

Emergence des imaginaires culturels en contexte hétérogène: la vidéo en question(s)

Béatrice Fracchiolla

► **To cite this version:**

Béatrice Fracchiolla. Emergence des imaginaires culturels en contexte hétérogène: la vidéo en question(s). N. Auger, F. Dervin & E. Suomela-Salmi. Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'Harmattan, 2009. hal-01494012

HAL Id: hal-01494012

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01494012>

Submitted on 22 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Emergence des imaginaires culturels en contexte hétérogène : la vidéo en question(s)

Béatrice Fracchiolla, Maîtresse de conférences en sciences du langage, Université de Paris 8.
Dernière version de travail avant publication : disponible également en ligne directement sur le site des Actes (version électronique et papier)

Introduction

Cet article est le résultat d'une expérience didactique menée par l'auteure¹ dans un cours d'expression et communication orale de FLE, en contexte universitaire français (Université de Paris 8, année 2006). Le contexte étudié ainsi que le corpus analysé mettent en scène 28 étudiants étrangers de nationalités, langues et cultures maternelles diverses, inscrits ou non dans des programmes d'échanges interuniversitaires, et faisant l'objet de conventions d'échange (Erasmus, MICEFA², etc.). Cette contribution analyse les différentes étapes d'une co-construction d'imaginaires multiples en contexte complexe et multi hétérogène (international, de cursus – licence à Master 2 – et de niveaux de français des étudiants – de "grands débutants" à "intermédiaires avancés"). Les étudiants qui suivent ce cours n'ont pas au préalable été soumis à un test de langue pour être ensuite aiguillés vers un cours de leur niveau. Ils se sont librement inscrits en fonction de la compétence spécifique qu'ils souhaitent améliorer en français, à savoir, pour le groupe qui nous concerne, l'expression et la communication orale. Deux étudiants viennent pour suivre, ponctuellement, quelques cours de perfectionnement de FLE, mais la plupart sont inscrits dans des filières spécifiques : informatique, arts plastiques, ou encore musicologie, droit international, etc. Aucun de ces étudiants n'a le français comme spécialité. Cette hétérogénéité génère un contexte d'interculturalité à double titre : le premier, lié à la diversité de l'origine même des étudiants (Japon, Corée, Algérie, Iran, Finlande, Danemark...)³ ; l'autre, lié à la diversité des intérêts individuels et cursus suivis – et de leur niveau d'inscription dans ces différents cursus. L'objectif déclaré du cours est de leur permettre de perfectionner leur communication orale globale (expression et réception) en contexte quotidien et universitaire ; de gagner en clarté énonciative, aussi bien en ce qui concerne la prononciation, l'élocution, le lexique, que la correction grammaticale – ou plus simplement, améliorer sa communication avec autrui. Suivant ce dessein, les critères de travail et d'évaluation⁴ ont été définis avec la précision requise par le contexte universitaire lui-même : exposé oral limité en temps de parole (2 à 8mn), aisance, correction de la prononciation travaillée au préalable, alors que les sujets étaient laissés libres, sans aucune contrainte universitaire.

¹ La langue maternelle de l'auteure est le français.

² Mission interuniversitaire de coordination des échanges franco-américains entre Universités françaises et américaines.

³ Voir le tableau récapitulatif en annexe.

⁴ Description des consignes : en fonction de leur niveau estimé, les étudiants disposaient de 4 à 6 séquences de 3h pour mettre en place leur prestation filmée. Les « meilleurs enregistreraient les premiers. Au cours des deux premières séquences, les 4 étudiants de chaque groupe ont appris à se connaître et le professeur, passé de « modèle de référence » à « chef d'orchestre »/tuteur, a vérifié que toutes les consignes (détaillées par écrit, de manière très détaillée), étaient clairement comprises de tous. Au cours de la deuxième séquence, les étudiants devaient expliquer leur projet aux autres personnes du groupe et commencer à définir entre eux un scénario de passage. Certains ont utilisé le format « présentation à plusieurs » donné comme possible (extrait de pièce de théâtre avec deux personnages ; petit scénario à trois autour de textes mettant en scène la variation des conceptions culinaires d'un pays à l'autre, autour de la simple variation, parfois, du nom qui les désigne). Ainsi, par exemple, autour de « sandwich » - conception anglaise, française (baguette) et allemande « *die Stuhle* » ; cela, avec une utilisation particulièrement intéressante des stéréotypes culturels autour des noms de gâteaux allemands « das Baiser » signifiant la meringue, et 'une tête de nègre' se rapportant à une meringue recouverte de chocolat, elles imaginent un allemand arrivant dans une boulangerie française et demandant « un baiser », à la stupeur de la boulangère. Leur exposé se terminant en l'occurrence sur un baiser (français) donné par une étudiante allemande à un étudiant ghanéen.

1. Co-construire les imaginaires de niveaux

Cependant, bien que le critère "niveau de langue" soit censé se trouver sinon annihilé, du moins neutralisé en raison de l'absence de test de niveau spécifique, la notion de niveau, elle, existe nécessairement dans les représentations projectives que l'étudiant a de lui-même, par rapport au niveau de langue qu'elle/il imagine être le sien, et qui dépend avant tout de l'image et de l'estime plus ou moins positive que chaque étudiant a de lui-même. C'est dans cette mesure que nous parlerons du niveau fantasmé des étudiants. À ce dernier se superpose le niveau fantasmé que l'enseignant (ici, moi-même) construit et définit lui aussi au fur et à mesure comme étant celui de chaque étudiant, et qui est donc estimé ici, par rapport à l'intitulé même du cours, en fonction de la participation orale/communicative de l'étudiant, de sa capacité à comprendre et à répondre. Le niveau réel des étudiants relève ainsi d'une superposition de ces deux niveaux – initialement fantasmés – mais qui doivent aboutir *in fine* cependant à une évaluation. Il y a donc une contrainte par rapport à l'évaluation, qui est que celle-ci doit porter sur un progrès, et plus encore sur un effort. En l'occurrence, l'évaluation a pu être partiellement redirigée, et avec justesse, sur les modalités mêmes de réalisation de l'exercice (versant « *compréhension* »)⁵, et non porter uniquement sur des critères relatifs à la qualité de l'expression orale⁶. Autrement dit, la bonne compréhension des diverses consignes était vérifiable de manière objective dans leur respect ou non. Ceci a permis de compenser le fait que l'échelle d'évaluation, sur le versant « production » n'était plus celle attendue de la langue, mais celle de l'estime de soi et de l'estime de l'autre : untel/unetelle ne parle pas, car trop timide ; ou bien untel/unetelle ne parle pas, parce qu'il/elle ne comprend pas/ou pense ne pas comprendre ; ou parce qu'il/elle ne sait pas comment dire/ou pense ne pas savoir comment dire. En d'autres termes, le socle de la communication en situation de cours devient *volens nolens* celui non pas de l'amélioration d'un niveau de langue, mais celui de l'amélioration d'une compétence sociale et culturelle (fantasmée) à aller au-delà des représentations de chacun (identité/altérité). De linguistique, l'enjeu se trouve *de facto* déplacé vers le psychologique. Aussi, c'est dans l'hétérogénéité de niveaux autant que dans la complexité contextuelle de la situation interculturelle que se problématise ici la co-construction des imaginaires entre les étudiants, et entre étudiants et professeur, allant parfois très loin dans la mise en abyme comme nous le montrerons dans l'analyse de corpus proposée en dernière partie.

