

Pour une compétence communicative

フランク・ギ・モラー

Introduction

Les enquêtes effectuées, auprès des étudiants de la section française de l'université préfectorale d'Aichi en 2002, ont permis non seulement de mieux cerner les motivations et les difficultés des apprenants mais aussi de mettre en avant le désir de plus s'exprimer oralement dans la langue étudiée. Comment répondre aux attentes et questionnements des étudiants? Les pistes pédagogiques qui vont suivre sont une possibilité parmi plusieurs de développer la compétence communicative de notre public tout en tenant compte de ses spécificités culturelles. La première activité, axée principalement sur les débutants, se présente comme une réponse aux problèmes linguistiques soulevés lors des enquêtes. Quant à la deuxième, proposée en troisième année, s'intègre dans un cursus se réclamant de l'interculturel et permet une réflexion sur le rapport que l'apprenant entretient avec la langue cible mais aussi maternelle.

1. Rappel

On sait, depuis les travaux d'Hymes et de Gumperz, qu'une langue ne peut être isolée de son contexte social et qu'une simple approche linguistique, comme l'envisageait Chomsky, se révèle réductrice en matière de communication. On peut très bien maîtriser la structure d'une langue mais être dans l'incapacité de l'utiliser efficacement dans une situation donnée. Bien qu'il soit indispensable d'apporter aux étudiants une aptitude à comprendre la structure de la langue, il faut surtout prendre en considération, pour reprendre les termes de P.

Charaudeau, “l’organisation socioculturelle dans laquelle le discours prend racine”. Cette approche se démarque également de la conception du processus de communication de R. Jakobson (les six fonctions du langage) car le fait de communiquer ne se limite pas à un mécanisme d’encodage et de décodage d’une information. En effet, le message n’apparaît pas toujours sous une forme limpide et symétrique, mais se construit sur de l’implicite. L’intentionnalité des interlocuteurs dans une interaction est un facteur quasiment inévitable. Chaque interactant va développer des stratégies communicatives et ce pour des situations les plus banales. C’est pour cela que nous opterons pour une approche fonctionnelle de la langue dans laquelle les notions d’actes de paroles et de savoir-faire langagiers ont toute leur place et que nous privilégierons, comme le fait la didactique des langues depuis les années 1970, deux concepts fondamentaux : la centration sur l’apprenant et l’autonomie de ce dernier. Il appartient donc au professeur d’intéresser ses classes, de captiver l’attention des étudiants, de les motiver en leur proposant un matériel pédagogique intéressant à partir duquel ils prendront peu à peu conscience de la situation d’apprentissage dans laquelle ils se trouvent. Il faut être à l’écoute de son groupe, sans relâche, pour savoir quelles sortes d’activités auront toutes les chances de “conquérir” les apprenants donc de réussir. On imagine très bien que cette tâche exige de l’énergie, de la patience et beaucoup de remises en question aussi bien dans l’élaboration de ses cours que dans sa manière de diriger une classe. L’enseignant ne peut s’écarter de cette voie au risque de voir son groupe très rapidement périliter étant donné que celui-ci n’est jamais statique et évolue sans cesse.

2. L’importance de l’affectivité.

On acquiert une langue étrangère avec plus de facilité dans un environnement familial, amical. Il nous appartient de réunir les conditions nécessaires pour que le cadre d’enseignement satisfasse à cette condition. Nous retiendrons l’hypothèse des filtres affectifs, théorie

développée par Dulay et Burt et reprise par S. D Krashen et que Bernard Dufeu, dans son livre “les approches non conventionnelles des langues étrangères”, définit comme “*une sorte de “blocage mental”* qui inhibe le contact avec la langue étrangère et par la même constitue un obstacle à son acquisition”. En effet, une relation trop directe, surtout en début d’apprentissage, peut augmenter, la gêne de l’apprenant (cas des étudiants japonais). Cette anxiété aura pour conséquence une faible réceptivité face à la langue cible et surtout fonctionnera comme un refus de progresser. De plus en plus, la prise en compte de l’affectivité dans la relation enseignant-étudiant est une réalité incontournable et se trouve au coeur même de la notion de motivation. Cette particularité en didactique se remarque même dans les méthodes FLE et fait partie de l’avant-propos de certains manuels récents comme, à titre illustratif, “Forum” (Hachette): “*Communiquer, ce n’est pas seulement parler pour donner des informations ; c’est avant tout “être ensemble” et agir les uns sur les autres ; l’affectivité joue un rôle capital.*”.

