



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Synergies Pays Scandinaves n^{os} 11-12 / 2016-2017 p. 137-150

Journal de bord d'un enseignant-natif : ses représentations et celles d'étudiants sur la Révolution française de 1789 dans le cours d'oral

Isabelle Petiot

Université d'Aarhus, Danemark

ipp@cc.au.dk

Résumé

Dans cet article, nous porterons notre attention sur les représentations de l'enseignant-natif de langue-culture et sur celles d'étudiants danois concernant la Révolution Française de 1789. Notre réflexion s'appuiera sur des apports théoriques de la psychologie cognitive concernant la mémoire autobiographique et la coloration qu'elle apporte sur les représentations de l'enseignant-natif de langue. Nous analyserons ensuite les interactions de l'enseignant avec l'idée que son capital-natif peut induire, chez lui/elle, un certain type de positionnements et, chez les apprenants, un certain type d'attitudes. Dans ce but, nous présenterons et analyserons nos propres observations de terrain. Nous nous demanderons en effet à quel point ces interactions portent la marque de représentations socialement partagées et la marque de l'influence de la toute première confrontation aux représentations d'apprenants.

Mots-clés : enseignant-natif, objet-culture, représentations, mémoire autobiographique, capital culture

Journal of a native teacher of language : her/his representations and students' on the French Revolution of 1789 in her/ his classroom interactions

Abstract

In this paper, we will focus on the representations of the native teacher of language and of Danish students of the French revolution of 1789. Our analysis will be based on some of the contributions to the field of cognitive science on autobiographical memory and on the coloring it adds to the native teacher of language 's representations. Subsequently we will analyze the teacher's interactions keeping in mind how his native-capital can impose on her/him a certain kind of positioning, and on the learners a certain set of attitudes. With this aim, we will present and analyze our own field practice based observations. We will ask ourselves to what extent these interactions bear the mark of socially shared representations and the mark of the impact of the very first confrontation with the learners' representations.

Keywords: native teacher, culture object, representations, autobiographical memory, culture capital

1. Introduction

Travailler des faits culturels en classe de FLE pose de nombreux problèmes comme le note Françoise Demougin (2008), qui explique que *le concept de langue-culture en didactique des langues entraîne de fait dans l'enseignement-apprentissage d'une langue un passage à l'inter - et même à l'intra-culturel, un lien entre items idiomatiques et items culturels, une conjonction d'apprentissages linguistiques, instrumentaux et culturels qui ne va pas de soi, en particulier sur le plan épistémologique, pour le didacticien*. Quand on ajoute à cela un autre facteur - tel que la difficulté d'enseigner des faits culturels émanant de sa propre culture pour l'enseignant-natif, la problématique prend encore une autre dimension qu'il convient de prendre le temps d'analyser par le biais d'un travail rétrospectif sur les approches et conduites menées et à mener dans le futur. La présente réflexion se veut une analyse, en amont des cours, des représentations de l'enseignant et des apprenants-étudiants à l'université, ainsi qu'une analyse des postures pendant quelques cours.

2. Quelques éléments du cadre de cette réflexion

Le cours de pratique orale de français de deuxième semestre, à l'université d'Aarhus, est en lien direct avec le cours d'histoire, comme l'indique clairement son intitulé : « Histoire, Littérature, Culture II : Histoire de France / pratique orale ». Cette orientation, choisie par le département de langue française, manifeste sans ambiguïté l'idée que la discussion orale précède ou succède la transmission d'un contenu donné pendant un cours de type magistral. Cette configuration permet à l'enseignant de FLE, tout d'abord, de résister à la tentation de donner un enseignement pur de l'objet-culture et lui donne, par contre, toute légitimité de faire appel aux perceptions des étudiants avant et après le cours magistral.

Cela suppose, de la part de l'enseignant de FLE, d'être en mesure de bien comprendre la démarche suivie par un autre enseignant, mais cela lui permet aussi de travailler les items culturels avec une certaine prise de distance. Dans cette réflexion, nous nous proposons de faire :

- une analyse sur la formation des représentations de l'enseignant-natif (ici, de la Révolution de 1789) en essayant d'en dégager et d'en évaluer les aspects où il pourrait, par exemple, y avoir une différence sensible avec des représentations extérieures,
- une analyse des affects de la toute première confrontation aux représentations d'apprenants de la langue-culture en prenant appui sur les données théoriques de la psychologie cognitive concernant la formation des souvenirs dans la mémoire dite autobiographique,

- une analyse de l'effet de ces affects sur les postures ultérieures dans le cours à l'université.