2. L'adaptation : phase préalable à la co-construction des imaginaires ?

Mettre en place une didactique différenciée et individualisée, en autonomie partielle permettrait de remédier à cette hétérogénéité nivelée avec un groupe de 28 étudiants ; par exemple en s'appuyant sur un travail en laboratoire de langue, cadre où le professeur peut suivre, observer et faire travailler chaque étudiant de façon individuelle. En l'absence d'une telle possibilité, la tentation est de reproduire cette pratique didactique en classe. Mais la

⁵ Le scénario consistait pour chacun à se présenter et à présenter la personne suivante. Les membres du service audio-visuel avec lequel nous avons travaillé en étroite collaboration pour ce travail nous ont aidé à définir la procédure de passage, de travail, et donc les consignes afférentes, en fonction de leur expérience et des contraintes imposées par le cadre technique. Je tiens à remercier ici tout particulièrement Christian Lemeunier, Pascal Virnou, et Dominique Belin, du département Sciences de l'éducation de l'Université de Paris 8, service audiovisuel, sans qui ce travail n'aurait pu se faire. Les étudiants devaient savoir à l'avance exactement ce qu'ils allaient dire et comment ils allaient le dire.

⁶ C'est-à-dire relativement au direct, *i.e.* sans montage possible, sur l'ensemble d'une séquence de quatre étudiants présents simultanément sur le plateau, la caméra passant de l'un à l'autre, ou bien eux se déplaçant pour venir devant la caméra – et non porter uniquement sur des critères relatifs à la qualité de l'expression orale. Sachant qu'un travail préparatoire a été réalisé à chaque fois en amont par l'équipe de tournage et chaque groupe d'étudiants en fonction de leur mise en place, des tours de paroles, décors et accessoires prévus, voire photos à montrer ou chansons à faire écouter.

situation créée dans les premiers cours, où les étudiants sont encore mobiles⁷, est intenable sur le long terme. L'absence de stabilité du groupe est défavorable à la participation active par rapport à des travaux co-construits ou projetés. Conséquence de cela, le professeur que je suis se trouve en situation de parler beaucoup, et de plus en plus. Les expédients envisagés auparavant sont des tâtonnements expérimentaux : ils permettent pourtant une mise en condition. Il s'agit avant tout de favoriser la création d'une dynamique de groupe, qui puisse devenir opérationnelle dès la constitution définitive du groupe "classe". Aussi, il est somme toute normal que les premières séquences soient frustrantes pour la mise en place d'une activité à proprement parler communicative : 1) afin d'être comprise par tous, y compris par les étudiants de faible niveau de français, chaque question posée est expliquée, reprise ; 2) les questions spontanées viennent souvent des mêmes étudiants, alors que certains n'interviennent jamais ; 3) les tours de table, où chacun est obligé de s'exprimer un minimum sur quelque chose, prennent également beaucoup de temps et demandent beaucoup d'énergie à l'enseignant, pour peu de résultats : une fois leur tour de parole passé, la tension et l'attention des étudiants se relâchent progressivement et ils se montrent de plus en plus distraits car non sollicités. 4) Parallèlement, le professeur fait répéter des mots, des groupes de mots, des expressions, des phrases entières au groupe ou aux différents individus du groupe, insiste sur l'articulation, les caractéristiques phonétiques et phonologiques de la langue. Mais, alors que le professeur passe du temps avec un(e) étudiant(e) pour lui faire travailler son oreille et sa prononciation, les autres étudiants restent passifs, s'ennuient, inévitablement et se démobilisent. 5) Une autre étape de travail formel, sur un modèle très scolaire, est alors proposée, avec des exercices de répétition communs. Mais alors, chaque voix se perd dans l'ensemble, et il devient impossible de se rendre compte de ce que chacun *dit* effectivement. Travailler la communication orale dans ce contexte s'avère extrêmement difficile, tout autant que maintenir de façon constante l'attention des étudiants. Cependant, progressivement, les séquences deviennent fructueuses car créatrices d'interactivité spontanée. La projection d'un extrait vidéo avec la pratique de l'arrêt sur images et la consigne d'imaginer ce qui se passe après, ou bien le dialogue entre les personnages, permet par exemple de travailler de façon intéressante et distinctive sur les imaginaires (culturels) de chacun et la diversité des interprétations autour de situations types universelles (par exemple, la femme, le mari, l'amant, la maîtresse) ; ce qui est une manière parallèle d'aborder les universels singuliers (Porcher & Abdallah-Preteceille, 1998 : 29). En même temps, on ouvre sur le champ des possibles, qui conduit précisément dans ce type de contexte hétérogène, à ce que chacun se sente libre d'exprimer la suite qu'il/elle est susceptible d'imaginer, suite où la réalité importe peu. Pourtant, un travail systématique de ce type sur des séquences de trois heures finirait lui aussi par devenir lassant par son caractère répétitif – et ce, en partie en raison de l'hétérogénéité des niveaux de langues (pour l'expression comme pour la compréhension).

Par ailleurs, travailler sur la prononciation avec pour objectif non pas une hypercorrection articulatoire (qui ne rimerait d'ailleurs à rien à l'aune de la diversité des accents et des prononciations régionales constatées du français), mais une simple capacité à se faire comprendre, pose le problème de l'écoute/entente de soi – ce que le récepteur entend est toujours différent de ce que l'émetteur entend de son propre message (de même que l'on a souvent des difficultés à se reconnaître lorsque l'on entend sa propre voix enregistrée). Là encore, on retrouve la projection d'une représentation fantasmée de l'image de soi : on pense bien prononcer, on pense bien dire, on pense bien entendre et, parallèlement, on pense

⁷ La politique didactique du département de FLE consiste à encourager les étudiants à ne suivre que des cours qui les intéressent vraiment, les incitant ainsi à « faire leur marché » pendant les premières semaines. Ce choix pédagogique rend nécessairement plus longue la période d'adaptation et de création concrète du groupe « classe ».

