



HAL
open science

Arrêt interculturel sur images : les représentations en classe de français langue seconde

Valérie Amireault

► **To cite this version:**

Valérie Amireault. Arrêt interculturel sur images : les représentations en classe de français langue seconde. *Etudes en didactique des langues*, 2017, Représentations & stéréotypes, 28, pp.46-57. hal-04035165

HAL Id: hal-04035165

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035165>

Submitted on 17 Mar 2023

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.

Arrêt interculturel sur images: les représentations en classe de français langue seconde

Valérie AMIREAULT

Professeure

Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal



Introduction

Cet article présente les principaux résultats d'un projet de recherche réalisé en contexte d'enseignement/apprentissage du français langue seconde à Montréal (Québec, Canada). L'objectif de cette étude est d'identifier les représentations du Québec exprimées par des immigrants adultes apprenant le français afin de s'intégrer à leur société d'accueil. L'apprentissage d'une langue constitue un contexte idéal pour aborder les représentations que les apprenants se font de la langue qu'ils apprennent et de la culture qui y est associée. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, cela est d'autant plus pertinent puisque l'apprenant est imprégné, dans son environnement, de cette langue et de cette culture; les représentations sont ainsi plus concrètes.

Ce projet de recherche s'inscrit d'abord dans une perspective de "mise en mouvement" des représentations (Dufays & Kervyn, 2010) en didactique des langues-cultures. Il s'agit de créer un environnement propice, "balisé", tout en laissant place à la spontanéité des apprenants, pour l'expression de ces représentations. À cet effet, le support visuel offert par la photographie/l'image, (élément déclencheur de l'activité de discussion des représentations), constitue le levier du projet. En effet, c'est par le biais de la photo que les apprenants ont pu présenter leurs propres représentations du Québec et les partager avec leurs collègues. Ainsi, à l'aide d'un corpus de photographies, les échanges autour des représentations se sont avérés authentiques, stimulants et extrêmement porteurs de sens. C'est également à travers ces photographies que la compétence interculturelle peut plus facilement s'actualiser (Dervin, 2010); véritable tremplin pour évoquer les représentations qu'ont les apprenants de leur société d'accueil, le corpus d'images permet des incursions autant au sein de la culture d'accueil que de la culture d'origine des apprenants. Ces deux cultures sont constamment mises en relation, comparées, analysées lors de l'activité de discussion.

Cette étude est basée sur les liens intrinsèques entre la langue et la culture, ou sur l'importance de situer la langue-cible dans son contexte culturel (Amireault &

Bhanji-Pitman, 2012). Le cours de langue, bien plus qu'un endroit permettant aux apprenants de s'approprier un système linguistique, doit plutôt être considéré comme un espace interculturel favorisant la présentation et la compréhension de l'altérité. Par le biais de l'apprentissage de la langue, c'est un autre univers culturel qui s'ouvre aux apprenants, univers qui comportera ressemblances et différences avec leur culture d'origine. La prise en compte de la diversité culturelle en classe de langue peut, non seulement favoriser la mise en œuvre d'activités didactiques interculturelles, mais aussi contribuer à développer, chez les apprenants, un relativisme culturel leur permettant de devenir des locuteurs interculturels et non seulement des locuteurs d'une langue seconde ou étrangère.

Problématique et objectifs de recherche

La problématique qui guide ce projet de recherche est liée à l'importance de partir de ce que les apprenants connaissent, c'est-à-dire ici la façon dont ils se représentent leur société d'accueil, afin d'en dégager les principales composantes. Plus spécifiquement, ce projet vise à mieux comprendre les représentations que des apprenants immigrants ont du Québec par le biais d'une activité de réflexion leur permettant de chercher une justification à leurs propres représentations, de prendre conscience de la diversité des représentations évoquées, notamment par le biais de discussions et de comparaisons (Dervin, 2010) et de discuter du sens qu'ils se font de leurs représentations. Ces réflexions contribueront à former non seulement des locuteurs du français, mais des individus capables de s'exprimer en français au sujet de la culture-cible, capables aussi de relativiser, de développer de l'empathie, de la curiosité et de l'ouverture dans une société interculturelle.