Enfin, dans nos remarques conclusives, nous nous proposons de poser un regard critique sur le processus complexe d'appropriation des items de la langue-culture par l'étudiant, spécialiste de la discipline, à l'université.

3. Quelques apports théoriques de psychologie cognitive concernant la mémoire autobiographique

Dans un premier temps, il s'agissait pour nous de sonder l'imaginaire de l'enseignant par le biais de l'examen de ses propres représentations.

À ce point, il nous faut préciser ce qui est entendu par le mot 'représentation'. Il existe en effet de très nombreuses définitions du terme, dans les différents domaines des sciences humaines.

Nous retiendrons une définition basique, issue du dictionnaire Larousse où la représentation, dans le domaine de la psychologie, est définie comme une *perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet*. Cette définition présente des caractéristiques intéressantes, car elle décrit la représentation comme le produit d'un processus d'internalisation de sollicitations ou stimulus externes à l'individu. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, cela nous ramène également au concept d'appropriation, concept qui a pris de plus en plus d'importance en didactique des langues-cultures au cours des dernières décennies. Enfin, cette définition du Larousse lui associe des notions d'extrême importance comme la perception, les contextes spatial et temporel, en d'autres mots, elle la connecte avec un contexte très précis propre à l'existence de l'individu, notions sur lequel se portera notre attention dans notre développement.

Le domaine de la mémoire et des traces qui y sont laissées sont un des grands domaines de recherche de la psychologie cognitive. Dans cet article, nous allons recourir à quelques recherches récentes sur un certain type de mémoire qui intéresse de plus en plus les chercheurs de psychologie clinique, confrontés à une population croissante de patients âgés, présentant des troubles mnésiques. Nous nous intéresserons plus particulièrement à trois aspects de la mémoire.

Le *premier* concerne celui du type de mémoire sollicité pour rappeler les événements vécus par l'individu et la façon dont cette mémoire les a encodés. Il s'agit de la mémoire, dite, autobiographique. Très brièvement, on peut la caractériser comme une partie de la mémoire à long terme, elle-même composée

de deux sous-parties que sont la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. La mémoire épisodique, celle qui nous intéresse le plus ici, est décrite comme composée de souvenirs marqués par l’empreinte des particularités du contexte d’acquisition. Pascale Piolino, chercheur en psychologie cognitive, n’hésite pas à la décrire comme un « voyage mental dans le temps » qui permet à l’individu de se replonger dans le contexte perceptivo sensoriel dans lequel il vécut l’expérience. Cet aspect très intéressant de la mémoire donne une coloration tout à fait unique aux représentations de l’individu. Pour ce qui concerne l’enseignant-natif, elle lui donne la possibilité, sans avoir besoin d’élaborer de longues séquences pédagogiques, de rappeler et de rapporter des faits, épisodes de sa vie spontanément, qui ont de fortes chances de provoquer la curiosité des apprenants.

Le *deuxième* aspect concerne ‘le phénomène de récence’ qui, au niveau de la mémoire autobiographique, a pour effet que l’individu rappelle davantage ou mieux les premiers souvenirs en rapport avec des informations encodées au cours des vingt dernières années de son existence. C’est-à-dire qu’il existe, selon des chercheurs sur la mémoire autobiographique telle Pascale Piolino, une primauté des informations encodées. Plus ce qui remonte en mémoire est éloigné dans le temps et plus le rappel est solide. Ce deuxième aspect est également très intéressant car il donne aux premières représentations d’un objet une empreinte tout à fait unique. Dans le cas décrit, l’enseignant-natif a tendance à garder en tête les premières représentations extérieures qu’il a eu de la Révolution de 1789 alors même que son « public » a changé depuis.

Un *dernier phénomène* non négligeable de la mémoire autobiographique est le ‘pic de réminiscence’, mis en évidence par Rubin et al. (1986) et qui montre que le nombre de souvenirs qui correspondent à la période d’encodage entre dix et trente ans est plus important qu’à tout autre période d’encodage de la vie d’un individu. Ce dernier aspect de la mémoire est sans doute le plus problématique et le plus intéressant dans le cadre des interactions de l’enseignant de langue-culture, natif, il apporte un éclairage particulier sur la spécificité de son rapport à la langue-culture “enseignée”. Nous citerons un passage d’une réflexion récente proposée par deux enseignantes-natives chargées d’enseignement d’allemand à Télécom-Paristech et dont la perception de l’enseignant-natif nous semble tout à fait intéressante : *Il exprime un rapport au monde qui est le fruit de l’appartenance à une culture quel que soit le degré d’adhésion aux valeurs qui la fonde et qui l’irrigue et quelle que soit l’hybridation culturelle qui résulte de son histoire.* (Schwabedissen E., Illner-Toledano, K., 2015).

