Pour une prise en compte de la dimension interculturelle dans les dispositifs universitaires pluriculturels de pratique enseignante

Nathalie BORGÉ

Université Paris 3

Résumé : Cet article porte sur la dimension interculturelle des dispositifs de formation universitaire en didactique des langues et, plus particulièrement, sur l'accompagnement des étudiants migrants lors des stages de master. Nous aimerions montrer que la prise en compte de la diversité culturelle au sein des dispositifs de formation des enseignants de langue permet de faire émerger des styles tout à fait riches sur le plan professionnel.

Mots-clés : Pratique enseignante, style, capacités altéritaires et interculturelles.

1 Introduction

Animés par un souci éthique d'égalité, les tuteurs pédagogiques et les enseignants des formations ont tendance à demander implicitement aux professeurs-stagiaires issus d'autres pays et placés dans des dispositifs d'enseignement en France de se conformer à des normes pédagogiques ne prenant pas en compte la richesse des cultures éducatives dont ils sont issus. Il s'agit de se rapprocher d'une représentation d'agir professoral (Cicurel, 2011) de « natif » idéal, au risque de créer un fort sentiment d'insécurité chez ces étudiants et de brider l'émergence de leur style professoral (Clot & Faïta, 2000). Comment accueillir les « métissages » culturels et éducatifs sur les terrains de formation et en faire une « expérience d'altérité humaine et sociale » (Blanchet & Coste, 2010) intéressante pour le développement des répertoires didactiques et des capacités altéritaires (Abdallah-Pretceille, 2017) des futurs enseignants de langue ?

2 Problématique

La question de la distinction entre enseignant « natif » et « non natif » a été abordée par un certain nombre de didacticiens de langue (Bento, 2011 ; Castellotti, 2011 ; Dervin, 2009 ; Derivry-Plard, 2003). Pour F. Dervin et V. Badrinathan (2011 : 8), le « natif » constitue la « référence » en ce qui concerne l'enseignement de la langue et de la culture cible, alors qu'au fond, il « n'existe pas » (*ibid.* : 12) et qu'il reste un objet de fantasme. On ne peut définir ce qu'est un « natif » dans la mesure où « il n'y a pas un natif mais des locuteurs pluriels et divers qui adoptent parfois des stratégies langagières spécifiques selon les contextes et qui modifient les formes langagières selon les interlocuteurs » (*ibid.* : 17). Il faut donc envisager l'enseignant non en fonction de sa langue maternelle ou de sa capacité à enseigner une langue en particulier, ce qui l'inscrirait dans une sphère monolingue, mais plutôt comme « un interlocuteur-formateur doté d'une compétence plurilingue et interculturelle et à même de contribuer efficacement à la construction de cette compétence chez ses apprenants » (Castellotti, 2011 : 42). En d'autres termes, un des objectifs de la formation d'enseignants de langue vise à développer chez ces derniers, qu'ils soient « natifs » ou « non natifs », la capacité à créer des liens entre différentes langues et cultures dans la classe pour les faire émerger de manière dynamique et ouverte. Ceci est d'autant plus nécessaire que les cours de langue sont de plus en plus des dispositifs plurilingues et pluriculturels. Dans ce cadre, il est important de « contester ce pouvoir exorbitant des natifs » (Castellotti, 2017 : 132) et de mettre en place « une didactique qui inclut une relation et une confrontation avec des autres, ceux qu'il faudrait cesser de nommer des "non-natifs", une didactique, donc, qui revendique l'absence de garantie de provenance » (*ibid.*). Il s'agit de prendre en compte davantage l'expérience que l'origine et de construire de nouvelles représentations sociales et culturelles sur le terrain de la formation des enseignants.