s'exprimer clairement, on pense être compréhensible. L'imaginaire est là pour permettre à chacun de compenser en réalité le fait d'être esclave de son propre appareil articulatoire et auditif ou, plus largement, le fait de maîtriser de façon incomplète les codes d'autrui. Ainsi, par exemple, l'accent/l'articulation d'Antoine peut être particulièrement difficile à décrypter pour Paul, mais pas pour Jacques. Cela dépend d'un certain nombre de compétences développées ou non par les uns et les autres en termes de capacités d'écoute, de spectre auditif – capacité développée ou non à percevoir certains niveaux d'ondes sonores – mais qui n'ont dans tous les cas rien à voir avec le niveau linguistique des personnes à proprement parler (Tomatis, 1991). Bref, il ne s'agit pas de faire un cours d'orthophonie dans une perspective de rééducation. Or, dans une relation duelle instaurée entre le professeur et ses 28 étudiants, le schéma communicatif finit par se figer, parce que l'on se retrouve presque exclusivement dans du projectif et de la construction de représentations imaginées, lesquelles finissent, à un certain moment, par se figer. Ce stade se trouve généralement atteint à partir du moment où l'on commence à pouvoir dire « untel /untelle est comme ceci », « untel /unetelle est comme cela ». Au bout de trois ou quatre séquences, les étudiants se « fixent » dans le cours. L'assiduité permet une meilleure communication, à la fois entre eux et avec le professeur, car chacun sait enfin « qui » fait partie de ce cours à titre définitif. C'est à partir de là que peut se construire un nouveau projet de travail, commun, qui motive les étudiants et les obligent à communiquer et à se corriger également entre eux.

3. Pour une didactique du changement ?

Quoique datés, les travaux des chercheurs de l'école de Palo Alto, et de Watzlawick en particulier (Watzlawick et al., 1975 et 1980), sont toujours intéressants au moins en cela qu'ils permettent d'envisager des solutions pour sortir – assez – rapidement d'une situation en cours de figement, et en phase de devenir problématique. A savoir, une situation où les représentations que les interlocuteurs impliqués se font les uns des autres tendent à se figer, au point qu'un schéma type de communication dont il devient de plus en plus difficile de changer et de sortir au fur et à mesure que les représentations se figent, est en train de se mettre en place de l'une et l'autre part. Le risque du figement est d'atteindre, à terme, un point de non-retour, de devenir un carcan isolant, ici pour le professeur comme pour les étudiants. Ce danger est apparu très nettement dans la situation ci-dessus décrite au bout de quatre à cinq séances. La solution préconisée par Watzlawick et al. (1975) est que, à défaut de changer directement le mode de communication des personnes tel qu'il a fini par se figer dans une situation donnée, on peut provoquer un changement de situation de communication, qui entraîne *de facto* un changement de mode de communication entre les personnes. Le changement est donc une forme de remède à court terme.

Cependant, une fois que l'on a commencé sur une lancée, il est difficile pour tous de penser à ce que devraient être les termes de ce changement pour sortir de son propre schéma représentationnel. Un effet de surprise et de nouveauté dynamisant résulte du changement lui-même. Nous sommes généralement contraints par nos comportements et modes de fonctionnement appris, et il est difficile, adulte, de sortir du carcan à partir duquel nous avons été formés. Watzlawick illustre cette caractéristique humaine à l'aide du casse-tête logique, où la consigne est de parvenir à relier neuf points d'un seul trait de crayon (c'est-à-dire sans lever la main), et sans repasser jamais par le même point (Watzlawick et al., 1975 : 46). Ce casse-tête constitue un exemple concret du fait que savoir s'extraire de ses propres représentations requiert une certaine dose de créativité et d'imagination, en dehors de tous les schémas connus, et qui n'ont de plus rien à voir avec la logique habituelle. Il semble ainsi approprié de

chercher à transformer une dynamique interactionnelle sclérosée par un présupposé culturel dominant, et partagé par plusieurs étudiants (en particulier asiatiques selon lequel, face à des étudiants étrangers, le professeur est nécessairement, en cours de FLE, un modèle/référent central de correction et de ressource pour la prononciation et communication orale, laquelle doit se construire sur une base imitative⁸). D'un autre côté, ce modèle sera totalement invalidé par la formation d'un étudiant américain, habitué à prendre constamment la parole et à donner son avis en cours. Il s'agit donc ici de parvenir à extraire chacun de ses représentations propres. L'invitation à la co-construction d'un imaginaire commun (celui du cours, et du projet de cours par rapport aux objectifs fixés), à partir d'imaginaires multiples doit nécessairement passer, il me semble, par un appel très fort et très concret à la créativité et à l'expression personnelle et non contrainte de chacun. C'est dans la diversité de l'expression personnelle, individuelle, développée et exprimée au cours d'une création finale qui devient collective que peut se réaliser cette co-construction hors schémas.

4. L'utilisation de la vidéo comme pratique du changement

Pour toutes ces raisons, il nous a fallu renoncer ici et aux exercices figés et à une évaluation en situation duelle professeur/étudiants, car celle-ci ne pourrait être objective au sens usuel du terme – par exemple en utilisant des grilles critériées de niveaux. C'est la compétence de communication en français qui sera d'abord jugée. Les critères à respecter au cours de l'exercice sont formels, dans le but de créer un objet lui-même relativement formel – le produit enregistré. L'appréciation de ces critères formels génère cependant trois niveaux d'échanges informels : un premier avec le professeur qui a défini les critères ; un second avec les camarades constituant le groupe de travail ; et un dernier avec les enseignants/techniciens sur le plateau d'enregistrement. Afin d'objectiver une évaluation portant sur une compétence de communication, on fait travailler les étudiants ensemble, par petits groupes, sur un projet construit et développé dans le temps (sur six séquences), comme projet à la fois individuel et de groupe. Cela implique une élaboration personnelle en même temps qu'un éclaircissement pour autrui avec une visée communicative. Pour rendre le cadre officiel et le projet d'évaluation relativement objectifs, ce double travail a fait l'objet de toute une série de consignes, consignes qui, sans être un scénario à proprement parler, constituent néanmoins un cadre d'exigences par rapport à des tâches à accomplir et une forme de « plan d'action »⁹. Le niveau de compétences communicatives de chaque étudiant est ainsi mesuré à travers le degré de compréhension et d'accomplissement des consignes énoncées. L'aboutissement objectif de ce processus actionnel (constituant l'évaluation) résulte en une prestation orale individuelle *et* collective, filmée en direct. Le « film » permet d'éviter l'exposé fugitif en interaction duelle (où l'étudiant parle seul devant le professeur et/ou devant la classe), et de réduire la part du décalage entre les imaginaires de niveaux fantasmés étudiants/professeurs qui joue nécessairement dans ce type de situation, et donc, d'un possible sentiment d'injustice dans la notation¹⁰. Le format de l'exposé associé au support vidéo prennent ici la forme d'une mise à

⁸ Une étudiante coréenne m'a ainsi expliqué qu'en Corée, un bon professeur de langue était un professeur qui parlait et faisait répéter à ses étudiants des séquences linguistiques, sans aucune mise en place de séquences communicatives. Ayant été formée sur ce modèle, il était très difficile pour elle de sortir de sa réserve apprise et modélisée pour prendre la parole en public, et s'exprimer personnellement. Ce qui était sans doute l'une des raisons pour elle de vouloir suivre ce cours en particulier.