Les représentations en enseignement/apprentissage des langues

L'enseignement des langues secondes et étrangères, de par sa nature, présente ce qui est "autre" et aide ainsi à la découverte, puis, nous l'espérons, à la compréhension de l'altérité (Amireault & Lussier, 2008). Selon Bourdieu (1982: 99), les représentations possèdent "une efficacité proprement symbolique de construction de la réalité". La langue et les représentations sont constamment mises en relation puisque la langue structure les représentations que les acteurs sociaux ont du monde social; la langue véhicule la culture et les représentations que les apprenants se font de l'Autre. Il ne s'agit donc pas seulement d'enseigner une langue mais aussi, et surtout, de faire vivre aux apprenants une expérience interculturelle, comprenant entre autres la sensibilisation aux valeurs, croyances et modes de vie de l'Autre en classe de langue. De telles interventions interculturelles peuvent contribuer à une meilleure connaissance et compréhension de l'Autre, de sa langue et de sa culture et, idéalement, au développement de représentations positives envers l'altérité.

Les représentations sont souvent saisies comme un tout, une image globale qui hérite de certaines propriétés imagées qui sont généralisées à l'ensemble d'un groupe culturel. En effet, certaines représentations sont stéréotypées en ce sens qu'elles se réfèrent à "l'ensemble des images, concepts, croyances et attitudes qui, essentiellement rigides et difficiles à modifier, tendent à représenter les faits sous

une forme simpliste” (Abdallah-Preteceille, 1996: 113). Nous croyons que la didactique des langues-cultures peut contribuer à combattre ces stéréotypes en leur faisant d’abord une place dans les programmes d’enseignement, en favorisant la discussion pour que de potentiels obstacles, ou stéréotypes de nature négative, soient analysés, déconstruits et reconstruits ensuite. Assurément, le défi est de taille pour les enseignants qui, eux aussi, possèdent et véhiculent des représentations. Mais nous estimons que c’est à la fois le rôle et le devoir de la didactique des langues-cultures de proposer cet espace de discussion essentiel pour affiner la vision de l’Autre.

Il y a ainsi nécessité d’inciter les apprenants à la réflexion par rapport aux représentations qu’ils construisent, entretiennent et véhiculent en lien avec la culture, ou les cultures, associée(s) à la langue qu’ils apprennent. La démarche didactique privilégiée (Dervin, 2004; Zarate, 1993) est une démarche d’ouverture à l’altérité qui comprend des étapes de diagnostic des représentations pour arriver à une meilleure connaissance de soi, de remise en question et de confrontation des représentations par des activités diverses, notamment par le biais de documents authentiques, ou la rencontre avec des locuteurs natifs, pour arriver à une analyse réflexive concernant ces représentations.

Comme le souligne Zarate (1993 : 73),

Il n’y a pas antagonisme mais au contraire solidarité d’intérêts entre apprentissage linguistique et démarches de découverte culturelle, lorsque la langue étrangère est envisagée comme une pratique sociale, dépendante des attitudes et des représentations.

Telles qu’explicitées par Castellotti & Moore (2002), ces représentations sont

le plus souvent élaborées à partir d’un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d’évaluation et de comparaison. Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent des conceptions du contact avec d’autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations (12).

Ces représentations sont susceptibles d’évoluer: elles peuvent par exemple être partagées, fusionnées ou encore mener à la création d’autres représentations (Moscovici, 2001).

Au-delà d’aider les apprenants à construire le monde qui les entoure, les représentations leur permettent aussi de catégoriser les autres et de se positionner eux-mêmes par rapport à leur propre identité culturelle:

Puisque partager des représentations, c’est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d’un processus de définition de l’identité (Zarate, 1993: 30).

La rencontre avec l’Autre engendre donc une remise en question de l’identité culturelle de l’individu par rapport à l’appartenance et à l’identification à ce groupe.

La didactique des langues-cultures, en tenant compte des représentations des apprenants, met en avant l’importance des différentes références qui sont mobilisées lors du processus d’apprentissage (Castellotti & Moore, 2002). La classe de langue constitue un lieu de contact et de partage de diverses représentations liées

à la réalité linguistique, culturelle ou encore sociale des apprenants. Ce postulat de base renvoie à la conception de la communication entre porteurs de cultures différentes, qui constitue, selon Charaudeau (1990: 51), un “discours de représentation sur l’autre et sur soi”. C’est justement ce discours, fait de construction et de déconstruction des représentations, qui nous intéresse dans le cadre de ce projet.