Toutefois, occulter les origines des parcours individuels des apprenants ne nous semble pas souhaitable. Nous l'avons fait au début, en tant que responsable de stages en master 1 de didactique des langues et comme conseillère pédagogique, et nous nous sommes rendu compte que les étudiants venant d'horizons éducatifs et culturels autres que ceux dans lesquels ils devaient prendre en charge des classes de français comme langue étrangère faisaient preuve d'un sentiment d'insécurité manifeste, auquel il était indispensable de répondre. Dans l'étude que nous avions menée en 2016 (Borgé, 2017) concernant les représentations du conseiller pédagogique du stage auprès de 40 étudiants du master 1 de didactique des langues, nous avions déjà noté que, si « le stage représente une étape angoissante » pour la plupart d'entre eux, il bouscule de manière plus abrupte « les représentations ancrées en matière de contenus enseignés et de vision du rôle de l'enseignant pour les stagiaires migrants » (*ibid.* : 66). Il nous a paru alors important d'accueillir ces derniers de manière plus personnalisée dans les dispositifs de formation et d'enclencher une phase de réflexivité et de prise de recul sur les représentations entre « natifs » et « non-natifs », pouvant être catalysée par la verbalisation des *habitus* éducatifs des étudiants formés, de leurs trajectoires de formation, de leurs représentations et expériences face à la pratique de classe. Nous avons pu constater que cette prise de distance individuelle et collective permettait de faire émerger une réflexion constructive sur la dimension interculturelle présente dans

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

les dispositifs de formation des futurs enseignants inscrits en didactique des langues et d'accueillir de manière salutaire dans les processus de formation les tensions dynamiques entre les cultures et valeurs éducatives, académiques et professionnelles qui sont au cœur même des répertoires didactiques d'un grand nombre de futurs enseignants. Comme le souligne F. Dervin (2009 : 151), « la compétence interculturelle, telle que nous la théorisons et que nous surnommons "compétences protéophiliques" est la capacité à analyser les discours de solidification qui traversent les rencontres entre individus et à "liquéfier" le soi et l'autre pour tenter de se rencontrer dans ses *diversités diverses*[1] ».

3 Présentation du protocole de recherche et des méthodes d'analyse

Nous présenterons l'analyse d'un corpus recueilli dans le cadre du cours « pratiques de classe » du second semestre et du stage professionnel du M1 de didactique des langues à l'université Sorbonne Nouvelle en 2018, au cours duquel les étudiants ont dispensé des cours de français langue étrangère par équipes de trois ou de quatre sous la supervision d'un ou d'une conseillère pédagogique. Sur 29 étudiants du groupe, 11 ont été formés en France lors de leur cursus scolaire et universitaire, tandis que 18 d'entre eux sont issus d'autres pays.

Nous nous attacherons dans un premier temps à l'analyse d'un écrit rédigé par les étudiants sur leur état d'esprit dix jours avant le début de leur pratique pédagogique, en juin 2018, dans les cours de français comme langue étrangère du diplôme universitaire de langue française (DULF) de l'université Sorbonne Nouvelle. Ils étaient amenés à s'interroger sur leurs relations à la langue française, sur la conception des cours à venir et sur leur vision des interactions avec les apprenants. 24 étudiants sur 29 ont accepté de rendre cet écrit.

Nous étudierons ensuite des extraits de séances filmées de pratiques de stage dans des cours de FLE à l'université Sorbonne Nouvelle, dans lesquelles deux professeures-stagiaires indienne et coréenne, travaillant dans des équipes de quatre étudiants de master 1 en didactique des langues, prennent en charge la classe. Nous avons fait le choix d'examiner les extraits des vidéos et d'interpréter individuellement ce qui nous semblait manifeste, ce qui peut poser assurément des limites épistémologiques, dans la mesure où nous sommes à la fois chercheure, enseignante des étudiants de master 1 et tutrice dans le dispositif mis en place.

Nous avons proposé quelques jours plus tard à l'ensemble du groupe de visionner ces extraits filmés et de commenter ce qui était observé. Selon F. Cicurel (2014 : 90-91) :

> « Le dispositif par lequel un enseignant réagit au visionnement de son action en classe relève de ce qu'on appelle une autoconfrontation : un sujet est placé face à une action, filmée ou enregistrée, qu'il a réalisée et qu'il commente. Il s'agit de découvrir les "dessous" de l'action à travers ce qu'il en dit lorsque, devant des traces-films, enregistrements, il est amené à revivre cette action. »

[1] Mots en italique dans le texte original.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

L'enjeu, pour nous, consistait à encourager les étudiants en formation à développer un espace d'expression et de réflexion sur leur expérience de stage.