Le fait de mettre l’accent sur le travail de groupe permet d’instaurer un climat de confiance, condition indispensable pour faciliter l’interaction. Le but est de créer une ambiance propice à l’apprentissage. Il faut donner envie de faire. Tout travail de groupe ne s’improvise pas et exige même beaucoup de rigueur. L’expérience a montré que, très souvent, lorsque le public est moyennement motivé, les résultats d’une activité en équipes sont décevants, voire catastrophiques. C’est pour cela que, la plupart du temps et sous le contrôle de l’enseignant, les étudiants seront amenés à réfléchir, tout d’abord individuellement, sur une situation ou un problème à résoudre. Ce n’est qu’après cette étape que la mise en commun, que l’interaction pourra débiter. Cette manière de procéder permet d’éviter le laxisme de certains et de centrer l’apprentissage sur l’individu car tous les participants sont de la sorte impliqués dans la (les) tâche(s) proposée(s). Par ailleurs, il convient d’établir, selon le niveau des étudiants, une règle de jeu très simple (pas en pratique !) qui consiste à mettre à profit au maximum la durée du cours (pas seulement de conversation !) en leur demandant de produire,

ou tout au moins d'essayer, leurs actes langagiers non pas en langue maternelle mais en langue cible. L'objectif est de leur faire prendre conscience que leur apprentissage est entre leurs mains et que la classe est une excellente occasion pour qu'ils fassent le point sur leurs lacunes tout en relativisant le poids symbolique qu'ils accordent à l'enseignant.

3. Proposition pédagogique.

3.1 Établissement de tableaux communicatifs.

3.1.1 Principe de base et déroulement

Le travail se conçoit à partir de tableaux que les étudiants doivent compléter en se posant des questions.

La marche à suivre peut se définir comme suit :

- * A l'aide de notes, de documents distribués, le cas échéant du dictionnaire, les apprenants ont pour tâche de comprendre les informations du support sur lequel le travail va se dérouler.
- * La deuxième étape consiste à remplir les cases qui se réfèrent personnellement à l'étudiant "自分のこと" (jibun no koto). De préférence et par souci d'authenticité, on s'attachera particulièrement à l'environnement (matériel et affectif) de l'étudiant.
- * La phase de "questions-réponses" peut débiter. On veillera à ce que les apprenants varient les formes de l'interrogation (simple changement prosodique, utilisation de *est-ce que*, inversion sujet-verbe). À une réponse mal comprise ou pas du tout, on habituera notre public à recourir à des phrases telles que : "tu peux répéter s'il te plaît ?/je ne comprends pas, encore une fois stp/pardon ?/comment ?/hein ?/comment ça s'écrit ?/tu peux épeler ? Qu'est-ce que ça veut dire "....." ? etc ..."
- * Pour s'assurer d'une bonne compréhension et retranscription des informations, les étudiants devront rendre un écrit reprenant toutes les composantes du tableau et le tout, présenté sous formes de phrases complètes. Ce travail est nécessaire car non seulement il permet de reprendre point par point toutes les données mais en plus,

il en facilitera la relecture notamment pour les révisions lors des examens oraux.

3.1.2 Les avantages de cet exercice

Les points forts de cette activité sont multiples et permettent ainsi de traiter, en situation conversationnelle, les points jugés délicats lors des enquêtes. Ce type d'exercice, semi-dirigé, développe les compétences orales et écrites des apprenants mais permet surtout d'effectuer un travail global aussi bien :

* Au niveau des conjugaisons et de l'utilisation des temps.

En effet, les tableaux sont conçus de telle sorte pour que chaque verbe se décline à toutes les personnes.

* Au niveau phonétique.