L’utilisation de la photographie pour exploiter les représentations en enseignement/apprentissage des langues

Ce projet préconise l’utilisation de la photographie comme déclencheur d’interactions orales (Muller, 2012) en classe de langue. L’image constitue ainsi un “auxiliaire didactique” (Martinez, 1996: 50) qui possède un important potentiel expressif. Comme le souligne Muller (2014), il existe actuellement un regain d’intérêt, tant du côté de la recherche en didactique que des enseignants de langue, pour l’utilisation des images et de la photographie en classe. Que ce soit par la publication d’articles scientifiques ou d’activités pratiques (par exemple Goldstein, 2009), les pistes d’exploitation de l’image en classe de langue deviennent de plus en plus documentées. La photographie peut notamment être utilisée comme un support présenté à l’apprenant, ou encore produit par ce dernier. Cette recherche va dans ce sens en proposant des données issues d’une activité d’enseignement/apprentissage originale et novatrice basée sur l’image et amenant à une introspection interculturelle. La démarche réflexive liée à l’exploitation des représentations en classe est primordiale; il est nécessaire de favoriser cette réflexion interculturelle qui, dans notre cas, s’opère à partir du support visuel offert par la photographie. Dervin (2010) souligne d’ailleurs qu’un regard critique sur un corpus, notamment composé de photographies, permet de travailler des aspects de la compétence interculturelle. L’auto-réflexion favorise ainsi la prise de conscience de la diversité des représentations.

Méthodologie

Afin d’identifier les représentations exprimées par des immigrants adultes apprenant le français dans le but de s’intégrer à leur société d’accueil, une séquence didactique a été mise en œuvre dans une classe de français langue seconde d’une université montréalaise.

Population et instrument d’enquête

Au total, 28 apprenants de diverses origines culturelles, de niveau intermédiaire (niveau B1 selon le CECRL), ont pris part au projet. L’étude a eu recours à des groupes de discussion (sept groupes de quatre personnes). Cet instrument d’enquête a été privilégié pour son caractère dynamique car tous les membres du groupe peuvent alors s’exprimer. Ainsi, les groupes de discussion offrent un terrain propice pour l’émergence et le partage des représentations (Baribeau & Germain, 2010). Les discussions de groupe ont fait l’objet d’un enregistrement audio et les données

recueillies ont été transcrites, puis analysées par catégorisation thématique (Muchielli, 2006; Negura, 2006; Paillé & Muchielli, 2012).

Tâches à accomplir par les participants

Les participants devaient chacun apporter en classe dix photos représentant pour eux le Québec, leur société d'accueil, et être prêts à justifier leur choix. Afin de mieux les guider, la consigne suivante leur a été donnée deux semaines avant la mise en commun des photos.

Quand vous pensez au Québec, quelles images, quelles réalités vous viennent en tête? Vous êtes invités à photographier ces éléments, ou à retrouver des photos que vous avez déjà prises. Apportez ces photos en classe sur le support numérique de votre choix (ex.: téléphone, iPad, ordinateur).

Lors de l'activité de discussion d'une durée d'une heure, les apprenants devaient tout d'abord faire un résumé oral du contenu de leurs photos, puis expliquer et justifier brièvement pourquoi chaque photo constitue une représentation qu'ils ont du Québec. Par la suite, ils étaient invités à échanger pour comparer leurs représentations respectives, prenant pour acquis que le discours est le milieu par excellence d'existence, de diffusion, de partage des représentations (Py, 2004). Ils ont notamment pu discuter des similarités et des différences entre les photos choisies et les représentations qu'elles véhiculent, parler de leur vécu au Québec en lien avec ces photos, exprimer leur accord ou leur désaccord par rapport aux propos des membres de leur groupe, et ce dans une atmosphère d'écoute et de respect. L'enseignante, la chercheuse principale du projet ainsi que deux assistants de recherche se promenaient en classe, de groupe en groupe, afin de s'assurer de la bonne marche de l'activité. Leurs interventions ont, entre autres, contribué à relancer la discussion, à apporter de l'aide linguistique au besoin ou encore à répondre à des interrogations des apprenants concernant la société québécoise.

Nature des données analysées

L'ensemble de la discussion a été enregistré et l'analyse par catégorisation thématique a pris en compte à la fois le résumé de chaque apprenant, son explication/sa justification des photos choisies ainsi que les échanges entre les participants. Bien que les tâches aient été suggérées dans cet ordre pour la réalisation uniforme de l'activité, notons que, dans tous les groupes, des discussions ont parfois aussi eu lieu lors de la présentation individuelle (résumé, explication/justification) des apprenants. En effet, les données montrent qu'à plusieurs reprises, dans chacun des groupes, les participants ont discuté brièvement pendant cette présentation qui se voulait individuelle, en profitant tout de même par la suite de l'espace de discussion qui avait été désigné après les présentations.

