



HAL
open science

Le rapport à l'interculturalité : pratiques déclarées d'enseignants de l'école élémentaire en enseignement d'une langue étrangère

Véronique Lemoine

► To cite this version:

Véronique Lemoine. Le rapport à l'interculturalité : pratiques déclarées d'enseignants de l'école élémentaire en enseignement d'une langue étrangère. Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, CREN, Nov 2011, Nantes, France. hal-02488472

HAL Id: hal-02488472

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02488472v1>

Submitted on 25 Feb 2020

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.



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Véronique Lemoine

Théodile CIREL – Lille 3

lemoineve@gmail.com

Le rapport à l'interculturalité : pratiques déclarées d'enseignants de l'école élémentaire en enseignement d'une langue étrangère

Depuis l'adossment du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues aux textes institutionnels pour l'enseignement des langues à l'école élémentaire la question de répondre à la demande sociale est de plus en plus pressante. Cette étude relate les problématiques liées à l'interculturel et à l'identité professionnelle qui paraissent incontournables pour questionner les pratiques d'enseignants. Fondée sur l'analyse d'un focus group d'enseignants en formation, cette étude montre que les interactions dans les échanges amènent les participants à faire de

« l'enseignant interculturel » avec les injonctions officielles et leurs propres conceptions. Des discours émergent des facettes spécifiques de l'interculturel dans une tension entre recyclage d'idées culturalistes et tentatives de renouvellement.

Mots clés : *focus group, interculturel, contenus d'enseignement, enseignants*

Introduction

La question des contenus d'enseignement en langues vivantes à l'Ecole française est particulièrement vive depuis l'adossment des programmes au CECRL en 2006 et l'introduction du Socle Commun de Connaissances et de Compétences. L'enjeu est important dans un monde en perpétuel mouvement qui invite l'école à s'ouvrir sur la vie (Harlé, 2010, p.10). Il est intéressant à l'heure où le Ministère de l'Education National français a institué un Comité²⁴ Stratégique des langues de se questionner sur les contenus d'enseignement et de formation des langues à l'école. Peut-on penser que les langues vivantes vont « être en débat, en renégociation » termes empruntés à Reuter (2010, p.85) et permettre un questionnement sur les contenus interculturels.

Cette étude focalise sur les contenus (inter)culturels enseignés déclarés par des enseignants contractuels en langues : comment ces enseignants (re)construisent-ils un aspect spécifique et mouvant de la discipline, à savoir l'interculturel, entre injonctions ministérielles et enjeux sociaux ? Afin de mieux appréhender comment ces enseignants contractuels élaborent des enseignements (inter)culturels, j'ai mis en place un *focus group* qui a rassemblé un groupe « naturel » (Broutin, 2007, P.19) de huit professionnels qui ont la même ancienneté dans le métier. Le *focus group* est pertinent pour approcher la construction du discours des participants de manière dynamique et dialogique selon les principes bakhtiniens. Cette démarche dans un contexte donné amène par ailleurs les enseignants contractuels à construire une image d'eux-mêmes en échangeant avec les autres lorsqu'ils parlent des leurs pratiques (inter)culturelles. Il apparaît que la forme interactive, les influences réciproques dans le *focus group* mettent en lumière l'aspect insaisissable et fuyant de l'identité à envisager comme un processus plutôt que comme un facteur prédéfini (Bauman, 2010, p.10, p.25). L'article éclaire aussi comment ces enseignants se construisent une identité d'experts face à la langue et culture qu'ils enseignent, en marquant une frontière avec les autres non experts sollicités par l'Institution²⁵.

²⁴ Luc Chatel, ministre de l'éducation en France a institué le 4 avril 2011 un Comité Stratégique des langues présidé par Suzy Halimi et composé en partie « d'experts reconnus » (cf. texte en ligne sur le site education.gouv.fr) : Claude Hagège, Jean-Claude Beacco, Anne Trévisse.

²⁵ Depuis 2007 tout professeur des écoles ayant passé le concours avec l'épreuve de langue obligatoire se voit « apte en langue ». Par ailleurs dans l'Académie de Lille tous les enseignants de cycle 2 (CP et CE1) sont sollicités par l'Institution « pour faire » et cette sollicitation va s'étendre au cycle 3 à la rentrée 2011.

Par une analyse qualitative dialogique des données je tente de montrer la nature des interactions : discours partagés, nuancés/silences et l'ancrage des échanges dans d'autres voix (Adelswärd, Linell, Wibeck, 2004, p.258). Aussi cette même partie apporte-t-elle quelques éléments de compréhension des « *statuts convoqués* » des participants (Grossen, Salazar Orvig, 2004, p.268). En conclusion j'expose les limites de cette étude et des questions d'ouverture pour la construction de contenus de formation en langues vivantes à l'école élémentaire.

1. Comprendre les énoncés des enseignants par un *focus group*

En tant que méthode de recherche qualitative, le *focus group* permet de susciter un débat d'opinions dans un groupe restreint sur un sujet précis. Les données orales recueillies donnent un point de départ à une analyse compréhensive de certains phénomènes complexes pensés, vécus (Krueger, Casey, 2009, p.4 ; Baribeau, 2010, p.29 ; Kitzinger, Markova, Kalampalikis, 2004, p.237). L'intérêt porte sur les individus du groupe et les interactions que le groupe génère. Au cours des échanges, les enseignants contractuels « *adoptent la perspective d'autrui et affirment [leur] propre perspective* » (Markova, 2004, p.233) autour d'un objet commun imposé mais relevant d'une préoccupation professionnelle. De façon instable et temporaire va se révéler ce que signifie pour les enseignants contractuels enseigner l'interculturel aux élèves et être enseignants contractuels par rapport à « l'autre » à visage multiple.

1.1 L'interculturel dans les injonctions : tension entre un savoir figé et une finalité complexe

Comment les contenus de savoirs (inter)culturels sont-ils présentés dans ces textes ? Seul le CECRL utilise le terme d'interculturel associé à divers mots (CECRL, pp.83-84-85-114). C'est aussi le texte qui présente le plus d'articulation avec les notions d'autonomie de l'apprenant, d'apprendre à apprendre, de compréhension réciproque, de coopération tout en employant parfois le terme de culture(s). Ce qui peut mener à une confusion entre une approche interculturelle et une approche culturaliste. Quant au Socle Commun de Connaissances et de Compétences (désormais SCC) il présente des ambiguïtés lorsqu'il parle de « *compréhension des cultures pour dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes* » (SCC, p.8). En effet si cette phrase mixe les notions d'identité et d'altérité, parle-t-on d'apprécier la complexité de l'identité d'un individu dans ses aspects changeants ou d'acquérir des savoirs figés sur les cultures ? Enfin, les programmes de langues à l'école élémentaire découpent le savoir culturel en deux paragraphes distincts. L'un, intitulé « Connaissances : culture et lexique » focalise essentiellement sur des savoirs (Bulletin Officiel Hors série n°8 du 30 août 2007, p.5). L'autre paragraphe se nomme « Attitudes ». Il y est stipulé que l'élève développera le sens du relatif, de l'altérité, un sens critique pour dépasser les stéréotypes ... qui lui sont pourtant présentés en parallèle à travers une mosaïque d'éléments statiques qui homogénéise l'étranger et mène l'élève à généraliser sur l'étranger. On voit bien dans le cadre de la mise en texte du savoir dans les programmes que les enseignants sont amenés à faire de l'enseignable avec des injonctions fortement axées sur des connaissances. L'analyse montre la valorisation de catégories, de différences qui tendent parfois jusqu'à un discours dichotomique où l'autre représente une menace. Par exemple, dans l'extrait 1 la remarque de la participante est basée sur une quasi généralisation, « *ils ont tendance à* », du comportement des commerçants en Angleterre lorsqu'ils rencontrent des élèves français. Elle mêle dans sa remarque une vigilance adressée aux élèves et en même temps elle donne une indication à ses collègues :

Extrait 1

1. 63. L5NN : *faites attention à ce qu'ils vous rendent (la monnaie) parce que bon dans les magasins ils ont tendance à prendre dans les porte-monnaie des enfants pour euh payer*

Peu de temps avant la même participante explique qu'elle enseigne la monnaie aux élèves non seulement parce qu'on « *n'était pas à l'Euro mais à la Livre Sterling* » mais aussi pour « *éviter que les enfants se/se fassent rouler* ». Ici elle nuance la catégorie « *étranger dangereux* », en y ajoutant un jugement de valeur. Vasseur (2000, p.50) explique que dans ce type de discours la référence est l'expérience personnelle et que les remarques faites « *se présentent comme des constats pseudo-objectifs* ». Les remarques de la participante sont avancées sans retenue, posées comme acquises et connues et tendent à établir des frontières, des distances (Abdallah Pretceille, 2010, p.12). En même temps, l'une des finalités de l'enseignement des langues est de construire la collaboration entre citoyens adaptatifs, autonomes et donc de tenir compte du nécessaire développement de compétences interculturelles dans les contenus d'enseignement, en tant que « *Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts* » (Erlil, Gymnich, 2011, p.5), « *as one of the main objective of foreign [...] language pedagogy* » (Hu, 2009, VII). Certaines affirmations montrent d'ailleurs que c'est une préoccupation des enseignants. Il faut que les élèves soient « *obligés de se débrouiller seuls, d'apprendre à vivre avec les autres* ». En 18. la participante parle de les mener à l'autonomie avec de l'aide, de les mettre en confiance.

1.2 L'organisation du *focus group*

J'ai organisé en février 2011 un *focus group* d'1H16 au sein d'une formation qui regroupait 8 enseignants contractuels de langue embauchés en Contrat à Durée Indéterminée par l'Académie de Lille. Les participants avaient été sollicités par email *via* une maquette (Van der Maren, 2010, pp.129-139) indiquait les objectifs, les garanties d'anonymat et les thèmes à aborder pendant le *focus group* : leurs pratiques (inter)culturelles autour de la thématique d'organisation d'un voyage à l'étranger et leur rôle/statut d'enseignants en langues. La présentation en amont des idées à discuter m'a permis de n'intervenir que pour accueillir les participants et pour effectuer une relance sur le sujet à traiter. Les conversations enregistrées et filmées ont été retranscrites. Ce *focus group* intitulé fra1 est le premier en France. Il s'inscrit dans une série de quatre *focus groups* dont deux en Allemagne. J'ai choisi d'identifier les participants par un L qui indique leur statut de sujet parlant et un nombre de 1 à 6 qui montre que 6 participants sur 8 ont pris la parole. J'ai identifié les tours de parole de 1. à 274 pour donner des repères dans l'analyse. Je rends compte notamment des chevauchements de paroles, des dimensions prosodiques. Après la phase de retranscription et de relecture j'ai identifié des catégories et choisi des extraits qui donnent des pistes pour comprendre la co-construction des discours des enseignants sur l'interculturel qu'ils enseignent et sur certains aspects du processus identitaire professionnel.

2. Le dialogisme

Pour cette étude j'opte pour une analyse selon les principes de Bakhtine qui propose une conceptualisation des énoncés, le dialogisme. Pour l'auteur il est nécessaire d'étudier le « donné » et le « créé » de l'énoncé, ce qui existait avant l'énoncé et ce qui n'a jamais été auparavant (Bakhtine, 1976, p.299). Les participants expriment ce qu'ils ont à dire sur leurs expériences et une fois leur énoncé achevé les autres peuvent y réagir dans un contexte d'énonciation précis. Ainsi les locuteurs alternent, utilisent les énoncés du passé et en créent de nouveaux. Il y a modification, transformation, construction des discours entre les participants. Todorov (1981, p.39) parle de « *la dualité irréductible du locuteur et du récepteur* » et selon Markova (2004, p.233) « *il ne peut y avoir d'ego sans alter* ». Dans l'extrait 2, une participante répond à la première question sur l'organisation d'un voyage scolaire à l'étranger et justifie son intervention :

Extrait 2

L0 : si vous voulez bien commencer sur le premier thème qui est le thème de l'organisation d'un voyage avec des élèves

1. L1N : *moi, j'veais prendre la parole parce que moi je l'organise.*

L1N expose aux autres, novices dans l'organisation de voyages scolaires, son expérience. Deux autres enseignantes interviennent dans le discours de L1N en la questionnant, en ponctuant ce qu'elle dit jusqu'à ce que L4N prenne la parole. Celle-ci questionne la pratique de L1N.

Extrait 3

11. L4N : *est-ce que tu fais euh un genre de questionnaire où euh les enfants sont euh laissés seuls pendant deux heures dans une Allemagne où on peut :*

12. L1N : *alors on les laisse pas seuls par contre on est trois adultes euh : donc le directeur euh de l'école hum une personne qui est euh surtout j'dirai euh là pour tout ce qui est soins hospitaliers etc // qui/qui a des connaissances au niveau euh intervention d'urgence*

L1N apporte des éléments d'information sur l'encadrement des élèves pour pallier les situations difficiles et ne prend appui que sur une partie de la question de L4N. A savoir le fait de laisser les élèves seuls ou non sans répondre à la question pédagogique de l'utilisation d'un questionnaire. Elle s'engage plutôt sur un sujet en articulation avec « *l'étranger-dangereux* », terme emprunté à Kitzinger (2004, p.304). Ce qui semble ne pas satisfaire L4N car elle relance sa question en y incluant une autre voix.

Extrait 4

15. L4N : *parce que j'ai une amie justement elle enseigne l'anglais et euh elle a parti à Londres et euh un moment donné ils ont laissé les enfants pendant une heure ou deux ... les enfants étaient obligés de se débrouiller et ils avaient un questionnaire, on dit questionnaire ?*

18. L1N : *ça moi j'ai pas encore mis en pratique*

L1N accepte de changer de statut temporairement, d'expérimentée à novice, le temps de répondre précisément à l'utilisation ou non du questionnaire avec les élèves. Elle ne veut pas perdre la face (Goffman, 1967 ; Adelswärd, Linell, Wibeck, 2004, p.258) et redémarre son discours par « *par contre* » comme pour reprendre son statut initial d'expérimentée. Cela lui permet de garder confiance en elle et continuer à relater son expérience. De son côté L4N fait intervenir un tiers « son amie » pour réinterroger L1N. Cela met donc une distance émotionnelle entre les deux participantes et n'évince pas le sujet dans lequel L4N souhaite persister et pour lequel elle avait du mal à obtenir une réponse.

Ces extraits montrent que L1N finit par prendre en compte l'autre et qu'elle s'inclut dans le groupe en tant que novice sur un sujet précis. Ainsi le *focus group* permet aux participants de changer de statuts dans la confrontation aux autres. En effet, « *les discours naturels sont [...] le lieu où se construisent en permanence l'identité sociale, et la relation interpersonnelle* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.59). Le *focus group* permet d'« *analyser de très près, sur la base de données authentiques le fonctionnement d'échanges langagiers* » (*ibid* 1998, p.52) et comprendre ce qui s'y passe. Il y a un va-et-vient dans le positionnement de la participante L1N qui dans un premier temps s'exclut du groupe en tant qu'individu expert et s'y inclut ensuite en tant qu'individu au même rang, c'est-à-dire novice. L'analyse des données enregistrées recueillies met en évidence des consensus, des contradictions sur l'interculturel enseigné par les maîtres contractuels.

3. Définir l'interculturel par le croisement des regards de différentes disciplines et des savoirs des enseignants

Au milieu de cette nébuleuse on note « un certain nombre de malentendus autour de la notion d'interculturel » (Dervin, 2010, p.33), des difficultés à se défaire de la parcellisation des cultures, d'une sélection de contenus d'enseignement en découpages culturalistes qui réduisent la complexité humaine à des objets (plats typiques, habitat par exemple). L'extrait 5 montre qu'il existe un consensus massif :

Extrait 5

3. L1N : *j'fais beaucoup de civilisation pour montrer à quoi ressemblent les rues, comment fonctionnent les feux.*

12. L1N : *les allemands mangent debout donc les tables sont hautes. J'veux dire l'environnement ou euh la couleur des toits des maisons qui est différente.*

31. L2NN : *on va à Rye et à Douvres BON Rye parce que c'est une petite ville typique et euh c'est j'dirai c'est un petit condensé hein de :*

54. L5NN : *les plus grands monuments de Londres parce que ben c'est comme la Tour Eiffel j'veux dire t'as des monuments sur Londres qui sont qu'on peut pas manquer. Ils (élèves) ont constaté eux mêmes les choses différentes les cabines téléphoniques, les boîtes aux lettres les taxis.*

De nombreux exemples convergents égrènent les échanges. Les participants collaborent pour étayer un discours partagé de pratiques similaires autour d'objets culturels. Les discours sont étayés d'exemples concrets de monuments, de lieux, de différences sans que la diversité humaine ne soit mentionnée.

Ces quelques éléments d'analyse montrent la complexité de trouver traces de l'interculturel dans les pratiques enseignantes. La bivalence dans la définition est notamment perceptible dans les écrits des chercheurs actuels : tantôt on parle de cultures différentes, tantôt des diverses diversités de l'humanité, d'un humanisme du divers (Dervin, 2010, Abdallah Pretceille, 2010, 2003).

La première position met en avant le terme même de culture dans ses définitions de l'interculturel. Müller (2008, p.7) indique qu'il s'agit de « *Beziehung zwischen verschiedenen Kulturen* », Byram (2000, p.55) préconise que l'enseignant fasse découvrir des choses nouvelles sur les autres, sur leurs cultures et leurs identités. Selon Erll et Gymnich (2010, p.35) expliquent l'importance de « l'inter » et rappellent que « *die lateinische Vorsilbe « inter » bedeutet zwischen. Interkulturel ist damit alles, was sich zwischen verschiedenen*

Kulturen ereignet ». L'accent est donc mis sur la différence des cultures. Peut-on dans ces définitions soupçonner le camouflage d'une approche culturaliste? La deuxième position prend en considération « l'inter » en tant qu'interactions entre individus, échanges, construction de discours en dyade mais aussi en sous forme de polylogue (Kerbrat-Orecchioni et Plantin ; 1995). Ce qui suppose des impacts sur l'autre, du partage de savoirs, de confrontations d'idées et amène à des changements liés à ce principe d'influence (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.313). Tout comme l'interculturel suppose « *to be willing to modify their behaviour [people] as an indication of respect for the people of other cultures* » (Hu, 2009, XI). Cette position rend compte de la porosité des disciplines pour définir un concept complexe, des apports de la sociologie, de la psychologie, de l'anthropologie à la didactique des langues mais aussi du rôle des experts enseignants.

La question de comprendre comment les enseignants s'influencent et font sens avec ces diverses injonctions institutionnelles et les exigences sociétales de mobilité, d'échanges, de rencontres avec l'Autre « *au-delà des visions figées de sa culturalité et de ma culturalité [...] dans ses diversités* » (Dervin, 2010, p.35) laisse encore une grande place réflexive. Comment parviennent-ils à concilier les deux tendances perceptibles dans les textes officiels et tentent à faire de l'interculturel ? Dans cette étude plusieurs participants parlent de projets, de lecture de contes, d'exposés, de travail de compétences transversales d'observation, de recherche d'indices, de formation à l'autonomie. Ils essaient donc de contextualiser les contenus de leur enseignement. Pourtant ils réduisent souvent l'étranger à des objets figés et on se rend compte que de leurs discours émergent un certain nombre de canulars lorsqu'ils parlent d'interculturel (Dervin dans *les canulars de l'interculturel*). Ils énoncent le voyage comme une garantie de développement de compétences interculturelles tout en y apposant des expressions telles que « *c'est l'aventure* » mais aussi que « *c'est la peur de l'inconnu* ». Ce dépaysement qui allie exotisme et crainte semble être présenté comme essentiel dans la formation d'un futur citoyen ... touriste.

Extrait 6

12. L1N : *donc on fait des, on fait des thèmes, visite touristique donc admettons moi je fais tout ce qui est shopping parce que c'est moi qui doit parler donc euh je suis les enfants quand ils font leurs shopping, mon directeur fait la visite touristique avec eux [...] j'ai fait faire des reportages photos, donc euh c'est l- - ah ça c'est génial <fraL ??> - -l ah alors un groupe qui fait des reportage photos sur ce qui est exactement comme en France et sur ce qui est, et un groupe qui fait sur ce qui est absolument pas comme en France, pis au retour en met en confrontation les deux groupes et euh on voit pourquoi euh c'est si différent.*

45.L2NN : *il (le directeur) m'a demandé si j'avais des idées de/de destinations et c'est là que j'ai parlé de Douvres et Rye parce que j'avais déjà organisé avec des élèves dans une autre école, donc j'ai montré de la documentation, il a trouvé que c'était intéressant donc euh donc il m'a laissé faire, il m'a laissé réserver donc j'ai réservé euh bah le son et lumière à Rye et euh l'entrée au château de Douvres*

Dans ce canular que Dervin (2010) intitule « *voyager permet de rencontrer l'autre* » s'insère un second canular « *dans ma culture, c'est différent, on ne fait pas comme ça* ». Or « *la diversité est ce qui caractérise l'humain* » (Abdallah Pretceille, 2010, p.12), ce qui rend ce marquage réducteur illégitime pour aller à la rencontre de l'autre, de soi-même et savoir co-agir. L'articulation entre l'interculturalité et les mises en œuvre pratiques bien que difficile devient un incontournable dans la construction de contenu d'enseignement et de formation.

4. Notion corollaire à l'interculturel : le processus identitaire en jeu

Cette réflexion sur l'interculturel se prolonge par un travail sur l'identité professionnelle en contexte situé. Il apparaît que la forme interactive, les influences réciproques mettent en lumière l'aspect insaisissable et fuyant de l'identité à envisager comme un processus plutôt que comme un facteur prédéfini qui se construit et se reconstruit constamment au sein des échanges sociaux (Bauman, 2010, pp.10, 25 ; Cuche, 2010, p.101). Par exemple l'article éclaire comment ces enseignants se construisent une identité d'experts face à la langue qu'ils enseignent, marquant une frontière avec les autres non experts sollicités par l'Institution²⁶ quand ils parlent d'interculturel. Lors des échanges on remarque que les changements sociaux qu'ils ont connus au cours de leur activité dans l'Education Nationale amène un aspect de leur identité à se reformuler de façon différente. D'abord vacataires, ils sont devenus contractuels, on les prend pour des assistants de langue et ils se nomment intervenants langue. Ils oscillent entre révolte et fierté. L'une dit « *on est un mélange de maître aux(xx) des pions des gardiennes de crèche des pères fouettards* » mais aussi « *des gens qui sont quelque fois compétents* » entrecoupe une autre.

Ensuite questionnés sur leurs pratiques interculturelles certains participants n'hésitent pas à convoquer d'autres statuts sociaux, notamment celui de « mère de ». Quand il est question de laisser les élèves se débrouiller seuls à l'étranger la participante L1N adopte des positions énonciatives différentes. Selon Salazar-Orvig, Grossen (2004, p.268) « *les sujets convoquent de façon explicite ou implicite, volontaire ou non d'autres discours. [Ils] déploient diverses facettes de ce dialogisme, décrites par Bakhtine [...]* », dont le discours rapporté. L1N émet une réserve non seulement en évoquant son rôle de mère mais aussi en insérant dans ses paroles un discours représenté. A savoir elle met en scène d'autres personnes en tant que locuteurs pour renforcer son avis. L1N a recours au ressenti imaginaire d'autres parents, du directeur de l'école pour justifier sa position.

²⁶ Depuis 2007 tout professeur des écoles ayant passé le concours avec l'épreuve de langue obligatoire se voit « apte en langue ». Par ailleurs dans l'Académie de Lille tous les enseignants de cycle 2 (CP et CE1) sont sollicités par l'Institution « pour faire » et cette sollicitation va s'étendre au cycle 3 à la rentrée 2011.

Extrait 7

21. L1N : y a un coté maternelle qui/qui ressort et j'suis moi-même maman d'une petite fille (rires) de CE2 je/je veux pas qu'elle aille toute seule à Rostock chercher un collier c'est pas possible (rire) j'veux quelqu'un derrière elle euh donc j'me mets à la place des parents pis les parents sont super inquiets aux réunions hein euh vous le lâchez pas, vous m'app'lez si ya quelque chose euh

Une rupture dans les discours culturalistes apparait lorsqu'une participante intervient et cherche à se positionner par rapport à la situation d'interaction : elle « jette un pavé dans la mare ». Son intervention entrecoupée de « ah oui » approuvatifs se trouve relayée par une autre qui par son intonation marque son indignation.

Extrait 8

77. L2NN : enfin y a quand même beaucoup de clichés c'est un peu sur l'Angleterre l- - ah oui <fra1 ??+fra1L4N> - -l notamment au niveau de la nourriture l- - ah oui ça c'est nul <fra1L4N> - -l donc le fait d'y aller ça permet de/de supprimer certains clichés. Etre enseignant en Anglais c'est aussi combattre euh combattre certains clichés, c'est important.

80. L4N : cette année j'ai montré euh j'ai regardé le DVD this is Britain and on a regardé celui sur Christmas, Noël et le repas de Noël et c'est une CATASTROPHE (rires) mais c'est une CATASTROPHE, ça c'est euh avant que je montre ça j'ai dit aux élèves, j'ai dit écoutez, ils ont montré Noël comme ça n'a rien voir/CA N'A RIEN A VOIR on montre les carottes cuites (rires) cuites comme ça euh dans oui avec les petits pois

83. L ?? : c'est vrai (rires)

L'analyse montre l'instabilité des idées des participants qui vont être influencés par une phrase choc et ainsi réorienter leur discours. Les exemples engendrent de l'humour collectif. Par ailleurs Salazar-Orvig, Grossen (2004, p.271) soulignent un autre aspect fondamental de la dimension dialogique : les participants, au travers de leurs discours vont ensuite se référer à différents aspects de leurs statuts et de leurs rôles. La participante L2NN qui a provoqué la rupture dans le discours n'est pas native et se demande si les auteurs de la méthode critiquée sont déjà allés en Angleterre. Sa remarque est reprise par L4N qui est native. L4N se sert de son identité nationale pour donner du poids à son intervention.

Extrait 9

87. L4N : *c'est ça le pire. Non mais c'est ça le pire, j'ai dit non mais écoutez il n'a chez nous a Londres euh ma famille Noël C'EST PAS COMME CA*

Il apparaît *a priori* que le critère natif/non natif ne soit pas pertinent dans la capacité à enseigner l'interculturel. Dans l'affirmation inverse ce serait légitimer une conception statique, or on ne naît pas compétent pour enseigner l'interculturel. Par contre Göbel (2009, p.184) souligne l'importance des expériences de l'enseignant à l'étranger dans sa compétence à faire de l'enseignant interculturel : « *Je mehr Kulturkontakterfahrung die Lehrpersonen haben, desto leichter können sie sich in interkulturelle Situationen hineinversetzen und diese Auch mit eigenen Erfahrungen illustrieren* ». D'ailleurs l'extrait 10 montre de façon très claire que L1N utilise cet argument pour légitimer l'influence du vécu à l'étranger de l'enseignant.

Extrait 10

88. L1N : *mais tu vois l'avantage quand on a été vivre dans un pays où quand tu on en est originaire c'est que on est capable de dire bah non c'est pas vrai l- - on peut se défendre <fra1L5NN> - - l a quelqu'un qui enseigne la langue sans y avoir été bah forcément il voit les carottes bah il se dit bah oui ils mangent les carottes à Noël quoi voilà euh : et euh si tu as pas vécu et si tu peux pas donner un peu ton (bruit de bracelet) ton ressenti bah les gamins ils le sentent quoi ils : t'as le droit de dire bah ouais c'est/c'est filmé mais c'est pas vrai quoi l- - non non non <fra1L ??> - - l si tu as pas été tu peux pas le dire c'est ce qui manque euh :*

Les stéréotypes sont ressentis comme une menace et ce vécu à l'étranger garantit une défense possible qui est clairement exprimée en insertion dans l'extrait ci-dessus. L5NN intervient pour dire qu'« *on peut se défendre* » quand on a le statut d'enseignant ayant l'expérience de la vie à l'étranger.

Enfin, ils établissent parfois une frontière entre eux et les enseignants professeurs des écoles qui n'est pas immuable. Cette frontière est renouvelée dans les échanges en fonction des relations amicales que certains ont pu développer avec les enseignants des écoles. Si il existe à un moment donné la volonté de marquer une limite entre « nous » (les contractuels) et « eux (les professeurs des écoles), celle-ci est rapidement remise en cause au cours des échanges. Les décisions politiques ministérielles mettent fin à la rentrée 2011 aux services rendus par ces enseignants contractuels et les professeurs des écoles seront fortement sollicités dans l'enseignement des langues. L'extrait qui suit montre la posture compréhensive des contractuels de ce qui arrive aux maîtres mais ils ont du mal à leur reconnaître la compétence pour faire.

Extrait 11

166. L5NN : on leur demande tellement plus aux instits

167. L3NN : ouais faut comprendre aussi c'est sûr

168. L5NN : surtout si/si ils sont pas compétents

169. L1N : ils vont pas pouvoir le faire (enseigner les langues) mais c'est tout quoi

Est-ce une forme de résignation? Dans ce dernier extrait ils négocient le consensus en s'encourageant à accepter leur situation.

Conclusion

Considérer que les idées vont se construire et se reconstruire au fil des échanges c'est accepter qu'il n'existe pas de vérité en soi. Aussi cette étude ne montre que certaines facettes de l'interculturel enseigné et

que quelques aspects de l'identité professionnelle des participants. Cette posture empêche la stigmatisation et permet d'envisager la thématique dans une dimension dynamique sans juger les pratiques.

J'ai relevé dans ce *focus group* la participation de 6 personnes sur 8. Il est difficile de comprendre les silences des 2 autres personnes ; le visionnage de la vidéo ne donne pas d'indices très pertinents. On note une prise de parole massive de L1N qui ensuite est accompagnée de L5NN. « *C'est nos meneuses, c'est un couple* » dit L3NN en 241. Les remises en question du discours commun qui a été construit sur les pratiques sont amenées par L4N et L2NN essentiellement. Le recueil de données aurait par ailleurs permis une analyse des anecdotes fortement présentes dans les échanges.

L'étude montre par le *focus group* les tensions entre tradition et essai de pratiques renouvelées. Ainsi le paradigme culturaliste ne peut plus fonctionner dans l'enseignement des langues au cœur d'une exigence sociétale forte. Il y a érosion²⁷ de l'articulation entre les contenus, les références et les finalités voire selon Hu (2009, XII) « *a mismatch* ». Ce qui pose la question des contenus d'enseignement et de formation en langues pour un interculturel renouvelé (Dervin, 2010, p.35).

Bibliographie

ABDALLAH PRETCEILLE M. (2011), « De l'interculturel à l'humanisme du divers. Rencontres interculturelles et formation », Rencontres interculturelles et formation, M.J Barbot, F. Dervin, Education Permanente, n°186,

ABDALLAH PRETCEILLE M. (2010), « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », Recherches en Education n°9, novembre 2010, pp. 10-17

ABDALLAH PRETCEILLE M. (2003), Former et éduquer en contexte hétérogène, Paris, Anthropos

ADELWARD V., LINELL P., WIBECK V. (2004), « Comprendre la complexité : les focus groups comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés », Bulletin de psychologie tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 253-261

BAKHTINE M. (1976), « Le problème du texte en linguistique, en philologie et dans les autres sciences humaines. Essai d'analyse philosophique », M. Bakhtine, Esthétique de la création verbale, Moscou, Bocharov, pp. 281-307

BARIBEAU C. (2010). « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », Recherches qualitatives, vol. 29(1), pp. 28-49

BAUMAN Z. (2010). Identité, Paris, L'Herne

²⁷ Terme utilisé par Lebeaume lors du séminaire doctoral Cirel du 18/02/11 « *Construction de contenus d'enseignement et de formation* » organisé par Bertrand Daunay et Catherine Oudart.

BLANCHET P. (2011), « Les transpositions didactiques », P. Blanchet, P. Chardenet, Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures, approches contextualisées, Paris, Edition des archives contemporaines

BLANCHET P., CHARDENET P. (2011), Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures, approches contextualisées, Paris, Edition des archives contemporaines

BOUTIN G. (2007), L'entretien de groupe en recherche et formation, Montréal, Editions Nouvelles

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE (2004), Les groupes centrés (focus groups), Tome 57 (3), mai-juin 2004, Paris

CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D. (2002), Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Seuil

CUCHE D. (2010), La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, La découverte

DAUNAY B. (2010), Les contenus d'enseignement et de formation, introduction au séminaire MESHS, Lille, octobre 2010

DERVIN F. (2010), « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », Recherches en Education n°9, novembre 2010, pp. 32-42

DERVIN F. (2009), Les canulars de l'interculturel, mettre fin à la quasibiologisation, article en ligne sur le site personnel de l'auteur, dernière consultation 09 octobre 2011

ERLL A., GYMNIICH M. (2011), Interkulturelle Kompetenz, Stuttgart, Klett Lerntaining, Uni-Wissen

GOFFMAN E. (1974), Les rites d'interaction, Paris, Editions de minuit

GROSSEN M., SALAZAR ORVIG A. (2004), « Représentations sociales et analyse de discours produit dans les focus groups : un point de vue dialogique », Bulletin de psychologie tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 263-271

GÖBEL K. (2009), "Die Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden für die Implementierung interkultureller Lehrinhalte Im Englishunterricht", A. Hu, M. Byram (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural competence and foreign language learning. Models, empirism, assessment, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 179-199

HARLE I. (2010), La fabrique des savoirs scolaires, Paris, La Dispute

HU A., BYRAM M. (Hrsg.) (2009), Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural competence and foreign language learning. Models, empirism, assessment, Tübingen, Gunter Narr Verlag

HU A., BYRAM M. (Hrsg.) (2009). Instrumente für empirische Erforschung kultureller Lernprozesse, in Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural competence and foreign language learning. Models, empirism, assessment, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. VII-XXV

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998), « La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan », Langue française n°117 (1998), La linguistique comme discipline en France, pp. 51-67

KALAMPALIKIS N., KITZINGER J., MARKOVA I. (2004), « Qu'est-ce que les focus groups ? », Bulletin de psychologie tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 237-243

KITZINGER J. (2004), « Le sable dans l'huître: analyser des discussions de focus group », Bulletin de psychologie tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 299-307

KRUEGER R.A, CASEY M.A (2009), Focus group: a practical guide for applied research, California, Sage publications

MARKOVA I. (2004), « Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups », Bulletin de psychologie tome 57 (3), Les groupes centrés (focus groups), Paris, pp. 231-243

MÜLLER R. (2008), Französisch in der Grundschule. Ein interkulturelles Unterrichtsdesign, Marburg, Tectum Verlag

REUTER Y. (2010), « Disciplines scolaires », Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Y. Reuter (éds), C. Cohen Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier Reuter, Bruxelles, De Boeck, pp. 85-89

TODOROV T. (1981), Michael Bakhtine le principe dialogique, Paris, Seuil

VAN DER MAREN J.M (2010), « La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité », Recherches qualitatives, vol. 29(1), pp. 129-139

VASSEUR M.T (2000), « Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger. Déplacement, imaginaire et réflexivité », Recherche et formation n°33-2000, pp. 45-61

Références institutionnelles :

Bulletin Officiel Hors série n°8 du 30 août 2007, Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, Ministère de l'Éducation Nationale

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (2000), Lonrai, Conseil de l'Europe, Didier

Socle Commun de Connaissances et de Compétences, décret du 11 juillet 2006, Ministère de l'Éducation Nationale