Concernant la méthodologie retenue, nous avons fait le choix de fonder nos analyses de discours en interaction sur les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni (2005) qui prône une approche éclectique, en mettant en exergue tous les phénomènes interactionnels et en s'attachant aussi bien au contenu des discours qu'à leur contexte de production. En outre, influencée par les travaux de R. Vion [1992] (2000) et par ceux de M. Tellier et de L. Cadet (Tellier & Cadet, 2014), nous avons voulu mettre l'accent sur les manifestations corporelles (rires, sourires et gestes) qui apportent des indices interprétatifs tout à fait intéressants dans l'examen du corpus.

4 Analyse d'écrits sur les représentations liées au stage : étude croisée

Dans son séminaire doctoral dispensé en mars 2018 « Image de soi, image de l'autre », F. Cicurel reprend la distinction entre genre professionnel et style qu'elle développe en 2011 dans son ouvrage *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Selon elle, le style d'un enseignant, repose sur quatre éléments : 1. Relation avec la langue ; 2. Plan du programme : contenu et objectifs du cours ; 3. Interaction avec les apprenants ; 4. Implication personnelle dans les interactions. Selon elle, on peut observer « un style et un répertoire didactique en germe » chez un professeur-stagiaire, lesquels sont très souvent conditionnés par la/les cultures éducatives dans laquelle/lesquelles il ou elle a été formé. On ne peut interpréter un style d'enseignement sans envisager le contexte culturel et éducatif dans lequel l'actant a évolué. Or, ces données sont très difficiles à appréhender et peuvent également aboutir à des conclusions hâtives et simplificatrices sur le plan culturel. De ce fait, nous avons pris la décision de nous attacher à l'agir professoral des stagiaires, à savoir dans un premier temps à la manière dont ils envisageaient le stage. Comme l'indique F. Cicurel (2014 : 86-87), « ce qu'on appelle l'agir professoral ne se limite pas à l'action observable. Il faut y adjoindre les motifs, les émotions et surtout la constante perception qu'il a de son public ».

La verbalisation de la pensée enseignante nous a paru importante pour mieux appréhender la pratique à venir. Nous savions que proposer cela à l'oral eût été risqué, car peu d'étudiants auraient exprimé leur état d'esprit devant le regard de leurs camarades. C'est la raison pour laquelle nous avons demandé aux futurs professeurs-stagiaires d'écrire un texte avant la pratique de stage, en les encourageant à réfléchir à leur relation à la langue, à leurs préparations de cours à venir et à leurs interactions avec les apprenants allophones. Ces pistes de réflexion étaient facultatives et les étudiants pouvaient développer les éléments qu'ils souhaitaient.

Nous avons ensuite procédé à une étude croisée entre les textes des stagiaires « natifs » et « non natifs », pour aborder avec l'ensemble du groupe, en amont du stage, les représentations susceptibles de créer des effets négatifs en termes de légitimité professionnelle. En effet, ce que nous avons pu constater, depuis douze ans que nous sommes en charge des stages des étudiants de M1 en didactique des langues, est que cette distinction aboutit bien souvent à des tensions qui se manifestent sous la forme de peurs, même si l'appréhension de prendre en charge une classe pour la première

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

fois est partagée par la plupart des étudiants de M1. Toutefois, ce sont surtout les étudiants stagiaires « non natifs » qui redoutent de ne pas être légitimes face au regard de l'Autre (apprenants de langue et camarades « natifs » avec lesquels ils sont amenés à travailler). On peut ainsi noter dans les écrits rendus les mots suivants : « peur des francophones natifs (j'ai souvent du mal à suivre leurs propos) », « peur bleue de me tenir devant les autres », « peur de ne pas intéresser les apprenants » ou « de pas pouvoir expliquer des expressions idiomatiques ou culturelles », « peur de faire des fautes de français », voire « peur de mes camarades du groupe, tous des natifs ». Les étudiants ayant grandi dans un pays francophone ont recours davantage au mot « peur », lorsqu'il s'agit de caractériser leurs interactions avec le conseiller pédagogique ou d'évoquer leur manque de maîtrise de règles grammaticales de la langue française.