Résultats

L'analyse des résultats a montré que certaines représentations du Québec sont partagées par plusieurs apprenants. Nous présentons les catégories suivantes, qui ont émergé de l'analyse puisqu'elles font écho aux éléments qui caractérisent ces représentations selon le discours de plusieurs participants: le milieu de vie, le confort, les déceptions, le(s) choc(s) culturel(s) et le multiculturalisme.

Le milieu de vie

Les apprenants ont d'abord discuté d'éléments culturels très spécifiques qui relèvent souvent de leurs premières représentations du Québec. Plusieurs ont apporté des photos de symboles québécois, par exemple le drapeau du Québec, le hockey ou la cabane à sucre. La plupart des participants ont aussi choisi des photos de lieux touristiques reconnus, notamment le Vieux-Port de Montréal, le Mont Royal et le Château Frontenac à Québec. En outre, plusieurs photos faisaient référence au climat québécois et à ses quatre saisons bien distinctes. Fait évocateur, tous les participants ont apporté au moins une photo de l'hiver québécois. Des discussions sur le froid et la neige ont ainsi été le point commun de tous les groupes, et souvent l'élément central, celui qui appelle à la participation active et enthousiaste de tous les apprenants, démontrant l'importance de ces représentations pour eux. L'extrait suivant illustre un exemple de présentation d'une photo hivernale.

C'est la première journée quand je suis arrivée à Montréal, en décembre, il neigeait beaucoup comme ça. J'étais très surprise parce que, dans ma ville, en hiver, il ne neige pas (*rires*). Voilà ici, c'est une voiture, et c'est comme ça. Donc j'ai pris cette photo dans ma maison et j'ai envoyé cette photo à mes parents et ils m'ont dit "Pourquoi tu restes au Québec?" (G4E4)

Outre les photos mettant en avant les rigueurs de l'hiver québécois, des photos évoquant la qualité de vie de leur société d'accueil ont aussi servi de tremplin pour la discussion dans chacun des groupes, notamment ce qui a trait à la qualité de l'air et au respect de l'environnement. Le participant suivant a d'ailleurs apporté une photo d'un ciel bleu.

Le ciel ici pour moi est vraiment important. Peut-être vous ne pouvez pas imaginer. Parce que j'habitais dans une ville très très populaire, le ciel toujours c'est gris, beaucoup de voitures, beaucoup de pollution, et chaque jour je regarde le ciel ici. (G3E1)

Ainsi, les représentations que les participants ont de leur milieu de vie sont surtout teintées de symboles typiquement québécois, d'images reliées à l'hiver et de photos montrant l'appréciation de leur nouvelle qualité de vie.

Le confort

L'analyse des discussions a aussi permis de dégager le thème du confort, qu'il soit matériel ou autre. Lors de la présentation de leurs photos, plusieurs participants ont rappelé les différentes possibilités offertes dans leur société d'accueil, tel qu'exemplifié par ces trois extraits.

Dans la maison on utilise l'eau, c'est toujours gratuit. (G4E2)

Pour moi, le Québec, c'est le Canadian Tire (*Note de l'auteur*: une chaîne de magasins). Quand je veux offrir quelque chose à moi-même, c'est le magasin où je peux trouver toutes les choses dont j'ai besoin. (G4E1)

Ici au Québec, il y a des bibliothèques partout, dans chaque quartier, il y a des bibliothèques, on voit que les gens aiment lire, les gens lisent dans le métro, dans le bus, partout. (G3E2)

Les photos associées à ces extraits, montrant de l'eau qui coule du robinet, une devanture de magasin et une enseigne de bibliothèque, constituent donc des exemples d'éléments servant à expliquer que le Québec présente, pour bon nombre de participants, des caractéristiques qui rendent leur vie confortable.

Les déceptions

Les représentations qui émergent des deux premiers thèmes présentés, le milieu de vie et le confort, sont plutôt positives. Cependant, le thème des déceptions est également ressorti des discussions entre les apprenants, faisant écho à des représentations négatives de leur société d'accueil, et ce en lien avec différents sujets. L'activité de discussion autour des photos s'est donc avérée être aussi un espace de partage des imperfections de la société d'accueil, notamment en ce qui concerne les ratés architecturaux, les problèmes d'aménagement urbain et la malpropreté à Montréal.

