LA CULTURE ÉDUCATIVE, ÉLÉMENT CLÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Diana MACIU-PIERRET
(Institut Français du Qatar)
dmaciu@institutfrancais-qatar.com

Educational Culture, a Key Element in Teaching French as a Foreign Language
The study of educational culture has been mainly developed in two contexts: either in France, with a multicultural public, or in another country, with a homogeneous public. A third context is emerging when French as a Foreign Language is taught in a different country than France to a multicultural public. Or, in this configuration, conflicts may occur between the educational culture of the teacher and that of the students. The present study aims to build a theoretical framework for this problematic, to analyse the teachers' dicourse by using this framework, and to shape a few important starting points for teaching strategies. Our main field of study was the teaching-learning of French as a Foreign language in Qatar. We conducted interviews in two institutions: the French Institute of Qatar and the American School of Doha.

Keywords: *educational culture*; *representation*; *teaching strategy*; *teaching-learning process*; *multicultural public.*

La plupart des recherches centrées sur la culture éducative des apprenants ont été menées soit dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE*)* en France à un public multiculturel[1], soit dans celui d'un public à priori culturellement homogène, appartenant à la culture du pays où le FLE était enseigné[2]. Un troisième contexte d'enseignement prend contour dans un pays multiculturel[3] où la classe devient l'espace de dialogue entre des cultures plus ou moins éloignées de la culture de la langue cible, elle-même loin de sa géographie d'origine. Dans un tel contexte, un enseignant se trouve face à des apprenants qui ont des conceptions différentes de l'enseignement et de l'apprentissage surtout dans le cas d'un public d'adultes, de cette rencontre pouvant surgir des blocages qui, parfois, affectent le processus d'enseignement-apprentissage. Nous partons de l'hypothèse que ces freins s'expliquent en partie par une connaissance inadéquate des uns et des autres. L'enseignant connaît insuffisamment ses apprenants, leur culture d'apprentissage, il ignore leurs représentations sur le statut de l'apprenant, de l'enseignant et sur ce que l'apprentissage du français représente pour eux, il

1 Voir le témoignage de Gilles Verbunt, « Les obstacles culturels aux apprentissages. Ou comment faire de l'interculturel appliqué », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n° 140), p. 409-420.
2 Au-delà des nombreux articles analysant les particularités d'apprentissage du public asiatique, un exemple de recherche menée en milieu institutionnel dans plusieurs pays, sur un public culturellement homogène, est le projet de recherche intitulé « Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage » (désormais CECA), dont les travaux et synthèses sont en partie recueillis dans l'ouvrage *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*, publié sous la direction d'Emmanuelle Carette, Francis Carton et Monica Vlad, PUG, 2011.
3 La recherche a été menée dans le contexte de l'enseignement du FLE au Qatar, pays pluriculturel où les expatriés sont majoritaires par rapport à la population locale.

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

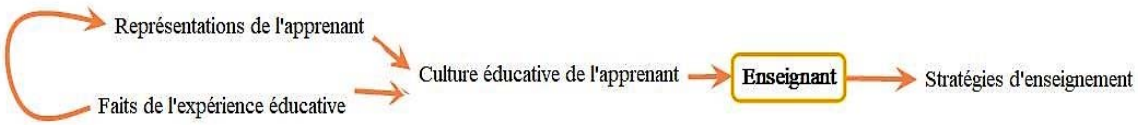
développe des stratégies adaptées une fois le conflit ressenti. Les apprenants non plus n'ont pas d'indices sur les méthodes pédagogiques de l'enseignant. Les deux parties ont des conceptions générales de ce que enseigner/apprendre signifie qui ne sont pas forcément les mêmes. D'ailleurs, les entretiens menés an amont de la présente étude confirment ce conflit entre les représentations des uns et des autres. Afin d'anticiper les situations de conflit conceptuel, les chocs entre les cultures d'enseignement/apprentissage, l'enseignant se doit en amont, pendant les premiers contacts avec la classe, de mettre en place une phase d' « apprivoisement », de préapprentissage. L'enseignant saura ajuster ses méthodes d'enseignement et, selon le contexte, les contenus en fonction du profil culturel éducatif des apprenants et de leurs représentations du processus d'enseignement/apprentissage et les apprenants connaîtront les méthodes dont l'enseignant fera usage.

Se dessine de cette manière un cadre théorique qui se situe dans un espace interdisciplinaire et qui associe des notions et concepts opératoires qui viennent de l'anthropologie linguistique, de la sociologie et de la didactique des langues : culture éducative, représentation et stratégie. Nous nous proposons de définir ces notions clés, d'analyser le discours des enseignants participants à l'étude avec la grille induite par ces notions afin de filtrer quelques points de référence pour la mise en place de la phase de préapprentissage préconisée. Le terrain privilégié de notre recherche a été l'Institut français du Qatar (désormais IFQ), à ce contexte institutionnel s'ajoutant l'American School of Doha[1].