Pour résumer, ces trois aspects de la mémoire auraient donc pour effet d'apporter une coloration toute particulière aux représentations que nous avons de certains événements liés à des contextes d'apprentissage aussi ancrés dans la mémoire que le sont les apprentissages de la période de l'enfance et de la jeunesse d'un individu.

4. Analyse de cas : imaginaire de l'enseignant-natif sur la Révolution de 1789

Il faut d'abord noter que cet imaginaire ou ces représentations sont alimentées par différentes sources qui sont plus ou moins éloignées dans le temps et dont le rappel en mémoire est considérablement influencé par le contexte initial dans lequel elles sont apparues.

Dans notre cas précis, ce sont d'abord les premiers rapports à la révolution, en tant que jeune enfant, apprenant l'histoire du pays de son enfance.

Ce pan de l'histoire a été introduit par des personnes de l'environnement immédiat de l'enfant - donc, à priori, fournissant sécurité et contribuant à un développement structurant de l'enfant - et qui portaient un certain regard sur les représentations données à voir, sur les livres feuilletés, sur les histoires racontées, etc. à la maison, à l'école primaire.

Dans notre esprit, ce qui est d'abord mis en avant, ce sont les bénéfices obtenus par la classe dominée, « le peuple » ou « Tiers-état ». L'idée dominante du discours entendu est que justice a été rendue.

Après réflexion, nous devons concevoir que ce qui nous a marqué en priorité n'est absolument pas le sang versé pour acquérir ces droits. Du moins, ce n'est pas ce que nous en avons retenu immédiatement. Cette image sanglante de la Révolution et de la Terreur nous est apparue bien après quand nous avons atteint l'âge (et le droit) de regarder des films qui mettaient en images la Révolution française de 1789, et en particulier l'exécution de Marie-Antoinette. Ces représentations, ce sont bien sûr aussi des faits appris, plus tard, en cours et qui ont été conservés, pour la plupart, en mémoire sémantique. Cela va sans dire, cela ne concerne pas les souvenirs anecdotiques de cours qui, eux, sont conservés en mémoire épisodique, puisqu'inscrits dans un contexte spécifique et vraisemblablement chargés en émotions ou avec des caractéristiques contextuelles suffisamment fortes pour que le souvenir perdure. Il s'agit donc de savoirs didactiques qui viennent s'ajouter aux premiers souvenirs de la période de l'enfance. Ces derniers issus des quelques heures d'enseignement reçus pourraient correspondre, en didactique des langues-cultures, à ce que Françoise Demougin désigne comme « une compétence culturelle », *c'est-à-dire une compétence qui renvoie à une connaissance questionnée par l'état des sciences*

contemporaines « par opposition » à une compétence culturante, renvoyant à des savoirs questionnés par l'expérience personnelle de la connaissance. (Demougin, 2008).

Pour conclure, si l'on compare ces représentations avec les représentations de non natifs, et si on fait appel aux recherches sur la mémoire autobiographique, on pourra faire le constat qu'une partie des représentations de l'enseignant concernant l'item-culturel de l'article sont stockées en mémoire épisodique et en mémoire sémantique alors, qu'en principe, celles des apprenants sont uniquement conservées en mémoire sémantique, donc, par définition, beaucoup moins chargées par les affects et les caractéristiques du contexte d'acquisition.

5. La première confrontation avec les représentations d'apprenants non natifs concernant la Révolution française de 1789

De par sa situation de résident dans un pays étranger, on peut, à bien des égards, considérer que l'enseignant de FLE, natif, exerçant à l'étranger, se trouve dans une position similaire à celle de l'apprenant de langue, confronté à la langue et à la culture cibles quand il part en séjour linguistique ou qu'il en fait l'expérience par le biais d'un échange en ligne.