Et l'autoroute de Montréal, c'est si laid et si pas logique pour un pays riche, et quand tu passes ça fait l'impression que c'est laid. (G3E2)

C'est ma première expression: un nid de poule (*Note de l'auteur*: une cavité dans la chaussée). Quand je suis arrivé ici à Montréal, j'étais très très surpris, quand j'ai vu beaucoup beaucoup de nids de poule. Et aussi, plusieurs travaux dans la rue. (G4E1)

Cette catégorie, qui a émergé de l'analyse des *verbatim* des quatre groupes de discussion est importante puisqu'elle met l'accent sur des représentations moins flatteuses de la société d'accueil des apprenants. La liberté associée au partage en groupe a donc favorisé l'échange sur les déceptions vécues par les immigrants, qui ont alors pu constater qu'ils n'étaient pas seuls à se représenter le Québec de façon plus critique.

Le(s) choc(s) culturel(s)

Les discussions à partir des photos ont mis en exergue l'existence de chocs culturels vécus par les apprenants, et prenant pour assises des conflits de valeurs entre la culture d'origine et la culture d'accueil. Des expressions telles "ici...", alors que dans mon pays...", "c'est un petit peu bizarre", "je ne comprends pas pourquoi c'est comme ça ici" ou encore "ça me choque" ont notamment été utilisées par les participants afin de décrire les chocs culturels qu'ils vivent au Québec. La discussion a permis un partage de différences entre la culture d'origine et la culture québécoise en lien avec plusieurs aspects, dont les représentations associées aux tatouages et à la vie quotidienne en hiver.

Quand j'ai travaillé dans mon pays, au police, j'ai rencontré plusieurs personnes qui sont des prisonniers [...], ils ont beaucoup de tatouages. Et ici (*rires*) j'étais choqué... toutes les filles, tous les garçons ont souvent plusieurs tatouages, oui! (*rires*) Dans mon pays, c'est le signe de criminalité (G4E1).

C'est moins 25 degrés, tous les autobus fonctionnent, ils sont couverts par la glace mais ils fonctionnent. Et à l'intérieur d'autobus c'est toujours plein. C'est bizarre parce que chez nous, quand il fait moins 25, tout le monde reste à la maison (G4E3).

À quelques reprises, il est possible de remarquer qu'une intervention de l'enseignante ou d'un assistant de recherche dans un groupe de discussion a permis de mettre en avant des similitudes et des différences entre le pays d'origine et la société d'accueil, tel qu'illustré par ces trois extraits.

En général, en Colombie, est-ce que les gens célèbrent? (G5P)

Mais est-ce que vous faites beaucoup de camping dans votre pays d'origine, en Chine? (G6A)

- E4: En Iran, on doit faire beaucoup de choses, on doit travailler beaucoup, on doit faire beaucoup de choses pour ma mère, ma sœur. Ici, on travaille pour soi-même, pas pour les autres. On est très très liés avec les autres, on doit toujours faire des choses avec les autres [...]

- A: Est-ce que c'est plus individuel ici?

- E4: Je pense que oui (G6).

De telles pistes de discussion servent à approfondir la réflexion, et parfois à confronter les valeurs de la culture d'origine avec celles de la culture d'accueil. L'apprenant négocie les nouvelles valeurs qu'il côtoie au Québec à la lumière de son propre bagage culturel; la classe de français devient ainsi un espace d'interprétation des comportements et des valeurs observés dans la société d'accueil.

Le Québec, une société multiculturelle

La représentation d'une société québécoise multiculturelle a été discutée dans tous les groupes, témoignant de l'importance de cet aspect pour les apprenants. Ce multiculturalisme est représenté de façon très positive, les participants, de plusieurs origines culturelles, appréciant la diversité et l'ouverture qu'ils disent retrouver au Québec.

Ici pour moi, [...] c'est important le multiculturalisme. Parce que dans mon pays, seulement il y a une culture, ce n'est pas multiculturel, mais ici, plusieurs personnes dans tous les pays du monde, pour moi, c'est important. (G3E1)

C'est comme une photo de multiculturalisme, parce que dans la rue, il y a beaucoup de Noirs, Latinos, Chinois, Vietnamiens. (G3E4)

La classe de français, à elle seule, constitue un microcosme de cette diversité, et l'on a pu constater, à travers les groupes de discussion, que les apprenants étaient très ouverts à l'échange avec des porteurs de langues-cultures différents.