Les étudiants sont amenés à épeler des mots, à s'essayer sur la prononciation d'un terme nouveau (développement de la compétence orthoépique). De plus, l'enseignant aura le loisir d'apporter une correction personnalisée à chaque individu. Contrairement au natif qui, dès son jeune âge, a appris "naturellement" à s'adapter au paysage sonore qui lui était propre, en développant des stratégies personnelles pour interagir dans son environnement, l'apprenant doit apprendre à écouter et à comprendre dans la langue cible. En effet, chaque langue possède son propre système phonétique et, nous partageons avec Lhote, l'hypothèse qu'une "grande partie des difficultés de compréhension dans une langue étrangère proviennent à changer d'écoute rythmique". En d'autres termes, l'étudiant se voit contraint de reconstruire un système de repérage sonore. Or les domaines sur lesquels nous pouvons aisément agir dans une situation d'apprentissage telle que la conçoit cette activité sont bien le rythme et l'intonation.

* Au niveau grammatical.

Les points grammaticaux étudiés sont revus et surtout pratiqués en contexte, en situation. Ainsi les étudiants sont sollicités à produire du sens et non à s'adonner uniquement à des pratiques répétitives. On ne part pas de la règle à appliquer mais on fera en sorte d'enseigner

implicitement la grammaire.

* Au niveau lexical.

Inéluctablement cela a pour conséquence directe une réutilisation du vocabulaire censé déjà être acquis. De même, comme nous l'avons soulevé précédemment, les étudiants doivent fournir à leur partenaire des réponses ancrées dans leur réalité. Cela a forcément une répercussion au niveau de l'attention des interlocuteurs puisqu'ils se sentent concernés et retiennent par conséquent mieux le lexique.

* Au niveau communicatif.

Le public cible prend un véritable intérêt à cette pratique de classe car cela permet de rompre la monotonie d'une relation verticale professeur/étudiant et crée de la sorte une certaine dynamique. De plus, la relation avec l'enseignant en ressort plus enrichie et favorise donc un meilleur apprentissage.

* Au niveau de la modulabilité des difficultés.

Travailler sous forme de tableaux permet une grande souplesse. Un exercice fait avec des débutants peut très bien être repris avec d'autres apprenants d'un niveau plus élevé.

3.2 Exemple d'activité

3.2.1 Objectifs :

- * Raconter ce que l'on a fait pendant les vacances d'été (pratique du passé composé et de l'imparfait)
- * Réutilisation des formes interrogatives.
- * Réutilisation lexicale : la famille, les lieux de loisirs, les transports ...

3.2.2 Déroulement

Une copie de format B4 est distribuée à chaque personne. La partie commune à tous les étudiants se trouve à gauche. Le tableau à compléter se trouve à droite.

Pour entrer directement dans le vif du sujet, le professeur lit l'exemple (ou le fait lire) en demandant aux étudiants de répéter (travail prosodique). À ce stade, ils doivent se rendre compte que les numéros de 1 à

8 correspondent aux parties du tableau à compléter. Ces derniers sont des réponses à quelques questions classiques qui servent à bien connaître le cadre de la situation à savoir : Quoi ? quand ? combien de temps ? comment ? avec qui ? où (à quel endroit ont-ils séjourné ?) ? Les étudiants doivent aussi être attentifs à la manière de formuler leurs questions. En effet, pour rendre cette partie la plus explicite possible, il est vivement conseillé d'écrire au tableau les consignes suivantes :

Isabelle et Michel の場合 (dans le cas de) : utilisation de la forme plurielle dans l'interrogation.

Qu'est-ce qu' Isabelle et Michel ont fait pendant les vacances ? Ils ...

Nous の場合 (dans le cas de) : utilisation de la forme "vous" dans la question et de "nous" dans la réponse.

Qu'est-ce que vous avez fait pendant les vacances ? Nous ...

相手の場合 (dans la cas de votre partenaire) : utilisation de la forme "Tu" dans la question, quant à la réponse, elle est formulée à la première personne mais retranscrite à la troisième personne dans le tableau.

Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?

Cette activité peut déboucher sur une présentation devant la classe. Chaque membre d'un groupe expose devant tout le monde les vacances de son partenaire et ainsi de suite. De même, il sera demandé à chacun de remettre un compte rendu de leur tableau respectif sous forme d'unités phrastiques complètes.