Ainsi, avant d'entrer dans sa salle de cours, l'enseignant natif a emmagasiné un certain nombre d'expériences qui - vraisemblablement - lui ont permis *d'explorer sa qualité d'étranger [...] renvoyée par le regard des autres et les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables* selon l'expression de Geneviève Zarate, en 1993.

Dans le cadre de la formation des souvenirs que l'enseignant garde de ses interactions avec des apprenants non natifs, nous nous poserons les questions suivantes : quel était le contenu des représentations des apprenants et comment celui-ci a-t-il été communiqué et perçu par l'enseignant ?

Dans notre cas, nous avons d'abord été confrontée, non pas directement aux confrontations d'apprenants danois issus d'un premier cycle à l'université, mais à des représentations d'apprenants plus âgés, pour la plupart de plus de cinquante ans lors de cours de langue du soir. Les représentations de ces personnes ont immanquablement teinté la perception des représentations postérieures des étudiants de première année à l'université en vertu du principe de primauté des informations encodées, précédemment décrit. Ainsi les attentes de l'enseignant concernant les représentations de l'objet-culture de ses futurs étudiants ont été influencées par ce premier contact.

Ces représentations sans doute plurielles à l'origine se sont d'ailleurs unifiées dans le sens d'une représentation unique avec le temps - le travail de mémoire à long terme ayant bien sûr produit son effet stabilisateur sur les événements encodés. Ainsi, dans notre mémoire épisodique, nous gardons la narration d'un épisode très sanglant. Dans notre souvenir rappelé, il s'agit d'abord de l'évocation du sang de la guillotine qui coule littéralement dans les rues de la capitale. Il s'agit également de la mention des tricoteuses, c'est-à-dire des femmes qui assistaient au spectacle des têtes roulant à terre, impassibles, etc. Enfin, dans notre souvenir de cette toute première confrontation, nous percevons un manque par rapport à notre propre représentation. Effectivement, nous ne percevons rien en rapport avec l'impact de la Révolution sur la société française du moment, comme par exemple, la fin de la monarchie absolue, la fin des privilèges des Nobles et du Clergé, ni l'émergence de l'idée d'une nation souveraine - notions très présentes dans notre imaginaire, que nous avons brièvement décrit en début d'article. Du point de vue de l'affect, nous nous retrouvons finalement confrontée aux aspects hautement traumatiques de l'événement relatés non sans une certaine ironie, alors que notre représentation était plus tournée vers l'idéologie et le symbolique.

Bien évidemment comme ces représentations surgissent sous la forme d'un souvenir unique avec le temps - puisque les interactions avec ces premiers apprenants danois ont stoppé à un moment donné - ces représentations, chargées du point de vue émotionnel, car supposées véhiculer une image négative de la Révolution nous sont apparues comme figées et donc sans possibilité d'évolution possible. Ceci nous amène à faire l'hypothèse que les interactions postérieures ont dû être marquées par cette perception et ont dû aller dans le sens d'un essai de rectification pour amener les apprenants à considérer d'autres aspects de la Révolution que ceux uniquement traumatiques.

6. Les représentations d'apprenants non natifs - de second semestre à l'université - concernant la Révolution française de 1789

On peut s'interroger sur la parenté des représentations d'étudiants danois de plus de 50 ans, donnant lieu aux premières représentations transmises à l'enseignant natif de langue-culture, et celles d'étudiants danois en cours de deuxième semestre.

Pour ce faire, nous avons interrogé, préalablement au cours, par le biais d'une question ouverte un groupe d'environ 12 étudiants sur leur imaginaire concernant la Révolution française de 1789. Cette question a été posée avant le cours de pratique orale, mais un peu après que le début du cours d'histoire. Nous avons

pris la précaution de définir la notion d'imaginaire, en donnant une définition en français, un équivalent danois et en évitant de donner des exemples.

7. Quelques remarques d'ordre général s'imposent sur les résultats obtenus

Ce recueil de données - infiniment petit - nous a d'abord permis de constater que les représentations de nos étudiants de première année, spécialistes de la langue-culture étaient assez différentes de leurs aînés dans le sens qu'elles partageaient systématiquement à la fois quelques-uns des éléments forts de la représentation de leurs aînés et quelques-uns des éléments tout aussi forts de la représentation de l'enseignant-natif.