Retour sur le projet

Cette activité de discussion réalisée en classe de français langue seconde s'est servie de la langue cible pour faire vivre les représentations des participants. Les interactions authentiques entre les apprenants, et entre ces derniers et l'enseignante, la chercheuse responsable du projet et les assistants de recherche, a contribué à approfondir les représentations évoquées, à expliciter le discours, tel qu'illustré par l'exemple suivant:

- E3: Pour moi, c'est le... comment dire (*s'adresse à son collègue en chinois*)... en Gaspésie...
- E1: (*parlant en chinois à son collègue*) Le Roche? Hum... la grande pierre... Le Rocher Percé!
- A: Oui! Le Rocher Percé! Qu'est-ce que c'est le Rocher Percé? Vous voulez expliquer?
- E2: J'ai une photo de là-bas.
- A: Et pourquoi ça, ça représente bien le Québec?
- E3: Parce que je trouve que c'est le paysage plus beau au Québec. (G6)

Dans cet extrait, l'utilisation du chinois, langue commune de deux participants (E1 et E3), permet de préciser le discours des apprenants en français. De même, l'intervention de l'assistant (A) incite à l'explication.

Parmi les points positifs du projet, outre les interactions authentiques autour du support visuel que sont les photos, notons la responsabilisation et l'autonomie des apprenants, qui doivent choisir eux-mêmes les photos qui expriment le mieux leurs représentations et se préparer à justifier ces choix. Les apprenants ont ainsi carte blanche et deviennent experts de leurs propres photos. De même, il est primordial de souligner la mise en œuvre de compétences langagières diverses lors de l'activité, notamment la capacité à exprimer son opinion et à utiliser le vocabulaire approprié, de même que la découverte de nouveaux mots ou expressions associés aux photos de leurs collègues. En outre, des compétences interculturelles, telles que le respect et l'ouverture à l'Autre (Deardorff, 2006), sont sollicitées lors de ces échanges avec des gens d'origines culturelles diverses. Être en mesure de communiquer dans ce contexte interculturel a nécessité une mise en commun des ressemblances et des différences entre les apprenants (Lussier, 2004) afin d'enrichir à la fois leur discours et leurs perspectives. Cette activité de discussion a favorisé le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être chez les apprenants, les trois dimensions du modèle de la compétence interculturelle en éducation aux langues selon Lussier (2009). En effet, en plus de l'acquisition de savoirs sur la culture québécoise et la culture d'origine de leurs collègues, les apprenants ont été mis, par la comparaison et l'analyse de leurs représentations respectives, en contexte de réflexion par rapport à des savoir-faire (comportements, façons de s'ajuster à l'environnement social, de négocier dans la langue et la culture cibles) et à des savoir-être (intégration d'attitudes d'ouverture, conscientisation aux autres langues et cultures). Les résultats du projet montrent aussi que cette activité a grandement contribué, par cette réflexion, à la déconstruction de certaines représentations plus négatives, et surtout au

développement d'une attitude de décentration par rapport à sa propre culture. Il semble primordial d'offrir des activités didactiques de ce type aux apprenants afin d'éviter la fossilisation des représentations et de témoigner de leur caractère dynamique.

Conclusion

Ce projet nous semble tout à fait pertinent pour une didactique des langues-cultures qui tente d'exploiter les représentations culturelles des apprenants de façon novatrice et motivante. Il met en lumière l'importance de diagnostiquer ces représentations pour ensuite créer, par le biais de l'élaboration d'une activité didactique, un espace de discussion visant la réflexion concernant les représentations évoquées. Ainsi, ce projet de recherche fait appel à plusieurs étapes d'une démarche d'ouverture à l'altérité: connaissance de soi par le questionnement concernant ses propres représentations du Québec, justification et explication de ses représentations, puis mise en lien de ses représentations avec celles de ses pairs (analyse, remise en question, comparaison, déconstruction, etc.).

Outre les bénéfices interculturels qui sont présentés, des avantages linguistiques ont clairement été relevés lors de la réalisation de ce projet, notamment la mise en œuvre de compétences langagières (choix du vocabulaire approprié, expression de l'opinion, etc.) lors de communications authentiques et significatives pour les apprenants. L'utilisation de photographies comme support visuel constitue ici un tremplin pour la discussion, et met en valeur la compétence interculturelle de chacun (savoirs, savoir-faire et savoir-être). La classe de langue nous semble donc un milieu extrêmement propice pour offrir à ces apprenants, nouveaux arrivants, la possibilité de s'exprimer sur leurs représentations, pour ainsi les légitimer, les partager et les confronter à d'autres points de vue.

Par la proposition d'une séquence didactique originale basée sur l'utilisation de documents visuels authentiques, l'exploitation des représentations des apprenants en classe de langue est facilitée et motivante. L'apprenant devient véritablement partie prenante de l'activité, étant un acteur social à qui l'on demande de faire une réflexion sur ses propres représentations dans un contexte d'intégration linguistique et sociale. Les représentations, positives ou négatives, ne doivent surtout pas être considérées comme des tabous à éviter en classe de langue, mais plutôt comme un levier nécessaire à la réflexion.

Dans un contexte d'intégration à une nouvelle langue-culture, ce type de projet met en relief l'apport des représentations, et de discuter de leur importance dans le processus d'intégration. Il s'agit aussi d'une occasion pour développer une attitude de décentration qui favorisera une ouverture à l'Autre. Conséquemment, engager les apprenants dans une démarche réflexive constitue la clé pour promouvoir une didactique des langues-cultures qui doit servir à favoriser chez les apprenants, non pas seulement l'appropriation d'un nouveau système linguistique, mais surtout l'ouverture à l'altérité (Lussier, 2009). Les activités de contacts avec la société d'accueil constituent un apport pertinent à toute formation linguistique dans un contexte migratoire.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- BARIBEAU, COLETTE & MÉLANIE GERMAIN. 2010. L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives* 29: 1, 28-49.
- AMIREAULT, VALÉRIE & SHEHNAZ BHANJI-PITMAN. 2012. Remercier en contexte éducatif pluriel. *Québec français* 167, 51-52.
- AMIREAULT, VALÉRIE & DENISE LUSSIER. 2008. Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise: étude exploratoire. *Langues et Sociétés* 45. URL : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf.
- BOURDIEU, PIERRE. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- CASTELLOTTI, VÉRONIQUE ET DANIELÈ MOORE. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. URL: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- CHARAUDEAU, PATRICK. 1990. L'interculturel entre mythe ou réalité. *Le Français dans le Monde* 230, 48-53.
- DEARDORFF, DARLA K. 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization. *Journal of Studies in International Education* 10: 3, 241-266.
- DERVIN, FRED. 2004. Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité: ouvertures. *Moderna Språk* 98: 1, 66-76.
- DERVIN, FRED. 2010. Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en Éducation* 9, 32-42.
- DUFAYS, JEAN-LOUIS & BERNADETTE KERVYN. 2010. Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? *Éducation et Didactique* 4: 1, 53-80. URL: <http://educationdidactique.revues.org/728>.
- GOLDSTEIN, BEN. 2009. *Working with Images. A Resource Book for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUSSIER, DENISE. 2004. Une approche de compétence de communication interculturelle: un nouveau défi en enseignement des langues. *Québec français* 132, 60-61.

- LUSSIER, DENISE. 2009. Enseigner et évaluer la “compétence de communication interculturelle”, enjeux et complémentarité. *Le langage et l’homme, Revue de didactique du français* 442. Bruxelles: E.M.E., 145-155.
- MARTINEZ, PIERRE. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI, SERGE. 2001. *Social representations*. New York: New York University Press.
- MUCHIELLI, ROGER. 2006. *L’analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- MULLER, CATHERINE. 2012. La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 31: 1, 10-27.
- MULLER, CATHERINE. 2014. L’image en didactique des langues et des cultures: une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal* 2, 119-130.
- NEGURA, LILIAN. 2006. L’analyse de contenu dans l’étude des représentations sociales. *SociologieS* 1: 1, 1-16. URL: <http://sociologies.revues.org/993>.
- PAILLÉ, PIERRE & ALEX MUCCHIELLI. 2012. *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- PY, BERNARD. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 38: 154, 6-19.
- ZARATE, GENEVIÈVE. 1993. *Représentations de l’étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.



© ND (2006) – Le Rocher Percé – Gaspésie, Canada