⁹ Voir ici par exemple le texte de la conférence donnée lors de l'assemblée générale de l'APLV (association des professeurs de langues vivantes), le 9 décembre 2006 à Marseille, par Philippe Delahaye sur *Perspective actionnelle et évaluation : le Diplôme de compétence en Langue*, disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=577

¹⁰ Comme nous l'avons vu précédemment, la prestation orale simple demeure en effet fugitive et se fige en même temps en une note qu'il est difficile de justifier en dehors d'une estimation posée soit comme 'absolue' soit comme 'aléatoire', en vertu du fait qu'il y a une forte différence entre ce que l'étudiant *pense* dire, faire, etc., et ce qui est perçu par le professeur et les

distance objective, pour le professeur qui doit évaluer, comme pour l'étudiant qui est évalué : celui-ci ayant la possibilité – sans en avoir l'obligation – d'utiliser cette séquence filmée de lui/elle-même pour pratiquer une forme d'autoscopie. La projection « en réel » et en « nature » de sa propre image et de sa propre façon de communiquer à l'écran est pour chacun beaucoup plus parlante que n'importe quel exercice de répétition.

Les critères retenus sont les suivants : A/ la définition de groupes de travail de quatre, et exceptionnellement de trois ou cinq étudiants, afin que la communication entre eux demeure gérable en termes de temps et d'éventuelles rencontres extra curriculaires ; le regroupement des étudiants est décidé en fonction d'une part, B/ de la mixité des nationalités, afin d'éviter les regroupements de types culturels ou communautaires qui conduiraient les étudiants à se regrouper par nationalité, langue maternelle ou selon des affinités prédéfinies ; d'autre part, C/ en fonction des niveaux des étudiants tels que le professeur les avait perçus au cours des premiers cours.

5. Transformations de la communication et créations d'univers imaginaires co-construits.

Humainement, le travail en groupe restreint s'est révélé propice à créer du lien social entre étudiants, et entre étudiants et professeur – en particulier pour les étudiants qui souffraient initialement d'isolement – ainsi que de la solidarité et de l'entraide intergroupale (résultat social et visualisable, quoique non quantifiable, en termes de développement de la compétence communicative en français). La méthodologie didactique, qui consiste pour l'enseignante à se positionner en retrait, comme tutrice/ « chef d'orchestre », et non comme référent, a été bénéfique au développement d'une autonomie linguistique et au perfectionnement d'une communication personnelle de chaque étudiant, *versus* formelle¹¹ chez les étudiants (Bertin & Fracchiolla, 1999). Même si l'enseignante est régulièrement sollicitée comme modèle de référence, en particulier pour la prononciation : par exemple pour dire leur texte et l'enregistrer, à cette occasion, elle ne s'impose plus comme référent, contrairement aux premières séquences, mais exécute la requête sans la juger sur un mode qui soit négatif ou positif. Si l'étudiant(e) le demande, c'est que lui/elle estime que cela lui est utile et accorde une fonction rassurante au fait de pouvoir se caler sur un modèle. Si cela lui permet d'avoir plus de confiance en lui/elle, un gain (dimension psychologique) en découle nécessairement. Par ailleurs, il serait indélicat de refuser d'être vocalement enregistré, alors qu'on demande aux étudiants d'accepter d'être filmés.

Les étudiants filmés peuvent se voir (eux-mêmes, et les uns les autres). Le fait d'avoir un public à leur prestation supprime l'idée d'une évaluation simple auto-justifiée, et donne une place centrale à la dimension projective. Les interactions montrent un très fort investissement personnel de chacun, le respect du travail personnel réalisé (le sien et celui des autres), ainsi que le respect des personnalités de chacun : certains ont appris un texte par cœur, d'autres ont assidûment préparé un texte rédigé, lu aussi parfaitement que possible le jour de l'enregistrement. D'un point de vue formel, le modèle proposé renvoyait uniquement à des compétences nécessaires au bon déroulement de l'enregistrement et du direct. Les seules

autres étudiants. Nous retombons sinon dans l'imaginaire fantasmé du niveau. Dans cette mesure, ce que le professeur posera lui, comme 'absolu' peut être jugé totalement 'aléatoire' par l'étudiant, puisque leurs évaluations respectives ne se fondent sur rien d'autres que sur leurs ressentis respectifs.

¹¹ La question de l'autonomie n'a pas été abordée en tant que telle avec les étudiants. Elle a été seulement suggérée à travers différents biais, dont la nécessité de pouvoir être compris et de communiquer à la fois avec ses pairs, avec le professeur, et avec les enseignants de l'audiovisuel avec lesquels ils devaient gérer les séquences d'enregistrement en relation directe – le professeur faisant pendant ce temps cours avec ceux qui continuaient à préparer leur passage. Ils se sont trouvés d'une certaine façon, confrontés à la nécessité d'être linguistiquement autonomes, sans être seuls pour autant, par rapport à une situation dans laquelle eux-mêmes étaient énonciateurs et récepteurs constamment actifs.

compétences de présentation académique exigées étaient : 1) de parler français, et uniquement français ; 2) d'avoir travaillé et préparé son texte au mieux, afin qu'il contienne le moins d'erreurs possibles et soit le plus clair et compréhensible pour tous. Enfin, 3) que la communication se fasse avec la conscience de la caméra, et une communication tournée au maximum vers autrui¹². La concentration, non plus que le stress de chacun, étaient tout à fait remarquables le jour de l'enregistrement. Certains avaient fait un véritable effort vestimentaire, de maquillage inhabituel pour les jeunes filles (mascara, fond de teint), de coiffure : utilisation inhabituelle de gel pour les garçons. Quant au stress, il était palpable avant l'enregistrement, mais également après : les traits se détendaient, et certains étudiants semblaient totalement épuisés après leurs prestations ; une étudiante allemande ayant malheureusement fait les frais d'un problème technique, a également été enregistrée lâchant un juron de stress alors qu'elle recommençait sa prestation...