Notre recherche a été provoquée par notre expérience et des problématiques soulevées dans un contexte précis. Néanmoins, nous tâcherons de lui donner une dimension générale afin qu'elle puisse être transposée à tout autre contexte semblable.

1. Culture éducative, représentation, stratégie d'enseignement. Définition des notions clés

Dans son entreprise de dispenser un enseignement centré sur l'apprenant, l'enseignant s'appuie sur un élément objectif représenté par l'expérience d'apprentissage des langues de son public, et sur un élément subjectif, les représentations de l'apprenant quant à l'apprentissage, à son rôle et au rôle de celui qui le guidera. Connaître l'expérience éducative, identifier les représentations des apprenants sont des démarches indispensables afin de mettre en place des stratégies d'enseignement efficaces et objectives, surtout dans le cas du public adulte. Le schéma qui suit illustre bien la relation entre les trois notions centrales de notre étude : culture éducative, représentations et stratégie, que nous définirons dans le présent chapitre.



1 Selon le proviseur, M. Thomas L. Hawkins, l'école accueille des élèves d'environ 70 nationalités (http://www.asd.edu.qa/page.cfm?p=953, consulté le 31/01/2017). Le programme des langues vivantes est présenté à l'adresse URL : http://www.asd.edu.qa/page.cfm?p=1106 (consulté le 28/08/2017).

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

1.1 Culture éducative et apprentissage des langues-cultures

Situer la question culturelle au cœur d'une recherche autour de l'enseignement des langues étrangères trouve toute sa raison si nous nous rapportons au paradigme qui caractérise la recherche anthropologique actuelle. Selon Alessandro Duranti (2003), la langue est étroitement liée à l'identité du locuteur. Par le biais de l'étude de la langue, le chercheur aboutit à la compréhension d'un phénomène social/culturel (Duranti, 2003 : 332).

Le mot *culture*[1] a ici une acception très large, mais le travail que nous proposons s'articulera surtout autour de la notion de culture éducative. Amener l'apprenant à développer une compétence de communication[2] dans la langue cible ne peut pas se faire sans connaître sa culture éducative et sans faire l'analyse contrastive des cultures sur lesquelles il se reposera tout le long de son apprentissage. En classe, ouvrir la discussion sur la culture éducative permet de réfléchir avec l'apprenant à ce qui lui est familier et à ce qu'il a à développer pour être capable de communiquer efficacement (non seulement en relation avec le contenu, mais surtout avec la manière dont il est nécessaire de le faire).

Nous allons, dans un premier temps, nous rapprocher de la notion de *culture éducative*, élément important dans le choix des stratégies d'enseignement/apprentissage, pour qu'ensuite, nous mettions en exergue la complexité de la relation entre l'apprenant et la nouvelle langue-culture.

1.1.1 La culture éducative

Le Conseil de l'Europe nomme culture éducative les « normes de fonctionnement d'une institution éducative [...] et les représentations que l'on s'en fait »[3]. L'apprenant adulte qui intègre les cours de langue étrangère aura, face à l'apprentissage, une attitude influencée à la fois par ses habitudes d'apprentissage acquises lors de son parcours éducatif institutionnalisé et par celles développées lors des expériences d'apprentissage « non scolaire » (lors des éventuels stages de formation continue, par exemple). Nous avons fait le choix d'utiliser le syntagme « culture éducative » car il fait référence à la fois à l'apprentissage institutionnalisé, imposé par des autorités éducatives, expérimenté pendant la période scolaire, et à l'apprentissage extrascolaire, choisi par les apprenants adultes. Par voie de conséquence, c'est à cette culture éducative *personnelle* que nous nous intéressons. La définition citée ci-dessus nous impose deux axes d'enquête[4] : un premier axe ouvre le débat sur les habitudes culturelles d'apprentissage et le

1 Puren (2010 : 74) opère la distinction entre *culture sociale* – « la culture du pays dont sont issus les apprenants et la/les culture(s) du/des pays étranger(s) dont les apprenants apprennent la langue », et *culture professionnelle* – « l'ensemble des conceptions concernant l'action d'enseigner (culture d'enseignement), l'action d'apprendre (culture d'apprentissage) et la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage (culture didactique) ».

2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais *CECRL*) décrit la *compétence communicative* comme un ensemble de trois composantes : les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques. Les compétences qui, en anthropologie linguistique, sont considérées comme des savoirs culturels, se retrouvent, dans le *CECRL,* parmi les compétences sociolinguistique et pragmatique. Cette classification tripartite nous rappelle la compétence de communication définie par Hymes (1972 : 282) qui dépend à la fois de la connaissance du système (*knowledge*) et des règles d'usage (*ability for use).*

3 Voir à l'adresse : http://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/educational-culture-/-tradition-/-background.