D'autre part, nous nous sommes rendu compte assez tôt (il s'agissait d'un exercice à rendre en ligne) que cet exercice en amont de l'activité en cours n'avait pas suscité une grande production de la part des étudiants, tant au niveau de la longueur que du nombre de copies rendues. Ce résultat est peut-être à interpréter par l'effet intimidant de donner sa perception des choses sur la culture cible à un enseignant-natif. De ce fait, nous nous en tiendrons à quelques constats concernant les travaux écrits collectés et nous attarderons davantage sur la qualité des interactions pendant l'enseignement-apprentissage.

8. Analyse des premiers mots écrits et des idées majoritaires

Pour l'analyse qualitative des données, nous avons retenu essentiellement deux critères :

- les mots ou phrases écrits en premier
- les idées majoritaires du texte libre produit

9. Résultats

La moitié des premières phrases produites présentaient un contenu traumatique de la Révolution de 1789 avec la mise en avant de son caractère violent. On y trouvait les mots « guerre civile », « combats dans la rue », « Beaucoup de violence ! », « violent », « champ de bataille » ...

L'autre moitié mettait d'abord en avant les motivations des révolutionnaires. On y trouvait les mots « grandeur et gloire », « la valeur (=le coût) du blé », « J'ai oublié comment la révolution commençait. », « Le drapeau français », « Liberté, égalité, fraternité » ...

Plus de quatre-vingts pour cent des copies avaient un contenu majoritairement factuel, mettant en avant les causes qui ont conduit au soulèvement. Aucune copie ne mentionnait la période de la Terreur directement. Un étudiant a seulement écrit qu'il pensait possible que beaucoup d'innocents avaient été tués.

Il est intéressant de noter que beaucoup d'étudiants (plus de la moitié) ont choisi de décrire des images presque cinématographiques pour évoquer la Révolution de 1789. Une étudiante a mentionné le tableau de Delacroix en précisant qu'elle avait appris qu'il ne symbolisait pas la Révolution de 1789, mais celle de 1830.

Une dernière remarque que nous pensons également intéressante est le fait que seulement un peu plus d'un tiers des étudiants s'est réellement positionné par rapport à la Révolution en indiquant qu'elle était un événement important pour eux et en évoquant les impacts sur l'histoire Européenne ou en mesurant les conséquences sur l'histoire du Danemark.

10. Quelques éléments de l'interaction en classe de langue orale sur le thème de la Révolution française de 1789

Dans l'optique de favoriser une réflexion à partir des connaissances manifestées par les étudiants, comme le préconisent les approches co-actionnelles, co-culturelles de la didactique des langues-cultures, nous leur avons demandé, avant le premier cours, de faire des recherches sur les fêtes nationales (à la fois danoises, françaises et slovaques). L'idée étant de faire apparaître, très tôt, dans le cours, un questionnement et une réflexion personnelle sur l'état des connaissances de chacun concernant ses représentations de la culture nationale et de la culture cible, et ce sur un terrain commun : les journées libres.

Lors du premier cours et avec l'aide de la projection du calendrier ministériel danois, nous avons commencé à discuter des jours fériés et chômés au Danemark. Très vite, nous (avec les étudiants) nous sommes rendu compte que les principaux jours fériés, non travaillés correspondaient principalement aux fêtes religieuses, les fêtes civiles, comme par exemple le 1er mai, n'étant pas chômées. Pour plus de précision, certaines d'entre elles l'avaient été et ne le sont plus à l'heure actuelle. D'autre part, certaines demi-journées peuvent encore être chômées, mais cela reste à la discrétion de l'employeur. Concernant le calendrier français, les étudiants ont généralement donné la fête du 14 juillet comme unique fête nationale. Certains ont partagé leur expérience de la célébration du 14 juillet en France. Du coup, en comparant avec le Danemark, les étudiants ont fait le constat qu'aucune des fêtes civiles inscrites dans le calendrier ne pouvaient être considérées comme « vraiment nationales » au même titre que le 14 juillet, en France, puisqu'aucune ne donnait

lieu à un jour chômé et à une fête d'ordre national. Avec la contribution d'une étudiante Erasmus, non danoise et non française, nous avons finalement constaté que d'autres célébrations nationales, en dehors de la France, étaient aussi liées à des soulèvements révolutionnaires. Cette première discussion, très peu balisée, nous a permis de constater que la discussion était plus importante quand il s'agissait de discuter sur les fêtes du pays et qu'elle demeurait très circonscrite quand il s'agissait de la langue-culture cible.