Le public des étudiants ayant participé à cette expérience est aguerri à la communication visuelle, au moins en tant que consommateur, et parfois en tant que créateur pour ceux qui sont en Master cinéma, danse ou théâtre. Cependant, on suppose que les codes de communication médiatique différant d'un pays à l'autre, leurs manières de se présenter à l'image soient pour chacun représentatifs de leur propre culture médiatique, à la fois française et nationale d'origine. Sans généraliser, il est apparu de façon évidente au cours de cette expérience que les étudiants asiatiques (taïwanais, japonais, chinois, coréens) avaient plus de difficultés devant la caméra que les étudiants colombiens, allemands ou finlandais). Le fait de projeter par anticipation une image de soi qui, quoique ayant un caractère public restreint au contexte de l'Université, est cependant destinée à être figée sur support dans le temps et dans l'espace donne une dimension officielle à l'exercice ; beaucoup plus en réalité que l'évaluation notée qui en découlera. Bien que pressenti, cet aspect n'avait cependant pas été sciemment calculé dès le départ. C'est pourquoi, nous le comptons plutôt au nombre des conséquences. L'objectif était de mettre tout le monde à l'aise, pour parvenir à une prestation qui soit bonne et la plus naturelle possible. Or, si l'on consulte la littérature, on s'aperçoit que, sans aucun doute, le rapport à l'image de soi et à l'image projetée, filmée, est lui aussi culturel, tout autant que le sont nos rapports à l'espace et au temps (Hall, 1984)¹³. Et le figement de l'image de soi est lié irréversiblement à la double dimension de l'espace et du temps¹⁴.

6. L'imaginaire recréé – analyse de corpus

¹² À ce titre, un binôme d'étudiants s'est vu sanctionné pour avoir mal préparé son texte (lu), et communiqué en anglais pendant l'enregistrement.

¹³ L'idée développée par Hall est que notre perception de l'espace et du temps est culturelle : elle varie en fonction des cultures. Cette perception interfère souvent avec l'image que l'on veut ou que l'on pense donner de soi dans un certain contexte dans la mesure où tout contexte est, par définition, lié à l'espace et au temps. Voir par exemple la distinction entre temps « monochrome » et « polychrone » (1984 : 22-28).

¹⁴ Du point de vue énonciatif d'abord, le présent énonciatif dans lequel se situe normalement un exposé s'inscrit comme un processus en déroulement, qui appartient au passé et revêt un aspect accompli définitif dès lors qu'il est terminé – et noté. Le fait que cet exposé soit fixé sur un film change cela, puisque l'exposé devient réactualisable à l'infini – il suffit de repasser, de reVISIONNER le film, en même temps que l'image animée qu'il présente n'est plus inscrite dans le devenir du présent énonciatif, mais figée de manière irréversible dans un temps T et un espace E définitifs. C'est ce processus même de figement qui constitue le film en objet de mémoire et de souvenir. Un ou une étudiante reVISIONNANT le DVD de sa prestation dix ans plus tard déclenchera nécessairement deux processus de mémoires parallèles, l'un lié au temps – l'image de soi au passé, telle qu'elle n'existe plus ; l'autre lié à l'espace – universitaire, académique, et aussi à un séjour en France, à l'Université, aux études, etc. Plus largement, le temps humain est lié à l'espace qui change, se transforme et au temps qui passe, et c'est à ces deux phénomènes que renvoient le fait de pouvoir reVISIONNER un film « de soi » d'un temps antérieur, dans un espace autre ; cela, un peu comme le fait la "madeleine" de Proust, mais de manière beaucoup moins créative et même totalement tyrannique, puisque l'image, le souvenir, est imposé.

Nous proposons ci-après l'illustration de notre propos à travers l'analyse plus fine de trois des exposés réalisés. Ces exposés ont été choisis en raison de leur richesse et caractère tout à fait personnels. Ils illustrent, par leurs contenus, les différents points révélateurs de l'expérience que d'autres exposés illustrent également, mais plus sur le versant de l'expressivité – laquelle serait beaucoup plus complexe à transcrire ici. Comme nous allons le voir, les exposés constituent, chacun à sa manière, de véritables invitations à la décentration. « *En situation de pluralité linguistique et culturelle (...), on a moins affaire aux cultures, aux entités culturelles globales et stables qu'à des fragments culturels ainsi qu'à des manipulations des images et des représentations réciproques des cultures. (...) C'est en ce sens qu'il conviendrait de créer un terme susceptible de rendre compte de ces mutations : culturalité, et non pas de culture (...). La culturalité renvoie au fait que la culture est mouvante, fuyante, « tigrée », alvéolaire » (A.-Pretceille, 1996). C'est cette « culturalité » ici décrite, propice au développement et à la mise en abyme des imaginaires lorsqu'ils se trouvent co-construits, que nous avons voulu dépister à travers l'analyse plus fine de trois exposés enregistrés d'étudiants. Deux tendances majeures se dégagent des choix thématiques opérés par les étudiants pour leurs exposés : 1/ l'une consiste à présenter leur pays, les us et coutumes de ce pays, et à faire alors appel à l'imaginaire des récepteurs, soit pour imaginer un pays qu'ils ne connaissent pas et dont on leur parle, soit pour corriger les représentations afférentes à un pays que les auditeurs-récepteurs se seraient déjà constituées ; 2/ soit, encore, pour en expliquer certains aspects « en commun » ou comparés avec la France. Les exposés que nous présentons ici illustrent tous et de façon complémentaire ces deux tendances.*

L'un des étudiants, colombien, commence ainsi son exposé¹⁵ :

Bonjour, je m'appelle C. et mon expos... ben l'exposé(e) que(é) je(é) vais vous présenter aujourd'hui va porter sur la Colombie beaucoup plus que(é) de(é) la cocaïne. En (d') autres mots je veux vous montrer que la cocaïne est une partie infime de la Colombie.

C. veut ici corriger l'imaginaire supposé des autres sur son pays, au point d'annoncer que c'est le sujet de son exposé. En effet, pour lui, dans l'esprit des autres (étudiants, professeur) la Colombie est associée avant tout à la drogue. Pour y remédier, C. va donc parler de quelques éléments pour lui symboliques en positif de son pays : « *Nous allons tout d'abord commencer par(our) parler du café et nous finirons par Bogotá, la capitale de la Colombie et la ville où je vis.* » Faisant très clairement appel ici à son « auto-imaginaire » (dont résulte, pour les auditeurs que la Colombie est avant tout le pays du café et des grandes discothèques de Bogotá), il va le développer tout du long, en amplifiant au fur et à mesure :

(...) et on peut dire que c'est un des meilleurs cafés d(o)u monde, grâce à que nous sommes situés au niveau de l'équateur (...). D'autre part, il y a une personne qui représente l'image du café colombien, et qui est l'unique dans notre pays, qui s'appelle Juan Valdès ; que(u) on le voit d'ailleurs apparaître dans un film avec Jim Carrey dans Bruce tout Puissant, et... où Jim Carr(e)y il prend la place de Dieu. Il demande(u)... euh dans(z) une scène il demande à avoir le meilleur café du monde et c'est là que Juan Valdès, il apparaît à ce moment pour lui servi(r) le café colombien. Alors avec ça j'voulais vous montrer *que* le café colombien il est un peu... il est connu au... dans le monde un peu partout on va dire, et surtout dans les Etats-Unis, bien sûr.

¹⁵ Le parti pris pour la retranscription est de transcrire en français standard, « correct » tout en indiquant entre parenthèses la transcription de la prononciation réelle des étudiants. Quand leur prononciation omet l'un des sons normalement prononcé, celui-ci est indiqué entre parenthèses dans la forme correcte. Par exemple, si l'étudiant prononce « servi » au lieu de « servir », cela sera noté : « servi(r) ».

Le recours à l'image de Juan Valdès et Jim Carrey dans un film américain où, littéralement, Dieu boit le meilleur café du monde, qui est colombien, constitue une amplification maximale d'une création imaginaire positive, portée à son maximum, et correctrice d'une autre, présentée comme fautive et mal informée : l'exposé se transforme en « message » ; les représentations en résultant pour l'auditeur-récepteur sont désormais diversifiées, le but argumentatif de l'exposé, abouti. Dans un deuxième temps, C. s'attaque à la représentation du pays à travers une comparaison des capitales – sans que la chose soit dite, on entre aperçoit ici la concurrence en cause entre l'affectif déraciné de l'expatrié qui tend à embellir sa patrie parce qu'elle lui manque et le *topos* caractérisé : « Paris est la plus belle ville du monde » :

Bon, passons maintenant à Bogotà, que(é) c'est ma ville. Bogotà est une des villes est une ville, c'est une ville de(é) dix millions d'habitants qui fait à peu(ou) près deux fois et demie la taille de Paris et... une ville qui ne peut envier à Paris que ses métros, on va dire, plus ou moins, c'est, c'est pas tout à fait vrai, mais plus ou moins plus ou moins ils se ressemblent beaucoup. Ce n'est pas une ville très touristique, car elle n'est pas dé(e)coupée de manière facilement, elle n'est pas dé(e)coupée de manière à être facilement visitée, mais elle (il) possède quand même le musée(e) qui contient la plus importante collection de l'Or précolombien de toute l'Amérique du sud, même si quelques unes des œuvres les plus importantes des indigènes on(t) été volées(e) et sont maintenant aux mains des collectionneurs en Europe et aux Etats Unis.

L'imaginaire de C. est celui résultant du vécu. L'extraction du milieu d'origine, la confrontation avec l'altérité, de manière plus ou moins violente, contribue très certainement au côté très emphatique, patriote de l'exposé : l'étudiant se pose comme représentant et défenseur de son pays, dont les personnes présentes et qui l'écoutent, n'ont qu'une connaissance déformée par le point de vue sensationnel de la presse¹⁶. Sous cet angle, le message est clair : comme capitale, Bogotà n'a rien à envier à Paris !

L'invitation à prendre de la distance avec les médias qui donnent des événements internationaux une vision très partielle et partielle, laquelle alimente l'imaginaire au détriment de la réalité, est explicite. Cette démarche comporte également une dimension explicative en négatif de la différence de perception, qui, sans être dite comme telle, est suggérée : voilà ce que vous imaginez (figement supposé des représentations), voilà comment les choses sont dans une réalité vécue de l'intérieur, et il faut également tenir compte de ces éléments-là dans votre façon de voir les choses. Incitation, donc, de l'auditeur à prendre de la distance avec ses propres représentations, nécessairement autocentrées.

Une autre étudiante, coréenne, a choisi d'expliquer des points qu'elle juge caractéristiques de sa culture et totalement éloignés de la culture ambiante française : tout d'abord, les trois différents types de saluts (un pour l'homme, et un « *petit* » et un « *grand* » salut distinct pour la femme) qui sont faits en fonction des contextes, et qui impliquent une gestuelle de l'ensemble du corps, sans verbalisation :

¹⁶ « Mais en effet, il y a des quartiers où il vaut... parce qu'en effet, il y a des quartiers où il vaut mieux pas en aller, il vaut mieux pas y aller. Ce(é) sont des quartiers qui... peut-être on peut dire, ressemblent à certains quartiers, pas recommandé(e)s, de(é) Paris. Mais que(é) certainement ne ressemblaient quand même pas à ce c'qu'on peut voir, on peut vous montrer au journal télé(e)visé(e), où effectivement, on peut trouver la cocaïne, mais ce(é) n'est, ça doit représenter un cinquième de la superficie totale de la capitale de Colombie. Et aussi avec ça je voulais quand même faire, dire que(é) Colombie c'est le première, un des premières producteurs mondial de cocaïne, mais euh... ça n'est, ça touche moins de(é) un pour cent de(é) la population, alors vraiment ça, ...sss (inspiré), c'est pas, ça représen... presque rien dans mon pays. Alors c'était ça mon exposé(e). »

D'abord on met les mains sur hanches ou sur le front, après on doit asseoir très lentement, oui, comme ça, après recourber la tête très lentement. Après... Si on est fini, on doit recourber la tête très lentement aussi. Voilà, merci ! (les autres partent) Normalement on fait le salut traditionnel en général à la nouvelle année ou lors des fêtes traditionnelles... Entre les coréens la politesse envers les aînés est très important(e). C'est une coutume de la politesse.

Sa seconde focalisation a été sur le fonctionnement des restaurants en Corée, où le client se voit apporter d'office toute une série de plats avant même d'avoir commandé, puis sur l'ouverture des magasins 24h/24h, ce qui transforme totalement la vie courante, et plus particulièrement les activités de shopping nocturnes en une forme de rituel social pour les jeunes gens, comme d'autres vont au cinéma ou au théâtre :

En Corée, la vie dans la rue pendant la nuit est très active et très animée. Pendant la nuit, si on sort dans la rue, il y a beaucoup de voitures, il y a beaucoup de gens. En... Et puis, peut-être, il y a beaucoup de circulation. Oui, parce qu'on profite du temps d'une grande soirée ou pendant la nuit pour les activités de loisir ou pour le temps personnel. Par exemple, quand j'étais en Corée, je sors à minuit, pour faire les courses. Par exemple, dans les grands magasins. Normalement, les magasins de Corée, ou des restaurants, ou bars, ont ouvert toute la nuit, ne fermaient pas la nuit. Et puis d'autres rendez-vous se donnent aussi la nuit, entre amis ou entre les collègues. J'aime beaucoup l'ambiance de la Corée, c'est vraiment animé.

L'option qu'elle avait choisie était celle de faire découvrir son pays, en mettant en exergue deux points pour elle radicalement autres par rapport aux usages sociaux commerciaux français. Avec une insistance particulière, lors de son exposé, sur le service comme vraiment excellent en Corée : « *Si vous allez au restaurant en Corée, vous trouverez sans doute un service avec la qualité supérieure. Parce qu'il y a beaucoup de plats gratuits. En France, on peut dire euh... des petits accompagnements, mais c'est très différent quand même* ». En dehors d'imaginer une scène dans un monde « idéal », où tout est possible à toute heure du jour et de la nuit, j'ai pressenti là aussi une comparaison (une souffrance peut-être ?) implicite du fait qu'en France, ce n'est pas comme cela : il faut donc apprendre d'autres moyens de socialisation, d'autres activités ; l'implicite allait peut-être jusqu'à sous-entendre que le service y est mauvais et la nourriture peu abondante :

Quand on s'ass... on s'assoit à sa place au restaurant, d'abord on... les serveurs servent les plats gratuits. Mais peut-être vous pouvez pas imaginer les différentes sortes de plats gratuits et puis le nombre. Après on peut commander le plat principal. C'est-à-dire d'abord, on peut recevoir un service avec les plats gratuits, après on peut commander un plat gratuit. Oui. Les Coréens se montrent très généreux pour ce qui concerne... pour la nourriture. Surtout dans le... au sud de, le sud de la Corée. Et voilà, j'ai montré un peu de la vie en Corée. Je vous remercie de votre attention. Ensuite, je vais présenter Lauri. Il va présenter *L'Etranger* d'Albert Camus.

Par comparaison, les Français, peut-être, manquent de générosité, d'abondance... (?) Au-delà d'une simple présentation de leur pays, et de certaines caractéristiques culturelles nationales, j'ai parfois ressenti une invitation indirecte à prendre conscience des difficultés que les étudiants ont à surmonter, à travers leur mise en vision de la radicalité des différences et des interprétations. À ce propos, l'exemple pour moi le plus caractéristique et le plus complexe

d'une co-construction d'imaginaire troublante parce que biaisée par une manipulation déviante des représentations est celui d'une étudiante japonaise. Le sujet de son exposé était la présentation d'une chanteuse française, très connue au Japon, Danielle Vidale et de l'une de ses chansons intitulée *Ma mère*.

Cette chanteuse, née au Maroc, mais présentée comme française d'origine, a fait carrière au Japon, et n'est pourtant guère connue en France¹⁷. Cette étudiante a visiblement été touchée par le texte de la chanson qu'elle a choisie, d'une grande simplicité ; et cette chanson française, chantée par une chanteuse française ont visiblement été l'un de ses premiers contacts avec notre culture, dans son pays d'origine. Elle est/était donc pour elle caractéristique de la France. Il est probable que la projection imaginaire suscitée par cette chanson, et d'autres chansons sur ce qu'était la France ont influencé cette étudiante jusqu'à la conduire à venir étudier dans l'Hexagone. On imagine sa surprise – et peut-être son impression d'avoir été trahie ? – une fois en France, d'apprendre que cette chanteuse est totalement inconnue dans l'Hexagone ! Et que cette esthétique « à la française », si en faveur auprès des japonais, est en réalité totalement étrangère à l'esthétique de la variété française. Pourtant, son « imaginaire » français a pu être corrigé par ce qu'elle a appris de la variété française depuis qu'elle est effectivement en France. Auquel cas, le choix de cette chanson se transforme en une interpellation à se rendre compte de l'écart qui existe entre ce que l'on fait passer pour quelque chose de typiquement français au Japon, et ce qui est typiquement français en France. Par ailleurs, force est de constater que, si ce choix est pour une personne française tout à fait surprenant - parce que ni le texte de la chanson ni la chanson elle-même n'apparaissent comme caractéristiques de notre culture - il n'est pas évident que cela ait été le cas pour tous les autres étudiants étrangers. Un autre travail exploratoire sur les représentations des étudiants étrangers serait à faire dans cette direction à partir de cet enregistrement. Il est plus que probable que la chanson, quoiqu'en français dans le texte, a été pensée par la chanteuse française elle-même pour un public japonais, étranger, jusque dans la simplicité des mots, de l'expression, et le genre musical (que nous ne pouvons malheureusement reproduire ici !). Or, c'est visiblement ce sur quoi veut insister ici l'étudiante, qui passe d'abord du temps à présenter cette chanteuse, qu'elle sait désormais inconnue des Français. Il y a ici le partage d'un imaginaire, que l'on pourrait définir comme « l'imaginaire des Japonais sur la France », présenté aux Français. Cet exemple projectif est tout à fait intéressant, car il révèle encore plus que les autres les

¹⁷ Voici, ci-après, la retranscription de l'intervention filmée de M. L'étudiante se tient debout et lit ses notes posées sur la table, en regardant de temps en temps la caméra. Sa prononciation est un peu hachée, appliquée. La prononciation « réelle » de l'étudiante est notée ici entre parenthèse : « *Bonjour(chourehu). Aujourd'hui je(che) vous présente un chanteuse qui s'appelle (qui s'appèl-lleu) Danielle Vidal. Elle est française(eu). Elle est née au Maroc(euh) en 1952. Avant d'être chanteuse, elle était manne(u)quin et posait, pour des revues. C'est à la fin des années 60 qu'elle(eu) devint, chanteuse. Une idole aujourd'hui en pleine activité. Elle a maintenant la faveur de tous les japonais, auprès desquels elle a eu un grand succès, avec ses chansons, comme par exemple « aime ceux qui t'aiment », « Catharine », qui sont restées in-noubliables. À présent, elle continue ses activités comme chanteuse mûre, mais on se souvient toujours de son album intitulé : « The best of Danielle Vidal » sorti en février 1970. Et donc maintenant je n'ai pas beaucoup de temps, après mon ex(s)posé, et n'hésitez pas à me poser des questions sur euh... ce poème. Et puis je voudrais chanter ensemble, j'ai choisi une chanson intitulée « maman », j'ai choisi de présenter, euh partager avec vous, merci ».* ≡ L'étudiante met le casque sur ses oreilles. L'enlève (on lui a fait signe en régie). On entend la chanson... L'étudiante s'assoit, suit le texte de la chanson, en chantonnant ≡ « *Maman, ô toi ma mère, j'aimerais te remercier. Ta tendresse, ta tendresse est éternelle et ton courage, admiré. Je te vois, priant sur nous, tes enfants, que tu chéris, toujours là pour nous aimer, toujours là, pour nous aimer ton amour est infini.* » ≡ L'étudiante fait ici signe en régie de baisser le son, de la main droite, et se met elle-même à chanter avec la musique, plus distinctement ≡ « *Maman, ô toi ma mère, tu nous donnes le courage, ta force, est formidable et ta sagesse est si grande, je sais, passe ma vie, et toujours si près de nous, lorsqu'on a besoin de toi, tu es là, c'est merveilleux. Ta chaleur nous fait du bien.* » ≡ L'étudiante refait signe de monter le volume et continue de chanter ≡ « *Maman, ô toi ma mère, pour toujours dans notre cœur. Chaque jour encore plus frêle, chaque jour encore plus belle. Reste encore tout près de moi, jamais tu nous quitteras. Reste encore, reste avec moi. Je t'aime et j'ai besoin de toi. Ton amour, est infini.* »... ≡ Fin de la chanson ≡ ≡ transition ≡ : « *Merci beaucoup, donc à la fin, je vous présente une danseuse qui s'appelle A. et qui va nous exposer son art.* »