4 Une autre classification est possible à partir du modèle appelé SPEAKING de Hymes. Ce modèle a été employé par les participants au CECA afin de rendre compte des interactions en classe (Carette, Carton & Vlad, 2011 : p. 30-31).

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

deuxième, sur les représentations des apprenants sur le rôle des deux acteurs principaux de l'enseignement, l'enseignant et l'apprenant, et sur l'enseignement/apprentissage du FLE.

1.1.2 L'apprentissage des langues-cultures

Le locuteur d'une langue forge son identité en s'adaptant à l'environnement propre à sa culture[1] d'origine. En apprenant une langue étrangère avec l'objectif de devenir un jour un locuteur averti de cette nouvelle langue-culture, l'utilisateur/apprenant doit se laisser façonner par la culture étrangère, accepter le changement intérieur tout en s'ouvrant vers celle-ci. À chaque moment de l'apprentissage, l'apprenant vit cette rencontre entre sa culture d'origine et celle(s) de la/des langue(s) apprise(s), fait l'expérience des différentes modalités d'appréhension du réel. Louis Porcher (2004 : 51) explique comment l'entrée dans la nouvelle culture se fait de l'extérieur, et de manière artificielle, intellectuellement. L'apprenant la construit « morceau par morceau, en [se] trompant, en découvrant à chaque fois de nouvelles distinctions ». En s'inscrivant dans une démarche actionnelle[2], l'enseignant tente de réduire cette perception d'artificialité en proposant des situations d'apprentissage proches de la réalité et, surtout, en fonction des objectifs d'apprentissage de son public. Souvent, les théoriciens ont fait un rapprochement entre l'acquisition de la langue par les enfants et l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère. Si nous gardons ce parallèle et que nous nous rapportions aux deux assertions exprimées par Ochs & Schieffelin (1984 : 277) – (1)

> « The process of acquiring language is deeply affected by the process of becoming a competent member of a society » ; (2) « The process of becoming a competent member of society is realized to a large extent through language, by acquiring knowledge of its functions, social distribution, and interpretations in and across socially defined situations, i.e., through exchanges of language in particular social situations »,

nous remarquons que les rédacteurs du *CECRL* ont défini l'approche actionnelle dans le même esprit : considérer l'usage/l'apprentissage de la langue « dans des circonstances et un environnement donnés » (*particular social situations*) et les usagers/apprenants comme « des acteurs sociaux » *(competent member of a society*). Or, tous les apprenants n'ont pas fait l'expérience du statut d'« acteur social », de membre d'une société de type démocratique[3] à qui on demande son avis sur n'importe quel thème de débat de société ce qui nous amène à nouveau à la notion d'« écart culturel ».

---

1 En reprenant la définition de Sherzer (2012 : 22), nous employons la notion de *culture* comme « comportement symbolique (*symbolic behavior*) : des perceptions et modèles structurés du monde, des croyances à son égard qui se jouent en termes symboliques ». Voir aussi l'analyse de la notion de « culture » faite par Florence Windmüller (2011 : 19).

2 Le CECRL préconise une perspective d'enseignement/apprentissage de type actionnel « en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (p. 15).

3 Puren (2010 : 80) fait ce rapprochement entre le statut de l'apprenant d'acteur social, préconisé dans le CECRL, et le caractère démocratique de cette finalité : « [à] l'enjeu du vivre ensemble correspond dans le CECRL la compétence plurilingue et pluriculturelle. À l'enjeu de l'agir ensemble y correspond la [perspective actionnelle], où l'on se donne comme finalité de l'enseignement/apprentissage des langues la formation d'un « acteur social ». Or, ce concept d' « acteur social » implique que l'action soit collective. Le régime politique qui a cherché à ce que chaque individu participe réellement à la vie collective – la démocratie – a inventé pour cela les partis politiques, les syndicats et autres associations […]. »

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

1.2 Représentation

Notre intérêt pour le concept de représentation s'inscrit dans un courant actuel dans la didactique des langues où il est de plus en plus fréquent de se pencher sur la notion de représentation comme l'atteste Spaëth (2014 : 2) quand elle affirme que

> « le concept de représentation constitue une entrée significative pour illustrer la dynamique et les enjeux épistémologiques à l'œuvre en DFLES [didactique du FLE et seconde]. Deux points justifient cette attention particulière. Tout d'abord l'importance théorique et méthodologique croissante de ce concept dans les travaux d'étudiants de masters et de doctorat ainsi que dans les discours d'enseignement en circulation. »

Dans le cadre bien circonscrit de l'enseignement des langues en Europe et à partir du constat d'une certaine uniformité dans le choix des langues étrangères et de la difficulté de promouvoir une langue moins enseignée, des études ont été menées afin de mettre en lumière la relation très étroite entre l'image que la langue en question avait au sein d'une communauté donnée et la motivation de l'apprendre (Candelier & HermannBrennecke, 1993). Dans un autre contexte culturel, Boudebia-Baala analyse la dynamique identitaire dans le sud algérien « dans son rapport à l'évolution des sociétés et des représentations relatives aux langues » (p. 1).