3.2.3 Retranscription des documents.

Informations communes :

Exemple : Jean

1. A : Au fait, qu'est-ce que Jean a fait pendant les vacances d'été ?
Qu'a-t-il fait pendant les vacances ? Jean a fait quoi pendant les vacances ?

B : Il est allé à Madrid en Espagne.

A : Ah bon ! / Oh c'est bien ça ! etc ...

2. A: Et, quand est-ce qu'il est parti? Quand est-il parti? Il est parti quand?

B: Il est parti le 18 août.

3. A: Combien de temps (est-ce qu') il est resté là-bas? Combien de temps est-il resté en Espagne? Il est resté combien de temps?

B: Il est resté trois semaines en Espagne.

Il y est resté trois semaines. (y = en Espagne)

A: Oh c'est long!

4. A: Comment (est-ce qu') il a voyagé? Comment a-t-il voyagé? Il a voyagé comment?

B: Il a voyagé en train.

5. A: Avec qui (est-ce qu') il a voyagé? Avec qui a-t-il voyagé? Il a voyagé avec qui?

B: Il a voyagé avec des amis.

6. A: Où est-ce qu'il a logé? Où a-t-il logé? Il a logé où?

B: Il a logé à l'hôtel.

7. A: Qu'est-ce qu'il a fait de particulier? Qu'a-t-il fait de particulier? Il a fait quoi de particulier?

B: Il a visité le musée Picasso.

8. A: C'était comment?

B: C'était très bien (super!/génial)/bien/comme ci comme ça (bof!)/ce n'était pas bien/c'était nul

Lors des échanges, on introduira très tôt des expressions telles que *au fait, ah bon, c'est bien, etc ...* qui évitent de rendre la conversation trop mécanique.

Pour une compétence communicative

	Jean	Isabelle Michel	Nous	自分のこと	相手のこと
1	<i>à Madrid, en Espagne</i>		à la montagne		
2	<i>le 18 août</i>	début septembre			
3	<i>trois semaines</i>		un mois et demi		
4	<i>en train</i>	en voiture			
5	<i>avec des amis</i>		avec nos cousins		
6	<i>à l'hôtel</i>	dans un camping			
7	<i>a visité le musée Picasso</i>		avons pris des photos et avons nagé dans une rivière		
8	<i>Très bien</i>		<i>bien</i>		
	Jean	Isabelle Michel	Nous	自分のこと	相手のこと
1	<i>à Madrid, en Espagne</i>	à la campagne			
2	<i>le 18 août</i>		fin juillet		
3	<i>trois semaines</i>	quinze jours			
4	<i>en train</i>		en bus		
5	<i>avec des amis</i>	tous les deux			
6	<i>à l'hôtel</i>		chez nos grands- parents		
7	<i>a visité le musée Picasso</i>	ont fait du VTT et ont beaucoup marché			
8	<i>Très bien</i>	<i>Bof !</i>			

4. Une entrée dans l'interculturel

Apprendre une langue étrangère est aussi une manière d'entrer en relation avec une culture différente, de s'ouvrir à un autre mode de pensée. L'enseignant se doit d'aider les apprenants à découvrir ce monde "inconnu". Comment peut-il s'y prendre ? Nous pensons qu'il est préférable de faire découvrir la culture cible en situation et d'aider notre public à se préparer dans une rencontre avec l'Autre. Il va de soi que cette démarche exige une implication des étudiants, qui pourra être obtenue grâce à des activités pédagogiques motivantes, même si le cadre institutionnel où nous nous trouvons est artificiel puisque cet Autre n'est en fait incarné que par l'enseignant. Toutefois, nous jugeons utile de mettre en place des activités didactiques qui aideront nos élèves à travailler sur l'altérité non pas en cumulant seulement des savoirs relatifs à des contenus culturels mais en sollicitant leur capacité à se construire une compétence (inter)culturelle. En d'autres termes, notre point de départ est l'étudiant : c'est à partir d'une réflexion sur son rapport à l'Autre mais aussi sur sa propre culture (les deux sont indissociables) que l'apprenant abordera la culture étrangère avec plus de recul, plus d'ouverture voire de sérénité. On comprend très bien que le terme interculturel constitue un véritable défi et à ce titre, nous pouvons nous référer à la citation du Conseil de l'Europe pour en mesurer toute l'ampleur : "L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité, si au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent avec les autres et dans la conception du monde. Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de présenter un travail sur les stéréotypes.