En revanche, on constate, dans ce que les apprenants dits « non natifs » écrivent, une plus grande attention aux interactions avec les apprenants allophones. 12 étudiants sur 13 « non-natifs » les évoquent, tandis que seulement cinq étudiants sur 11 « natifs » y font référence. Ces derniers se positionnent davantage par rapport au cadre institutionnel et à la coordination au sein du groupe. On peut ainsi souligner une prise en compte de l'Autre plus visible, un décentrement et une empathie discursifs à l'égard des apprenants de langue plus importants chez les stagiaires issus d'horizons géographiques autres que la France : « Je m'identifie aux étudiants du DULF, vu que c'est ma première année en France et du coup, beaucoup d'éléments culturels m'échappent ». « Je découvre en même temps qu'eux la culture », etc. Cette reconnaissance de l'apprenant comme un autre soi-même va jusqu'à générer un désir de sympathie. « J'espère devenir une amie des apprenants ». En somme, si une insécurité à la fois linguistique et professionnelle est manifeste chez l'ensemble des étudiants, les « non-natifs » sont beaucoup plus sensibles à la rencontre avec des étudiants qu'ils considèrent comme leurs pairs. Certes, si cette identification enseignant-stagiaire-apprenant peut s'avérer préjudiciable en termes de posture d'enseignement, le fait de se projeter dans la situation de l'apprenant et dans son expérience d'apprentissage favorise une meilleure compréhension de l'Autre et de ses difficultés.

5 Pratique de stage et médiation interculturelle

En tant que conseillère pédagogique, nous avons suivi un groupe de huit étudiants en pratique de stage, dont deux étudiantes en formation en France depuis deux ans (une étudiante indienne, M., et une autre, coréenne, T.). Une partie de cette pratique a été filmée et nous avons plus tard montré à l'ensemble de l'équipe les images pour laisser place à ce que nous avons défini précédemment comme des entretiens d'autoconfrontation. Nous avons remarqué sur le terrain et à la lumière des vidéos que nous avons regardées à tête reposée que les deux étudiantes « non natives » étaient très souvent médiatrices de leurs expériences culturelles. Leur style en germe était également conditionné par leur relation à la langue française qu'elles interrogeaient davantage. Leur implication dans les interactions face aux apprenants était tout à fait éloquente. Nous souhaitons développer quelques exemples précis empruntés à une séquence de cours sur les cérémonies du mariage.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Dans la phase de l'ouverture du cours, la stagiaire M. demande aux apprenants allophones en quoi consiste un mariage traditionnel chez eux. Au début, personne ne répond, mais encouragés gestuellement par l'enseignante néophyte, les étudiants allophones, surtout ceux issus d'Asie, se mettent à partager leurs connaissances des coutumes liées à cette cérémonie. Voici un extrait de la séquence filmée qui met en exergue un échange entre l'étudiante P. venue de Hong Kong et la professeure-stagiaire M. :

P. : pendant la fête du mariage il faut avoir euh une madame qui vient une madame

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : une madame non une dame

P. : une dame qui vient d'une famille complète (effectue un geste pour indiquer un cercle)

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : complète

P. : c'est-à-dire euh + elle a une famille avec +[2] (compte avec les doigts) deux enfants un garçon une fille et ses parents ne sont pas divorcés

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : (hoche la tête en souriant)

P. : et aussi il faut elle est née à la bonne date aussi

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : d'accord (fronce les sourcils) la bonne date

CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE : la femme qui va se marier /[3]

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : non non une dame qui doit sortir d'une famille complète (tend le bras vers l'apprenante en la regardant) + je pense que c'est pour apporter le bonheur au couple qui va se marier

P. : oui oui

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : par exemple en Inde (fait un geste en s'autodésignant) les veuves ne peuvent pas assister au mariage

PLUSIEURS ÉTUDIANTS : ah

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : les veuves ne peuvent pas assister au mariage (redouble ce qu'elle dit par un geste disant non) vous comprenez une veuve /

PLUSIEURS ÉTUDIANTS : oh la pauvre

D'AUTRES ÉTUDIANTS : mais pourquoi /

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : (écrit le mot « veuve » au tableau) parce qu'elle a perdu son mari et donc elle était malheureuse + déjà qu'elle a perdu son mari et donc si elle vient au mariage elle peut apporter son malheur au