différents niveaux des imaginaires étudiants, plus ou moins empathiques, plus ou moins projectifs, d'autant que dans le cas de cette étudiante japonaise, l'analyse de son choix est entièrement laissée libre, et à déduire de sa présentation même : l'implicite ouvert suscite l'imagination, les raisons, les explications possibles. Ce qui n'est pas le cas, par exemple, pour l'exposé de l'étudiant colombien, qui déclare clairement les raisons de son choix et l'objectif de son exposé. Parallèlement, donc, c'est l'imaginaire du professeur évaluateur qui est suscité, alors qu'il s'interroge sur l'analyse du choix thématique de chacun des étudiants relativement à son propre imaginaire. Dans cette mesure, l'exercice imposé *via* l'enregistrement vidéo est un exercice à la fois représentatif d'un certain type de communication interculturelle et un morceau de rencontre entre les imaginaires étudiants (individuels et tels que défini au sein de chaque groupe de travail filmé) et ceux du professeur qui a projeté l'exercice. Au travers de la rencontre et de l'échange, les auto-imaginaires verbalisés participent à la création d'un imaginaire multiple, qui se dégage *in fine* comme auto-imaginaire du groupe constitué et contextualisé autour d'un exercice précis.

Conclusion

A travers la mise en scène particulière et spécifique de chacun, l'enregistrement vidéo se crée comme espace interculturel où « je me donne à voir » et « tu te donnes à voir », et « je me donne à voir tel que tu ne penses pas que je puisse être ». C'est dans cette communication interculturelle obligée tout au long du semestre que des liens se sont tissés, permettant cette mise en scène à la fois d'une quête de réactivité chez l'autre, et d'une réaction chez soi – vis-à-vis de l'autre, témoignages patents d'une prise de conscience interculturelle qui n'a pas besoin d'être conscientisée comme telle pour exister. En termes d'évaluation, le travail portait avant tout sur les compétences d'expression et de communication. L'avantage de cette démarche est de permettre une approche autoscopique – par les étudiants eux-mêmes (auto-évaluation et évaluation par leurs pairs). En outre, le document filmé résultant de cette expérience demeure à lectures multiples, et d'une extraordinaire richesse à chaque nouvelle lecture, ce que n'aurait pu permettre un format d'exposé simple. Certains n'ont pas souhaité se regarder ensuite, incommodés, d'autres ont voulu se voir, se revoir ; d'autres encore ont manifesté le désir d'avoir une copie de l'enregistrement. Or, sans aucun doute, ces enregistrements sont à la fois un souvenir d'un séjour linguistique, et touristique en immersion, dans une Université française : une trace et une preuve de leur passage et de leur capacité à s'exprimer en français d'une manière probablement meilleure qu'en contexte de non immersion francophone. Aussi, il y a de la part des étudiants, au moment où ils visionnent publiquement leur performance en compagnie des autres, la perception confuse à la fois d'avoir, à ce moment-là, exprimé sous une forme ou l'autre le meilleur d'eux-mêmes, et en même temps une vague frustration de ne pas être aussi bien, aussi bon, que ce qu'ils pensaient. La fixation sur support s'avère un précieux outil pour tendre à une évaluation fondée sur des critères objectifs (respects des différentes consignes données au départ et maintenues pendant tout le temps de préparation). Elle permet en outre, de matérialiser une adéquation possible entre le perçu/ressenti du côté de l'émetteur, et le perçu/ressenti du côté du récepteur, et donc une rencontre des imaginaires interculturels. Autrement dit, et par rapport aux problématiques méthodologiques que nous avons posées en début d'article et à celle plus large, des imaginaires : en milieu doublement interculturel (nationalité et cursus suivis, voire également générationnel), où l'on rencontre une grande multiplicité de niveaux, il est pratiquement impossible de travailler de façon traditionnelle si l'on veut éviter le figement et dépasser le chaos des projections fantasmées que chacun a de sa propre image, sachant que la mise en doute de cette image par un autre peut à tout moment apparaître comme une violence qui nous est faite. Dans cette mesure, et pour ce type très singulier de contexte, qui n'est pas nécessairement le plus répandu, la

pratique d'un exercice approchant l'autoscopie, mais qui n'en est pas et laisse plus de place à la créativité et à la liberté individuelles, est particulièrement intéressante en cela que, par la forme objectivée de l'exercice lui-même, elle préserve la face des intervenants (Goffman, 1974 : 9) tout en donnant une légitimité évaluative au résultat filmé et figé. Le point de vue didactique est lui aussi démultiplié et dynamisé à travers une véritable interaction d'échanges et de partages entre étudiants et professeur : la dynamique relationnelle vient à y primer sur l'obsession souvent constatée de la note. Aussi, paradoxalement, le figement par l'image fixée sur support apparaît finalement moins paralysant pour l'évolution des relations entre les personnes et pour l'évolution des personnes elles-mêmes, que le figement des représentations imaginées qu'elles peuvent construire les unes des autres, et réciproquement. L'expérience de la vidéo est à poursuivre et à approfondir...

Bibliographie :

- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos, Economica, Paris.
- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation Interculturelle*, PUF, Paris.
- Abdallah-Pretceille, M. 1996. « Compétence culturelle, compétence interculturelle », *Le Français dans le monde*, « Cultures, culture... », janvier, Hachette-Edicef, 28-38.
- Bertin, F. & Fracchiolla, B. 1999. « Education et autonomie de la personne. L'exemple des jeunes sourds. Quels types d'enseignement ? Pourquoi ? », *La nouvelle revue de l'AIS, adaptation, intégration scolaire et éducation spécialisée*, n°5. *Sujet et Personne* (2), 51-58, CNEFEI, Suresnes.
- Delahaye, P. 2006. *Perspective actionnelle et évaluation : le Diplôme de compétence en Langue*, Assemblée générale de l'APLV (association des professeurs de langues vivantes), Marseille, 9 décembre.
- (Voir site : http://www.aplv-5languesmodernes.org/article.php3?id_article=577)
- Fracchiolla, B. 2006. « Tabous et temporalité : la dimension interculturelle du temps », In : Louis, V., Auger, N. & Belu, I. (éds), *Former les professeurs de langues à l'interculturel*. Cortil-Wodon : E.M.E., 155-168.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*, éditions de Minuit, Paris.
- Hall, E.T. 1959/1984. *Le langage silencieux*, Seuil, Paris.
- Porcher, L. & Pretceille-Abdallah, M. 1998. *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris.
- Porcher, L. & Pretceille-Abdallah, M. 1996. *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris.
- Tomatis, A. 1991. *L'oreille et le langage*, Seuil, Paris.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. 1975. *Changements.Paradoxes et psychothérapies*, Seuil, Paris.
- Watzlawick, P. 1980. *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*, Seuil, Paris.

