. Pourtant ces modèles « tout-prêt », comme autant de recettes qui nous paraissent délicieuses peuvent parfois s'avérer difficiles à mettre en place. Il faut donc utiliser le jeu en classe de FLE avec réflexion, savoir-faire et parcimonie. Et celui-ci s'avérera un moyen d'enrichir sa « boîte à outils » d'enseignants, de dépasser, de compléter, de remettre en question sa pratique pédagogique au profit d'une démarche didactique plus personnalisée, qui sort un peu des sentiers battus parfois un peu trop conventionnels des méthodes de FLE…

4. Conclusion: un dialogue interculturel permanent

La relation qui s'instaure entre le professeur natif et les lycéens se doit ainsi de servir de tremplin aux interactions : elle est en effet un réservoir de débats et discussions sur les différences entre les deux cultures : la culture d'origine et la culture cible. On développe ainsi une approche

BDD-A20428 © 2011 Valahia University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:06 UTC)

interculturelle telle que définit ainsi par Vincent Louis et d'autres chercheurs (Zarate etc.) : « La véritable approche interculturelle suppose deux mouvements complémentaires : le premier (…)) est celui que fait l'étranger vers la culture à découvrir. (…). [Il est] à la fois un mouvement de découverte de la bizarrerie de la culture de l'autre et d'interprétation de cette culture. Il doit s'accompagner d'un second, qui lui est complémentaire : une distanciation par rapport à sa culture d'origine. » [16]

Le professeur natif est en effet imprégné de sa culture, en l'occurrence celle française, dont il ne peut se défaire, même en milieu étranger. La classe devient dès lors l'occasion de se transformer en « laboratoire interculturel »[17], puisqu'elle met en interaction durant un moment particulier, ces deux cultures destinées à dialoguer. Il est donc essentiel de faire appel à l'histoire individuelle des lycéens : ce qu'ils ont à en dire est capital pour servir de point d'appui au dialogue. Les discours personnels, la perception qu'ont les adolescents de leur culture doivent être recueillis, d'une part par le professeur pour qu'il serve d'intermédiaire culturel, d'autre part, par l'ensemble de la classe afin qu'ils prennent du recul, qu'ils comparent par rapport à leur propre histoire, leur propre représentation. Pour ce faire, l'espace classe se révèle être un lieu idéal. La classe, en effet, est comme une bulle, une zone franche, dans laquelle l'adolescent peut se sentir plus libre de discuter, surtout avec un étranger. Il parle de lui, de sa culture parce qu'à ce moment l'espace-temps est propice à la réflexion.

Mais le professeur natif n'est pas qu'un simple médiateur, il ne le peut pas : de la même manière que ses apprenants, il doit accepter d'être un acteur de cette prise de recul, et c'est de cette manière que le débat est enrichi… Le travers dans lequel il serait facile de tomber, et qui, somme toute est naturel, est la tendance ethnocentrique ; or le professeur natif se doit de prendre du recul et sur sa culture, et sur celle des apprenants, car il agit en médiateur, c'est à lui que revient la dynamique de classe. Il lui faut sans cesse susciter le débat, les questions. Bien plus, l'interculturel est riche d'interaction car il suppose un mouvement réciproque : le professeur natif accepte en effet de découvrir la culture des adolescents et tout comme eux il est un acteur de la distanciation par rapport à sa culture d'origine, ce qui se révèle très motivant pour l'un comme pour l'autre.

Un point de départ très intéressant est l'identification des stéréotypes qu'entretiennent les deux cultures l'une envers l'autre, c'est-à-dire le diagnostic des représentations que chaque communauté a envers soi-même et les autres. En amont, on peut mener une ou plusieurs séances sur la représentation qu'ont les lycéens de la culture cible. Avec le français cela est très riche, car généralement la langue est associée à la France et à de nombreux clichés, une autre séance peut donc être orientée sur la francophonie. Une fois que ce travail est mené, alors on peut proposer des activités visant à montrer la représentation de la culture d'origine des lycéens, en l'occurrence celle roumaine, par les francophones.