Le terme *représentation* est défini dans le *TLFI* comme une « reproduction, restitution des traits fondamentaux de quelque chose ou de quelqu'un ». Nous retenons ici l'élément de subjectivité de celui qui met en circulation une représentation : il *reproduit*, c'est-à-dire il *produit une image* des traits fondamentaux de quelque chose ou quelqu'un. Le CECRL confirme cette dimension subjective de la représentation :

> « [le modèle d'ensemble de la réalisation d'une tâche] se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions données » (p. 19).

Il est indéniable qu'avec la notion de *représentation* nous nous trouvons en terrain interdisciplinaire, à la confluence de la philosophie, de la logique, de la psychologie, de la sociologie et de la linguistique.

De la définition philosophique, nous retenons l'idée que la représentation, définie dans le prisme de l'étymologie du mot, est une seconde présentation et qu'il existe un écart entre le représenté et le représentant. Cet écart est « l'expression de la possibilité même d'une réflexion sur ce qui est représenté : dans cette distance vis-à-vis du représenté se crée la possibilité de le penser » (*GDPhil* : 942). Or, dans la pratique, la réflexion autour des représentations de l'enseignement/apprentissage est souvent absente ou se fait de manière fortuite, jamais provoquée.

1.2.1 Préconstruit culturel

Sur le terrain de la logique naturelle, J.-B. Grize (1998) opère la distinction entre *signification* – « la relation convenue entre un signifiant et un signifié », et « le *sens* d'un signe, qui résulte de son emploi dans une situation donnée et qui réclame une interprétation » (p. 118).

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

Selon sa théorie, le *prélangagier*, se situe sur une position intermédiaire dans la volonté de déterminer « la nature de ce qui est mis en signe », tout en affirmant que l'activité de discours n'est ni photographie de la réalité, ni créatrice absolue de ce qui est dit, tandis que le *langagier*, introduit la notion de *schématisation* (« la production et le résultat d'une activité de sémiose discursive » (p. 121)) et démontre que celle-ci est une création de sens que l'on reconstruit pour soi « en prenant appui sur ses propres représentations » (p. 123). Nous avons emprunté à J.-B. Grize le concept de *« préconstruit culturel »* (p. 119-120) qui nous permet d'affirmer que les représentations culturelles éducatives d'un apprenant ont été façonnées par un vécu singulier, personnel, et, de par certains éléments, elles sont partagées avec une communauté qui, pour la plupart du temps, n'est pas celle des autres apprenants du groupe-classe au Qatar.

1.2.2 Représentation mentale

En psychologie, la représentation est analysée sous deux angles : comme représentation mentale – « entité de nature cognitive reflétant, dans le système cognitif d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système » (*GDPsy* : 753), et comme représentation sociale.

Les représentations mentales sont, pour la psychologie cognitive, « des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement » (*GDPsy* : 753). Autrement dit, elles guident l'individu dans la régulation et la planification de ses conduites et lui offrent des informations sur l'extérieur. Une distinction est faite entre les représentations-types, considérées comme des inscriptions « à long terme de la connaissance que possède l'individu », et les représentations-occurences désignant « les évocations singulières temporaires de cette information » (*GDPsy* : 753). Sur notre terrain de recherche, les représentations-types renvoient aux informations que l'apprenant possède de l'apprentissage (processus, contexte, relations), tandis que les représentations-occurences sont mobilisées lorsqu'il s'agit de se remettre dans un contexte d'apprentissage, et plus particulièrement dans celui de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est intéressant, pour le praticien, de tenir compte du fait qu'un apprenant bi- ou plurilingue n'a pas forcément ces représentations-occurences de l'apprentissage d'une langue étrangère car le statut des langues parlées n'est pas forcément celui de langues étrangères. Par voie de conséquence, il est important de connaître la biographie langagière de l'apprenant afin de savoir si l'enseignant peut faire appel ou non à ce type de représentations.

1.2.3 Représentation sociale

Si dans le cas des représentations mentales, la recherche reste attachée à la psychologie individuelle, les représentations sociales dépassent ce cadre ayant une nature essentiellement commune à un groupe d'individus. Elles sont définies en tant que « façon de voir localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos » (*GDPsy* : 754) d'où transparaît leur caractère d'altérité induit par la nature des rapports sociaux, caractère qui explique les différences interindividuelles (*GDPsy* : 755). Les représentations de la culture éducative que l'enseignant vise à surprendre chez les apprenants, sont à la fois sociales, redevables à l'environnement culturel-éducationnel de ces derniers, et individuelles, car façonnées par l'expérience personnelle et, dans le cas de beaucoup d'apprenants au Qatar, pluriculturelle de ceux-ci.

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

1.2.4 Représentation linguistique

Dans le cadre de la linguistique structurale et de la linguistique énonciative, Laurendeau (1998) étudie le problème de la représentation cognitive du réel et la relation entre *« représentations et verbalisation »* (p. 93-98), marquée par l'appréhension des représentations à travers les formes linguistiques. Dans son opinion, la *« notion [linguistiquement construite] et [le] statut hors assertion de la notion »* (p. 98-105), est un passage obligatoire pour mettre en lumière l'activité langagière que supportent la représentation et la marque. Il est nécessaire de « *construire la référenciation »* (p. 105-109) qui s'intéresse à l'activité symbolique menée dans le but de construire de la référenciation car, affirme P. Laurendeau, « il n'y a pas de sens inhérent aux formes linguistiques » (p. 106) ; enfin, *« référenciation et catégories linguistiques »* (p. 109-111), centrée sur « la relation complexe et hybride entre référenciation et catégories linguistiques, telle qu'elle prend forme dans l'organon labile et flexible des langues » (p. 92). L'étude de P. Laurendeau nous permet de comprendre comment des notions[1] telles que *école*, *enseignant*, *apprenant*, *apprentissage*, *enseignement*, sont trop souvent considérées dans leur caractère sublimé, comme des notions absolues « hors assertion », que nous ne mettons pas en question. Néanmoins, elles désignent des « réalités hybridées monde/langage » (Laurendeau, 1998 : 100), dont la clarification en début du processus d'enseignement/apprentissage devient obligatoire. Pour mieux illustrer ces propos, nous évoquerons la situation d'un apprenant non captif (doué de plus de libertés) qui déclare que pendant les cours, il ne fera que les activités qui, selon lui, correspondent à ses besoins. Il décidera, par exemple, de se cantonner dans l'expression orale. Au premier abord, la déclaration paraît assez brutale, pourtant elle traduit sa représentation des activités à faire. Cette situation conflictuelle entre deux représentations différentes – celle de l'enseignant et celle de l'apprenant –, est facilement évitable si l'enseignant organise des séquences de préapprentissage destinées à mettre les bases du contrat pédagogique.

1.3 Stratégie d'enseignement

En didactique des langues-cultures, la définition privilégiée est celle donnée par le CECRL : « est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (p. 15). Ainsi définies, les stratégies sont classifiées en trois grandes catégories : les stratégies de communication, les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Ce sont ces dernières qui retiendront notre attention, même si elles ne sont pas développées dans le CECRL car, dépourvu de vocation pédagogique prescriptive, cet ouvrage « se contente de conseils » (Robert &Rosen, 2010 : 260).

1 Les notions citées ne représentent pas de simples unités lexicales, mais il faut les comprendre dans le sens donné par Culioli (1986, T.1 : 85-86) à la « notion » qu'il appelle également « représentation structurée ». Selon l'auteur, « [l]orsqu'il s'agit de notion, nous sommes dans un domaine qui nous renvoie, d'un côté à des ramifications ; les notions s'organisent les unes par rapport aux autres : tel animal par rapport à un tel autre animal, et nous créons forcément des relations entre eux (relation de prédation, d'accompagnement, d'identification) […] D'un autre côté, il y a foisonnement, c'est-à-dire que vous avez tout un ensemble de propriétés qui s'organisent les unes par rapport aux autres, qui sont physiques, culturelles, anthropologiques, et qui font qu'en fin de compte un terme ne renvoie pas à *un* sens, mais renvoie à […] un *domaine notionnel*, c'est-à dire à tout un ensemble de virtualités ».

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

Deux perspectives s'ouvrent à l'enseignant dans sa démarche de connaître la culture éducative de son public : le recueil de données à travers un questionnaire portant sur la biographie langagière et l'analyse du discours des apprenants lors de la séance de préapprentissage que nous préconisons. Les deux axes méthodologiques sont soulignées par Spaëth (2014 : 6) qui précise que

> « [c]'est surtout du côté de la prise en charge méthodologique du recueil et de l'analyse des représentations des langues, de leur apprentissage, du bilinguisme, des cultures, etc. que l'on observe l'opération de transposition en didactique des langues, notamment à partir de l'implication des sociolinguistes. Deux axes méthodologiques se mettent en place : les enquêtes/entretiens et l'analyse du discours. »

L'objectif des séances de préapprentissage reste en filigrane celui d'établir un équilibre entre la méthodologie de l'enseignant et les représentations de l'apprenant du processus d'apprentissage dans lequel il s'engage, tâche d'autant plus délicate et difficile si nous tenons compte de la transformation que cette négociation entraîne. L'apprenant et l'enseignant sont au cœur d'un processus qui implique l'ajustement de la vision de chacun sur son rôle et sur le déroulement de l'apprentissage. En essence, l'un et l'autre se trouvent dans ce que Culioli (2000 : 11'14"-11'55") appelle une « démarche constructiviste » où l' « on construit des relations, on construit, par ajustement, une relation entre énonciateurs », tout en tenant compte du fait que chaque énonciateur est « une source subjective, avec une histoire, avec des représentations, sa grammaire subjective, la valeur qu'il attache aux mots, etc. ».

2. Analyse et interprétations des données recueillies auprès des enseignants

Les collègues interviewés, de nationalités différentes, ont une formation en FLE. Des entretiens menés, il se dégage l'importance de la phase de préapprentissage préconisée même si tous reconnaissent ne l'avoir pas mise en place de manière explicite. Les collègues admettent avoir ressenti des tensions mais sans que cela occasionne des activités spécifiques afin d'y remédier.

Nous avons retenu les entretiens qui illustrent le mieux la rencontre des cultures : celui de Christine Verdure (Annexe n° 4), d'Alan Tami (Annexe n° 5), d'Anissa Boukerche (Annexe n° 6), d'Irène Rojanski (Annexe n° 7) et de Jayaraj Gajendran (Annexe n° 8)[1].

Pour Christine Verdure, enseignante de FLE à l'IFQ, les objectifs de la séance introductive sont plutôt de nature à identifier quelques éléments de la personnalité des apprenants, leurs motivations, leur expérience d'apprentissage du français (CV : 28). Nous comprenons que les activités visent la connaissance des éléments objectifs de la culture éducative. Les représentations des apprenants sont considérées comme quelque chose de préétabli. Notre collègue suppose que les apprenants ont une représentation-type de l'enseignant « qui a tout le savoir et qui est d'un côté [...] de la table » (CV : 34), de l'enseignement, conçu comme un système d'apprentissage « où l'écrit est important, les exercices sont importants, et puis la grammaire est importante plus que la communication » (CV : 26) et de l'erreur : « ce n'est pas facile quand on est adulte de faire des erreurs devant des gens qu'on ne connaît pas ou qu'on

1 Les renvois vers les entretiens se feront en utilisant le numéro de l'annexe et le paragraphe où se trouve l'information citée. Par exemple, pour une information présente au paragraphe 32 de l'entretien avec Christine Verdure, nous utiliserons (CV : 32). Par souci d'économie d'espace, la transcription des entretiens se trouve à l'adresse : https://padlet.com/dianamaciu/cultureeducativeentretiens (consultée le 29/11/2018).

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

connaît peut-être d'ailleurs » (CV : 26). La mise en confiance est mentionnée à plusieurs reprises notamment quand il s'agit de convaincre les apprenants de « s'embarquer dans une autre aventure » (CV : 26). Nous comprenons que l' « aventure » signifie ici l'ajustement auquel nous avons fait référence dans le chapitre 1 (voir ci-dessus, *L'apprentissage des langues-cultures*), un ajustement qui implique des changements dans les représentations de l'apprenant sur l'apprentissage, l'enseignant, son attitude dans et devant la classe. L'apprenant doit accepter un enseignant qui n'a pas peur du ridicule, qui fait des dessins « qui font marrer tout le monde » (CV : 34), qui fait des gestes et se met à danser pour n'importe quoi. Il s'agit d'une stratégie de communication qui vise à rassurer les apprenants et à leur transmettre un certain message : « N'ayez pas peur ! Regardez la prof, elle est ridicule. Moi, si je suis ridicule, on sera tous ridicules, tant pis, il n'y a pas mort d'homme » (CV : 34). Mis devant la stratégie d'enseignement de l'enseignant, les apprenants ont en général une attitude d'acceptation. Il est plus rare qu'il y ait des points de blocage qui sont résolus à l'aide du groupe (CV : 52, 54).

Nous pouvons conclure qu'il n'y a pas d'activité explicite menée afin de connaître les représentations des apprenants et que l'enseignant s'appuie sur des représentations-type à la prise en main de la classe.

Irène Rojanski enseigne le FLE à l'American School of Doha, au niveau collège. Elle a obtenu un DAEFLE et a suivi des formations continues variées. Dans son cas, la tension est présente entre sa représentation de l'enseignement et le style d'enseignement dans le système qu'elle rejoint et qui ne lui est pas familier. Au début, elle n'est pas prête d'approuver le côté « je m'émerveille de tout et de rien » et avoue un sentiment d'agacement (IR : 40). Elle reconnaît avoir été sous l'emprise d'une représentation-type de la leçon (IR : 40), construite durant les années où elle-même a été élève, et opère un dédoublement lorsqu'elle reconnaît que « ce qui pouvait [l]'agacer en tant que prof, à un certain moment, c'est ce qui [lui] a plu en tant que mère » (IR : 40). Dans le cas d'Irène Rojanski, l'ajustement se fait progressivement, dans le sens de son adaptation au nouveau système.

L'entretien avec Anissa Boukerche, enseignante de FLE à l'IFQ, met en évidence la tension qui existe entre sa préparation théorique, sa volonté de mettre en pratique l'enseignement reçu pendant les années universitaires et la réaction des ses apprenants. Elle reconnaît que « mettre en application ce qu'[elle a] appris à la fac […] [ne] correspond pas toujours, en fait, aux attentes de [ses] apprenants » (AB : 14) et qu'il existe des différences de cultures d'apprentissage. Les représentations sur le rôle de l'enseignant ne sont pas toujours les mêmes pour elle et pour certains de ses apprenants (AB : 14). Des tensions existent également dans le cas des représentations différentes sur le rôle de l'apprenant qui, selon Anissa Boukerche, doit écrire des exercices ou prendre des notes en classe (AB : 80), avoir un stylo, des feuilles, ouvrir le livre, etc. (AB : 84). Elle fait appel à une représentation sociale pour expliquer l'écart entre ses représentations et celles de ses apprenants en avouant que le « souci […] avec les Qatariens, c'est qu'ils voient pas les choses sur du long terme » (AB : 113). Nous préconisons une attitude plus réservée car même si la majorité de jeunes Qatariens est issue du système gouvernemental où se pratique un enseignement majoritairement vertical, il existe également des apprenants qatariens qui ont été scolarisés dans des écoles privées, caractérisées par un enseignement qui encourage l'autonomie et la prise d'initiative. Anissa Boukerche opère un ajustement de sa manière d'enseigner suite à l'expérience et à l'observation (AB : 88, 92).

Alan Tami, enseignant de FLE à l'IFQ, témoigne d'un changement dans sa manière d'enseigner suite à la prise de conscience des attentes de son public – « les gens veulent sentir qu'ils progressent et, donc, ils veulent pratiquer, et […] ça a modifié un peu ma manière

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

d'enseigner » (AT : 28). L'expérience d'un terrain pluriculturel le détermine à conclure que le groupe-classe est composé d'

> « individus avec des parcours différents, des approches de l'apprentissage différentes, des motivations différentes. [La complexité de la tâche de l'enseignant] c'est qu'il faut être très attentif, très concentré et en même temps […] avoir cette approche individualiste et produire un cours qui doit être adapté au collectif » (A5 : 42).

La première séance de prise en main de la classe a pour objectif de connaître les motivations des apprenants (AT : 38). L'enseignant a la conscience d'un écart entre les visions nouvelles de l'apprentissage qu'il essaie d'embrasser lui-même et la culture éducative de ses apprenants, considérée de type traditionnel (AT : 42). Alan Tami reconnaît n'avoir pas mis en place de séances diagnostiques (AT : 38) et ses affirmations concernant la culture éducative de ses apprenants sont basées sur l'observation et la supposition.

Enseignant de FLE dans deux établissements différents, Jayaraj Gajendran a suivi une formation d'enseignement du FLE, de très courte durée, à l'Alliance française de Chennai. Tandis que sa propre formation en français a été faite selon la méthode grammaire-traduction, la formation reçue à l'Alliance française lui a permis une ouverture vers d'autres approches de l'enseignement. Face à la diversité des publics et des systèmes, il pratique un enseignement flexible, qui s'adapte au terrain et au public. L'usage d'une autre langue et notamment de l'anglais n'est pas possible à l'Institut où il ne doit « utiliser que le français ou des gestes […], un défi » (JG : 144), mais représente une habitude à laquelle les élèves de l'école indienne tiennent. Le changement s'est opéré au niveau de la stratégie d'enseignement. L'introduction du français se fait progressivement pour qu'à un moment donné le cours se fasse uniquement en français (JG : 82).

En synthétisant les données recueillies suite aux entretiens semi-directifs, nous pouvons affirmer que les séances d'identification des représentations des cultures éducatives ne sont pas mises en place de manière formelle. Néanmoins, les enseignants sollicitent souvent des informations sur l'expérience d'apprentissage. Le changement est attendu soit de la part des apprenants, soit c'est l'enseignant qui change, selon le cas, sa représentation de l'enseignant, de l'apprenant ou de l'enseignement par rapport au système institutionnel ou aux attentes du public.

Dans la préparation de la phase de préapprentissage, quelques points saillants s'imposent à l'enseignant qui développera des activités de réflexivité autour : de l'image et du rôle de l'enseignant ; du rôle de l'apprenant, son attitude dans et devant la classe, ses stratégies et ses habitudes d'apprentissage ; du changement ontologique de l'apprenant qui, en rentrant dans une nouvelle culture, découvre un nouveau *soi* ; de la place du français pendant le cours et en dehors du cours ; de l'erreur, etc..

Conclusions

La mosaïque de langues-cultures caractérisant les groupes-classes de FLE au Qatar nous donne la mesure de la complexité de l'environnement culturel où des heurts peuvent se faire ressentir entre les cultures éducatives des acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage. S'impose de cette manière une phase de préapprentissage lors de laquelle s'établit le contrat pédagogique.

La constitution bipolaire de l'étude a rejoint la réflexion terminologique dont le but a été de préciser les notions clés de notre recherche : culture éducative, représentation et stratégie, à

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

l'analyse et à l'interprétation des données recueillies. Quoique bien ancrée dans le contexte pluriculturel de l'enseignement du FLE au Qatar, notre recherche a tenté de dépasser ce cadre particularisant dans le but de revêtir un caractère plus général.

Références bibliographiques :

BOUDEBIA-BAALA, Afaf, « Dynamique identitaire et représentations des langues, quelles corrélations ? Le cas des enseignants du français dans le sud algérien », http://www.revue-signes.info/docannexe.php?id=3314. Consulté le 23/06/2017.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001), Paris, Didier.

CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNECKE, G. 1993, *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Collection CREDIF essais, Paris, Didier (cité par Himeta Mariko, « La notion de représentation en didactique des langues », http://sjdf.org/pdf/E%CC%81tE%CC%81a%CC%82E%CC%81i%CC%80E%CC%81X33-069-086.pdf. Consulté le 23/06/2017).

CARETTE, Emmanuelle, CARTON, Francis & VLAD, Monica (dir.) 2011, *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*, PUG.

CULIOLI, Antoine 1986, « La frontière », *Lignes de partage*, *Cahiers Charles V* n° 8, Université Paris VII, 161-170, repris in T.1 : 83-90, http://www-01.sil.org/linguistics/glossary_fe/defs/TOEFr.asp#Notion. Consulté le 28/08/2017.

DURANTI, Alessandro 2003, « Language as Culture in U.S. Anthropology: Three Paradigms », in *Current Anthropology*, vol. 44, No. 3 (June 2003), pp. 323-347.

Grand dictionnaire de la philosophie, sous la dir. de Michel Blay, Larousse/CNRS éd., Paris, 2003.

Grand dictionnaire de la psychologie ([Nouv. éd.]), sous la dir. de Henriette Bloch, Roland Chemama, Eric Dépret, et al., Larousse, Paris, 1999.

GRIZE, J.-B. 1998, « Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation », *Cahiers de praxématique* [En ligne], n° 31, p. 115-125, https://praxematique.revues.org/1234. Consulté le 31/01/2017.

HYMES, D.H. 1972, « On Communicative Competence », *in* J.B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth : Penguin, p. 269-293 (Part 2), http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf. Consulté le 27/08/2017.

LAURENDEAU, P. 1998, « Théorie des opérations énonciatives et représentations : la référenciation », *Cahiers de praxématique* [En ligne], n° 31, p. 91-114, https://praxematique.revues.org/1232. Consulté le 31/01/2017.

OCHS, Elinor, SCHIEFFELIN, Bambi B. (1984), « Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications », *in* Shweder R. and LeVine R.A. (eds), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, New York, Cambridge University, p. 276-320.

PORCHER, Louis 2004, *Enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation.

PUREN, Christian 2010, *La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage et cultures didactiques*, https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/.

PY, Bernard 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », In: Langages, 38e année, n°154. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. pp. 6-19, http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_943. Consulté le 25/06/2017.

SHERZER, Joel 2012, « Langage et culture : une approche centrée sur le discours », *Langage et société* 2012/1 (n° 139), p. 21-45.

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)

SPAËTH, Valérie 2014, « La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde. Recherches et Applications » - FDLM, 2014, pp.44-56, https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01322998/document. Consulté le 23/06/2017.
VERBUNT, Gilles, « Les obstacles culturels aux apprentissages ou comment faire de l'interculturel appliqué », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n° 140), p. 409-420, http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-409.htm. Consulté le 05/01/2017.
WINDMÜLLER, Florence 2011, *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*, Paris, Belin.

Index des sigles utilisés

DAEFLE	Diplôme d'aptitude à l'enseignement en français langue étrangère.
GDPhil	*Grand dictionnaire de la philosophie*, sous la dir. de Michel Blay, Larousse/CNRS éd., Paris, 2003.
GDPsy	*Grand dictionnaire de la psychologie* ([Nouv. éd.]), sous la dir. de Henriette Bloch, Roland Chemama, Eric Dépret, et al., Larousse, Paris, 1999.
IFQ	Institut français du Qatar.
FLE	Français langue étrangère.
TLFI	*Trésor de la langue française informatisé.*
FDLM	*Le français dans le monde.*

BDD-A29063 © 2018 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:25 UTC)