Dans un deuxième temps, nous avons regardé un court vidéoclip sur le 14 juillet qui résumait assez grossièrement l'histoire de la prise de la Bastille. Outre la compréhension de l'extrait, l'objectif était de faire appel aux connaissances des étudiants pour générer une production orale plus experte que la vidéo. L'extrait en question montrait la circulation autour du Génie de la Bastille et le lieu était qualifié comme le "lieu même de la bataille sanglante" de 1789, mettant ainsi "fin aux privilèges des seigneurs et des nobles". Les commentaires du clip donnés par les étudiants sont restés là-encore très factuels, avec les ajouts attendus, et sans vraiment de mention du caractère 'sanglant' de l'épisode, qui d'après nos souvenirs n'a été relevé par aucun étudiant. En fin de cours, nous avons proposé aux étudiants de lire un autre document en ligne pour compléter ce qui avait été dit sur les origines de la célébration du 14 juillet. Le propos du document était de dissocier la célébration nationale d'un événement brutal, violent, - la prise de la Bastille. Ce document précisait en effet que la fête nationale avait pour origine deux dates, le 14 juillet 1789 et le 14 juillet 1790, date de la première célébration de la Fédération - célébration qui se voulait pacifique et commémorant l'unité nationale, et non pas la seule prise de la Bastille. On ne peut que souligner la concordance entre l'objectif du document en ligne et la préoccupation initiale de l'enseignant, après sa première confrontation avec l'imaginaire d'apprenants non natifs, décrite plus haut, et soulever l'idée que cela traduit probablement la manifestation d'un certain imaginaire collectif.

Une autre activité, dont le but, à l'origine, était de souligner les motivations des premiers soulèvements révolutionnaires, a été de retrouver la chronologie des dates du début de la Révolution de 1789 et de dire à quoi elles correspondaient. Les dates proposées étaient les suivantes: le 5 mai 1789 (Réunion des États Généraux par le roi et insatisfaction grandissante du Tiers-Etat) - le 20 juin 1789 (Serment du Jeu de Paume : écriture de la constitution par l'Assemblée Nationale Constituante) - le 14 juillet 1789 (Prise de force de la Bastille, qui représentait symboliquement la domination du roi et prise de la poudre / des armes par les révolutionnaires parisiens, succédant à la prise de la farine) - le 4 août 1789 (Abolition des privilèges des nobles et du clergé pour mettre fin aux soulèvements dans tout le pays) - le

26 août 1789 (Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen). Une fois encore, le « commentaire étudiant » est resté très factuel, avec une activité improvisée de rectification des erreurs produites par les co-apprenants pour rester dans « une production acceptable » pour tous, notion d'acceptabilité que nous discuterons dans la partie conclusive.

Une autre activité proposée a été d'écouter un extrait de film de « discours révolutionnaire ». Il s'agissait cette fois de repérer le vocable employé dans le court extrait, mettant en scène le discours de Camille Desmoulins, et la production d'un discours 'tout aussi révolutionnaire' relayant cette nouvelle. La deuxième partie de l'activité a donné lieu à quelques discours dans la veine de celui entendu dans l'extrait filmé, avec des reproductions plus ou moins prononcées de l'emphase du discours initial. Il est à noter qu'une majorité n'a pas tenu à dire son discours devant les autres étudiants.

Une autre remarque portera sur une des activités du cours, qui est proposée tout au long du semestre et qui n'est pas systématiquement en lien avec les thématiques proposées, à savoir l'exposé oral. Pendant notre « période révolutionnaire », une étudiante a, pourtant, décidé de préparer un exposé sur la mode à la cour avant la Révolution. Lors de la partie interactive de l'exposé, à savoir les questions, il a été mis en lien la simplicité des tenues révolutionnaires et celles plus exubérantes de la cour et d'en proposer des hypothèses d'interprétation. La mention de cette production est rapportée ici car elle met en évidence un souci de mettre en lien, d'apporter une cohérence dans le discours entre les différents items culturels évoqués pendant les cours d'oral.

Il est à noter qu'en parallèle de ce cours de pratique, nous avons également donné à lire un article (note) dans le cours de pratique écrite, intitulé « Cette république que nous avons tant aimée... 30 regards de Belgique sur la France ». Cet article proposait une réflexion critique sur l'imaginaire belge concernant la Révolution française de 1789. L'idée était de discuter de représentations sur le même objet de personne n'appartenant ni à la langue-culture de l'enseignant, ni à de celles des apprenants et donc d'ajouter un nouveau regard, regard extérieur au groupe.