[2] + signifie une pause courte ; ++ retranscrit une pause longue.
[3] Ce signe désigne une forme interrogative.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

couple qui va se marier (rires) (regarde l'étudiante P., rires de l'étudiante P.) (changement de ton) ++ c'est dingue

Nous assistons ici progressivement à la co-construction discursive de deux traditions culturelles liées au mariage et à des échanges interculturels très féconds entre la professeure-stagiaire et l'apprenante de Hong Kong. La première semble reconnaître ce que l'étudiante relate sur l'importance de la famille complète. On le voit sur le plan-non verbal, lorsqu'elle hoche la tête en signe d'acquiescement, comme si elle reconnaissait la tradition. Dans un second temps, en revanche, elle semble plus perplexe concernant « la naissance à la bonne date ». La conseillère pédagogique que nous sommes étant un peu perdue sur l'identité de la femme qui doit être issue d'une famille complète, la professeure-stagiaire met alors en résonance la culture de l'apprenante et sa propre culture dans un effet de miroir : importance d'un membre féminin de la famille à Hong Kong et refus des femmes veuves à la cérémonie en Inde au nom du bonheur des fiancés. Elle fait jaillir une des coutumes de son pays pour expliquer à la tutrice-référente et aux acteurs du dispositif ce que cherche à expliquer l'étudiante de Hong Kong. Il est intéressant de noter qu'elle assume ici une fonction de médiatrice interculturelle entre l'étudiante P., ses camarades et la conseillère pédagogique, en gardant un recul critique. Nous pouvons noter en effet un processus de décentrement et de distanciation par rapport à la culture d'origine qui est exprimé à la fois dans le recours à l'adjectif « dingue », dans l'échange de rires complices avec l'étudiante de Hong-Kong et dans le changement de ton. Cette rupture indique le point de vue de la professeure-stagiaire indienne par rapport à la tradition concernant les femmes veuves qu'elle relativise et semble interroger. Certes, nous aurions dû, en tant que conseillère pédagogique, demander si cette coutume était vraiment courante et dans quelle région d'Inde elle se déroulait pour mettre à distance davantage ce qui était énoncé. Comme l'indique G. Zarate (1993 : 88), il est important de « problématiser la norme sociale » et d'envisager le fait que « alors que l'étranger considérera spontanément l'informateur natif comme étant systématiquement mieux placé que lui pour décrire sa culture, il doit apprendre à évaluer à quelles conditions cette qualité d'expert est fiable ».

Concernant le style d'enseignement de la professeure-stagiaire M., on peut noter qu'il est déjà affirmé. C'est une stagiaire qui a eu l'occasion d'enseigner. Elle fait preuve d'un souci de correction de la langue française dès le début de la séance et s'engage personnellement à maintes reprises dans les interactions avec les apprenants.

Ce qui nous a frappée en regardant plusieurs fois l'extrait de la séquence indiqué précédemment réside dans le fait que « l'asymétrie constitutive du dialogue didactique » entre professeur et apprenants (Nicolas, 2014 : 48) est moins manifeste à certains moments, même si l'enseignante-stagiaire accomplit des actions langagières propres à la fonction enseignante (reprises, régulations, usage du tableau, gestes pédagogiques, etc.). Toutefois, la posture corporelle de la professeure-stagiaire (rires, regard frontal, gestes des bras vers les apprenants), modifiée par le rapprochement culturel évoqué, relève parfois d'un dépassement de la fonction enseignante, propice d'ailleurs à l'entrée plus tardive dans le discours de certains apprenants. Si la professeure-stagiaire évoque son pays en s'auto-désignant, elle crée une complicité avec l'étudiante P. (mouvements, regards, rires), tout en anticipant les difficultés linguistiques des autres étudiants :

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

« vous comprenez une veuve / ». Les gestes ici assument à la fois une dimension iconique et déictique (Tellier, 2008) et rapprochent les interlocuteurs sur le plan discursif, en créant une expérience altéritaire forte. Comme l'indique M. Abdallah-Pretceille (2017 : 98) :

> « Il ne peut y avoir d'expérience de l'altérité, de rencontre de l'Autre que si celui-ci est reconnu comme un sujet à part entière et non pas seulement comme le destinataire d'un discours, d'une action, même bienveillante. Il ne s'agit pas de connaissances mais bien d'une re-connaissance mutuelle. »

6 Posture et style d'enseignement singuliers, mais aussi similaires dans le contexte donné

La professeure-stagiaire M. a voulu ensuite faire découvrir aux apprenants une tradition japonaise reposant sur l'adoption légale des gendres au Japon, phénomène appelé « *mukoyōshi* », à travers le visionnage d'un extrait d'une émission enregistrée sur Arte. Cette volonté de faire référence aux cultures présentes dans le dispositif d'enseignement lors du choix des supports sera également partagée par la stagiaire coréenne T., qui propose à la fin de la séquence un concours par équipe, sur les traditions de mariage les plus spectaculaires, en partie liées aux pays dont sont issus les étudiants du groupe. Ce choix a d'ailleurs catalysé la motivation intrinsèque de certains apprenants qui ont davantage participé aux interactions, en se sentant investis d'une mission de médiation (même s'il est important de souligner que les étudiants sont traversés par plusieurs cultures et il serait donc réducteur, voire pernicieux, de les envisager comme « ambassadeurs » d'une culture en particulier) ou en cherchant à mieux comprendre les éléments culturels qui les intriguaient. Nous verrons que la posture d'enseignement des deux professeures-stagiaires face à un dispositif pluriculturel, bien qu'elle présente des différences notables, qui s'expliquent par le degré de leur expérience professionnelle (l'étudiante M. a déjà enseigné, contrairement à l'étudiante T.), comporte des similitudes.

Nous nous attacherons ici à l'activité de réception orale conduite par la stagiaire M. sur la tradition japonaise d'adoption de gendres à des fins de transmission patrimoniale. M. procède à une compréhension globale de l'extrait du documentaire, pour ensuite s'attacher à certains détails. Face à ces coutumes, quelques étudiants froncent les sourcils ou murmurent des paroles que nous n'avons pas réussi à retranscrire et un débat émerge pour mieux appréhender cette tradition. N'ayant pas l'espace suffisant pour analyser tous les échanges dans le format de cet article, nous avons fait le choix d'examiner un court extrait. Dans le documentaire apparaissent les éléments lexicaux « héritiers mâles » que la professeure M. tente d'expliquer :

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : bravo ça va + qu'est-ce qu'on privilégie donc là / on a utilisé une petite expression + on privilégie les héritiers mâles (écrit les mots au tableau, puis se retourne en regardant les apprenants) (avance vers les apprenants) + vous comprenez mâle femelle/mâle / (fait un geste d'opposition avec les mains) masculin des hommes + oui on privilégie les héritiers mâles (retourne vers le tableau)

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

L. : ça va (sourire) /

CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE : L. est très choquée

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : L. est très choquée oui elle est très choquée tout le monde est très choqué + on ne comptait pas qu'on va être aussi choqué que ça (rires)

Lorsque nous avons visionné ce passage, nous avons noté avec intérêt, d'une part, que nous avons commenté une des réactions des apprenants, en faisant jaillir l'adjectif « choquée » (repris et répété par M.), d'autre part, que la stagiaire, qui veillait constamment à la compréhension des éléments langagiers (utilisation du tableau, répétition des mots introduits), avait parfois recours à l'emploi du pronom indéfini « on », en s'impliquant dans les interactions avec les étudiants (rires, rapprochements spatiaux). Concernant le premier point, nous avons voulu traduire de manière verbale l'expression du visage que nous avons cru lire chez l'étudiante L. Le « choc » culturel doit être considéré ici comme synonyme de forte surprise.

Lorsque nous avons montré cet extrait aux étudiants stagiaires en commentant l'usage du « on », la professeure-stagiaire M. a tout de suite réagi :

PROFESSEURE-STAGIAIRE M. : c'est un truc culturel + on n'a pas l'habitude de dire je + on dit surtout on en hindi + il y a le je/ c'est मैं main il y a le je où je parle de manière interpersonnelle quand j'inclus les autres c'est ham हम donc deux valeurs pour le je ++ ham c'est comme nous ++ quand je me présente en hindi je ne vais pas dire je m'appelle M. je vais dire nous nous appelons M.