Au sujet de la Roumanie, nous ferons référence rapidement à deux activités. La première prend appui sur le film « Je vous trouve très beau » d'Isabelle Mergault (2005) tandis que la seconde traite de l'émission télévisée « J'irai dormir chez vous »[18]. Avant de présenter chacun des documents, il est essentiel de demander aux lycéens comment ils imaginent que les Français/Francophones se représentent leur pays, mais surtout pourquoi. Ensuite il faut cerner les protagonistes : pour le film, faire le portrait d'Aymé, pour l'émission, rechercher le projet de Maxime (visiter le monde avec deux caméras… en logeant chez les habitants). Cela doit amener à comprendre leurs points de vue. Alors on peut passer à la vision du pays qui est donnée, d'abord de manière « objective » si tant est que ce soit possible avant de leur demander s'ils sont d'accord, ce qui les a choqués etc. Pour le film, on peut ensuite se focaliser sur la scène où Aymé se trouve à Bucarest et comparé ce qu'Aymé en voit avec ce que la réalisatrice présente. Ce travail comparatif est très intéressant car Aymé passe à côté de la ville, tandis que l'image choisie par la réalisatrice n'est peut-être pas celle qu'en ont les lycéens... La clôture de ces activités est toujours la plus importante et la plus délicate car le professeur natif peut passer à coté d'une discussion intéressante s'il n'a pas laissé les apprenants suffisamment découvrir par eux-mêmes. On peut alors leur demander, dans le cas de l'émission, quel parcours ils auraient fait, quelle musique auraient-ils choisi, bref faire le scénario de l'émission.

BDD-A20428 © 2011 Valahia University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:06 UTC)

Le professeur natif, accompagne l'utilisation des documents authentiques au service de la prise de conscience des représentations et de leurs conséquences. C'est pourquoi la notion de provenance, de source doit faire l'objet d'une utilisation pédagogique. Dans cette approche, il veille à la verbalisation des différences, des constats, des surprises, afin d'aboutir à un processus interprétatif.
Il faut donc veiller à ne pas imposer ses points de vue en classe, mais au contraire s'appliquer à mettre en place une démarche : l'interculturel ne peut faire l'objet d'un savoir, c'est un processus en construction qui n'aboutit jamais et nécessite le long terme. La découverte de l'autre n'est en effet guère aisée, et en situation de classe, il faut que chacun des êtres, imbibés de ses habitus culturels, s'apprivoise, tout en gardant à l'esprit que la démarche interculturelle suppose des prédispositions affectives : si elle vise à un savoir-faire c'est avant tout un savoir-être qui concerne toute l'identité de l'individu.
Loin d'être un désavantage, la situation de communication unilingue est dotée de nombreux avantages qu'elle trouve dans sa spécificité. Le professeur natif se doit en effet d'être tolérant envers les possibles malentendus, car c'est en acceptant ce qui semble être a priori une difficulté qu'il peut développer des activités qui font de l'apprenant l'élément central de son apprentissage : peu à peu il prend conscience que la langue étrangère peut le concerner en premier lieu, par la pratique des jeux par exemple ou par la relation interculturelle qui s'établit progressivement avec le professeur et la langue qui l'accompagne. C'est pourquoi nous sommes convaincus que notre intervention en collaboration avec le personnel pédagogique roumain se révèle positive aussi bien à court terme, que sur l'impact à plus long terme.

REFERENCES*:*

[1]. Marina Yaguello, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1998, p.77.
[2]. Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International, 2003, p. 160.
[3]. Marina Yaguello, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1998, p.78.
[4]. Marina Yaguello, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1998, p.78.
[5]. Marina Yaguello, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1998, p.78.
[6]. Marina Yaguello, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1998, p.78.
[7]. Mariella Causa, *Discipline non linguistique – Le statut sociolinguistique du professeur*, Le français dans le monde, Janvier février 2009 n°361.
[8]. Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia, Asselah Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2009, p. 131.
[9]. Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia, Asselah Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2009, p.131.
[10]. Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International, 2003, p. 160.
[11]. Mariella Causa, *Discipline non linguistique – Le statut sociolinguistique du professeur*, Le français dans le monde, Janvier février 2009 n°361.
[12]. Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia, Asselah Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2009, p.132.
[12]. http://calenda.revues.org/nouvelle 10853.html
[13]. Haydée Silva est docteur en littérature et civilisation françaises, professeur en didactique du FLE à l'Universidad Nacional Autónoma de México, et spécialiste du jeu en tant qu'outil pédagogique pour l'enseignement/apprentissage des langues.
[14]. Henriot, J. (*op. cit.*) et Duflo, C., *Jouer et philosopher* (PUF, 1997).
[15]. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 1995, no 19, 11 mai, p. 1649.
[16]. V. Louis, *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*, Editions Modulaires Européennes, pp.103-104
[17]. J-M Defays, « L'interculturalité, mode d'emploi » in *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*, Editions Modulaires Européennes.

BDD-A20428 © 2011 Valahia University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:06 UTC)

[18]. <http://www.jiraidormirchezvous.com/index-fr.php?page=accueil> [site consulté le 26 mai 2010]

BDD-A20428 © 2011 Valahia University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:06 UTC)