4.1 Les stéréotypes

Nous partons du principe, mis en avant par Zarate, qu'il existe une certaine imperméabilité entre cultures différentes. Ce postulat n'est point en contradiction avec le fait de considérer une réflexion sur les stéréotypes comme étant un excellent moyen pour "entrer", non seulement dans une culture différente mais aussi, pour amener les apprenants à réfléchir à la leur. D'un point de vue didactique, il est de droit de nous poser plusieurs questions :

Peut-on contourner, éviter les stéréotypes d'une manière générale ? Comment se forment-ils ? En quoi peuvent-ils être un frein dans un processus d'acquisition d'une langue étrangère ? Est-il possible d'(inter) agir sur les représentations et images que se font les apprenants sur la culture cible ? De quelle manière ?

Toutes ces interrogations nous conduisent tout d'abord à définir le concept, certes complexe, de stéréotype.

4.1.1 Définition

Le terme "stéréotype" fait son apparition pour la première fois au dix-septième siècle dans l'imprimerie et désigne un processus d'impression qui permet de reproduire une page de caractères. C'est en 1922, qu'un journaliste, Walter Lippman, utilisa ce terme pour insister sur l'aspect rigide des images que nous avons tous du monde. En guise de définition, nous pouvons citer L. Bardin : *"Un stéréotype est "l'idée que l'on se fait de ...", l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de ... C'est la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité ... / ... Structure cognitive acquise et non innée (soumise à l'influence du milieu culturel, de l'expérience personnelle, d'instances d'influences privilégiées, comme les communications de masse), le stéréotype plonge cependant ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre"*.

4. 1. 2 Formation des stéréotypes

4. 1. 2. 1 le rôle de la prime enfance.

Les différents courants de la psychologie de l'enfant s'accordent pour admettre qu'une personne, dès la petite enfance, est très active et réceptive au monde des adultes même si elle ne parvient pas encore à s'exprimer intelligiblement avec des mots. Chaque individu évolue donc dans un milieu social qui lui est singulier et auquel il ne peut échapper. On peut dire que toute socialisation débute au sein même de la structure familiale qui est selon Hurtig "le premier lieu des échanges sociaux, le lien entre le nouveau né et le monde extérieur, le noyau structurant des relations à l'ensemble de l'environnement physique et social". Dans sa famille, l'enfant va apprendre les modes de communication propres à son milieu social et subira malgré lui, sans qu'il ne s'en rende compte, tout le "poids des apprentissages familiaux" (Zarate) comme les valeurs, l'idéologie, l'hérédité familiale etc ... La scolarisation accentuera ce processus car la jeune personne découvrira, en plus d'un nouveau cadre régi par de nouvelles règles, l'existence de camarades et devra se positionner vis-à-vis d'eux. Les spécialistes de l'enfance avancent que, dès l'âge de 3/4 ans, l'enfant a déjà tendance à valoriser sa propre appartenance sociale et à se faire des idées, pas forcément d'une manière explicite et consciente, sur un groupe différent du sien.

4. 1. 2. 2 Développement au niveau conceptuel

Le stéréotype fonctionne comme une sorte de "prêt à penser" sémantique et trouve son origine dans le processus de catégorisation. Cela nous aide dans notre lecture du monde grâce à ce processus cognitif nous pouvons filtrer, classer les multiples informations qui nous parviennent. En d'autres termes, nous essayons de comprendre notre environnement de la façon la plus simple et la plus efficace possible. Selon Lippman, "les images dans nos têtes" servent à nous faire une représentation du monde afin de mieux traiter l'information. Autrement dit, l'homme ne peut répondre à toutes les sollicitations de l'extérieur et n'a d'autres possibilités que d'y opposer une vision subjective composée d'idées

toutes faites plus ou moins erronées : “... l’environnement réel est à la fois trop vaste, trop complexe ... Nous (en tant qu’individus) ne sommes pas équipés pour faire face à autant de subtilité et de diversité, à autant de permutations et de combinaisons. Puisque nous devons composer avec un tel environnement, il nous faut donc le réduire en un modèle plus simple avant de pouvoir le gérer.”

4.1.2.3 Développement au niveau identitaire

Comme nous venons de le voir, le stéréotype obéit à un principe d’économie et de catégorisations auquel il convient d’ajouter un autre principe, celui de l’adaptation au monde. Le fait d’opérer des classements dans nos perceptions (“*nous sommes tous des classeurs classés par nos classements*” Bourdieu) permet de nous reconnaître dans tel groupe et nous conforte ainsi dans notre image, dans notre identité. Autrement formulé, le stéréotype nous rassure dans nos croyances et convictions et nous aide à construire une lecture du monde dans laquelle notre cohérence en tant que personne est protégée et préservée. Cette démarche est très subjective car le monde extérieur est interprété d’après nos propres références, nos propres schémas de pensée. Comme le souligne P. Watzlawick, “notre perception du monde est et restera toujours une construction de l’esprit, elle n’a pas d’autre existence démontrable”. Cela revient à dire que chaque individu perçoit le monde d’une manière unique. Percevoir le monde, c’est aussi le dire avec des mots. Ces derniers reflètent notre façon de découper l’environnement qui nous entoure et nous renvoie à la notion d’implicite culturel, véritable “signe d’une expérience muette du monde” dans lequel les membres d’une communauté donnée se reconnaissent.

4.1.2.4 Développement au niveau affectif

Chacun d’entre nous peut se montrer plus ou moins ouvert à un groupe ou bien, dans notre cas, à une culture différente. Cela peut se manifester soit par de l’indifférence, soit par des sentiments emprunts d’hostilité et d’agressivité, soit par des marques de bienveillance.

4.1.3 Pourquoi travailler sur les stéréotypes ?

4.1.3.1 Pour une meilleure prise de conscience.

Toute personne désireuse d'apprendre une langue étrangère a une idée plus ou moins consciente du pays, de la culture et des individus dont elle en étudie la langue. On peut souhaiter apprendre le français, pour des raisons esthétiques (beauté de la langue, impression chic, etc ...) ou fonctionnelles (visiter la France, suivre des cours dans une école, etc ...). Il n'y a pas seulement un seul critère qui nous pousse à étudier une langue étrangère et le fait de réfléchir à ce sujet, de faire d'abord une "auto-analyse", aide à prendre plus conscience de notre engagement dans une culture autre.

4.1.3.2 Pour une meilleure compréhension.

La démarche, ci-dessus exposée, vise à une meilleure compréhension de l'Autre car on s'aperçoit que notre point de vue n'est pas universel et qu'il existe d'autres manières d'appréhender un peuple et sa culture. C'est une marche vers plus de tolérance. Nous avons tous tendance à adopter un comportement ethnocentrique et de faire prévaloir les aspects de notre culture au détriment d'autres manières de percevoir le monde.

4.1.3.3 Pour un meilleur apprentissage ?

Certaines personnes, pas forcément dans le cadre universitaire, ne font que de piètres progrès malgré les nombreuses années d'apprentissage d'une langue. Certains n'hésitent pas à avancer que l'étude des langues n'est pas leur fort et qu'ils sont tout simplement pas doués dans ce domaine. Il est évident que tout le monde n'exploite pas de façon optimale ses capacités et ne possède pas les mêmes atouts. Par ailleurs, il faut prendre en considération la structure psychologique de la personne mais aussi tenir compte de toutes les images véhiculées par ladite personne au sujet de la langue cible. En d'autres termes, on peut trouver la langue française très belle sur un certain plan (image positive), élément clairement exposé par l'apprenant mais si la personne fait

un travail sur elle-même, il peut exister à un niveau moins conscient une ou des images parasites qui fonctionnent comme de véritables obstacles psychologiques. L'impact de cette "idée", le plus souvent sans véritable fondement, aura pour conséquence de freiner, voire de bloquer l'apprentissage. La personne ne comprendra pas pourquoi elle ne progresse pas et aura tendance à se décourager voire même se dévaloriser, alors qu'il suffit de lui donner le matériel nécessaire pour donner forme à des idées négatives. C'est pourquoi un travail sur les stéréotypes, sans être la panacée, peut s'avérer efficace et aider le sujet à cette prise de conscience et fonctionner comme un déclic libérateur. C'est une marche vers plus de confiance et de liberté qui nécessite du temps ...

4.1.4 Proposition pédagogique

4.1.4.1 Objectifs

- * Faire prendre conscience aux apprenants de leurs représentations stéréotypées sur la France et ses habitants. On aurait pu élargir cette approche aux pays francophones mais cela aurait nécessité plus de temps.
- * Amener les étudiants à se décentrer par rapport à leur propre culture en réfléchissant aux images de leurs compatriotes et de leur pays vues de l'étranger.

4.1.4.2 Déroulement et documents distribués.

A partir des documents 1 et 2, un travail d'équipe a été organisé dont la finalité a été un exposé de chaque groupe au tableau.

Document numéro 1 : Travail sur les stéréotypes

La classe va être divisée en quatre groupes. Chaque groupe va établir une liste de points positifs et/ou négatifs sur un point bien défini. D'abord, chaque membre du groupe va réfléchir tout seul et écrire au moins six qualificatifs. Ensuite, toutes les personnes du même groupe vont comparer leurs propositions et se mettre d'accord sur une liste définitive.

Groupe 1 : Quels images et symboles avez-vous de la France ? Justifiez vos réponses.

Groupe 2 : Quelles images avez-vous des Français ? Justifiez vos réponses.

Groupe 3 : Selon vous, savez-vous quelles images les Français (les étrangers) se font du Japon ? Justifiez vos réponses.

Groupe 4 : Selon vous, savez-vous quelles images les Français (les étrangers) se font des Japonais ? Justifiez vos réponses.

Document numéro 2 : Pour vous aider à vous exprimer

Je crois que ce qui caractérise le mieux la France/le Japon, c'est

À mon avis/D'après moi/Pour moi, la France c'est

Je trouve que les Français sont parce que

Je pense que les Japonais sont car

Les Japonais me donnent l'impression d'être parce que

(donner l'impression à quelqu'un)

J'ai l'impression que les Français En effet, quand j'ai voyagé en France

Il me semble que les Japonais

Je croyais que la France/les Français En fait/en réalité, c'est (complètement) différent.

Je crois que les Japonais se font une fausse idée de la France. En effet,

(se faire une idée de quelque chose)

On croit que mais la réalité est différente.

On imagine que mais on se rend compte que

(se rendre compte)

Conclusion

Outre l'apprentissage de savoir-faire langagiers et une aptitude linguistique, une approche communicative ne peut exclure de son champ une compétence socioculturelle. En effet, la rencontre avec une langue

différente, avec une autre conception d'appréhender le monde, repositionne la relation que l'individu entretient avec ses pairs mais surtout avec lui-même. La confrontation à l'altérité dévoile un monde tout autre, certes d'apparence moins sécurisante, mais très enrichissante car non épuisable. Notre démarche, vers moins d'ethnocentrisme, est possible seulement si le couple enseignant/étudiant(s) coopère harmonieusement. C'est pour cela que l'enseignant doit être attentif en permanence aux réactions des apprenants, à leurs besoins et motivations et prendre en considération la notion de l'affectivité dans un processus d'enseignement/acquisition d'une culture étrangère.

Bibliographie

“L'analyse de contenu” Bardin (Paris PUF).

“Les approches non conventionnelles des langues étrangères” Bernard Dufeu (Hachette).

“L'interculturel” Maddalena De Carlo (Clé international).

“Cadre européen commun de référence pour les langues” Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, division des langues vivantes (Didier).

“Enseigner une culture étrangère” Geneviève Zarate (Hachette).

Sitographie

www.psc-cfp.gc.ca/publications/monogra/mono-f.htm :

“Les stéréotypes” Monographie numéro 3 (octobre 1995)

www.bonjour.org.uk/enseignants/stereotypes.htm :

“Représentations de l'autre et stéréotypes dans le cadre d'un apprentissage interculturel” Stéphane Derône (1998).