CAMARADES-STAGIAIRES : oh

Le méta-discours porté par la stagiaire M. sur son expérience d'enseignement et sur ses pratiques langagières a alors suscité beaucoup d'intérêt chez ses camarades et nous a permis de mieux comprendre ce que nous avions observé.

Dans un second temps, la stagiaire coréenne T. projette des photographies prises lors de cérémonies de mariage et les apprenants doivent deviner et/ou expliquer les coutumes. Certaines de ces traditions seront d'ailleurs discutées. Pour G. Zarate (1993), il est intéressant de rendre l'élève interprète et de lui donner « les moyens de mettre en œuvre une analyse réflexive de ses propres représentations » (1993 : 59).

Dès qu'elle projette l'image d'un horoscope chinois, une étudiante lève la main.

S. : en Chine on doit connaisse*[4] connaître l'année de naissance du couple on doit savoir si ça marche bien avec tous les deux Professeure-stagiaire T. l'année de naissance du marié et de la mariée oui oui et pourquoi c'est important /

[4] Ce signe se réfère à une faute de langue.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

S. : parce qu'on croyait en l'horoscope chinois et l'horoscope dessinait notre destin

PROFESSEURE-STAGIAIRE T. : l'horoscope montre le destin d'une personne et alors /

PROFESSEURE-STAGIAIRE : d'accord si j'apporte un peu plus d'explications donc je pense que vous connaissez mieux est-ce que le coq peut se marier avec un chien /

UNE ÉTUDIANTE : non c'est plus mieux que quatre ans de…

PROFESSEURE-STAGIAIRE T. : c'est mieux (fait un geste en direction de l'apprenante qui vient de parler) + en Chine il y a apparemment un proverbe qui dit le coq vole tandis que le chien saute (effectue le geste de sauter) donc cela veut dire qu'ils sont en querelle sans arrêt (croise les bras) donc ils ne peuvent pas s'entendre du tout (refait le même geste) mais c'est à vérifier + quand même

La professeure-stagiaire T. effectue de nombreux gestes co-verbaux, de nature surtout iconique (reliés au contenu sémantique du référent, Tellier, 2008). Lorsqu'elle signale l'erreur du superlatif, elle emploie un geste pour signifier non, comme si elle voulait bloquer cette erreur. À l'instar de la professeure-stagiaire M., elle utilise un grand nombre de gestes pédagogiques, à savoir des gestes de bras et de mains (*ibid.*). On observe ainsi le souci d'entrer en résonance avec les apprenants, en mobilisant tous les modes de communication. En outre, elle prend à plusieurs reprises ses distances par rapport à la véracité de la coutume associée à la culture chinoise qu'elle reconnaît ne pas bien connaître. Elle a recours à des formes de modalisation « je pense que vous connaissez mieux », « il y a apparemment ». Lorsqu'elle termine l'échange par l'énoncé « c'est à vérifier », elle veille à rappeler que *« le seul fait de solliciter des références à la culture de l'élève ne suffit pas pour cautionner la prise en compte effective de la réalité locale*[5]. » (Zarate, 1993 : 67)

L'étudiante T., en se regardant donner cours, a noté ce phénomène et a admis : « Je pense que j'ai appris le français comme langue étrangère et quand je bloquais au niveau des mots, j'utilisais les gestes ». T. met ainsi en exergue l'importance de la multimodalité dans l'apprentissage de la langue cible.

Le style de l'enseignant en germe, évoqué par F. Cicurel dans son séminaire doctoral (2018) à l'université Sorbonne Nouvelle, est tout à fait manifeste ici et on peut parler de styles singuliers, même si nous avons remarqué des traits communs : d'une part, les deux stagiaires fournissent des efforts plus marqués que leurs camarades « natifs » de l'équipe pour faciliter la compréhension des explications données. Elles ont recours à davantage de gestes pédagogiques lors des interactions avec les étudiants de français comme langue étrangère. D'autre part, elles relativisent à maintes reprises les traditions culturelles qui sont présentées. En ce sens, on peut dire qu'elles ont bien perçu le fait que « chaque personne est poly-culturelle et "liquide" (Dervin & Johansson,

[5] En italique dans le texte original.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

2007 : 144) » et qu'« *une construction des identités du Soi et de l'Autre s'opère en permanence*[6] » (*ibid.*)

7 Conclusion

Nous avons pu voir combien les étudiantes « non-natives » ont créé des passerelles entre les langues et construit des liens entre les cultures en présence dans le dispositif, amenant ainsi les apprenants à une prise de conscience métalinguistique et métaculturelle. La prise en compte de la dimension interculturelle ici, dans la liberté du choix des supports et dans la possibilité de mobiliser le vécu des acteurs du dispositif, a permis aux professeures-stagiaires de valoriser leur répertoire didactique en germe. En outre, leur posture et leur accueil des étudiants allophones a mis en exergue le fait que les sujets apprenants et les enseignants ne sont pas les produits d'une culture donnée, mais bien les passeurs d'histoires culturelles variées et diverses. On peut noter un phénomène tout à fait manifeste d'empathie vis-à-vis des apprenants (dans le discours verbal et non verbal), fondée à la fois sur un effet de miroir et sur le recours à de nombreux gestes propices à l'enseignement de la langue cible. C'est la raison pour laquelle, si la richesse des trajectoires et des situations de chaque personne en formation doit être prise en compte, créer des frontières entre « natifs » et « non-natifs » nous semble factice et limité. Dans tous les cas, les futurs enseignants développent un style émergent qui s'appuie sur leurs expériences langagières, forcément multiples et hétérogènes.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (2017), « De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité », Cicurel, Francine, Spaëth, Valérie (dir.), *Agir éthique en didactique du FLE/FLES*, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 62, p. 93-104.

Bento, Margaret (2011), « Les enseignants natifs dans les approches plurilingues : un atout ? », *in* Dervin, Fred, Badrinathan, Vasumathi (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, E.M.E. & InterCommunications, p. 103-115.

Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (dir.) (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.

Borgé, Nathalie (2017), « La figure du conseiller pédagogique en didactique des langues », Cicurel, Francine, Spaëth, Valérie (dir.), *Agir éthique en didactique du FLE/FLES*, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 62, p. 61-71.

Castellotti, Véronique (2017), *Pour une didactique de l'appropriation,* Paris, Didier, coll. « Didactique ».

Castellotti, Véronique (2011), « Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? », *in* Dervin, Fred, Badrinathan, Vasumathi (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, E.M.E. & InterCommunications, p. 29-50.

Cicurel, Francine (2014), « Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? », Jose, Aguilar Rio, Francine, Cicurel (dir.), *Pensée enseignante et didactique des langues, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 56, p. 86-103.

Cicurel, Francine (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, coll. « Langues et didactique ».

Clot, Yves, Faïta, Daniel (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4, p. 7-42.

[6] En italique dans le texte.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Derivry-Plard, Martine (2003), *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs ». Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*, Thèse de doctorat dirigée par Geneviève Zarate, université Sorbonne Nouvelle.

Dervin, Fred, Badrinathan, Vasumathi (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, E.M.E. & InterCommunications.

Dervin, Fred (2009), « Le Français Lingua Franca comme idéal de communication interculturelle ? », *Synergies Europe, 4, p.* 139-154.

Dervin, Fred, Johansson, Marjut (2007), « Curriculum en études françaises et constructions identitaires : de la production académique sur les mondes contemporains », *in* Aden, Joëlle, *Construction identitaire et altérité en didactique des langues,* Paris, éditions Le Manuscrit, p. 135-151.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

Nicolas, Laura (2014), *La disposition enseignante à un « agir collectif » : analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE,* Thèse de doctorat dirigée par Francine Cicurel, université Sorbonne Nouvelle.

Tellier, Marion, Cadet, Lucile (2014), *Le corps et la voix de l'enseignant*, Paris, Maison des Langues.

Tellier, Marion (2008), « Dire avec des gestes », *Le Français dans le monde. Recherches et applications,* p. 40-50.

Vion, Robert ([1992] 2000), *La communication verbale. Analyse des interactions,* Paris, Hachette.

Zarate, Geneviève (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031