11. Retour sur certaines attitudes/postures pendant les interactions - Quelques remarques conclusives

Nous proposons dans ce paragraphe de faire le point sur l'orientation prise par les interactions observées. Pour ce faire, nous essaierons de faire le lien avec la notion de capital-natif de l'enseignant, notion définie par Claire Laigneau-Griffin

et qui peut rendre compte d'un certain nombre de savoir-être et de postures trouvées. Cette notion insiste, en effet, sur l'idée que le savoir enseignant n'est pas seulement le fruit de sa formation et de son expérience professionnelle, mais qu'il est le résultat d'une conception anthropologique des savoirs « moins soucieuse de légiférer l'acte d'enseignement que de mettre au jour les formes complexes et locales de construction de l'enseignant-sujet et de ses savoirs, que ceux-ci soient inscrits dans une forme de vie, incarnés, ou dessinés réflexivement dans l'espace narratif. » (Malet R., 2000, p 43).

Nous nous intéresserons dans un premier temps au « non exprimé » par les apprenants qu'on a pu déceler au cours de certaines activités, comme par exemple lors de l'exercice de production d'un discours révolutionnaire où peu d'étudiants ont effectivement produit le travail. Et chez les étudiants qui l'ont fait, quelques-uns ont manifesté certains signes de gêne. Il est à noter qu'avec un autre groupe, lors d'un semestre précédent, le discours avait eu beaucoup de succès, car avait pu être fait en cours et à deux alors, qu'ici, il devait être préparé seul, à la maison. Ces étudiants ont-ils souffert d'un excès de timidité dans l'interaction par rapport à cet autre qui représente presque doublement le « savoir incarné » qu'est l'enseignant-natif (Malet Régis, 2000) ou l'activité semblait-elle trop artificielle car sans fonction instrumentale hormis sa théâtralité ? L'autre illustration vient de l'activité de télécollaboration à laquelle participaient tous les étudiants du groupe au cours du semestre. Tous les étudiants, à un moment donné, pouvaient s'exprimer avec leur partenaire sur la Révolution française de 1789 (un des thèmes parmi d'autres). Dans les comptes-rendus que nous avons eu des séances Skype, il en ressort qu'une minorité seulement a parlé de la Révolution. Un des arguments avancés par un petit nombre d'étudiants pour expliquer ce manque d'intérêt a été une certaine lassitude car le sujet avait déjà été présent dans deux cours. On peut également mettre en avant une trop grande sollicitation de la part de/des enseignants sur la même thématique.

Nous remarquons par ailleurs que dans ce groupe spécifique d'étudiants, beaucoup d'attitudes partagent des caractéristiques avec les savoir-être préconisées par les recherches sur l'interculturel. Ainsi beaucoup d'étudiants ont fait preuve d'une retenue marquée dans le dire à l'enseignant-natif (non trouvée, comme on l'a vu chez leurs aînés) et ont mentionné le caractère brutal des soulèvements avec beaucoup de sobriété lors des apports linguistiques donnés pendant l'interaction, et qui plus est sans que nous notions la moindre trace d'ironie.

Nous essaierons maintenant d'évaluer si on a pu trouver une certaine communauté de préoccupations, d'intérêts, chez l'enseignant-natif, détenteur du capital-natif et les apprenants et de quelle façon cela s'est révélé. Tout d'abord, on peut

faire le rapprochement entre certaines représentations de l'enseignant-natif et des apprenants. On peut noter en effet que les deux prennent appui sur des images véhiculées soit par le cinéma, soit par l'art. Même si l'on sait que ce ne sont pas les seules sources pour les apprenants puisqu'ils ont eu un cours et ont eu à lire *Histoire de France* de Carpentier et Lebrun on ne peut omettre ces médias très importants dans la transmission des connaissances culturelles. Cela permet en outre d'établir facilement un terrain plus "neutre" de discussions où les connaissances des uns et des autres semblent moins souffrir d'asymétrie.

Nous avons également remarqué que dans la production du co-discours, que ce soit dans les phases évoquées brièvement dans cet article ou d'autres non décrites, il y a eu un souci partagé de co-produire un discours acceptable et accepté par tous du point de vue historique quels que soient les sujets évoqués. En effet, on ne peut guère imaginer au niveau universitaire laisser passer des erreurs de chronologie, de personnages historiques mal identifiés, de faits incohérents ou mal interprétés. Nul besoin de dire que c'est là une des grandes difficultés de la production de discours culturel, car on doit concilier deux objectifs principaux du cours de pratique qui sont, premièrement, de respecter le droit à la parole libre, mais aussi de faire produire un discours acceptable et accepté par le groupe au sein duquel il est produit. Sans cela, l'interaction perd toute crédibilité. Du point de vue du capital-natif, on voit l'avantage de l'enseignant-natif qui aura, en nombre du moins, eu plus d'expériences autour d'un nombre de savoirs plus important. Mais on pressent tout aussi aisément la fragilité de ce capital-natif au niveau universitaire en particulier, où l'enseignant-natif de langue ne dispose pas de l'expertise dans un champ de connaissances précis.

Enfin, nous soulèverons le problème de l'exercice démocratique de la parole - en partie déjà évoqué - mais en ce qui concerne plus directement les thématiques proposées. En effet, ces dernières ne peuvent pas systématiquement être proposées par l'enseignant et l'exposé permet d'apporter un peu de variété, tout comme le fait de demander aux étudiants d'apporter des textes dans la langue source à interpréter en cours dans la langue cible, etc., propositions de textes, de documents qu'on peut valider avant l'activité par le biais d'un mail. Toutefois, cela nécessite que l'enseignant de FLE fasse preuve d'une grande flexibilité et, qui plus est, qu'il ait des connaissances des cultures de son environnement immédiat assez solides pour pouvoir suppléer à des manques, à des défauts.

Nous terminerons nos remarques conclusives par ce propos de deux enseignantes-natives qui apporte un éclairage tout en mesure sur le défi d'être enseignant d'une de ses langues-cultures : « *Ainsi l'enseignant-natif est sur le fil du rasoir. Sans perdre son esprit critique, sans porter son pays aux nues ni le vouer aux*

gémonies, en assumant la position de représentant symbolique tout en ne portant pas sur ses épaules toute la responsabilité de son histoire, il peut s'appuyer sur ses savoirs incarnés pour susciter des émotions positives chez les apprenants. » (Schwabedissen, Illner-Toledano, 2015).

Bibliographie

- Bernoussi, M., Florin, A. 1995. « La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement ». *Enfance*, tome 48, n° 1, p. 71-87 ; doi : 10.3406/enfan.1995.2115
- Carpentier, J.C., Lebrun, F. 2014. « Histoire de France ». *Points Histoire*, numéro 125.
- Demougin, F. 2008. Mis en ligne le 01 novembre 2010. « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes » [consulté le 6 février 2016].
- Laigneau-Griffin C.V. « L'identité professionnelle des professeurs d'anglais "locuteurs natifs" exerçant en France depuis le traité de Maastricht : Entre conservation ontologique et acculturation. Les limites du capital natif. » <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01146831/document> [consulté le 12 février 2016].
- Malet, R. 2000. « Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet ». *Revue française de pédagogie*, volume 132. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. p. 43-53
http://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1032.pdf [consulté le 13 février 2016]
- Piolino, P. « Le vieillissement normal de la mémoire autobiographique. » www.john-libbey-eurotext.fr/fr/print/e-docs/00/03/FA/98/article.phtml [consulté le 19 février 2016].
- Porcher, L. « L'enseignement de la civilisation » http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_1.pdf [consulté le 12 février 2016]
- Puren, C. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIII n° 1 | Mis en ligne le 06 janvier 2013. URL : <http://apliut.revues.org/3416> ; DOI : 10.4000/apliut.3416 [consulté le 12 février 2016].
- Puren, C. 1998. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». ÉLA revue de *didactologie des langues-cultures*, n° 109, p. 9-37. <http://www.aplv-langues-modernes.org/spip.php?article1169> [consulté le 12 mars 2016]
- Rateau, P., Moulinier, P. 2009. *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rubin, D. C., Wetzler, S. E., Nebes, R. D. 1986. « Autobiographical memory across the adult lifespan ». In: D. C. Rubin (éd.), *Autobiographical memory*. New York : Cambridge University Press, p. 202-221.
- Schwabedissen, E., Illner-Toledano, K. 2015. « L'enseignant natif et la gestion pédagogique des émotions ». *Le langage et l'homme*, vol. L, n° 1.
https://www.telecom-paristech.fr/fileadmin/documents/pdf/enseignement/LC/enseignant-natif_gestion-emotion.pdf. [consulté le 12 mars 2016].
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF.